



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

**MARIA X. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΥ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ:**

**«Το ρεύμα της φιλοσοφίας για παιδιά. Θεωρητικές προϋποθέσεις και πρακτικές εφαρμογές: Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων και της δραματικής τέχνης.»**

Διατριβή επί διδακτορία  
υποβαλλόμενη στο Τμήμα Φιλοσοφίας  
της Φιλοσοφικής Σχολής  
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:**

- 1. Άννα Λάζου, Αν. καθηγήτρια Επιβλέπουσα**
- 2. Γεώργιος Αραμπατζής, Καθηγητής Μέλος**
- 3. Γεώργιος Πολίτης, Καθηγητής Μέλος**

**Ημερομηνία προφορικής εξέτασης 28/02/2024**

**ΑΘΗΝΑ 2024**



## Πρόλογος

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συστηματική διερεύνηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, καθώς και η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας προσέγγισης για τον διδακτικό μετασχηματισμό της με όρους κατάλληλους για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Matthew Lipman θεωρείται ο θεμελιωτής του ρεύματος της φιλοσοφίας για παιδιά, ο οποίος έθεσε τις βάσεις και την απαρχή του επιστημονικού διαλόγου για την ενασχόληση των παιδιών με τη φιλοσοφική έρευνα. Η φυσική ροπή των παιδιών για πειραματισμό, η περιέργεια και ο πρωτόλειος τρόπος έκφρασής τους τα φέρνει κοντά στη φιλοσοφική αναζήτηση. Πώς όμως είναι δυνατόν να ενσταλαχθεί η φιλοσοφική σκέψη και οι ιδιαίτεροι βηματισμοί της στο παιδαγωγικό πλαίσιο; Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να χρησιμοποιούνται; Ποιες είναι οι ωφέλειες του φιλοσοφικού στοχασμού για τα παιδιά;

Η πολυετής διδακτική εμπειρία, ο προβληματισμός για τη συνεχή βελτίωση των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνταν στη σχολική τάξη και η πίστη στη δυνατότητα οικοδόμησης ενός σχολείου-κοινότητας, το οποίο βασίζεται στη συλλογική ελευθερία, στη δημιουργική πρωτοτυπία και τον κριτικό διάλογο ήταν η έμπνευση για τη συγγραφή της διδακτορικής διατριβής. Η συγκεκριμένη προσέγγιση για τη φιλοσοφία στην παιδική ηλικία αξιοποιεί το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων και τα συνενώνει στον ορίζοντα της τέχνης. Ταυτόχρονα είναι ευήκοη στις νέες συνθήκες εκπαίδευσης και στρατηγικές μάθησης, επιλέγοντας με γνώμονα τη δυνατότητα τους να σχηματοποιούν αυθεντικά πεδία έκφρασης και αναστοχασμού.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας υπήρξαν πολλαπλές προκλήσεις που διένοιγαν νέους δρόμους και ερμηνείες των επιμέρους ερωτημάτων. Η καθημερινή εμπειρία με τα παιδιά, η διασταύρωση των ενδεχόμενων συμπερασμάτων με τις βιβλιογραφικές πηγές, ο γόνιμος διάλογος στο ευρύτερο ερευνητικό και παιδαγωγικό περιβάλλον δημιούργησαν ένα εξαιρετικό περιβάλλον ανατροφοδότησης και επικέντρωσης στην ευόδωση της συγγραφής. Η οπτική να ειπωθεί η φιλοσοφία με έναν εναλλακτικό τρόπο κι όχι ως σύνολο μεταδιδόμενων γνώσεων με γοήτευσε επιστημονικά και συνέτεινε στη δέσμευση σε μια παιδαγωγική πράξη με επίκεντρο τον άνθρωπο που στοχεύει στην ενθάρρυνση της μόρφωσης και στην ανάπτυξη αυτόνομων πολιτών. Αποτελεί πρόκληση για τη φιλοσοφία η σχέση της με την παιδαγωγική ενώ αντίστοιχα η παιδαγωγική ανακαλύπτει νέα μονοπάτια στην πράξη του φιλοσοφείν. Αυτή η δυνατότητα αποτελεί ένα πραγματικό δικαίωμα για το αναπτυσσόμενο παιδί, την ελευθερία στη δράση και στη σκέψη και αυτό ακριβώς τεκμηριώνει και διασφαλίζει η φιλοσοφία.

Στο σταυροδρόμι συνάντησης της φιλοσοφίας με την παιδαγωγική κυοφορούνται προκλητικά ερωτήματα και ενεργοποιούνται καινοτόμες πρωτοβουλίες. Η σπουδαιότητα της φιλοσοφίας στην ανάπτυξη του ανθρώπου και ο εγγενής πλουραλισμός της πολλαπλασιάζουν τις εφαρμοσμένες μορφές της και τη διευρύνουν διαρκώς. Έχουν αναπτυχθεί σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες για την είσοδο της φιλοσοφίας στο σχολείο με ποικίλες εκδοχές και σε αυτό το πλαίσιο ελπίζω να συνδράμω με τη συγγραφή της παρούσας έστω και κατά το ελάχιστο, να συνεισφέρω στον επιστημονικό διάλογο και να παρακινήσω νέες σκέψεις και εφαρμογές.

Θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω στο σύνολό του το Τμήμα Φιλοσοφίας για την αποδοχή της ερευνητικής μου πρότασης. Στη συνέχεια την επόπτριά μου, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κυρία Άννα Λάζου, η οποία πίστεψε και καθοδήγησε το παιδαγωγικό-φιλοσοφικό μου εγχείρημα και είναι για μένα συμπαραστάτης, δασκάλα και πηγή έμπνευσης. Ακολουθώ τα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, τους καθηγητές κ.κ. Γεώργιο Αραμπατζή και Γεώργιο Πολίτη για τη συνεργασία και καθοδήγησή τους, καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς επιτροπής που συγκροτήθηκε για την αξιολόγηση της διατριβής.

Ιδιαίτερος, ευχαριστώ τον πρώτο δάσκαλό μου στη φιλοσοφία, τον καθηγητή κύριο Χρήστο Τερέζη και τον επίκουρο καθηγητή κύριο Αθανάσιο Σακελλαριάδη για τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και την ανθρώπινη υποστήριξή τους. Ξεχωρίζω, επίσης, εκείνους τους φίλους και συναδέλφους που βρέθηκαν στο πλευρό μου κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής μου και με δυνάμωσαν ώστε να συνεχίσω να προσπαθώ και να επαναπροσδιορίζομαι. Τέλος χρωστώ ευγνωμοσύνη στην οικογένειά μου που με στήριξε με μύριους τρόπους και πίστεψε σε μένα με έναν τρόπο ανυπέβλητα συγκινητικό. Αφιερώνω εμπνεύσεις και συστηματική προσπάθεια στον σύντροφο της ζωής μου και στις αγαπημένες μου κόρες.

## Πίνακας περιεχομένων

1	Εισαγωγή .....	1
	<i>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</i> .....	26
2	Επιστημολογική αφετηρία του κινήματος ‘Φιλοσοφία για Παιδιά’ .....	27
2.1	Η σωκρατική σκέψη .....	27
2.2	Πραγματισμός .....	34
2.2.1	Charles Sanders Peirce.....	34
2.2.2	William James.....	35
2.2.3	John Dewey.....	37
2.3	Ludwig Wittgenstein .....	41
2.4	Lev Vygotsky.....	48
3	Το πρόγραμμα Φιλοσοφία για παιδιά .....	57
3.1	Εισαγωγικά.....	57
3.2	Η δομή του αναλυτικού προγράμματος ‘Φιλοσοφία για παιδιά’ .....	58
3.3	Η στοχοθεσία της ΦγΠ.....	60
3.4	Ο εκπαιδευτικός στη ΦγΠ.....	63
3.5	Κύρια σημεία της ΦγΠ.....	65
3.5.1	Διδάσκοντας δεξιότητες σκέψης.....	66
3.5.2	Τα συναισθήματα ως μοχλός σκέψης .....	75
3.5.3	Οι κοινότητες διερεύνησης στη ΦγΠ.....	77
3.6	Τα παιδιά μπορούν να φιλοσοφούν? Οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων βασισμένα στην ΦγΠ. ....	89
4	Αναλυτικά προγράμματα.....	101
4.1	Εισαγωγή.....	101
4.2	Σταθμοί για την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων.....	103
4.2.1	Το μοντέλο του Ralph Tyler.....	103
4.2.2	Το βιωματικό σχολείο του John Dewey.....	104
4.2.3	Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Paulo Freire.....	114
4.3	Η έννοια της διαθεματικότητας.....	119
4.3.1	Εισαγωγή.....	119
4.3.2	Διαθεματικά προγράμματα σπουδών .....	121
4.3.3	Διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών .....	125
5	Πολλαπλή νοημοσύνη.....	126
5.1	Εισαγωγή.....	126
5.2	Οι πολλαπλοί τύποι της νοημοσύνης .....	128
5.3	Νευροεπιστήμες και εκπαίδευση.....	130
5.4	Εκπαίδευση και Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης .....	135
6	Φιλοσοφία και Παιδαγωγική.....	139
6.1	Η ΦγΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα: Προβληματισμοί-Προτάσεις .....	139

6.2	Αναζητώντας το πρόσωπο .....	146
6.3	Ερευνώντας συστηματικά και ανακαλύπτοντας τα πολλαπλά νοήματα .....	150
6.4	Η διδασκαλία της φιλοσοφίας και οι πρωταγωνιστές της παιδαγωγικής πράξης .....	155
7	Οι τέχνες στην εκπαίδευση .....	158
7.1	Εισαγωγή.....	158
7.2	Κριτική σκέψη: Μια διαδρομή από τη σχολή της Φρανκφούρτης στην προσέγγιση του Jack Mezirow.....	160
7.3	Η αισθητική εμπειρία ως αφορμή για κριτικό στοχασμό στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	172
7.4	Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και η φιλοσοφική της διάσταση: Μέθοδοι και θεραπευτική δράση .....	177
7.4.1	Η δραματική τέχνη σαν ανθρώπινη συνάντηση: Η έννοια της σωματικότητας .....	177
7.4.2	Το δράμα στην εκπαίδευση – Βασικοί εκπρόσωποι .....	181
7.4.3	Μεθοδολογικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος.....	184
7.4.4	Οφέλη από τη δραματική τέχνη .....	189
8	Η τέχνη και η φιλοσοφία συνομιλούν.....	213
8.1	Εισαγωγικά.....	213
8.2	Η τέχνη ως ανθρώπινη δράση .....	216
8.3	Φιλοσοφία και Τέχνη: Μια σχέση πρόκλησης .....	221
	<i>ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ</i> .....	225
9	Ερευνητικό πλαίσιο.....	226
9.1	Ερευνητική μέθοδος-Μεθοδολογία.....	226
9.1.1	Συνεντεύξεις.....	229
9.1.2	Επεξεργασία των δεδομένων της συνέντευξης.....	232
9.2	Μεταβλητές .....	234
9.3	Προτεινόμενα ερευνητικά εργαλεία .....	235
9.3.1	Κοινωνιόγραμμα .....	235
9.3.2	Αξιολόγηση της προφορικής αφήγησης .....	237
9.3.3	Αξιολόγηση της γραπτής αφήγησης .....	239
9.3.4	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) .....	241
9.3.5	Εντοπισμός διδακτικού στυλ (teaching style).....	241
9.4	Τα διδακτικά σενάρια .....	242
9.4.1	Εισαγωγή.....	242
9.4.2	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδακτική πράξη .....	243
9.4.3	Μέσα-Διδακτικές τεχνικές και ΦγΠ .....	245
9.4.4	Τα διδακτικά σενάρια-βιωματικά εργαστήρια .....	246
10	Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	285
10.1	Προτεινόμενο Ερευνητικό Πρόγραμμα.....	292
	<i>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</i> .....	300
	<i>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</i> .....	324

10.2	Παράρτημα Ι – Φύλλα εργασίας.....	324
10.2.1	ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1 .....	324
10.2.2	ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2 .....	327
10.2.3	ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 .....	331
10.2.4	ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1 .....	333
10.2.5	ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2 .....	336
10.2.6	ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 .....	337
<b>10.2.7</b>	<b>ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4 .....</b>	<b>339</b>
10.2.8	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2 .....	341
10.2.9	ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΕΙΚΟΝΑΣ (ΓΕΝΙΚΑ) .....	345
10.2.10	ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ (ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ).....	346
10.3	Παράρτημα ΙΙ – Εκπαιδευτικό υλικό .....	347
10.3.1	Παρουσίαση για τον Σωκράτη .....	347
10.3.2	Παρουσίαση «Τι είναι άραγε αυτή η τεχνολογία;;;» .....	347
10.3.3	Παρουσίαση «Ζωντανεύοντας τους μύθους .....	347
10.3.4	Γ΄στάσιμο Αντιγόνη .....	347
10.3.5	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ .....	348
10.3.6	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ .....	350
10.3.7	ΕΝΤΥΠΟ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ .....	352

# 1 Εισαγωγή

Ο τίτλος της παρούσας διατριβής αναφέρεται στη μελέτη του ρεύματος της φιλοσοφίας για παιδιά και στον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατή η είσοδος του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Θέτει ως σημείο αιχμής την τελευταία βαθμίδα της πρωτοβάθμιας, όπου τα παιδιά σταδιακά προετοιμάζονται για την είσοδό τους σε άλλο αναπτυξιακό στάδιο και υποστηρίζει ως αναγκαία συνθήκη τη διδακτική διαμεσολάβηση των διαθεματικών προσεγγίσεων. Πιο συγκεκριμένα παραπέμπει εύγλωττα στον προβληματισμό της γράφουσας, ο οποίος προϋπήρχε και σχετιζόταν με την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία και τους παιδαγωγικούς χειρισμούς που θα οδηγούσαν σε βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών σε εξατομικευμένο επίπεδο, την ‘αναπλασίωση’, δηλαδή τον επανακαθορισμό με θετικές ερμηνείες του κλίματος στη σχολική τάξη και τέλος την καλλιέργεια της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Αυτό ήταν ζητούμενο στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη στην πάροδο των χρόνων, ενώ οι επιλογές οι οποίες είχαν υιοθετηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση ανατροφοδοτούσαν σταδιακά τα συμπεράσματα και σκιαγραφούσαν το πιο κατάλληλο μεθοδολογικό πρότυπο.

Η παρουσία διαθεματικών στοιχείων στον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, η επεξεργασία καινοτόμων σχεδίων εργασίας, η ενίσχυση της διδασκαλίας με στοιχεία από τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα και η έμπνευση με διδακτικές τεχνικές από τον χώρο του θεάτρου οδήγησε στην ωρίμανση της ιδέας για μια πιο εμπειριστατωμένη ματιά και διερεύνηση. Αυτό που εισέπραττε η γράφουσα στη σχολική τάξη, τον σταδιακό μετασχηματισμό των παιδιών και του εκπαιδευτικού σε πρόσωπα με κριτική σκέψη και την μετατροπή μαθητών σε ένα δυναμικό σύνολο, σε μια ομάδα που λειτουργούσε συνεργατικά, την παρώθησε να τεκμηριώσει και να μελετήσει με ερευνητικούς όρους. Ταυτόχρονα η σπουδή και άλλων επιστημονικών αντικειμένων ενίσχυσαν τη στροφή προς τον φιλοσοφικό στοχασμό που επιβλέπει κάθε απόπειρα διεπιστημονικότητας. Ειδικότερα το μεθοδολογικό εύρος της παρακαταθήκης του φιλόσοφου Σωκράτη έθεσε νέους όρους για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την κοσμοθεωρία της γράφουσας.

Επομένως η ερευνητική απόπειρα να διαλευκανθεί η συμβολή της φιλοσοφίας στο σχολικό περιβάλλον προέκυψε σαν ανάγκη για μια αναθεώρηση της παιδαγωγικής πράξης, με τον οραματισμό για ένα πιο ελπιδοφόρο σχολείο για το σύνολο των εμπλεκόμενων. Βέβαια η φιλοσοφία έχει συνδεθεί κυρίως με πιο θεωρητικά μοτίβα και με τη λογική του αριστείου που δεν παραπέμπει σε βιωματικές καταστάσεις. Στο σημείο αυτό ήταν πολύ δελεαστικό να διαπιστώσει κανείς πως συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο και πως πρόκειται για μια πλάνη, καθώς ο φιλοσοφικός στοχασμός εκκινεί από την ανθρώπινη πράξη, πολλαπλασιάζεται σε σειρά βιωμάτων και μελετάται εντός αυτού. Επιτομή αυτής της θεώρησης αποτελεί το σωκρατικό πρότυπο ως παιδαγωγικό ιδεώδες και ως διαχρονική



μεθοδολογία που έχει προικοδοτήσει κάθε σύγχρονη και καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο αποζητά διακαώς την αναφορά του στις ανθρωπιστικές αξίες, στην ύπαρξη αυθεντικών όρων για την ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα εντάσσεται σε μια παγκόσμια κοινότητα που προάγει τον ψηφιακό εγγραμματισμό, δηλαδή την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης και επεξεργασίας πληροφοριών ψηφιακού περιεχομένου και ακολουθεί τη λογική της εξειδίκευσης των γνώσεων.

Η φιλοσοφία για παιδιά αποτελεί μια δύναμη επανένωσης με το πρόσωπο της φιλοσοφίας και ταυτόχρονα μια εξαιρετικά πρωτόπορο προσέγγιση που προσφέρει στον εκπαιδευτικό αποτελεσματικά εργαλεία και μια αναντίρρητα δημοκρατική οπτική της σχολικής πραγματικότητας. Οι επιστημονικές προϋποθέσεις της παραπέμπουν σε φιλοσόφους-παιδαγωγούς και πρωτοπόρους της παιδαγωγικής πράξης που θεμελίωσαν με το έργο τους το θεωρητικό υπόβαθρό της, ενώ παρέμεινε και παραμένει ανοιχτή στη συμβολή πληθώρας γνωστικών αντικειμένων με μόνο κριτήριο την υγιή ανάπτυξη του παιδιού. Το θέμα της διατριβής συνοψίζει την παιδαγωγική ανησυχία και συνάμα έναν ερευνητικό προβληματισμό για την τεκμηρίωση της μεθοδολογίας. Απευθυνόμενη σε παιδιά και εκπαιδευτικούς η φιλοσοφία για παιδιά εμπεριέχει την αναζήτηση και την καινοτομία, καθώς διασυνδέεται με ένα πλαίσιο σε διηλεκτική μεταβολή και ανανέωση.

Από το χρονικό σημείο εκκίνησης του εν λόγω ρεύματος μέχρι σήμερα έχουν μελετηθεί και εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό πεδίο πολυποίκιλα σχεδιάσματα, ενώ έχουν προστεθεί σημαντικά ερευνητικά πορίσματα προς αυτήν την κατεύθυνση. Με σεβασμό και εμπάθυνση στην προηγούμενη έρευνα η παρούσα αποτελεί μια παιδαγωγική οπτική για το πώς η σχολική τάξη εφαρμόζοντας τις θεμελιώδεις μεθοδολογικές αρχές του ρεύματος να αποτελέσει σημαντικό σταθμό στην ζωή του παιδιού στο παρόν του και να θέσει τις βάσεις για την ομαλή ενηλικίωσή του. Γίνεται απόπειρα να μετασχηματιστούν μέσω παιγνιωδών δράσεων, διαθεματικών εξακτινώσεων που δίνουν την πρωτοκαθεδρία σε δύο βασικούς πυλώνες: στις τέχνες και στα ψηφιακά περιβάλλοντα. Το ερευνητικό ζήτημα που ανακύπτει είναι πώς δύναται η φιλοσοφία να αποτελέσει αυτόν τον δυναμικό παράγοντα που θα επιδράσει καταλυτικά στην ανάπτυξη του παιδιού αρχικά και γενικότερα πως μπορεί να είναι αυτή η αναθεωρησιακή βάση για επανασχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, δίνοντας προτεραιότητα στο παιδί, στις πραγματικές ανάγκες του για ένα σχολείο που να διασυνδέεται με την κοινωνία, έναν χώρο πραγματικής δημιουργίας.

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο κύρια μέρη:

α) Θεωρητικό μέρος, που περιλαμβάνει τη μελέτη και ερμηνεία της σχετικής βιβλιογραφίας με τις αντίστοιχες γεφυρώσεις που αναδύθηκαν από την επεξεργασία και εμπάθυνση στη θεματική με βάση τους προαναφερόμενους πυλώνες,

β) Πρακτικές εφαρμογές όπου αναλύεται η μετατόπιση σε πρακτικό επίπεδο με μια εφαρμοστική οπτική και επιχειρώντας τη σύνθεση βιωματικών εφαρμογών. Στο ίδιο μέρος περιλαμβάνεται η πρόταση ενός ερευνητικού σχεδίου στο πλαίσιο των συμπερασμάτων, ώστε να αξιολογηθούν και με καθαρά ποσοτικά δεδομένα οι ερευνητικές υποθέσεις.

Σε όλα τα στάδια εκπόνησης της μελέτης, καθοριστική υπήρξε η παιδαγωγική ιδιότητα της γράφουσας και η αποτύπωση του νοήματος της εκπαιδευτικής πράξης σε συνδυασμό με το όραμα της θεσμοθετημένης εισόδου της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για να είναι εφικτό το τελευταίο, θα πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις που αφορούν στην αλλαγή σχολικής κουλτούρας και στοχοθεσίας, επομένως να διασφαλιστεί ο κατάλληλος συντονισμός των ανθρώπινων συντελεστών και του εγκύκλιου προγράμματος. Όταν αναφερόμαστε στη 'σχολική κουλτούρα', εννοούμε την επικρατούσα ιδεολογία, τις αξίες και τις νόρμες συμπεριφοράς που διέπουν τον εκπαιδευτικό χώρο, ως απαραίτητη συνθήκη για την επίτευξη αλλαγών και εφαρμογή καινοτομιών. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα προωθούν ουσιαστικά τις αρχές της διαθεματικότητας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν τη ψηφιακή μάθηση, προσπαθώντας να ανταποκριθούν σε ένα τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης.

Πιο ειδικά παρατηρείται μια περιπτώσιολογική συνεισφορά των τεχνών, τόσο σε επίπεδο επίσημου εγκύκλιου προγράμματος στην πρωτοβάθμια, όσο και σε επίπεδο διαμόρφωσης των γνωστικών αντικειμένων προς αυτήν την κατεύθυνση. Αυτό που πρακτικά απορρέει από την παρούσα διατριβή και που στοιχειοθετείται από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι η αναγκαιότητα πραγματικών τομών με επικέντρωση στην προσφορά των τεχνών, σαν ένα παιγνιώδες μέσο παιδαγωγίας και τη συνέργειά τους, όπου κρίνεται απαραίτητο με στοιχεία ψηφιακής μάθησης. Η φιλοσοφία σε αυτήν την εκδοχή αποτελεί την εποπτεύουσα αρχή και εμπεριέχει όλα τα μεθοδολογικά βήματα, ενώ ταυτόχρονα θέτει τις βάσεις για συγκλίσεις επιστημονικών πεδίων που εν δυνάμει θα μπορούσαν να συνυπάρξουν στην εκπαιδευτική πράξη.

Η ίδια η γράφουσα, καθώς προέρχεται από το σχολικό πλαίσιο και είναι αποδέκτης των καθημερινών προβληματισμών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, με πολυετή εμπειρία και παιδαγωγική ευαισθησία, διαπιστώνοντας το έλλειμμα στην πράξη και τους περιορισμούς στην υλοποίηση πιο ελκυστικών μαθησιακών γεγονότων για τα παιδιά, προχώρησε στην εκπόνηση της παρούσας. Με σπουδές διεπιστημονικού περιεχομένου και παρακολούθηση επιμορφωτικών έργων σε συνεχή βάση προσωποποιεί αυτό ακριβώς που είναι ζητούμενο και στην εν λόγω ερευνητική πρόταση, έναν παιδαγωγό ανήσυχο, σε διαδικασία δια βίου επιμόρφωσης, με πίστη στις σύγχρονες παιδαγωγικές αξίες και δεσμευμένο στο εκπαιδευτικό του λειτούργημα. Η κατάρτιση και το ενδιαφέρον για τα σύγχρονα επιστημονικά εργαλεία τροφοδότησε το παιδαγωγικό έργο με γνώσεις και έφερε στο προσκήνιο ιδέες που δοκιμάστηκαν με τη μορφή

σχολικών προγραμμάτων, ολιγόωρων σχεδίων εργασίας και παιδαγωγικών πειραματισμών που ανατροφοδότησαν με τη σειρά τους την αναζήτηση για την πιο κατάλληλη πρακτική, φέρνοντας έτσι στο προσκήνιο το παρόντα ερευνητικό προβληματισμό.

Το ρεύμα φιλοσοφία για παιδιά φιλοδόξησε να συνταιριάζει τη φιλοσοφία με την παιδαγωγική, να φέρει στη σχολική ομάδα την επιστημονικότητα και την πειθαρχία στις διεργασίες σκέψης, με σκοπό να μετατρέψει τους μαθητές σε αυτόνομα πρόσωπα που ενεργούν με πρωτοβουλία και έμπνευση στην καθημερινότητά τους. Διασυνδέει το σχολείο με το κοινωνικό πλαίσιο και εμπλέκει την καθημερινή ζωή παιδιών και εκπαιδευτικών στη διαδικασία μάθησης. Το ιδιαίτερα πρωτοποριακό αυτής της προσέγγισης είναι ότι ενέχει τη διεπιστημονικότητα και ότι καλλιεργεί τις αναστοχαστικές διεργασίες, την νοητική αυτονομία, την αμφισβήτηση, την ερευνητική διάθεση και την κοινωνική διαμεσολάβηση ως προς την απόκτηση του μορφωτικού αγαθού. Είναι ιδιαίτερα σημαντικές τέτοιας ποιότητας προσεγγίσεις και προβάλλουν ελκυστικές για τη σχολική κοινότητα, καθώς προκαλούν σε σκέψη και ενεργητική συμμετοχή. Σε ένα τέτοιο σχολείο όλοι κρίνονται σημαντικοί, υπεύθυνοι και είναι μέλη καθοριστικής αξίας ως προς τις λήψεις αποφάσεων. Η φιλοσοφία για παιδιά αναφέρεται στη συλλογική έκφραση και την ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την διαπραγμάτευση και τον εποικοδομητικό διάλογο.

Οι ερευνητικές προσπάθειες σε παγκόσμιο επίπεδο όσον αφορά σε αυτό το επιστημονικό πεδίο είναι σημαντικές και η διδασκαλία της φιλοσοφίας σε παιδιά έχει ιδιαίτερη απήχηση πλέον, όσον αφορά στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά κυρίως ως διδακτική προσέγγιση στην εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων. Διεθνείς οργανισμοί και πανεπιστημιακά ιδρύματα ασχολούνται με τη κατάρτιση παρόμοιων προγραμμάτων, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών που θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές και θα ενισχύσουν την έρευνα, ενώ πραγματοποιούνται συνέδρια και κατατίθεται συνεχώς αρθρογραφία. Στον ελληνικό χώρο το εν λόγω πεδίο είναι αναπτυσσόμενο και σταδιακά παρατηρείται ότι εμπλουτίζεται από ζωντανή έρευνα, όμως δεν έχει ακόμα συνειδητοποιηθεί η δυναμικότητα και η αποτελεσματικότητά του, ώστε να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της εγκύκλιος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα στη δευτεροβάθμια περιορίζεται στη διδασκαλία εντός του σχολικού εγχειριδίου και δεν απελευθερώνεται ώστε να διακλαδωθεί με τα λοιπά γνωστικά αντικείμενα της σχολικής ζωής.

Η συγκεκριμένη ερευνητική πρόταση διαμορφώθηκε στο πλαίσιο του επιστημονικού έργου αρχικά της ερευνητικής ομάδας Φιλοσοφίας και Τέχνης και στη συνέχεια του ομότιτλου εργαστηρίου του τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι συλλογικές δράσεις, οι δημοσιεύσεις και ο δημιουργικός διάλογος της ομάδας ενίσχυσαν τόσο τη θεωρητική τεκμηρίωση όσο και την προσπάθεια διασύνδεσης των ερευνητικών συμπερασμάτων με πρακτικές εφαρμογές. Αδιαμφισβήτητη η συνεχής διοργάνωση ημερίδων με διεπιστημονικό προσανατολισμό, η πλατιά ενημέρωση και

διάχυση σχετικά με τις επιστημονικές αναζητήσεις της ομάδας, ήταν γεγονός που ανατροφοδοτούσε την εν λόγω μελέτη και παρακινούσε σε περαιτέρω αναζήτηση και αναστοχασμό.

Στην παρούσα διατριβή διερευνάται η διδασκαλία της φιλοσοφίας σε παιδιά που ανήκουν στη σχολική ηλικία και ειδικότερα στην ηλικιακή ομάδα 10-12 ετών, που συνιστά το τέλος του σταδίου της συγκεκριμένης σκέψης και την έναρξη των τυπικών λογικών πράξεων. Αναδεικνύεται η θετική συνεισφορά του φιλοσοφικού στοχασμού στην παιδαγωγική πράξη και εξετάζεται πώς αυτή υλοποιείται μέσω διαθεματικών σχεδίων εργασίας, δηλαδή προγραμμάτων που συνταιριάζουν τα γνωστικά αντικείμενα, όπου αποδεικνύεται η καταλυτική επίδραση της δραματικής τέχνης. Η πρωτοτυπία της συνίσταται στο γεγονός ότι συνενώνει αρμονικά τη φιλοσοφία με την παιδαγωγική μέσα από διδακτικές δραστηριότητες που εμπλέκουν το σύνολο των αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος και ταυτόχρονα μέσα από τις σφαίρες ενδιαφερόντων των μελών της σχολικής κοινότητας αλιεύουν στοιχεία ως προς τη διαμόρφωση των σχεδίων εργασίας. Σε αυτήν την πρόταση ως προς την υλοποίηση υπάρχει βέβαια ο περιορισμός του χρόνου εφαρμογής και της απαραίτητης ενημέρωσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στο θεωρητικό υπόβαθρο της προσέγγισης και πρακτικά αναλαμβάνοντας τη δέσμευση ότι θα αποτελούν κι αυτοί μέλη μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής-ερευνητικής κοινότητας.

Αξίζει να αναφερθούν και επιπρόσθετοι περιορισμοί που συνδέονται άμεσα με την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού στο σχολείο, όπως η γραφειοκρατική διεκπεραίωση και η ψυχολογική κόπωση από την ενασχόληση με πολλαπλά καθήκοντα, στοιχεία που τον επιφορτίζουν αρνητικά και του δημιουργούν επιπρόσθετο άγχος. Επίσης η επικοινωνία της γνώσης μέσω σχολικών εγχειριδίων που εφαρμόζονται οριζόντια, χωρίς να υπάρχει το κριτήριο της ιδιαιτερότητας κάθε σχολικού πλαισίου και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών δημιουργεί επιπρόσθετα εμπόδια στην εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων που χρειάζονται ανοιχτότητα και πλαίσιο δια-πραγμάτευσης για να αναπτυχθούν.

Μεθοδολογικά η παρούσα διατριβή θα λέγαμε πως ξεκινά επισκοπώντας το ερευνητικό πεδίο, κάνοντας εκτενείς αναφορές στις θεωρητικές προϋποθέσεις του και επιχειρώντας τις αντίστοιχες ερμηνευτικές απόπειρες όσο προχωρούσε η βιβλιογραφική μελέτη. Κατά τη διάρκεια αυτής της βιβλιογραφικής εμβάθυνσης η εκπαιδευτική πράξη ανατροφοδοτούσε με χρήσιμες πληροφορίες που καθοδηγούσαν σε περαιτέρω γεφυρώσεις σε άλλα συγγενή πεδία. Επομένως θα λέγαμε πως υπήρχε σταδιακά και μια εμπλοκή ποιοτικών μεθόδων, από τη συνεισφορά στοιχείων της συμμετοχικής παρατήρησης της γράφουσας με τη μορφή αξιολογικών κρίσεων. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής πραγματοποιήθηκε συμμετοχή σε συνέδρια και ημερίδες με συναφή άρθρα και ομιλίες, ενώ έγιναν βιωματικές εφαρμογές με διαθεματικό προσανατολισμό και με επικέντρωση στη σύγκλιση φιλοσοφίας με την τέχνη (Άρθρα: Philosophical Games in Primary Education: An Interdisciplinary Approach—μαζί

με τους A. Ktena, A. Lazou, D. Mele, Η σωκρατική διαλεκτική στη σχολική τάξη και σχέδια εργασίας: Ζωντανεύοντας τους μύθους, Τα παιδιά γνωρίζουν το αρχαίο δράμα κ.ά.). Τα στοιχεία αυτά κατηύθυναν την έρευνα και ωρίμασαν τους προβληματισμούς με αποτέλεσμα να θεωρηθεί σημαντική η συμβολή της γνώμης για το θέμα με τη μορφή συνεντεύξεων, οι οποίες αναλύθηκαν και επιβεβαιώσαν τις ερευνητικές υποθέσεις. Στη συνέχεια ακολούθησε η μελέτη της βιβλιογραφίας και δημιουργήθηκαν προτεινόμενα σχέδια εργασίας με διαθεματικό περιεχόμενο (Κάθομαι στην καρέκλα του διαλόγου, Ερωτήσεις...ερωτήσεις... ερωτήσεις κ.ά.), τα οποία προορίζονταν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως για τις δύο τελευταίες τάξεις. Η διατριβή ολοκληρώνεται με την έκθεση συμπερασμάτων και την ανάδυση νέων ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ προτείνονται τομείς για επέκταση της διερεύνησης σε άλλα θεματικά πεδία. Τέλος, θεωρείται σημαντική σε ένα επόμενο επίπεδο η πειραματική δοκιμασία των ερευνητικών υποθέσεων σε ένα μεγάλο δείγμα παιδιών, από τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, για ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (διετή διάρκεια) και η ανά τακτά διαστήματα παρακολούθηση της επίδρασης του προγράμματος της φιλοσοφίας για παιδιά, ώστε να επανακαθορίζονται οι στόχοι και να επανασχεδιάζονται τα σχέδια εργασίας. Σε μια ενδεχόμενη πειραματική εφαρμογή θα πρέπει να συνυπολογιστούν όλες οι παράμετροι για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, αλλά ταυτόχρονα να διαμορφωθούν και οι κατάλληλες συνθήκες με γνώμονα τον σεβασμό στα ατομικά δικαιώματα των μικρών παιδιών.

Για να κατανοηθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο της διατριβής θα παρατεθεί μια αδρομερής αναφορά στην έννοια της παιδικής ηλικίας και μια ιστορική αναδρομή στις θεωρίες μάθησης. Είναι σημαντικό να ερμηνευθεί η παιδική ηλικία όχι μόνο ως αναπτυξιακή φάση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αποτελεί προθάλαμο της ενηλικίωσης, αλλά ως ένα μοναδικό στάδιο που επιτελούνται σημαντικά γεγονότα και ιδιότυπες νοητικές και συναισθηματικές διεργασίες. Μπορούμε να πούμε πως στοιχειοθετείται μέσα στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και αντανακλά τα χαρακτηριστικά της ιστορικής περιόδου, κάθε φορά μέσα στα οποία εξετάζεται. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών (20 Νοεμβρίου του 1989), διασφαλίζεται μέσω μιας σειράς άρθρων η αρμονική ανάπτυξη του παιδιού και κατοχυρώνεται νομικά η συνεργασία όλων των κοινωνικών θεσμών προς αυτήν την κατεύθυνση. Στο άρθρο 6 αναφέρεται χαρακτηριστικά πως «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι κάθε παιδί έχει εγγενές δικαίωμα στη ζωή» και στο άρθρο 8 «αναλαμβάνουν την υποχρέωση να σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για διατήρηση της ταυτότητας του», αναδεικνύοντας το γεγονός πως τα νεαρά μέλη ενός κοινωνικού σχηματισμού υπόκεινται στον προστατευτισμό του πλαισίου, που διαβιούν, αλλά ταυτόχρονα θεωρούνται αυτόνομα πρόσωπα, τα οποία έχουν ταυτότητα και δικαιώματα a priori.

Η συνειδητοποίηση πως σε αυτή τη φάση ο άνθρωπος βρίσκεται σε ένα ιδιαίτερο αναπτυξιακό στάδιο, όπου πραγματοποιούνται πολυποίκιλες νοητικές και συναισθηματικές διεργασίες, προέκυψε από τη συμβολή των διεπιστημονικών πορισμάτων, τα οποία διασφάλισαν τη μοναδικότητα της παιδικής ηλικίας. Ταυτόχρονα η συστηματική συνομιλία των επιστημών της Αγωγής με τους κλάδους της κοινωνιολογίας και των πολιτικών επιστημών κατέδειξε τον βαθμό αλληλεξάρτησης με τα κοινωνικά τεκταινόμενα. Αναγνωρίζουμε πλέον στα παιδιά και προσφέρουμε τον χώρο για έκφραση, αναμένουμε την άποψή τους, τα αντιμετωπίζουμε ως ανεξάρτητα πλάσματα, δεν απαξιώνουμε την παιδικότητα ως ένα στάδιο απλά και μόνο επένδυσης για την ανάδυση μιας υγιούς ενήλικης ζωής, αλλά ως μια σημαντική περίοδο στο ταξίδι της κάθε ανθρώπινης ύπαρξης.

Η διεξοδική μελέτη του παιδιού ξεκινά με το έργο του Jean-Jacques Rousseau, με το έργο του *Αιμίλιος* (1762), στο οποίο παρουσιάζονται οι απόψεις του στοχαστή για την παιδική ηλικία, ως μια ξεχωριστή αναπτυξιακή φάση, την οποία οφείλουμε να προσεγγίσουμε με σεβασμό και με πίστη στην ανθρώπινη ελευθερία. Όπως αναφέρει «σεβαστείτε την παιδική ηλικία και μη βιάζεστε καθόλου να την κρίνετε είτε για καλό είτε για κακό» (Rousseau, 2010, 121) και «μάθετέ του τι είναι τα πράγματα αυτά καθ' αυτά και ύστερα μάθετέ τους τι είναι στα μάτια τα δικά μας» (Rousseau, 2010, 238), δείχνοντας έμπρακτα τις απόψεις του για τις πεποιθήσεις που πρέπει να έχουμε ως ενήλικες απέναντι στα παιδιά. Ο *Αιμίλιος* θεωρείται η βίβλος της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης και έθεσε τις βάσεις για μια ανθρωπιστική εκπαίδευση, αντιμετωπίζοντας την παιδική ηλικία ως ένα στάδιο εξαιρετικής εμβέλειας και δυνατότητας. Προσεγγίζουμε τα παιδιά με ανθρωπιά σε όλες τις περιστάσεις, διευκολύνουμε και δεν κατατρέχουμε την παιδικότητα, αναγνωρίζουμε ότι «η ενηλικίωση έχει τη θέση της στην τάξη της ανθρώπινης ζωής: Πρέπει να βλέπουμε τον άνθρωπο στον άνθρωπο και το παιδί στο παιδί» (Rousseau, 2010, 81). Ο Jean-Jacques Rousseau τόνισε τη σημασία της βιωματικής εκπαίδευσης, την αξία της εμπειρίας, την επαφή με τα φαινόμενα και τη σταδιακή μύηση του ανθρώπου στις ιδέες με έναν τρόπο φυσικό, που προτάσσει τη συναισθηματική αρμονία έναντι της απόκτησης θεωρητικών γνώσεων.

Επηρεασμένος από τις απόψεις του Jean-Jacques Rousseau, ο Johann Heinrich Pestalozzi, ο παιδαγωγός των φτωχών, όπως τον αποκαλούσαν, προχώρησε και στην εφαρμοστικότητα των απόψεών του, σεβόμενος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, αλλά και συνεκτιμώντας τις αποχρώσεις των ατομικών διαφορών. Μπορούμε να πούμε πως με τις συντονισμένες προσπάθειές του δημιουργήθηκε μια μέθοδος παιδαγωγίας, προορισμένης για να υποστηρίξει τα παιδιά στην απόπειρά τους να διερευνήσουν τον κόσμο με αυτενέργεια και δρώντας μέσα σε αυτόν. Ενσωμάτωσε τις ανθρωπιστικές απόψεις και ταυτόχρονα τις ξεπέρασε, παγιώνοντας μια νέα αντίληψη και στάση απέναντι στα παιδιά, καθιερώνοντας την παιδαγωγική της πράξης όχι απλά ως ένα θεωρητικό

σύστημα, αλλά ως μια συστηματοποιημένη φιλοσοφική προσέγγιση διαπαιδαγώγησης. Οι αρχές της εποπτείας, της στοιχειώδους απλοποίησης, της αυτενέργειας και της ειδολογικής μόρφωσης χαρακτηρίζουν το μοντέλο Pestalozzi και συμπυκνώνουν την αντίληψή του για τη διαμόρφωση της στάσης μας απέναντι στα παιδιά (Houssaye, 2000).

Η Maria Montessori, όντας γιατρός και εξειδικευμένη στην παιδαγωγική ανθρωπολογία, εισήγαγε ένα καινοτόμο μοντέλο αγωγής, βασισμένο σε επιστημονικά δεδομένα. Αναγνωρίζονται στο έργο της οι καταβολές του ανθρωπιστικού πνεύματος αγωγής του Jean-Jacques Rousseau, αλλά ταυτόχρονα και του κλίματος της εποχής της για έρευνα και πειραματική τεκμηρίωση. Αντιπαρατέθηκε στις παραδοσιακές αντιλήψεις που αφορούσαν στην παιδική ηλικία, εισάγοντας ένα καινοτόμο μοντέλο αγωγής, βασισμένο στη συνέργεια παιδιών-ενηλίκων και στην αξιοποίηση του ενυπάρχοντος δυναμικού προσωπικότητας σε κάθε άτομο. Το σύστημα που εισήγαγε είχε ως κεντρική έννοια την ιδέα της ‘ομαλοποίησης’, δηλαδή της εναρμόνισης της φυσικής ροπής του παιδιού με το περιβάλλον του, μέσω κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού σε συνδυασμό με τη διαμεσολάβηση, τη βοήθεια του ενήλικου. Ο ενήλικας διευκολύνει αυτή τη σχέση του παιδιού με τα υλικά και την ενθαρρύνει, ώστε να αποκτηθεί μέσω της κατάλληλα σχεδιασμένης εμπειρίας και του πειραματισμού η γνώση στα πλαίσια ενός κοινοτικού τρόπου ζωής και μάθησης (Houssaye, 2000, 201). Όπως κι η ίδια αναφέρει στο βιβλίο της *Το μυστικό της παιδικής ηλικίας* «το παιδί δεν είναι ο άλλος, ένας ξένος που αρκεί να τον θεωρούμε απέξω, κρίνοντας τον αντικειμενικά. Είναι το πιο σημαντικό κομμάτι, το δομικό στοιχείο της ζωής του ενήλικου» (Montessori, 1981, 12).

Εξετάζοντας την έννοια της παιδικής ηλικίας σε ιστορικά και κοινωνικοπολιτικά πλαίσια, θα διαπιστώναμε πως αυτή τροποποιήθηκε στο πέρασμα των χρόνων, ως απότοκος των ιδιαίτερων κοινωνικών σχέσεων, των δομών της οικογενειακής και εργασιακής ζωής, συνυφασμένων με τη βιομηχανική ανάπτυξη. Το σύνολο των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων του σύγχρονου κόσμου τάσσεται υπέρ της κριτικής προσέγγισης της παιδικής ηλικίας και της μελέτης της με βάση το πολιτιστικό-αξιακό πλαίσιο όπου το παιδί διαβιού, προβάλλοντας κυρίως την κοινωνική διάσταση αυτής της αναπτυξιακής φάσης του ανθρώπου. Γεγονός που σημαίνει πως η εν λόγω αναπτυξιακή φάση αφορά κυρίως σε κοινωνική κατασκευή, της οποίας τα χαρακτηριστικά προσδίδονται μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων μηχανισμών της κοινωνικής ζωής και ένταξης στην καθημερινή κοινωνική πρακτική. Ο Talcot Parsons στο έργο του *The social system* αναφέρει χαρακτηριστικά πως «ο όρος κοινωνικοποίηση στη σημερινή του χρήση στη βιβλιογραφία αναφέρεται κυρίως στη διαδικασία της ανάπτυξης του παιδιού. ... Ωστόσο υπάρχει ένας ακόμη λόγος που αναδεικνύουμε το θέμα της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Έχουμε λόγο να πιστεύουμε ότι μεταξύ των στοιχείων της προσωπικότητας, που είναι αποτέλεσμα μάθησης, τα πιο σταθερά και διαρκή είναι υπό ορισμένες

απόψεις τα κυρίαρχα αξιακά πρότυπα, και υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι τα πρότυπα αυτά προσλαμβάνονται κατά την παιδική ηλικία και παραμένουν σχεδόν αναλλοίωτα κατά την ενήλικη ζωή» (Parsons, 1951, 142).

Ανεξάρτητα από την πολλαπλότητα των προσεγγίσεων για την παιδική ηλικία, που εκκινούν από τις διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες και επιστημονικά προτάγματα, τα παιδιά βιώνουν στον σύγχρονο δυτικό κόσμο, μια πραγματικότητα διακριτή από αυτήν των ενηλίκων, συμμετέχοντας στην ενήλικη ζωή μέσω θεσμικών πλαισίων και κανονιστικών αναπαραστάσεων, που δρουν ρυθμιστικά και ελέγχουν τη μάθηση, την ανάπτυξη και την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Το παιδί του 20<sup>ου</sup> αιώνα εισήλθε πιο συστηματικά στη θεσμική εκπαίδευση, μετατράπηκε σε «μαθητευόμενο παιδί», στοιχείο που του πρόσδωσε μεγαλύτερη αυτονομία και γενικότερα διαφορετική θέση στην κοινωνική δομή, καθώς πλέον περνούσε ένα σημαντικό μέρος του χρόνου του εκτός οικογένειας, βιώνοντας κοινές εμπειρίες με τους συνομηλίκους του και συμμετέχοντας σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες (Jenks, 2020). Κατά συνέπεια η παιδική ηλικία έγινε αντικείμενο πιο συστηματικής επιστημονικής μελέτης, εμπλουτισμένης με πειραματικά δεδομένα και επίκεντρο ενδιαφέροντος της ψυχολογίας, της ιστορίας, της κοινωνιολογίας, αλλά και της ανθρωπολογίας. Σε αυτό το πλαίσιο αναδύθηκαν επιστημονικές θέσεις, οι οποίες αφορούσαν τον τρόπο εκμάθησης, τη διερεύνηση των μηχανισμών πρόσκτησης των γνώσεων και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

Στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα η εμφάνιση της πειραματικής ψυχολογίας και η προσπάθεια τεκμηρίωσης των θεωρητικών απόψεων έγιναν καλοδεχούμενα στον χώρο της παιδαγωγικής, καθώς με αυτόν τον τρόπο διαφωτίστηκαν πολλά σημεία σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τους ιδιαίτερους παράγοντες που εμπλέκονται κατά την εκπαιδευτική πράξη. Οι διαφορετικές οπτικές γωνίες των ειδικών, καθώς κι η διαφορετική θεωρητική τους αφετηρία συνέτεινε στο να δημιουργηθούν ρεύματα, τα οποία ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (Κολλιιάδης, 2005, 41):

1. Συνειρμικές-συμπεριφορικές θεωρίες
2. Γνωστικές θεωρίες
3. Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές δεν αξιολογούνται οι εσωτερικές διεργασίες του υποκειμένου, αλλά η μάθηση ερμηνεύεται ως μια διαδικασία άμεσα παρατηρήσιμη, όταν διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες και προσφερθούν οι αντίστοιχες ενισχύσεις για να προκληθεί και να παγιωθεί η επιθυμητή συμπεριφορά. Σημαντική αποτιμάται για την επιστημονική θεμελίωση του συμπεριφοριστικού μοντέλου μάθησης η συνεισφορά του Ρώσου Ivan Petrovic Pavlov, ο οποίος μελέτησε ενδελεχώς με αλληπάλλληλα πειράματα την



υιοθέτηση συγκεκριμένων αντανεκλαστικών που αποκτιούνται μέσω συγκεκριμένων μαθησιακών προγραμμάτων (βιοφυσιολογικό πρότυπο μάθησης). Απέδειξε πως μέσω αλληπάλληλων διαδυνδέσεων μεταξύ ερεθισμάτων και στοχευμένων επαναλήψεων είναι δυνατόν να ενδυναμωθεί και να παγιωθεί η επιδιωκόμενη συμπεριφορά. Σημαντική παράμετρος στο επιστημονικό του μοντέλο ήταν η χωροχρονική ακολουθία των ερεθισμάτων και η έννοια της ‘ενδυνάμωσης’, ως ο βαθμός συνάφειας ανάμεσα στα προβαλλόμενα ερεθίσματα (Κολλιιάδης, 2005, 55, 61).

Ο John Watson εισήγαγε στον κλάδο της ψυχολογίας το μοντέλο της εξαρτημένης μάθησης του Ρανλόν και βασισμένος στις νευροφυσιολογικές μελέτες του αντιπαράτίθεται στους εκπροσώπους της δομικής ψυχολογίας, εστιάζοντας, κυρίως, στην άμεση συμπεριφορά του ανθρώπινου υποκειμένου και στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εγγραφούν οι περιβαλλοντικές πληροφορίες, τροποποιώντας την συμπεριφορά του. Θεωρείται εισηγητής της σχολής ψυχολογίας της συμπεριφοράς (Behaviorism), που είχε ως φιλοσοφικό υπόβαθρο τα κελεύσματα των εμπειριοκρατών, οι οποίοι αναγνώριζαν ως μοναδική πηγή γνώσης, αυτήν που αντλείται από τις αισθήσεις (Κολλιιάδης, 2005, 67 & Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008, 9-10).

Στον ίδιο χώρο του συμπεριφοριστικού ρεύματος συγκαταλέγεται και ο Burrhus Frederic Skinner (θεωρία της συντελεστικής μάθησης), ο οποίος αξιοποίησε τα ερευνητικά πορίσματα των προγενέστερων εκπροσώπων, εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στην εύρεση ‘ενίσχυτών’, δηλαδή στρατηγικών παγίωσης ή διακοπής μορφών συμπεριφοράς. Κατάρτισε προγράμματα ‘ενίσχυσης συμπεριφοράς’, τα οποία αποτελούσαν προγράμματα επί χάρτου με συγκεκριμένη στόχευση για την εκμάθηση και σταθεροποίηση επιθυμητών αντιδράσεων ή την εξάλειψη και διακοπή μη επιθυμητών, προκρίνοντας την άποψη πως η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της σύνδεσης της συμπεριφοράς με τις συνέπειές της. Ο Burrhus Frederic Skinner αντιμετώπισε την ψυχολογική επιστήμη, ως ένα πεδίο έμπρακτης μελέτης της συμπεριφοράς, απαλλαγμένη από τα θεωρητικά σχήματα, που αφορούσαν τις εσωτερικές διεργασίες, επιστρατεύοντας την ορθολογικότητα των πειραματικών δεδομένων (Κολλιιάδης, 2005, 123, 125-127).

Οι συμπεριφορικές θεωρίες είχαν ως ιδεολογική αφετηρία τις φιλοσοφικές θέσεις της εμπειριοκρατίας, προσπαθώντας να προσδιορίσουν το φαινόμενο της μάθησης ως ένα εξωτερικό και μονοσήμαντο γεγονός, στο οποίο δεν εμπλέκονται άλλοι παράγοντες που αφορούν τόσο στο ενδοπροσωπικό, όσο και στο διαπροσωπικό επίπεδο σχέσεων. Δεν απηχούσαν την πολυπλοκότητα της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης και τις διασυνδέσεις που αναπτύσσονται σε πραγματικό χρόνο, αλλά και τον βαθμό που αυτές επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Πρόσφεραν μια

μεθοδολογικά άρτια προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του φαινομένου μάθησης, η οποία μας προσιδιάζει σε ένα προγραμματισμένο και άκαμπτο τεχνοκρατικά μοντέλο, που δε συνυπολογίζει την ανθρώπινη πρωτοβουλία και τις εσωτερικές ποιότητες-αναπαραστάσεις, οι οποίες διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο.

Τη δεκαετία του 1950 η έντονη δυσαρέσκεια για τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, η περαιτέρω ανάπτυξη των πειραματικών μεθόδων, καθώς και η συγκριτική μελέτη του τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριακών δεδομένων από τον άνθρωπο σε σχέση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές έφερε στο προσκήνιο έναν νέο κλάδο της ψυχολογίας, τη γνωστική ψυχολογία (cognitive psychology). Η εμφάνισή της, βέβαια, είναι το αποτέλεσμα μιας μακράς περιόδου ιδεολογικής κυοφορίας και διεπιστημονικού συγκερασμού απόψεων. Εντοπίζουμε στοιχεία της γνωστικής σχολής στην αρχαία ελληνική φιλοσοφική σκέψη και ειδικότερα στον Πλάτωνα, αλλά και στους μεταγενέστερους εκπροσώπους του ορθολογισμού (rationalism), οι οποίοι μεσουρανούν στον ευρωπαϊκό χώρο τον 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αιώνα και εξιδανικεύουν τη δύναμη της ανθρώπινης σκέψης, αλλά και στην καντιανή φιλοσοφία με τις a priori αρχές (Sternberg & Sternberg , 2012, 6-7).

Το κίνημα της μορφολογικής ψυχολογίας (M. Wertheimer, K. Koffka, W. Kohler) άσκησε την πιο δριμυία κριτική στους συμπεριφοριστές, αντιπαραβάλλοντας την άποψη ότι ένα φαινόμενο πρέπει να ερμηνεύεται ολιστικά κι όχι ως ένα άθροισμα μερών, επιμένοντας στην ολική προσέγγισή του και σε καμιά περίπτωση στον κατακερματισμό του σε επιμέρους στοιχεία. Κι αυτά τα επιμέρους στοιχεία, ως οργανωμένη ενότητα αφορούν τη μορφή (gestalt) του φαινομένου. Σημαντική κρίνεται κι η συμβολή της λειτουργικής ψυχολογίας (functionalism psychology), με βασικό εκπρόσωπο τον William James, ο οποίος στο έργο του *Αρχές ψυχολογίας* (1890) θεμελίωσε τη γνωστική προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και έκανε ενδελεχή ανάλυση των όρων προσοχή, συνείδηση και αντίληψη (Κολλιιάδης, 2007, 16, 38) .

Οι ερευνητικές προσπάθειες των κλάδων της νευροφυσιολογίας και της νευροψυχολογίας για τη μελέτη του μηχανισμού μάθησης στον άνθρωπο, αποσαφήνισαν την ιδιαίτερη λειτουργία της μνήμης και μελέτησαν τη σύμπραξη διαδικασιών όπως η αντίληψη, η προσοχή, η επανάληψη, η κωδικοποίηση, η αποθήκευση κι η ανάκληση. Με αυτόν τον τρόπο προλείαναν τη γνωστική επανάσταση (cognitive revolution), η οποία βασίστηκε στην έρευνα των εσωτερικών νοητικών διεργασιών του ανθρώπινου υποκειμένου και την κατανόησή τους, στοιχείο που μας επιτρέπει να προχωρήσουμε και σε ουσιαστικότερη μελέτη της συμπεριφοράς. Το 1967 δημοσιεύεται το βιβλίο του Ulric Neisser *Cognitive Psychology* και το 1970 κυκλοφορεί το επιστημονικό περιοδικό

*Cognitive Psychology*, τα οποία θα ορίσουν το τέλος της κυριαρχίας του συμπεριφορισμού και θα ανοίξουν μια νέα εποχή διαλόγου στην επιστημονική κοινότητα (Κολλιιάδης, 2007, 22-23).

Στο ρεύμα των γνωστικών θεωριών αναφέρουμε τη ‘θεωρία του γνωστικού πεδίου’ του Kurt Lewin, ο οποίος ως γνήσιος οπαδός της μορφολογικής ψυχολογίας, διαμόρφωσε μια θέση με κοινωνικογνωστική διάσταση, θεωρώντας τη μάθηση, ως προϊόν αλληλεπίδρασης των εσωτερικών διεργασιών του ατόμου με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Η γνωστική θεωρία του καταγράφεται κι ως θεωρία κινήτρων. Ο Eduard Tolman εισήγαγε την ‘εμπρόθετη σκόπιμη μάθηση’, η οποία αποτελούσε συνδυασμό των θετικών σημείων του συμπεριφορισμού και της μορφολογικής ψυχολογίας. Ανέλυσε έννοιες όπως, η λανθάνουσα μάθηση, εμπρόθετη συμπεριφορά, γνωστικοί χάρτες. Ο David Ausubel ανέπτυξε το μοντέλο της νοηματικής-προσληπτικής μάθησης, το οποίο αναπτύχθηκε βάσει πειραματικών μελετών σε σχολικές τάξεις και επικεντρώθηκε στον τρόπο μάθησης και οργάνωσης της γνώσης. Διέκρινε διαφορετικά είδη μάθησης, που αφορούσαν διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης της πληροφορίας, ενώ σημαντική έννοια στο θεωρητικό του σύστημα διαδραμάτισε η έννοια της ‘αφομοίωσης’ και η συσχέτιση των νέων γνώσεων με προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Το αθροιστικό μοντέλο του Robert Gagne βασίστηκε στην έρευνα της σχέσης ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές μάθησης και στις συνθήκες που είναι αναγκαίες για να πραγματοποιηθεί η μάθηση. Οπότε για να είναι εφικτή η απόκτηση της νέας γνώσης πρέπει μέσω κατάλληλα οργανωμένων προγραμμάτων διδασκαλίας, να καλλιεργηθούν οι αντίστοιχες γνωστικές ικανότητες, οι οποίες θα συνδράμουν ώστε να πραγματοποιηθεί η μάθηση (Κολλιιάδης, 2007).

Ο Jerome Bruner με τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τους κλάδους της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας και συνετέλεσε στην άποψη πως η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στη σύμπραξη γνωστικών μηχανισμών, αλλά και στη θεμελίωση του ενεργητικού της χαρακτήρα. Σύμφωνα με τις έρευνες του η γνώση για να κατανοηθεί και να κατακτηθεί από το ανθρώπινο υποκείμενο, ενεργοποιείται ένα τριμερές σύστημα αναπαραστάσεων, το οποίο αρχικά στηρίζεται σε αισθητηριακές και κινητικές δεξιότητες (πραξιακό), στη συνέχεια σε εσωτερικές πνευματικές σχηματοποιήσεις (εικονιστικό) και τελικά σε αφηρημένα συμβολικά συστήματα (συμβολικό). Σε αυτό το τελευταίο επίπεδο είναι δυνατή η οργάνωση των πληροφοριών με τη μορφή κώδικα και συμβολισμών και πλέον το άτομο έχει προχωρήσει σε πρόσληψη της πληροφορίας. Ο Jerome Bruner θεωρούσε ιδιαίτερα σημαντικό τον ρόλο των εσωτερικών κινήτρων, καθώς και την καλλιέργεια της υγιούς αυτοαντίληψης μέσα στο πλαίσιο προγραμμάτων διδασκαλίας, τα οποία αξιοποιούν τις ανάγκες και καλλιεργούν τις δυνατότητες των μαθητών και αναπτύσσονται σπειροειδώς. Επίσης πρέπει να σημειωθεί πως σε αντίθεση με τον Jean Piaget υποστήριζε πως και τα τρία στάδια συνυπάρχουν στον άνθρωπο από πολύ μικρή ηλικία και πως δεν εξελίσσονται γραμμικά,

αλλά συνεργούν χωρίς να αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση του επόμενου. Ο Jerome Bruner τόνισε τη βαρύτητα του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, το οποίο λειτουργεί ως ‘σκαλωσιά’ (scaffolding) σε αντίθεση με τον Jean Piaget, ο οποίος αξιοποίησε στη θεωρία του τα εγγενή γενετικά δεδομένα σε έναν εξελικτικό ορίζοντα (Κολλιιάδης, 2007 & Bruner, 1960).

Ο Jean Piaget εισήγαγε τη θεωρία της λογικομαθηματικής μάθησης και θεωρείται ως ο σημαντικότερος εκπρόσωπος της γνωστικής προσέγγισης, καθώς επαναδιαπραγματεύτηκε μέσω των ερευνητικών αναζητήσεών του τη σχέση της γνωστικής ανάπτυξης με το φαινόμενο της μάθησης μέσα σε διεπιστημονικό πλαίσιο, φέρνοντας σε επαφή τον κλάδο της ψυχολογίας, με τη φιλοσοφία και την παιδαγωγική. Το θεωρητικό του μοντέλο βασίστηκε σε μια ενδελεχή μεθοδολογική έρευνα, που ήταν πειραματικά άρτια, η οποία εστίαζε στις διαδικασίες γένεσης της νοημοσύνης, στο ποιόν της γνώσης και στους μηχανισμούς οικοδόμησής της (Κολλιιάδης, 2007, 106-110). Θεωρούσε ως μοχλό ανάπτυξης την εσωτερική ανάπτυξη και ωρίμανση, η οποία συντελείται βάσει συγκεκριμένης χρονικής ακολουθίας, ενώ τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, που επεξεργάζεται το άτομο διευκολύνουν την αναπτυξιακή διαδικασία, αλλά δεν την προκαλούν.

Σε αντίθεση με το ατομικιστικό προφίλ των επικρατουσών θεωριών στον κλάδο της ψυχολογίας, το ρεύμα της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης προσανατολίστηκε στον ρόλο του κοινωνικού περιγύρου και τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης. Εκκινώντας δηλαδή από το κοινωνικο-ιστορικό περιβάλλον, στο οποίο διαβιού ο άνθρωπος, καταβάλλεται προσπάθεια να ερμηνευτεί η επίδραση που αυτό ασκεί και τελικά διαμορφώνει την προσωπική δράση και ανάπτυξή του. Ο βασικός εκπρόσωπος αυτής της θεωρίας είναι ο σοβιετικός ψυχολόγος Lev Vygotsky, ο οποίος αν και επηρεάστηκε σε σημαντικό βαθμό από τα ψυχολογικά ρεύματα της εποχής του, μαζί με τους συνεργάτες του Alexander Luria και Alexei Leontiev προχώρησε σε εκτεταμένες πειραματικές μελέτες, αναδεικνύοντας τον ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με το άτομο. Ο Lev Vygotsky υποστήριξε ότι τα ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού πλαισίου, στοιχειοθετούν σημαντικό παράγοντα μάθησης και πως συνδέονται άρρηκτα με το ενδοατομικό και ενδοψυχικό πεδίο (Κολλιιάδης, 2007, 189-192 & Μαρσαγγούρας, 2007, 121-122).

Μετά και από τη σύντομη επισκόπηση των βασικότερων θεωριών μάθησης περνάμε σε αναλυτική περιγραφή του θεωρητικού μέρους της διδακτορικής διατριβής. Αρχικά η μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση και παρουσίαση των θεμελιωδών επιρροών και επιστημονικών προϋποθέσεων του φιλοσοφικού-παιδαγωγικού ρεύματος της φιλοσοφίας για παιδιά, ώστε να γίνει κατανοητή η μεθοδολογική της φαρέτρα (κεφ. Επιστημολογική αφετηρία του κινήματος Φιλοσοφία για παιδιά: Η σωκρατική σκέψη). Πραγματοποιείται αναφορά στο πρόσωπο του Σωκράτη και ταυτόχρονα μια προσέγγιση

στο φιλοσοφικό-παιδαγωγικό του πρότυπο. Γίνεται εστίαση κυρίως στον τρόπο με τον οποίο η σωκρατική σκέψη προοικονόμησε τη σύγχρονη παιδαγωγική με αναφορά στις αρχές της ομαδοσυνεργατικότητας, της γνωστικής σύγκρουσης και των τεχνικών διαλόγου. Παράλληλα επιχειρείται και διασύνδεση με τον χώρο της ψυχολογίας, καθώς καλλιεργεί την αυτογνωσία και αυτομέριμνα, ενώ διαπιστώνονται επιρροές της και στη σύγχρονη θεωρία της συναισθηματικής και πολλαπλής νοημοσύνης. Η προσέγγιση του σωκρατικού έργου πραγματοποιείται μέσω της προσωπικής ερμηνείας κάποιων πλατωνικών διαλόγων με επικέντρωση στους όρους παιδαγωγικής μεθοδολογίας στο πλαίσιο της διατριβής, με σχετική αρθρογραφία της ερευνήτριας και με τη μελέτη ακαδημαϊκών-ερευνητών (Καζαμιάς, 2021; Vlastos, 1991; Scott, 2000; Guthrie, 2005; Νεχαμάς, 2001; Λάζου, 2020).

Μια σημαντική επιρροή για την ανάπτυξη της εν λόγω προσέγγισης αποτελεί το ρεύμα του πραγματισμού, από τον οποίο τεκμηριώνεται η βιωματική μέθοδος, η αρχή της διερευνητικής μάθησης και η επιστημονικότητα. Οι βασικοί εκπρόσωποι- ο καθένας με τη συνεισφορά του- δίνουν έμφαση στη σχέση της θεωρίας με την πράξη και θέτουν τις βάσεις για την ενεργό και αυτόνομη μάθηση, ενώ αναδεικνύουν τη σημασία της διερευνητικής μάθησης. Ιδιαίτερα μνηστικά γίνεται στο έργο του John Dewey, για τον οποίον θα γίνουν εκτενείς αναφορές και στη συνέχεια της διατριβής, καθώς αποτελεί βασικό πυλώνα της εν λόγω μελέτης και εμπνέει κάθε απόπειρα σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης (υποκ. Πραγματισμός). Βασικός υποστηρικτής της προοδευτικής εκπαίδευσης οραματίστηκε τη σύζευξη του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την κοινωνική αλλαγή, ενώ πρόβαλε το αίτημα για την αντιμετώπιση του παιδιού ως ενεργού πολίτη και την αυτοδιάθεσή του. Ένθετος υποστηρικτής της ‘βιωματικής εκπαίδευσης’ (learning by doing), θα λέγαμε πως εισήγαγε ένα σχολείο με εξωστρέφεια, διαμορφωμένο σε σχέση με τις σφαίρες ενδιαφερόντων εκπαιδευτικών και παιδιών. Κομβικά έργα του, *How we think* (1933), *Το σχολείο και η κοινωνία* (1982), *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (2016).

Η σκέψη του Ludwig Wittgenstein υποστηρίζει την εφαρμοστική δύναμη της φιλοσοφίας και δημιουργεί νέους ορίζοντες για τη σχέση γλώσσας και σκέψης, εισάγοντας έννοιες, τις οποίες αναπτύσσει στο ανθρώπινο βίωμα. Κυρίως στο ύστερο έργο του και συγκεκριμένα στις *Φιλοσοφικές έρευνες*, όπου εισάγεται η έννοια των ‘γλωσσικών παιχνιδιών’ και το κοινωνικό πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας εκδιπλώνεται όχι μόνο το φιλοσοφικό του οικοδόμημα, αλλά αναπτύσσεται ξεκάθαρα και η παιδαγωγική του θέση για τη συνθετότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας, την ψυχοσυναισθηματική της επένδυση και τους κοινωνικούς της συμβολισμούς. Καθετί δοκιμάζεται στην αρένα της πράξης, διαμορφώνεται στην κοινωνική συναλλαγή και εξελίσσεται για να επιστραφεί σαν νοητικό σχήμα και να ευοδώσει νέους κύκλους στην πράξη.

Η αναφορά στις βασικές επιρροές της φιλοσοφίας για παιδιά ολοκληρώνεται με την καταγραφή των θέσεων του ψυχολόγου Lev Vygotsky (2000, 2008), εισηγητή της θεωρίας του κοινωνικού

κονστρουκτιβισμού με αναφορές σε βασικά του έργα. Βασικά σημεία στην επιστημονική του κατασκευή είναι η θεωρία για την ‘ζώνη επικείμενης ανάπτυξης’, για την κοινωνική φύση της μαθησιακής διαδικασίας, για τη διαδικασία της γλωσσικής καλλιέργειας και την αλληλεπίδρασή της με την ανάπτυξη των διανοητικών διεργασιών. Ο Lev Vygotsky καταθέτει ένα πολύ σημαντικό επιστημονικό διακύβευμα, το οποίο είναι μεγάλης σημασίας για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα παιδιά, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση ενισχύει την εξέλιξη, χωρίς να πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη αναπτυξιακή αιτιότητα. Η ανάπτυξη καθορίζεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς χειρισμούς, στοιχείο που προσεγγίζει την θεωρία του Jerome Bruner και την εύρεση της αντίστοιχης ‘σκαλωσιάς’ για να επιτευχθεί το μαθησιακό γεγονός. Στο τέλος της ανάλυσης των θέσεων του επιχειρείται και μια επιγραμματική παρουσίαση των απόψεών του για τη σημαντικότητα του παιχνιδιού και του τρόπου με τον οποίο συντελεί κοινωνικοποιητικά στη μάθηση και στην καλλιέργεια της φαντασίας.

Το επόμενο κεφάλαιο (Το πρόγραμμα Φιλοσοφία για παιδιά: Εισαγωγή, η δομή του αναλυτικού προγράμματος, η στοχοθεσία της ΦγΠ, ο εκπαιδευτικός στη ΦγΠ) αφορά στην παρουσίαση του προγράμματος της φιλοσοφίας για παιδιά του Matthew Lipman, τη στοχοθεσία του, το όραμα για το σχολικό πλαίσιο, το προφίλ του εκπαιδευτικού και το διδακτικό του στυλ. Αναφέρονται τα βασικά οφέλη από την ενασχόληση των παιδιών με τη φιλοσοφική σκέψη: Καλλιέργεια της κριτικής, δημιουργικής και φιλόστοργης σκέψης, ανάπτυξη ενός ηθικού κώδικα συμπεριφοράς με έλλογα κριτήρια, ενίσχυση της συνέργειας και της κοινωνικότητας, επαύξηση της φαντασίας. Κομβική έννοια στην παιδαγωγική προσέγγισή του είναι ο αναστοχασμός, η ενσυνείδητη διαδικασία σκέψης του ατόμου ως προς τις νοητικές διεργασίες του και η συλλογική εργασία των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά μαθαίνουν από νωρίς να μετέχουν σε ομάδες, να δημιουργούν σχέσεις συνεργασίας, να επικοινωνούν πολλαπλές οπτικές γωνίες και να ακολουθούν αποδεικτικές στρατηγικές για να μελετήσουν ένα φαινόμενο. Σε μια τέτοια ομάδα εργασίας όλοι είναι σεβαστοί και πολύτιμοι. Το καινοτόμο που φέρνει η φιλοσοφία στο σχολείο είναι ότι στηρίζεται στην παιδικότητα, δεν επιθυμεί την βεβιασμένη ενηλικίωση, απογυμνώνοντας το παιδί από τον αυθορμητισμό. Το παιδί είναι το πρόσωπο που κατευθύνει τη διερευνητική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός συντροφεύει την ομάδα με την εμπειρογνωμοσύνη του.

Το πρωτόπορο της εισόδου της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια έγκειται επίσης στον παιγνιώδη τρόπο, με τον οποίο διαμεσολαβούνται έννοιες και αξίες στη σχολική τάξη και τα παιδιά εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν τον τρόπο εργασίας τους, ενώ ταυτόχρονα στρέφονται αλληλέγγυα προς τους συνεργάτες-συμμαθητές τους με διάθεση σύμπνοιας και κοινής αποστολής. Γίνεται μια εμπειριστωμένη αναφορά στις τρεις αποχρώσεις της σκέψης: Την κριτική, δημιουργική και φιλόστοργη με μια λογική συμπληρωματικότητας και ενίσχυσης σε σημαντικό βαθμό της συναισθηματικής

επένδυσης των πράξεων. Επίσης σημειώνεται ως σοβαρός παράγοντας για την εκπαιδευτική διαδικασία η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατάσταση κατανόησης της θέσης των άλλων, η οποία δεν αποτελεί απλά ένα συναισθηματικό μονοπάτι συνύπαρξης, αλλά προωθεί ουσιαστικά τη μάθηση βάσει σύγχρονων ευρημάτων (υποκ. Κύρια σημεία της ΦγΠ, διδάσκοντας δεξιότητες σκέψης).

Στο σημείο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να εξετασθεί το ζήτημα της σύνδεσης των συναισθημάτων με τις νοητικές διεργασίες και να διερευνηθούν σχετικές θεωρίες με τη θεματική (Τα συναισθήματα ως μοχλός σκέψης). Είναι το συναισθηματικό πλαίσιο παράγοντας που παρωθεί τη μάθηση; Είναι τα συναισθήματα μοχλός για σκέψη; Ή την αποσταθεροποιούν, απομακρύνοντάς την από το επιθυμητό και την απογυμνώνουν από λογικά ερείσματα; Η προσέγγισή μας υιοθετεί τη γνωστική ταυτότητα των συναισθημάτων και ταυτόχρονα τη συναισθηματική επένδυση της σκέψης, κάνοντας αναφορά στα ερευνητικά πορίσματα του νευροεπιστήμονα Antonio Damasio που αντίκειται στον δυισμό λογικής-συναισθήματος και τους αναγνωρίζει μια διαρκή αλληλεπίδραση. Το υποκεφάλαιο καταλήγει σε αδρομερή αναφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη θεωρία των Salovey & Mayer (1993).

Κατόπιν ερμηνεύεται η έννοια των ομάδων εργασίας και έρευνας στη φιλοσοφία για παιδιά (Οι κοινότητες διερεύνησης στη ΦγΠ). Επισημαίνεται με ποικίλους τρόπους η διαφορά μιας τέτοιας ομάδας που αποτελεί μια ζωντανή κοινότητα που επενδύει στην έρευνα και έχει δεσμούς βιώματος και όρους λειτουργίας που αντιπροσωπεύουν ξεχωριστά τα μέλη της ομάδας. Στη φιλοσοφία για παιδιά καλλιεργείται η δέσμευση, η αίσθηση της συλλογικότητας και της ομαδικής εργασίας και η ισότιμη συμμετοχή στον διάλογο. Στο σημείο αυτό γίνεται συσχέτιση των απόψεων της σχολής του πραγματισμού, της βιγκοτσκιανής θεωρίας για την ‘ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης’, όπως ορίζεται η δυνατότητα δράσης ενός ατόμου στο πλέγμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και του σωκρατικού διαλόγου, φτάνοντας ως τη σύγχρονη θεωρία για την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι ένας τρόπος συνύπαρξης των παιδιών στο σχολική τάξη, δεν είναι απλά ένας τρόπος εργασίας, ούτε πλαίσιο για την ευόδωση σχεδίων εργασίας. Στη φιλοσοφία για παιδιά δε συνευρίσκονται απλά στο φυσικό πεδίο μιας τάξης, δεν είναι εκεί για να ανταγωνίζονται, αλλά για να ανακαλύψουν και να συνοδοιπορούν διερευνώντας τον εαυτό τους και τους άλλους μέσω αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας. Και όλο αυτό επιδρά στην ζωή τους αλληλεπιδραστικά, ασκώντας επιρροή σε όλα τα υπόλοιπα κοινωνικά συστήματα στα οποία κινούνται.

Αφού ερμηνεύτηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά της φιλοσοφίας για παιδιά, τίθεται το ερώτημα εάν τελικά τα παιδιά είναι ικανά να φιλοσοφούν, ποια η σχέση τους με τον φιλοσοφικό τρόπο σκέψης και ποια γενικότερα η θέση της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (υποκ. Τα παιδιά μπορούν να φιλοσοφούν; Οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων βασισμένα στη ΦγΠ). Η προσέγγιση της φιλοσοφίας για παιδιά συνεκτιμά την αναπτυξιακή φάση που βρίσκονται τα παιδιά, τα ιδιαίτερα γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά τους γνωρίσματα, δίνει έμφαση στη δυναμική της παιδικότητας και

προσεγγίζει με φιλοσοφικούς όρους τη μάθηση και το βίωμα. Εμπλουτίζοντας την καθημερινή εμπειρία των παιδιών, εκκινώντας από την ζωή τους και καταλήγοντας σε αυτήν πολλαπλασιάζεται η δυνατότητα να δημιουργηθούν έντονες αναμνήσεις μάθησης που θα λειτουργούν ως πλαίσιο αναφοράς και στην υπόλοιπη ζωή τους. Εκτός από τα βασικά επιχειρήματα που αφορούν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης και την ευελιξία για τον τρόπο διαμεσολάβησης της φιλοσοφίας στα παιδιά, στοιχεία που την καθιστούν οικεία στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, κατατίθεται η άποψη για την παιδικότητα του φιλοσόφου, την φρεσκάδα της φιλοσοφικής σκέψης εν γένει. Η έννοια του 'γιατί', η αμφιβολία και ο νοητικός πειραματισμός είναι αυτά τα στοιχεία που φέρνουν τόσο κοντά τη φιλοσοφία στην παιδικότητα και το παιδί τόσο κοντά στη φιλοσοφία. Για την ενδυνάμωση αυτής της θέσης γίνεται αναφορά στη σύγχρονη αρθρογραφία από ειδικούς, οι οποίοι συνάδουν στην εισαγωγή της φιλοσοφίας στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών, καθώς αυτή εκπροσωπεί μια εναλλακτική οδό βιώματος για την παιδική ηλικία ως την επιτομή της καθάριας σκέψης, ενός ελεύθερου μη χειραγωγημένου πειραματισμού. Εκεί κυοφορείται η φιλοσοφία, εκεί το παιδί ετοιμάζεται ως πολίτης και ωριμάζει ως άνθρωπος.

Στο επόμενο κεφάλαιο (κεφ. Αναλυτικά προγράμματα: Εισαγωγή, Σταθμοί για την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων) επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή στην έννοια των αναλυτικών προγραμμάτων και στα βασικά μοντέλα ανάπτυξής τους. Γίνεται σαφής η κατευθυντήρια γραμμή της μελέτης, δηλαδή πως για να πραγματοποιηθούν τομές και να εισαχθούν νέες προσεγγίσεις είναι απαραίτητο να προϋπάρχει και το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο και να έχει αναπτυχθεί η κατάλληλη εκπαιδευτική κουλτούρα που θα τις υποστηρίξει. Η εισαγωγή της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια χωρίς να περιορίζεται σε περιπτώσιολογικές απόπειρες είναι ένα όραμα, μια συντονισμένη απόφαση που εξαρτάται άμεσα και ένα σύνολο πολιτικών και κοινωνικών συνιστωσών. Παρουσιάζεται αρχικά το μοντέλο του Ralph Tyler και στη συνέχεια γίνεται εκτενής αναφορά στο βιωματικό σχολείο του John Dewey, όπου επικρατεί η πλήρης διασύνδεση με την κοινωνία και προτάσσεται το δημοκρατικό ιδεώδες, τόσο στις διδακτικές διαδικασίες όσο και στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο John Dewey θεώρησε αιχμή του δόρατος για την κοινωνική αλλαγή την αναμόρφωση του σχολικού πλαισίου και θεμελίωσε μια μεθοδολογία που ήταν στηριγμένη στο βίωμα των παιδιών, το παιχνίδι και τις τέχνες, στοιχεία που τα θεωρούσε αναπόσπαστα συστατικά της διδασκαλίας. Στο σχολείο του πραγματιστή φιλοσόφου ο εκπαιδευτικός και το παιδί είναι σκεπτόμενα πλάσματα που ερευνούν και δε μαθαίνουν αθροιστικές πληροφορίες, αλλά ανακαλύπτουν συντροφικά τον κόσμο. Είναι σαφής η πεποίθησή του για τη θεματικότητα της γνώσης και τη διεπιστημονική σύμπραξη για την κατάκτησή της, ενώ γίνεται αναφορά για τον ρόλο των κινήτρων στη εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε αυτή να είναι αυτενεργός και ελκυστική για εκπαιδευτικό και παιδιά. Κρίθηκε επίσης πως έπρεπε να γίνει αναφορά στο εκπαιδευτικό μοντέλο του μαρξιστή Paulo Freire, το οποίο σχεδιάστηκε ως κοινωνικό αντιστάθμισμα και ως δύναμη αλλαγής. Αυτό το χαρακτηριστικό τον φέρνει κοντά στο σχολείο



εργασίας του John Dewey και η πίστη πως η παιδεία έχει απελευθερωτική αποστολή βασισμένη στον διάλογο. Κομβικές έννοιες στο έργο του αποτελούν οι: ‘προβληματίζουσα εκπαίδευση’, κοινωνική αλλαγή, διαθεματικότητα, κριτικός διάλογος και διερεύνηση.

Το προηγούμενο κεφάλαιο (κεφ. Η έννοια της διαθεματικότητας: Εισαγωγή, Διαθεματικά και διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών) με επικέντρωση στο προοδευτικό μοντέλο εκπαίδευσης κατέδειξε τις αναγκαίες παραμέτρους ως προς την υλοποίηση της εν λόγω παιδαγωγικής προσέγγισης. Στη συνέχεια η παρούσα μελέτη προχωρά στην εμβάθυνση στην αρχή της διαθεματικότητας, δηλαδή της συστηματικής αλληλεπίδρασης των πεδίων διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, η οποία είναι θεμελιώδης αρχή της φιλοσοφίας για παιδιά και βασικό συστατικό στη σχεδίαση συναφών διδακτικών σεναρίων. Προβαίνουμε σε ερμηνευτική εξέταση της διαθεματικότητας και των οφελών της για τα παιδιά, ενώ επιχειρείται η αντιδιαστολή της με την έννοια και το περιεχόμενο των διεπιστημονικών προγραμμάτων σπουδών και τα τεχνικά τους χαρακτηριστικά. Η θεματική μορφή διδασκαλίας, η σύγχρονη πειραματική έρευνα και οι εξελίξεις στον τομέα της νευροεκπαίδευσης έχουν προωθήσει τον επιστημονικό διάλογο για την μεγαλύτερη αξιοποίηση της θεωρίας για την πολλαπλή νοημοσύνη και τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Η πολλαπλή νοημοσύνη μελετάται με βάση το έργο του Howard Gardner και του Γεωργίου Φλουρή ως έκφραση πλουραλισμού σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και δυνατότητα εξατομικευμένης έκφρασης στη σχολική τάξη αναφέρεται με σεβασμό στην αναπτυξιακή φαρέτρα κάθε παιδιού. Σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που προσεγγίζεται η φιλοσοφία για παιδιά στην παρούσα, καθώς αναγνωρίζει τις δυνατότητες όλων των ανθρώπων, χωρίς κατηγοριοποίηση, μιλά για διαφορετικότητα και είναι προσωποποιημένη, προσβλέποντας στη όσο δυνατόν μεγαλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού (Πολλαπλή νοημοσύνη: Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, νευροεπιστήμες και εκπαίδευση, εκπαίδευση και πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης). Μετά την σύντομη αναφορά στους τύπους νοημοσύνης αναφερόμαστε στη νευροεπιστήμη, προκειμένου να ενδυναμωθεί το επιχείρημα της θεματικής διδασκαλίας, της ανάγκης των πολυτροπικών σχεδιασμών και της βιωματικής διδασκαλίας, ενώ ενισχύεται βιβλιογραφικά το επιχείρημα για τις σωματικές δραστηριότητες και την ευεργεσία τους στην εκπαιδευτική πράξη (Jones; Campbell; Caine&Caine; Mora). Ποιο είναι όμως το εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου μπορεί η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης να αξιοποιηθεί; Αυτό το ερώτημα αντιμετωπίζεται παρακάτω με την περαιτέρω μελέτη και γεφύρωση της σχετικής, αντίστοιχης θεωρίας με τις αντιλήψεις των προγενέστερων εκπροσώπων της προοδευτικής εκπαίδευσης (Montessori; Dewey; Freire). Τέλος, παρατίθενται μεθοδολογικά εργαλεία και πρακτικές ανίχνευσης των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στο σχολείο, ενώ προτείνονται τεχνικές καλλιέργειας και ανάδειξής τους (Gardner; Φλουρή; Lazear).

Το επόμενο κεφάλαιο αποτελεί μια επανατοποθέτηση των όρων στη σχέση φιλοσοφίας με την παιδαγωγική. Αρχικά η μελέτη επικεντρώνεται στη θέση της φιλοσοφίας για παιδιά στο αναλυτικό πρόγραμμα (Η ΦγΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα: Προβληματισμοί- Προτάσεις). Παρουσιάζεται το σύνολο του προβληματισμού και των επιχειρημάτων που συνηγορούν για τη θεσμική παρουσία της εν λόγω προσέγγισης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στη μέχρι τώρα ροή της διατριβής έχουν υποστηριχθεί οι ευεργεσίες της φιλοσοφίας για παιδιά, οπότε σε αυτήν τη φάση αναπτύσσονται ευρύτερα οι θέσεις για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου και το όραμα για την παιδεία. Αλληλοδιαπλέκονται οι προαναφερθείσες παιδαγωγικές-διδασκτικές έννοιες των προγενέστερων κεφαλαίων και διαπιστώνεται η θεωρητική τους σύγκλιση και εφαρμοστική κοντινότητα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ως την ιδανική πλατφόρμα ανάδειξης του πραγματικού δυναμικού του κάθε παιδιού. Επιπρόσθετα αναλύεται η εφαρμοστική προοπτική του φιλοσοφικού στοχασμού, η αξία των βιωματικών δραστηριοτήτων και καταγράφεται ο ρόλος των τεχνών σε σχέδια εργασίας με επικέντρωση στη φιλοσοφική αναζήτηση.

Στη συνέχεια αναλύονται έννοιες όπως, το παιδί ως πρόσωπο, η αυτονομία και ο πειραματισμός του εκπαιδευτικού και του παιδιού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ανάγνωση της εκπαιδευτικής πράξης με όρους κοινωνικο-πολιτικούς. Στη σχέση αυτή η φιλοσοφία είναι δύναμη στοχασμού και διαμορφώνει συνθήκες εξυγίανσης της παιδαγωγικής πράξης. Η φιλοσοφική σκέψη έρχεται ως η ανατροπή εκείνη που χρειάζεται η παιδαγωγική για να συνεχίσει να υπάρχει με το όραμα του εν δυνάμει και την ελπίδα του μετασχηματισμού της. Σύμφωνα με αυτήν την ερμηνεία ο φιλοσοφικός στοχασμός προσφέρει στη διδασκαλία την εναλλακτική οδό της ύπαρξής της χωρίς να την αποκόπτει από τον σκοπό της, αλλά διευρύνει την αποστολή της τόσο σε γνωστικό όσο και σε ηθικό επίπεδο. Η φιλοσοφία εισβάλλει στον χώρο της παιδαγωγικής για να την γεμίσει με προσδοκία και να την κάνει πιο ανήσυχη. Με το πρόταγμα του διαλόγου και της διερεύνησης ρίχνει τον σπόρο της κοινωνικής κριτικής και διαβούλευσης, διαπαιδαγωγώντας σταδιακά ώριμους πολίτες. Αυτό τελικά είναι που προβάλλει η φιλοσοφία συνομιλώντας με την παιδαγωγική, ένα νέο εκπαιδευτικό πρότυπο, μια παιδαγωγική της αναζήτησης νοήματος.

Πώς όμως η φιλοσοφία μπαίνει στη σχολική τάξη; Με ποιους όρους διαμεσολαβείται στα παιδιά και στον εκπαιδευτικό; Στην παρούσα διατριβή αρχικά παρουσιάζεται η προσέγγιση της φιλοσοφίας για παιδιά από τον Matthew Lipman με τη μορφή μιας ολοκληρωμένης πρότασης με πρωταγωνιστές όλους τους εμπλεκόμενους ανθρώπινους παράγοντες. Διαπιστώσαμε επίσης πως υπάρχουν ενεργοί οργανισμοί όπου διεξάγεται τρέχουσα έρευνα, η οποία προσφέρει πολύτιμα ευρήματα και κρατά ενεργό τον επιστημονικό διάλογο. Έχουν διατυπωθεί πλέον διαφορετικές προσεγγίσεις προς αυτήν την κατεύθυνση, στρατηγικές και ακριβώς αυτή η πολλαπλότητα των προτάσεων είναι η ουσία της φιλοσοφικής πράξης. Στην σύγχρονη οπτική αναζητούνται πρακτικές όπου το παιδί αντιμετωπίζεται

ως αναστοχαστικός συμμετέχων και αναλαμβάνει ερευνητική δράση. Δεν αποτελεί το αντικείμενο της έρευνας, αλλά καθοδηγεί τη διερεύνηση ως ισότιμο μέλος. Αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση σε συνδυασμό με την αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού και τη νομοθετική τους θεμελίωση με διεθνείς συμβάσεις φέρνει όσο ποτέ άλλοτε τη φιλοσοφία κοντά στην παιδαγωγική, ώστε να μπορούμε πλέον να «αναφερόμαστε σε μια εκπαίδευση που στηρίζεται στη διερεύνηση και τον πειραματισμό στη βάση του αναλυτικού προγράμματος με πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά» (σελ. 224).

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που εξετάζεται είναι η διασύνδεση του φιλοσοφικού στοχασμού με τα σύγχρονα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση. Η μελέτη επικεντρώνεται κυρίως στη δυναμική των ψηφιακών περιβαλλόντων και στη δημιουργία συναφών εφαρμογών με διαθεματικό χαρακτήρα. Μια ιδιαίτερα αλληλεπιδραστική μέθοδος με τεχνολογικό προσανατολισμό είναι η παιχνιδοποίηση (Gamification), η οποία στηρίζεται στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και στοχεύει στην καλλιέργεια της συνεργασίας και των θετικών κινήτρων για μάθηση στη σχολική τάξη. Μια τέτοια απόπειρα αποτελεί και η συγγραφή συλλογικού άρθρου για την παιχνιδοποίηση με θεματική τον Σωκράτη και το έργο του, που απηχεί την ειδημοσύνη και μια μακρά μελέτη στο θέμα, ενώ ταυτόχρονα την εναλλακτική πρόταση για τη φιλοσοφία στον χώρο της πρωτοβάθμιας.

Ο ρόλος των τεχνών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ως ένας σημαντικός πυλώνας της διαθεματικότητας είναι ο κεντρικός πυρήνας του κεφαλαίου, Οι τέχνες στην εκπαίδευση. Τί έχει να προσφέρει η τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία; Είναι η τέχνη μέσο επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης της γνώσης; Προωθεί την καλλιέργεια της φαντασίας και της κριτικής σκέψης; Τα ερωτήματα δεν είναι δυνατόν να απαντηθούν τελεσίδικα και μονοδιάστατα, αλλά να τεθούν προς διαπραγμάτευση και να γίνουν αντικείμενο διαλόγου. Να παρατηρηθούν και να βιωθούν στο πεδίο εφαρμογής, όπου σίγουρα αντικειμενικά παρατηρείται το συναισθηματικό φορτίο της τέχνης και η παιγνιώδης επικέντρωσή του. Ως συνέχεια της δέσμευσης σε συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης και σε φιλοσοφικά ρεύματα που προωθούν την κοινωνική αναδιάρθρωση, υιοθετώντας έναν ανθρωπιστικό προσανατολισμό γίνεται μια αδρομερής παρουσίαση των βασικών θέσεων των εκπροσώπων της σχολής της Φρανκφούρτης. Ισχυρή παρακαταθήκη για τη συνειδητοποίηση, τη λειτουργία του στοχαστικού διαλόγου, την αναζήτηση του νοήματος στις μορφές τέχνης. Η τέχνη ανταμώνει την εκπαίδευση και συστρατεύεται μαζί της στην προσπάθεια χειραφέτησης του ανθρώπου και αναζήτησης της προσωπικής έκφρασης.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η ενστάλαξη των παραπάνω θέσεων αποδίδεται εξαιρετικά στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow, η οποία αποτελεί ένα παιδαγωγικό μοντέλο κριτικής συνειδητοποίησης. Σε αυτό το σημείο επιχειρούνται διασταυρώσεις με το εκπαιδευτικό μοντέλο του Paulo Freire και τις απόψεις του John Dewey για την αισθητική εμπειρία, οι οποίες ενισχύονται από σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις (Perkins, 1994; Κόκκος, 2009; Harvard Project Zero), ώστε να προχωρήσει έτσι η ανάλυση ενός από τα βασικά σημεία της διατριβής, δηλαδή της δυνατότητας

της τέχνης για νοσηματοδότηση και φιλοσοφικό στοχασμό, στοιχεία που δύνανται να συντελέσουν στη διαμόρφωση του μαθησιακού πλαισίου μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Η μελέτη παρακάτω εξειδικεύεται, εισχωρώντας στο πεδίο της δραματικής τέχνης με επικέντρωση στην έννοια της σωματικότητας στο πλαίσιο σύγχρονων φιλοσοφικών κατευθύνσεων. Η σχέση ερμηνεύεται με τη συνδρομή της φαινομενολογικής θεωρίας του Merleau Ponty και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη θεραπευτική της διάσταση και τη μάθηση μέσα από αισθητηριακές εμπειρίες (κεφ. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και η φιλοσοφική της διάσταση: Μέθοδοι και θεραπευτική δράση).

Η εξέταση του ρόλου της σωματικότητας (Η δραματική τέχνη σαν ανθρώπινη συνάντηση: Η έννοια της σωματικότητας) με επικέντρωση στις θετικές επιδράσεις της στην εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και γενικότερα ως πεδίο έκφρασης του ανθρώπου τίθεται σε αρκετά σημεία της μελέτης (Boal, 2013; Dewey, 1969, 1980, 2005). Αναλύονται απόψεις για τη δραματική τέχνη και τη σωματική διάσταση στο παιδαγωγικό πλαίσιο, με αναφορές στον ρόλο των εξωγλωσσικών στοιχείων για την ανάπτυξη της γλώσσας, στη δυναμική της χειρονομίας και ευρύτερα της κίνησης για την καλλιέργεια του λόγου, στην ιδιαίτερη επιρροή που διαδραματίζει στις διαπροσωπικές σχέσεις σε ενσυναισθητικό επίπεδο και ολοκληρωτικής υπαρξιακής επαφής με τον κόσμο. Συνδέεται δε με τον ανθρώπινο στοχασμό και ερμηνεύεται στη βάση μιας βιωμένης νοητικής αναπαράστασης που εκδηλώνεται και διαδίδεται αντλώντας κάθε δυνατότητα. Προβάλλεται το ανθρώπινο πλάσμα ως πνευματική και συνάμα σωματική ολότητα που συνομιλεί, εκφράζει συναισθήματα και εκτείνεται προς τους άλλους, που βιώνοντας συνειδητά τη σωματικότητά του, στοχάζεται και αναστοχάζεται το σύνολο της ύπαρξής του (Fischer-Lichte, 2018; Lacoff & Johnson, 1999; Lecoq, 2005). Επιπρόσθετα, μελετάται η σχέση της σωματικής κίνησης με τις γνωστικές λειτουργίες και η δυνατότητα σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση τέτοιων προσεγγίσεων, ενώ μέσω της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης εξετάζεται η αντίληψη του χώρου και των σωμάτων ως αυτόνομη πνευματική ικανότητα (Ratey, 2008; Φλουρής, 2020).

Έτσι, περνάμε στην παρουσίαση των βασικών εκπροσώπων του εκπαιδευτικού δράματος και των μεθοδολογικών τους εργαλείων (υποκ. Το δράμα στην εκπαίδευση: Βασικοί εκπρόσωποι). Η διατριβή εστιάζεται στο έργο του Augusto Boal και της Dorothy Heathcote, οι οποίοι έδιναν έμφαση στον κοινωνικό προσανατολισμό της δραματικής τέχνης, την αυτονομία του ανθρώπινου υποκειμένου και τη στράτευση των θεατρικών μεθόδων για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Για τον πρώτο η δραματική τέχνη είναι μέσο χειραφέτησης και επαναδιατύπωσης των κοινωνικών όρων, ενώ για τη δεύτερη, μέσα από την έννοια των ρόλων ('μανδύας του ειδικού') μέσο καλλιέργειας της σκέψης, ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης και δημιουργίας των προϋποθέσεων για ενεργό πολιτεότητα, δηλαδή την ενεργό και συνειδητοποιημένη συμμετοχή στα κοινά ενός πολίτη. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά της δραματικής πράξης και κάποιες τεχνικές της που βρίσκουν

εφαρμογή κυρίως στην σχολική τάξη, έχοντας ως υπόβαθρο την καλλιέργεια του στοχασμού και της δημιουργικότητας (υποκ. Μεθοδολογικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος).

Προς επίρρωση της βασικής θεματικής της διδακτορικής μελέτης γίνεται μια εκτενής αναφορά στα οφέλη της εφαρμογής διδακτικών μεθόδων που είναι βασισμένες στη δραματική τέχνη. Τα παιδιά απολαμβάνουν πλήρεις μαθησιακές εμπειρίες με διαθεματικές προεκτάσεις, τονώνουν τη φαντασία τους και ενισχύουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Οφέλη από τη δραματική τέχνη: Γνωστική ανάπτυξη, συναισθηματική, κοινωνική, ψυχολογική, το δράμα ως θεραπεία). Πλήθος επιστημονικών ευρημάτων καταλήγει πως η θεατρική αναπαράσταση λειτουργεί ως σημαντικός μοχλός καλλιέργειας διανοητικών μορφών και καθοδηγεί ομαλά και με παιγνιώδη τρόπο τα παιδιά να ανακαλύψουν τον κόσμο και τη λειτουργία του. Αποτελεί επίσης μια σημαντική σκαλωσιά για τη γλωσσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού μέσω δραστηριοτήτων που απενοχοποιούν και φέρνουν πιο κοντά στην παιδικότητα την εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά στη συνεισφορά του δράματος στον τομέα της συναισθηματικής έκφρασης, η μελέτη για τις θεωρίες περί συναισθηματικής νοημοσύνης προχωρά στο μοντέλο Salovey & Mayer, εξετάζει τη θεωρία του Daniel Goleman και εστιάζει στη σημασία των δραματικών παιγνίων για τη καλλιέργεια συναισθηματικής ισορροπίας στα παιδιά.

Η ανάλυση των θετικών επιδράσεων συνεχίζεται με το πεδίο καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπου και διαπιστώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι η συμμετοχή σε θεατρικά δρώμενα βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν, να αναπτύξουν κοινωνική αλληλεγγύη και συμπληρωματικότητα, να αναπαραστήσουν κοινωνικούς ρόλους και εν τέλει να βιώσουν την ομαδικότητα και το νόημα της κοινωνικής συναλλαγής. Και οι κοινωνικές σχέσεις δεν περιορίζονται μόνο στην ανταλλαγή επιχειρημάτων και συνέντευξη σε κοινές ομάδες, αλλά όπως αντιμετωπίζονται στην παρούσα διατριβή αφορούν στο κοινό βίωμα, στην αυθεντική αλληλεπίδραση και στα αισθήματα αλληλεγγύης, στην κοινή αποστολή. Τα δραματικά παιχνίδια και η εμπλοκή του εαυτού σε αυτά μαθαίνουν τα παιδιά να αυτενεργούν και να συνεργούν σε μια ένα δυνάμει κοινωνική κατάσταση.

Σε ψυχολογικό επίπεδο η συμμετοχή σε θεατρικά δρώμενα διανοίγει μια νέα δυνατότητα, μια νέα ποιότητα για την παιδική ύπαρξη. Αυτός ο ενδιάμεσος χώρος ανάμεσα στην καθημερινότητα και τη φανταστική σύμβαση που το παιδί έχει να διανύσει και ταυτόχρονα να δράσει παρέχει την ασφάλεια για αλλαγές και ταυτόχρονα την περιπετειώδη επισφάλεια που το γοητεύει. Αναλύονται οι έννοιες της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αναπλαισίωσης ως συνιστώσες της θεραπευτικής δύναμης του δράματος, ενώ ερμηνεύεται αυτή καθαυτή η θεραπευτική δράση με όρους θεατρικούς με τελικό αποδέκτη το παιδί και τη θέση του στο σχολικό περιβάλλον.

Στο επόμενο κεφάλαιο (Η τέχνη και η φιλοσοφία συνομιλούν: Η τέχνη ως ανθρώπινη δράση, φιλοσοφία και τέχνη: Μια σχέση πρόκλησης) η διατριβή πραγματεύεται ένα κομβικό ζήτημα της

θεματικής της, τη συνομιλία της τέχνης με τη φιλοσοφία και την ανταλλαγή στοιχείων τους στο πεδίο της κοινωνικής δράσης. Η σχέση αυτή φωτίζεται κυρίως από τις απόψεις του John Dewey με αναφορές κυρίως από το έργο του *Art as Experience*, όπου και αποτυπώνει την αισθητική του θεωρία και με μια απόπειρα αναζήτησης σε αυτή της εγελιανής παρακαταθήκης. Η ερμηνεία των απόψεών του αποτελεί μια περιπετειώδη αναζήτηση και διαφορετική θέαση της σχέσης της φιλοσοφίας με την τέχνη. Ο φιλόσοφος μιλά για την ανθρώπινη εμπειρία, η οποία έχει καλλιτεχνικά στοιχεία, ενώ ταυτόχρονα η τέχνη αποτελεί μια ποιότητα της ανθρώπινης δράσης. Ταυτόχρονα στην εμπειρία τέχνης ενυπάρχουν συμπτυκνωμένα τόσα νοήματα και συναισθήματα που αναμένουν να αναδυθούν και να ερμηνευτούν από τον άνθρωπο. Εντός της αισθητικής εμπειρίας ο άνθρωπος ανακαλύπτει και ανακαλύπτεται με πολύπλοκες διαδικασίες που δεν αποτελούν προϊόν μιας σειριακής διαδοχής, αλλά προσιδιάζουν με νοητικό κυματισμό που συνέχει συγκινησιακή φόρτιση. Η τέχνη προκαλεί τη φιλοσοφία να την αποκρυπτογραφήσει και η φιλοσοφία την τέχνη να της προσφέρει την αισθητηριακή πρόκληση για νέα ανοίγματα.

Στο μέρος της διατριβής που αφορά στις πρακτικές εφαρμογές γίνεται αρχικά μια σύντομη αναφορά της θεωρίας για τις ερευνητικές μεθόδους και τη χρήση τους στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης. Στη συνέχεια αναλύονται τα στοιχεία ενός μικρού αριθμού συνεντεύξεων σε ειδικούς ως προς τη θεματική και καταγράφονται κάποια πρώτα συμπεράσματα, τα οποία βοηθούν με τη σειρά τους σε μια διάκριση των μεταβλητών που σχετίζονται με την ερμηνεία του εν λόγω ερευνητικού θέματος και την πιο συστηματική μελέτη του. Σύμφωνα με τα προκαταρκτικά συμπεράσματά μας, η διδασκαλία της φιλοσοφίας στο σχολείο στη πρωτοβάθμια αποτελεί μέσο ενδυνάμωσης των διαπροσωπικών σχέσεων, καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης, του γραπτού και προφορικού λόγου μέσα σε ένα κατάλληλο θεσμικά πλαίσιο και με τις αντίστοιχες διδακτικές επιλογές. Στο σημείο αυτό κρίθηκε απαραίτητο να παρατεθούν μερικά στοιχεία για τα ερευνητικά εργαλεία που μπορούν να διαλευκάνουν τα παραπάνω, όπως το κοινωνιόγραμμα για τις κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη, το ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) των Mavroveli & Petrides για τη συναισθηματική νοημοσύνη, μοντέλα εκτίμησης του διδακτικού στυλ (teaching style), ενώ μελετήθηκαν οι παράμετροι που συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη αξιολόγηση της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών. Να σημειωθεί ότι αναπτύχθηκαν από τη γράφουσα αντίστοιχα εργαλεία ποσοτικής αποτίμησης του γραπτού και προφορικού λόγου των παιδιών, τα οποία επισυνάπτονται στο παράρτημα της διατριβής.

Στη συνέχεια προτείνονται κάποιες διαθεματικές εφαρμογές (σχέδια εργασίας), οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σε πλήρη διασύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα των δύο τελευταίων τάξεων και με φανερή τη συνέργεια των τεχνών και κατάλληλων για την πρωτοβάθμια ψηφιακών εργαλείων (συνοδεύονται με φύλλα εργασίας στο παράρτημα). Εισαγωγικά γίνεται μια αναφορά για το περιεχόμενό τους, τη

θέση του εκπαιδευτικού και τον ρόλο του στην παιδαγωγική πράξη και τέλος τη συνδρομή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων στην υλοποίηση σχεδιασμών με φιλοσοφική εστίαση. Ακολουθεί η ανάλυση των διδακτικών σεναρίων, τα οποία έχουν γενικό τίτλο, είναι χωρισμένα ανά διδακτική ώρα και έχουν επιμέρους διδακτικούς στόχους, ενώ έχουν σαφές χρονοδιάγραμμα, ώστε όσο το δυνατόν να μπορεί να τα εφαρμόσει όποιος επιθυμεί.

Η συγγραφή ολοκληρώνεται με συμπεράσματα της γράφουσας, τα οποία προκύπτουν από τη βιβλιογραφική μελέτη, την παιδαγωγική της εμπειρία και την ερμηνευτική προσέγγιση του ερευνητικού προβληματισμού της συνεκδοχικά μέσω θεωρίας και αξιολογικών κρίσεων της σχολικής καθημερινότητας. Στο πλαίσιο αυτό και σαν μια προσπάθεια περαιτέρω δοκιμασίας του ερευνητικού ζητήματος στο πεδίο προτείνεται ένα μοντέλο ερευνητικού σχεδιασμού με έναν συνδυασμό εργαλείων, ήδη επιστημονικά αναγνωρισμένων και μέσα από δοκιμασίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εμβάθυνσης στο θέμα της διατριβής. Αυτό το εγχείρημα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε έναν μεταγενέστερο χρόνο και είναι ένας πειραματικός σχεδιασμός με επικέντρωση κυρίως στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και έρχεται να συμπληρώσει την παρούσα, η οποία είναι ως επί το πλείστον ερμηνευτική και ποιοτικού χαρακτήρα. Με αυτόν τον τρόπο θα τριγωνοποιηθεί η έρευνα και θα ανατροφοδοτηθεί περαιτέρω ο επιστημονικός διάλογος.

Η παρούσα αναζήτηση ξεκίνησε από μια ανάγκη και από πολλά ερωτηματικά για την δυνατότητα εκείνης της μεθοδολογίας που θα κατάφερνε να αποφέρει το μεγαλύτερο όφελος για μαθητές και εκπαιδευτικό. Είναι ένα προσωπικό ταξίδι μάθησης και έρευνας που πρόσφερε τη μαγεία της ανακάλυψης, την αναμέτρηση με πάγιες αντιλήψεις, το αντάμωμα με τα παιδιά μέσω μιας νέας συνθήκης ανταλλαγής. Η εμβάθυνση στην επιστημονική έρευνα διήνοιξε άλλους ορίζοντες στη μελέτη της φιλοσοφίας, καλλιέργησε διαφορετική εκπαιδευτική νοοτροπία στην τάξη, αλλά και έδωσε άλλο στίγμα στην ζωή της γράφουσας μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω της μελέτης και του κλάδου της φιλοσοφίας για παιδιά μια καινούργια ματιά διαμορφώθηκε για την ίδια την εκπαιδευτική πράξη και τους όρους υλοποίησής της. Η φιλοσοφία έδρασε προκλητικά και έφερνε διαρκώς νέα θέματα και ερωτήματα, γεφυρώνοντας διαφορετικά πεδία και δημιουργώντας ταυτόχρονα ερμηνευτικά διλήμματα όπως αρέσκει να κάνει. Έτσι, στη διαδικασία της διατριβής, συνθέτοντας όλη την εμπειρία και με τη μελέτη της θεωρίας έθεσα νέα ερωτήματα που αποζητούν νέα ερευνητικά ξεκινήματα, καθώς κατανόησα ότι προορισμός της φιλοσοφικής σκέψης είναι να κινείται συνεχώς, να αναστοχάζεται και να διευρύνεται.

Επίκεντρο της θεματικής αυτής της διατριβής τα παιδιά και η εκπαιδευτική πράξη με τη φιλοσοφία να δρα ερμηνευτικά, συμβουλευτικά και μεθοδολογικά, έλκοντας τις τέχνες και το παιχνίδι. Το ρεύμα της φιλοσοφίας για παιδιά. Θεωρητικές προϋποθέσεις και πρακτικές εφαρμογές. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων και της

δραματικής τέχνης', ως οριζόμενος τίτλος για την παρούσα μελέτη, θα μπορούσε πλέον μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής να αποδοθεί και με άλλες γλωσσικές εκδοχές διατύπωσης. Να ανατραπεί και να ξαναδιατυπωθεί το ίδιο στοχευμένα, εκπροσωπώντας με πολυσημία τον επιστημονικό πυρήνα της διατριβής. Αυτό που τελικά απομένει σαν επίγευση είναι το εύρος αυτού του πεδίου που σε καλεί να το διερευνήσεις, αποπέμποντας σε μεγάλο βαθμό την οπτική του ερευνητικού ορθολογισμού και τη διατύπωση θεωρητικών πορισμάτων, αλλά καλωσορίζοντας ένα καθημερινό βίωμα που δημιουργεί σε βάθος χρόνου ένα διαφορετικό αποτύπωμα σκέψης και δράσης.



## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## 2 Επιστημολογική αφετηρία του κινήματος ‘Φιλοσοφία για Παιδιά’

### 2.1 Η σωκρατική σκέψη

Το φιλοσοφικό-παιδαγωγικό κληροδότημα του Σωκράτη συνοψίζεται στη συνεχή αναζήτηση της γνώσης και στην κατάκτηση της αρετής, ως ένα δίπολο αλληλόδρασης, που οδηγεί σε πνευματική και ψυχική ολοκλήρωση. Ο ίδιος δε συστηματοποίησε γραπτά τις διδαχές του, ούτε πήρε αμοιβή για το παιδαγωγικό του έργο, προάγοντας τον ρόλο της παιδείας στη ζωή των ανθρώπων, ως απαραίτητη προϋπόθεση, που είναι δυνατόν να προάγει διανοητικά την ανθρωπότητα, να τη θεραπεύσει και να την τελειοποιήσει ηθικά. Ως παιδαγωγός πρέσβευε τη μαθητο-κεντρική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς αφύπνιζε τους μαθητές του, ενεργοποιούσε τον τρόπο σκέψης τους, χρησιμοποιούσε μεθόδους αυτενέργειας και υποδυόμενος γνωστική άγνοια τους παρακινούσε προς διερεύνηση, ενώ αναγνώριζε στον παιδαγωγό τον ρόλο του καθοδηγητή και εμπνευστή. Το σύστημα ερωταποκρίσεων του Σωκράτη, που μεθόδευαν αβίαστα τη δράση του μαθητή, αποδεικνύουν αυτό που ο ίδιος είχε πει στην *Απολογία* του «Μηδενί μηδέν πόποτε μάθημα έδίδαξα» (33b, 4), πρεσβεύοντας ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι κατευθυντικός και ενισχυτικός.

Η σωκρατική προσέγγιση κληροδότησε εμπνευσμένα παιδαγωγικά εργαλεία, που διαμόρφωσαν τα μεταγενέστερα ρεύματα μάθησης και αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία προσεγγίσεων διδασκαλίας με έμφαση στην εξατομίκευση και τη διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών των μαθητευόμενων. Η διαλεκτική και η μαιευτική, έχουν προικοδοτήσει αναγνωρισμένες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες προσφέρουν στον παιδαγωγό σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία τη δυνατότητα να αφουγκραστεί τις απόψεις της σχολικής ομάδας, να συντάξει κατά μαθητή σχέδια παρέμβασης και να δημιουργήσει κλίμα αλληλοσεβασμού και ελεύθερης έκφρασης. Η σχολική ομάδα σε αυτήν την οπτική μεταμορφώνεται σε ένα ζωντανό κύτταρο έρευνας και διαλόγου που επιζητά την κυοφορία της αλήθειας. Στον *Θεαίτητο* (149a-151d) περιγράφεται με λεπτομέρεια ο πνευματικός τόκος, ως άλλη γέννα και η σταδιακή και επίπονη διαδικασία απόκτησης της αληθινής γνώσης. Στον πλατωνικό *Παρμενίδη* τίθενται οι βάσεις της διαλεκτικής μεθόδου, όπως υποδεικνύεται από τον Παρμενίδη στον Σωκράτη ως μια ενδεδειγμένη εκγύμναση, μια συστηματική «γυμνασία» με καταβολές από τη μέθοδο των υποθέσεων του Ζήνωνα του Ελεάτη. Αυτή συστηματοποιείται περαιτέρω ως τη διερεύνηση όχι μόνο των αισθητών, αλλά και των νοητών και των σχέσεων μεταξύ τους (135d, 135e, Ράντης, 2015, 37). Η διαλεκτική άσκηση στοιχειοθετείται σαν μια εξαντλητική διερεύνηση, ένα περιπετειώδες ταξίδι προς την αλήθεια, μια «πραγματειώδης παιδιά», ένα επίπονο παιχνίδι που δραστηριοποιεί ολιστικά τον άνθρωπο (136d, 137b2).

Ο Σωκράτης επικεντρωνόταν σε ένα φιλοσοφικό πρόβλημα και απευθυνόταν σε όλους με το ίδιο ενδιαφέρον, συμμετέχοντας σε ανοιχτές συζητήσεις. Μεθόδευε μια παραγωγική και ειλικρινή επικοινωνιακή σχέση με τους συν-διαλεγόμενους του, προσπαθώντας να τους καθοδηγήσει στην εξωτερίκευση των δικών τους σκέψεων που ήταν η μαγιά για διάλογο και κατάθεση αυθεντικών θέσεων. Το επόμενο βήμα ήταν ο ενδελεχής έλεγχος, και η εξέταση των λεχθέντων ώστε να οδηγηθεί η διαπραγμάτευση του θέματος σε σύνθεση και τελικό αναστοχασμό. Συντρόφευε τον συνομιλητή του και τον στήριζε, προσφέροντας τη σκαλωσιά της κατάκτησης του μορφωτικού αγαθού με μια διακριτική και συνάμα άκρως καθοδηγητική στάση. Βρισκόταν σε συνεχή αλληλεπίδραση, ενώ ταυτόχρονα απελευθέρωνε την παιδαγωγική σχέση, καθώς δρούσε σαν σύμβουλος και ζωοποιός δύναμη στη σκέψη του μαθητή του. Κατά τον Χρήστο Φράγκο η ιδιαιτερότητα της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη οφείλεται στο ότι «οι παρεμβολές του και η γενικότερη στρατηγική του στηρίζονταν στη γνώση όχι μόνο του τί μπορεί το ανθρώπινο μυαλό να καταλάβει, αλλά και στο τί δεν μπορεί αμέσως να συλλάβει και γι' αυτό πρέπει να το ενισχύσουμε με πρόσθετες και κατάλληλες πληροφορίες», με μια σύγχρονη ορολογία με τη χρησιμοποίηση της «ανατροφοδότησης» (feedback) (1973, 52).

Στον *Πρωταγόρα* (348<sup>a</sup>, 1-6) έχουμε τη δυνατότητα να διακρίνουμε τη δύναμη, αλλά και τη μετασηματιστική δυνατότητα του διαλέγεσθαι. Λαμβάνοντας και διδόντες οι συνδιαλεγόμενοι, μετέχουν σε μια διαδρομή προς την αναζήτηση της αλήθειας, βιώνοντας τη διαδραστικότητα της συνύπαρξης και της ανταλλαγής στο πεδίο του διαλόγου. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για την υιοθέτηση διαδικασιών διαρκούς διερεύνησης και για την καλλιέργεια της ελεύθερης σκέψης που εκπορεύεται από διεργασίες συστηματικού ελέγχου και αναδιαμορφώνεται με γνώμονα την προσωπική έκφραση σαν επικοινωνιακή γεφύρωση του ανθρώπου με τον κόσμο. Στο πεδίο του διαλόγου ενυπάρχει το εγώ με το εσύ σε τέτοιο βαθμό, ώστε αυτό που προπορεύεται είναι η συναναστροφή ως αντάμωμα θέσεων και σύνθεση απόψεων, ενώ αποθεώνεται η απορία ως δύναμη εκκόλαψης της έρευνας. (Αναγνώστου, 2020). Όπως χαρακτηριστικά γράφει και ο Jean-Jacques Rousseau, στον πρόλογό του στο έργο του *Αιμίλιος* «Από εμένα εξαρτάται να μη συμφωνώ μονάχα με τον εαυτό μου, να μη θεωρώ ότι είμαι ο πιο φρόνιμος στον κόσμο όλο. Από εμένα εξαρτάται όχι ν' αλλάξω γνώμη αλλά να δυσπιστώ γι' αυτήν» (1988, 20-21).

Ο σωκρατικός διάλογος εκκινεί με τη διανοητική αναζήτηση και αφορά σε μια αναντίρρητα μοναδική σε ένταση ανταλλαγή απόψεων. Η οικοδόμηση επιχειρηματολογίας για το εξεταζόμενο θέμα και η συμπύκνωση διαφορετικών οπτικών γωνιών διαμορφώνει μια μοναδικής ποιότητας περίσταση επικοινωνίας, όπου οι συνομιλητές εξωτερικεύουν ιδέες και εκφράζονται στον κοινωνικό βίο. Εκτείνοντας τον εαυτό τους, προβαίνουν σε ερμηνείες και ταυτόχρονα αποκωδικοποιούν σε ένα

συλλογικό πλαίσιο τις έννοιες, διερευνώντας και χτίζοντας νοήματα. Οι συνομιλητές φαντάζουν ως περσόνες επί σκηνης και αναπαριστώνται με κάθε τρόπο τόσο οι διανοητικές τους διεργασίες όσο και η συναισθηματική τους εγρήγορση. Εκπαιδευτικά προσιδιάζει σε προοδευτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη, ενώ περιγράφει ανάγλυφα το μοτίβο μιας δημοκρατικής κοινωνίας όπου κυριαρχεί η ανταλλαγή των γνώσεων και η συνύπαρξη των εκδοχών (Αναγνώστου, 2020).

Ο φιλόσοφος ως παιδαγωγός είναι ένας ενεργητικός ακροατής που προκαλεί τους μαθητές του να αναλάβουν δράση. Είναι ενθαρρυντικός και προκλητικός, προσπαθώντας να συμπαρασύρει σε γνωστική εγρήγορση και στη συνέχεια σε γνωστική σύγκρουση, ώστε τη θέση των ερμηνειών να καταλάβουν οι τεκμηριώσεις και οι αποδεικτικές διαδικασίες. Διαμορφώνει ένα ολοκληρωμένο σύστημα παιδαγωγίας όπου οι συμμετέχοντες λειτουργούν με αυτενέργεια και δημιουργικό οίστρο, στοιχειοθετώντας τις προσωπικές τους αξιολογικές κρίσεις. Φέρνει τον φιλοσοφικό στοχασμό στην καθημερινότητα του ανθρώπου, αποθεώνοντας τον πειραματισμό και αποδεικνύοντας τον δυναμικό χαρακτήρα της έρευνας. Θεμελιώνει δε τον δημόσιο διάλογο και ισχυροποιεί την παρουσία του κάθε ανθρώπου και την πολιτική του υπόσταση (Αναγνώστου, 2020). Θεμελιώδες στοιχείο είναι η ερώτηση, η οποία χρησιμοποιείται τόσο περίτεχνα από τον Σωκράτη, διατρέχοντας όλη την ταξινομία στόχων, γνωστικών-συναισθηματικών-ψυχοκινητικών (Bloom et al., 1956).

Στην *Απολογία* (23b, 2-4) επισημαίνεται πως αυτοεπίγνωση έχει ο άνθρωπος αυτός, που συνειδητοποιεί τις ελλείψεις και τις δυνατότητές του, ακολουθώντας δρόμο αυτοβελτίωσης και αναζήτησης της γνώσης. Η διδασκαλία του εμφορείται από τη βιωματικότητα και τη συνεργατικότητα, στοιχεία που ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη και την καλλιέργεια των νοητικών δεξιοτήτων. Ο φιλόσοφος καθιέρωσε την έρευνα, προσφέροντας τα μεθοδολογικά εργαλεία και το πλαίσιο όπου μπορεί να αναπτυχθεί το άτομο ενδοπροσωπικά, αλλά και διαπροσωπικά. Ακολουθώντας την τριμερή πορεία σωκρατική ειρωνία-έλεγχος-πνευματικός τόκος, καταδείκνυε πως η παιδαγωγική σχέση είναι ισότιμη και συνεχώς διαπραγματεύσιμη με ευελιξία, ανοιχτότητα και δυνατότητα εξέλιξης τόσο του παιδαγωγούμενου όσο και του παιδαγωγού.

Η σωκρατική διαλεκτική είναι ένα ξεχωριστό βίωμα, ένας δρων φιλοσοφικός στοχασμός. Μια παρέμβαση με θεραπευτικό ζητούμενο τόσο για τον παιδαγωγό όσο για τον παιδαγωγούμενο. Σύμφωνα με την Άννα Λάζου «η σωκρατική μέθοδος φιλοσοφικής διδασκαλίας και έρευνας, όπου ο Σωκράτης έκρινε και εξέταζε προσεκτικά κάθε ερώτηση που προερχόταν από τους μαθητές του με χιούμορ, φροντίδα και υπομονή, δείχνει την εκτίμησή του για τη σημασία του προσωπικού δεσμού και της συναισθηματικής σχέσης δασκάλου-μαθητή που έχει θεωρηθεί ως εργαλείο αυτοανακάλυψης και

θεραπείας»...(2020, 69). «Όπως η ενοχλητική αλογόμυγα, ο Σωκράτης προσπαθεί να διεγείρει με τον διάλογο το λογικό και τα συναισθήματα του ανθρώπου, στην αναζήτηση για κοινή λογική ή καθολικές αλήθειες, δηλαδή ορισμούς ή έννοιες που έχουν την ίδια αξία και κοινό νόημα για όλους, υπενθυμίζοντάς μας όρους και διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στη γνωστική θεραπεία» (2020, 70-71).

Ο Σωκράτης οραματιζόταν αυτόνομους, πνευματικά ανήσυχους και ενάρετους ανθρώπους, με αναπτυγμένες κοινωνικές και πολιτειακές δεξιότητες, που διαβιούν σε οργανωμένες ομάδες με γνώμονα το δίκαιο. Προς αυτήν την κατεύθυνση εφάρμοζε στην πράξη μέσω του καθημερινού του έργου και του προτύπου ζωής του την ισοτιμία στην πρόσβαση της γνώσης και την πορεία προς τη γνώση του εαυτού. Πολύ σημαντική παράμετρος στο σωκρατικό παιδαγωγικό πρότυπο είναι η έννοια του ελέγχου και η συνειδητοποίηση της άγνοιας, στοιχεία που εκκινούν τη διαδικασία έρευνας και καλλιεργούν το πλαίσιο ετοιμότητας για την πρόσληψη της γνώσης. Προσπαθώντας να ανακαλύψουμε την αληθινή γνώση, αποκτούμε επαφή με τις δυνατότητες μας, οικοδομούμε εσωτερικά κίνητρα και συμπαρασυρόμαστε σε μια πορεία αυτογνωσίας και κάθαρσης ψυχής (Μένων, 84a-c).

Ο Αλέξανδρος Νεχαμάς στο έργο του *Η τέχνη του βίου* (2001) επεσήμανε πως ο Σωκράτης θεμελίωσε το πρότυπο του γνήσιου φιλοσοφικού βίου, μας πρόσφερε ένα αυθεντικό πρότυπο ζωής και ηθικής δέσμευσης. Η εξέταση των θέσεων του Σωκράτη και η ενδεδειγμένη ανάγνωση των πλατωνικών διαλόγων είναι απαραίτητη συνθήκη για να καταλάβει κάποιος το εύρος της σκέψης του φιλοσόφου. Όμως το βασικότερο όλων είναι η συστηματική μελέτη, η διασταύρωση με τις προσωπικές πεποιθήσεις και η υιοθέτησή τους στο καθημερινό πεδίο. Μέσω της λογικής επεξεργασίας των ζητημάτων που τίθενται στους διαλόγους και της προσωπικής ερμηνείας, προκαλείται ενδοπροσωπική σύγκρουση και επανατοποθέτηση του εαυτού μας. Αυτή η διεργασία στοιχειοθετεί έναν προσωπικό μετασχηματισμό, μια αλλαγή στον τρόπο ζωής όπου επικρατεί συνέπεια λόγων και πράξεων. Η φιλοσοφία στη σωκρατική σκέψη δεν είναι απλά μια συστηματική ανάλυση επιχειρημάτων, ένα διερευνητικό ανάγνωσμα, αλλά πηγή έμπνευσης για συντονισμένη δράση και δέσμευση σε έναν καλοδομημένο κώδικα αξιών.

Το εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό μοντέλο του Σωκράτη, όπως διαμορφώθηκε μέσα από τη ζωντανή διδασκαλία του, διάγοντας ταξίδι στον χρόνο έχει αποτελέσει τη διεπιστημονική βάση για ανάπτυξη προσεγγίσεων, την έμπνευση για εκπαιδευτικούς πειραματισμούς με στόχο την χειραφέτηση της διδακτικής διαδικασίας, αλλά και πηγή που εμπνέει καθετί καινοτόμο και ανανεωτικό στη σχολική καθημερινότητα. Αναδεικνύεται σε έναν δρόμο προσωπικής αναζήτησης, δια βίου εκπαίδευσης και συμμετοχής σε έναν γνήσιο κοινωνικό διάλογο όπου όλοι είναι ισότιμοι. Ο Σωκράτης πρέσβευε και το αποδείκνυε σταθερά με τις πράξεις του πως όταν κάποιος γνωρίζει αποδεδειγμένα το ορθό, όταν

προσεγγίζει το αληθές, τότε θα είναι και συνεπής στις πράξεις του. Επομένως η συμπεριφορά των ανθρώπων καθορίζεται από τη γνώση τους και τη δέσμευσή τους στις αρχές τους, οι οποίες κυοφορούνται στην προσπάθεια της διερεύνησης και του αναστοχασμού. Η πλατωνική αντίληψη «Πᾶς ὁ ἄδικος οὐχ ἔκων ἄδικος» περιγράφει εμπειριστατωμένα τη σωκρατική σκέψη πως ο λόγος έχει τη δύναμη να καλλιεργήσει τη διανοητική δύναμη ενός ανθρώπου, αλλά ταυτόχρονα να συντελέσει στη δημιουργία ηθικού ερείσματος στη συμπεριφορά του και να ανατροφοδοτήσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Σύμφωνα με τον William Guthrie μια από τις μεγαλύτερες καινοτομίες του σωκρατικού έργου είναι η στροφή προς την ζωή του ανθρώπου και τη φιλοσοφική σπουδή των αντίστοιχων ζητημάτων. Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή του για την επιδίωξη επιστημονικής τεκμηρίωσης των ηθικών νόμων και κανόνων, ώστε αυτοί εν τέλει μετά από συστηματική έρευνα να αποκτούν αντικειμενικότητα και καθολικότητα και να ανάγονται σε ένα κοινό ορίζοντα αξιών. Μέσω των αφοπλιστικών ερωτήσεών του παρακινούσε τους συνομιλητές του σε ένα ιδιότυπο μάθημα Λογικής που δεν αφορούσε μια σωρεία επιχειρημάτων, αλλά μια συνθετική πορεία προς τον ορισμό μέσα από μια ανικανοποίητη άγνοια. Αυτή η στάση του τον έφερνε τόσο κοντά στον συνομιλητή του, με μια έννοια απολύτως συντροφική, και δημιουργούσε το κατάλληλο κλίμα για να γεννηθούν νέες πνευματικές συλλήψεις, που θα ανέτρεπαν τις επικρατούσες. «Ο Σωκράτης είχε την ακλόνητη πεποίθηση ότι η γνώση ήταν καταρχήν εφικτή, αλλά για να μπορεί να ελπίζει κανείς ότι θα την κατακτήσει, έπρεπε πρώτα ν' απομακρυνθεί τελείως ο σωρός των συγκεχυμένων και σφαλερών αντιλήψεων»... «η φιλοσοφία συνοψιζόταν γι' αυτόν σ' αυτήν ακριβώς την ιδέα της κοινής αναζήτησης» (Guthrie, 2005, 178-179).

Η σωκρατική θέση έχει πρακτική αξία, όπως φαίνεται και στον *Γοργία* (492d, 500c), ενώ ο άνθρωπος πρέπει να παρωθείται στην αναζήτηση της αλήθειας, όχι ως αυτοσκοπό, αλλά ως βίωμα, που καθοδηγείται από εσωτερική ανάγκη και παρόρμηση. Ο φιλόσοφος δημιουργώντας κλίμα γνωστικής σύγκρουσης έφερνε σε κατάσταση εσωτερικής αντιπαράθεσης τους συνομιλητές του, οι οποίοι με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιούσαν τη διαφορά ανάμεσα στις δικές τους διαμορφωμένες αντιλήψεις και τις ορθά τεκμηριωμένες απόψεις. Η επαφή με μια τέτοια διαδικασία μούσε τον συμμετέχοντα στον αληθινό έλεγχο της διαδικασίας απόκτησης της γνώσης. Η σκέψη πάνω στη σκέψη ή όπως καλύτερα θα διατυπώναμε σήμερα 'μεταγνώση', αποτελεί μια λειτουργία ενδοπαρακολούθησης της γνώσης και προσωπικής ενημερότητας των νοητικών διεργασιών για την απόκτησή τους. Το μεταγνωστικό μοντέλο (Nelson, 1996) αποτελεί μετεξέλιξη του σωκρατικού μοντέλου, υπό την έννοια ότι το άτομο εκπαιδεύεται πώς να μαθαίνει, να ερευνά και να αυτορυθμίζεται. Όταν κάποιος παροτρύνεται να παρατηρεί και να επεξεργάζεται τη διαδικασία σκέψης του, αποκτά έλεγχο των

δικών του στρατηγικών, συνειδητοποιεί την ιδιαιτερότητά του και εν τέλει αναπτύσσει επαφή με τον εαυτό του.

Ο Σωκράτης δεν ενθάρρυνε απλά τους συνομιλητές του σε αυτό το εγχείρημα, αλλά ήταν συνοδοιπόρος και κατευθυντήρια δύναμη. Μέσω του ζωντανού διαλόγου και της υποδύμενης άγνοιας του καλλιεργούσε την αυτορρυθμιστική λειτουργία των συνομιλητών του, οι οποίοι εξασκούσαν στην αυτοαξιολόγηση και τελικά επαναδιαπραγματεύονταν γνώσεις και πεποιθήσεις. Σύγχρονες μελέτες (Eisenberg & Fabes 1992, όπως αναφέρεται στο Carlson & Wang 2007) έχουν καταδείξει τη διασύνδεση ποιοτήτων της ανθρώπινης συμπεριφοράς με τη διαδικασία της αυτορρύθμισης. Όταν δραστηριοποιείται το υποκείμενο να σκεφτεί και να πράξει, θέτει στόχους και προσδοκίες, αποκτά υπευθυνότητα του εαυτού του, τροποποιώντας τη συμπεριφορά του με την υιοθέτηση αντίστοιχων κωδίκων, που αποδείχθηκαν επιτυχείς. Αυτή η γνωσιολογική αυτογνωσία τροφοδοτεί με τη σειρά της τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, τη γνώση εαυτού και τη φροντίδα της ψυχικής ισορροπίας. Ο φιλόσοφος Σωκράτης καθιερώνεται διαχρονικά σε έναν συστημικό θεραπευτή και εμπνευσμένο παιδαγωγό, που στοιχειοθετεί με τις διδαχές του ένα μοντέλο ολοκληρωμένης ψυχοσυναισθηματικής θεραπείας και γνωστικής αναζήτησης.

Αναμφισβήτητα η συνάντησή του με τους άλλους ανθρώπους ήταν, εκτός από προσπάθεια γνωστικής διερεύνησης, συναισθηματική επικοινωνία, που αναδείκνυε τη συμμετρικότητα στο σχετιζέσθαι, μια ισότιμη σχέση αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης. Η προτροπή για κατάθεση άποψης, η αφηγηματική εξωτερίκευση του κάθε ανθρώπου, θυμίζει τη σύγχρονη θέση του Jerome Bruner (2018) ότι αυτή η συμπεριφορά αποτελεί την οπτική με την οποία δηλώνει κάποιος τον εαυτό του, αλλά ταυτόχρονα μας αποκαλύπτει και τις διαδικασίες αναδιαμόρφωσής του. Στο έργο του *Δημιουργώντας ιστορίες* υποστηρίζει πως «εκτρέφουμε τις ταυτότητές μας μέσα από τις σχέσεις μας με τους άλλους, ωστόσο επιμένουμε ότι είμαστε και κάτι περισσότερο- ο εαυτός μας» (Bruner, 2018, 162). Η σωκρατική φιλοσοφία έχει ως θεμέλιο την έννοια της αυτογνωσίας, ως βασικό συστατικό της αυτοπραγμάτωσης. Αυτό το εσωτερικό ταξίδι, η διαδρομή προς τον εαυτό μας και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης οδηγεί σε μια πραγματική συμφιλίωση και πλήρη αποδοχή της πραγματικότητάς μας και τελικά σε μια διαδικασία αυτοθεραπείας και διαρκούς αυτοπαρακίνησης. Σύμφωνα με τον Abraham Maslow «Αν ο κάθε άνθρωπος μάθει να ξέρει τι του λείπει, μαθαίνει ποιες είναι οι θεμελιώδεις επιθυμίες του, μαθαίνει σε γενικές γραμμές τα συμπτώματα που υποδηλώνουν την έλλειψη ικανοποίησης αυτών των θεμελιωδών επιθυμιών, μπορεί συνειδητά να προσπαθήσει να αναπληρώσει αυτές τις ελλείψεις» (Maslow, 1954, 262).

Αυτή, λοιπόν, η προσωπική μέριμνα, η οποία είναι βασικός άξονας της σωκρατικής φιλοσοφίας, αφορά στη νοητική και ψυχική αρμονία, ως μια διηνεκή επίγνωση του εαυτού και τοποθετείται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Στις θέσεις του Daniel Goleman διακρίνουμε

μια απόπειρα διασύνδεσης της σωκρατικής αυτογνωσίας με την ενδοπροσωπική νοημοσύνη του Howard Gardner (2010), επισημαίνοντας όμως και την κοινωνική της διάσταση. Το χτίσιμο του εαυτού μας και του διαλόγου με αυτόν είναι ένα σημαντικό βήμα διαπροσωπικής στροφής και δημιουργία όρων ουσιαστικής επικοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα η ανατροφοδότηση που λαμβάνουμε από τους άλλους συντελεί στην ενδοσκοπική εμβάθυνση. Κομβικής σημασίας είναι η έννοια της ενσυναίσθησης που λειτουργεί ως τη βάση για τη σχέση με τους άλλους, σαν μια μορφή ανοίγματος και επαφής του εαυτού μας με τον κοινωνικό περίγυρο. Η καλλιέργειά της είναι μια επίπονη διαδικασία, η οποία βασίζεται στη διαρκή συναισθηματική διάδραση με τους συνανθρώπους μας. Σύμφωνα με τον Daniel Goleman «Η ενσυναίσθηση βασίζεται στην αυτογνωσία. Όσο πιο ανοιχτοί είμαστε στα δικά μας τα δικά μας συναισθήματα, τόσο πιο επιδέξιοι θα είμαστε στην ανάγνωση των συναισθημάτων» (Goleman, 1998,148).

Στο έργο του Ανδρέα Καζαμιά διακρίνουμε βασικά χαρακτηριστικά του φιλοσόφου, τα οποία τον καθιερώνουν ως έναν κορυφαίο φιλόσοφο, έναν παιδαγωγό με γνήσιο ενδιαφέρον για την εξέλιξη των μαθητών του κι έναν χαρισματικό θεραπευτή που με περισσή γνώση και φροντίδα ωθούσε προς την ψυχική κάθαρση. Εκμαίευε απόψεις και αξίες από τους συνομιλητές του, ώστε να οικοδομήσει σταδιακά σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας και στη συνέχεια να τους καθοδηγήσει να ανακαλύψουν με τις δικές τους δυνάμεις. Κινούνταν αγαπητικά (παιδαγωγικός έρωτας) προς τους συνανθρώπους του με στόχο να τους καθοδηγήσει στο επίπονο ταξίδι του μετασχηματισμού της ψυχής τους. Ήταν αυτός που έθεσε ως σημαντικό κριτήριο την έννοια του ηθικού προτύπου στο πρόσωπο του παιδαγωγού και την συναισθηματική επαφή με τους μαθητές ως απαραίτητη προϋπόθεση στη παιδαγωγική πράξη. Ο Σωκράτης ήταν ένας ηθικός φιλόσοφος και παιδαγωγός που στρεφόταν προς τους μαθητές τους από ανθρωπιστικό ενδιαφέρον με επικέντρωση στη δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών που καλλιεργούν τις αρετές μέσα από την παιδεία (Καζαμιάς, 2021, 23-30). Η σωκρατική μέθοδος προσιδιάζει με τον κριτικό διάλογο του Paulo Freire, καθώς και στις δυο προσεγγίσεις οι εκπαιδευόμενοι παρωθούνται να συμμετέχουν αυτενεργά στο μαθησιακό γεγονός και τελικά να απελευθερωθούν και να μεταμορφωθούν σε κοινωνικά και πολιτικά πρόσωπα. «Στο πλαίσιο της Σωκρατικής κριτικής παιδαγωγικής, ο κριτικός έλεγχος-η κριτική διαλεκτική αυτή μέθοδος διδασκαλίας-αποσκοπεί...όχι τόσο στη διανοητική καλλιέργεια του ατόμου, όσο στην ψυχοπαιδαγωγική και την ηθικό-πολιτική τελειοποίηση της ψυχής» (Καζαμιάς, 2021, 39-40).

Ο Σωκράτης, όπως προαναφέρθηκε και αρχικά, αποποιείται την ιδιότητα του δασκάλου και υποστηρίζει πως δε δίδαξε τίποτα κανέναν. Πρόκειται για μια θέση που παραπέμπει σε μια από τις βασικές αρχές του, αυτή της άρνησης του μεταδότη γνώσεων και δασκάλου αυθεντία. Ο φιλόσοφος δεν είναι επαγγελματίας εκπαιδευτικός, ούτε διαδραματίζει ρόλο ειδήμονα. Είναι σύντροφος των



συνομιλητών του στη διερεύνηση της γνώσης με έναν ρόλο διακριτικό και προσεγγίζοντας με απίστευτο παιδαγωγικό σεβασμό. Αυτός που τελικά είναι ο μόνος που παιδαγωγεί είναι ο κριτικός διάλογος που ενώνει παιδαγωγό και μαθητή και δοκιμάζει ελεγκτικά κάθε επιχείρημα, οδεύοντας προς την αληθινή γνώση (Vlastos, 1991, 32). Στην πραγματικότητα δεν είχε κάποια παιδαγωγική εξειδίκευση, κάποια αποδεδειγμένη εκπαιδευτική γνώση, ούτε κατείχε ή συνδεόταν με κάποια σχολή. Δε δίδασκε με τον αποδεκτό για την εποχή του τρόπο, αλλά συνδεόταν διερευνητικά με τους επίδοξους μαθητές του σε έναν κοινό τόπο έρευνας και στοχασμού. Διεξήγαγε συνομιλία με ερωτήσεις που έθεταν στο επίκεντρο την αναζήτηση και όχι την παθητική απόκτηση πνευματικών αγαθών. Η σωκρατική μέθοδος αποτελεί έναν κοινό αγώνα, μια φιλοσοφική αναζήτηση στην πράξη που φωτίζει ενδελχώς το κάθε φορά επίμαχο ζήτημα. Κάθε νέα διατύπωση είναι ένα βήμα, κάθε νέα ιδέα των συμμετεχόντων κυοφορεί νέες απόψεις και καλλιεργεί έναν ακάματο αγώνα γνώσης (Scott, 2000).

## 2.2 Πραγματισμός

### 2.2.1 Charles Sanders Peirce

Το ρεύμα του Πραγματισμού μπορούμε να υποστηρίξουμε πως εκκινεί με τη συγγραφή και δημοσίευση δύο κειμένων από τον Charles Sanders Peirce (1839-1914), *The Fixation of Belief* (1877) και *How to Make our Ideas Clear* (1878). Συνθέτει τις απόψεις του για το νέο αυτό φιλοσοφικό ρεύμα σαν ένα συμπαγές οικοδόμημα, το οποίο χαρακτηρίζεται για τη διασύνδεση ανάμεσα στη γνώση και τον έλλογο σκοπό, την ενδελχτή αναζήτηση του αληθινού νοήματος μιας έννοιας, αξίας ή ποιότητας. Για να είναι εφικτή η διαλεύκανση μιας νοητικής απόπειρας είναι απαραίτητη η συστηματική εξέταση όλων των δυνατών πρακτικών αποτελεσμάτων της και η συνδιαμόρφωσή τους σε έναν κοινό σχηματισμό. Στον Πραγματισμό κάθε θεωρητική κατάθεση που εκφράζεται ως μια γνώμη αρχικά, αναζητά επιτακτικά την πρακτική της εφαρμογή ώστε να δοκιμαστεί και τελικά να αναχθεί σε μια αληθή πρόταση και ένα πρακτικό αξίωμα. Κάθε θεωρητική δήλωση ενέχει το σπέρμα της δράσης και κάθε πεποίθηση γνέφει σε πειραματική εξακρίβωση και συστηματική καταγραφή για να θεμελιωθεί αξιωματικά (Peirce, 1935-1958). Στον στοχασμό του η δημιουργία σκέψεων είναι η ενσυνείδητη συνένωση εμπειρικών δεδομένων σε ένα σύστημα με σκοπό να παραχθούν πεποιθήσεις. Οι σκέψεις διαρρέονται μέσα από τα ήδη υπάρχοντα νοητικά μας σχήματα. «Ορισμένα στοιχεία (οι αισθήσεις) είναι εντελώς παρούσες σε κάθε στιγμή όσο διαρκούν, ενώ άλλα (όπως η σκέψη) είναι οι πράξεις που έχουν αρχή, μέση και τέλος και συνίστανται σε μια συνάφεια στη διαδοχή των αισθήσεων που ρέουν μέσα από το μυαλό. Δεν μπορούν να είναι άμεσα παρόντα σε εμάς, αλλά πρέπει να καλύπτουν κάποιο μέρος του παρελθόντος ή του μέλλοντος. Η σκέψη είναι ένα νήμα μελωδίας που διατρέχει τη διαδοχή των αισθήσεών μας» (Peirce, 1935-1958, 5.395, 1828).

Ο Charles Sanders Pierce αναγνώριζε ότι υπάρχει σημείο εκκίνησης, ιδεολογική αφετηρία και θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο αναφέρεται σε πεποιθήσεις, οι οποίες μέσω της ερευνητικής προσπάθειας δοκιμάζονται και ως εκ τούτου προκύπτουν νέα δεδομένα, τα οποία είναι κοινώς αποδεκτά, αντικατοπτρίζουν τη συμφωνία της επιστημονικής κοινότητας και προικοδοτούν με ευρήματα τις επόμενες πειραματικές απόπειρες. «Αλλά η πραγματικότητα αυτού που είναι αληθινό εξαρτάται από το πραγματικό γεγονός ότι η έρευνα προορίζεται να οδηγήσει, επιτέλους, αν συνεχιστεί αρκετά, σε μια πίστη σε αυτό» (Pierce, 1935-1958, 5.408, 1838). Αποθεώνει με αυτόν τον τρόπο την επιστημονική μέθοδο, της οποίας οι δρόμοι και οι απολήξεις ανεξαρτητοποιούνται και είναι ευρισκόμενοι σε συνεχή διάλογο μέχρι την επόμενη τροποποίηση ή απόρριψή τους, πάνω από τις επιδιώξεις του εκάστοτε ερευνητή.

Θεμελιώδης αρχή του Πραγματισμού είναι η αλληλόδραση της σκέψης με τη δράση και η συνεχής αποσαφήνιση και διαύγηση των ιδεών. Πρόκειται για ένα σημασιολογικό ξεκαθάρισμα, μια ακάματη αναζήτηση της εννοιολογικής καθαρότητας. Σημειώνει χαρακτηριστικά «Ως ξεκάθαρη ιδέα ορίζεται αυτή που γίνεται τόσο κατανοητή, αναγνωρίζεται όπου και αν συναντηθεί, και έτσι ώστε κανένας άλλος να μην την μπερδεύει. Αν δεν έχει αυτή τη σαφήνεια, λέγεται ότι είναι σκοτεινή» (Pierce, 1935-1958, 5.389, 1824). Επιχειρείται δε, μέσω της πειραματικής διάταξης του νοητικού σχηματισμού, ο έλεγχος των συνεπειών του, ενώ η νοητική αναπαράστασή του επανατροφοδοτεί περαιτέρω σχεδιασμό και εκτιμήσεις για αυτό. «Πόσο αδύνατο είναι να έχουμε μια ιδέα στο μυαλό μας που να σχετίζεται με κάθε άλλο παρά με τη σύλληψη των λογικών αποτελεσμάτων των πραγμάτων. Η ιδέα μας για οτιδήποτε, είναι η ιδέα μας για τα αισθητά αποτελέσματά του» (Pierce, 1935-1958, 5.401, 1831).

#### 2.2.2 William James

Ο William James φιλόσοφος και ψυχολόγος αποτελεί έναν σημαντικό εκπρόσωπο του ρεύματος του Πραγματισμού, που διεύρυνε με τις διεπιστημονικές του αναζητήσεις τον θεωρητικό του ορίζοντα, εδραιώνοντας την πειραματική μέθοδο και ενεργοποιώντας ένα φιλελεύθερο πεδίο γόνιμης επιστημονικής ανάπτυξης. Υπέρμαχος της επαληθευσιμότητας της γνώσης και της διαρκούς δοκιμασίας στον στίβο της καθημερινής πράξης με κριτήριο την αξιοπιστία και την ευρύτερα κοινή αποδοχή.

Θεμελιώδες έργο του είναι ο *Πραγματισμός*, στο οποίο αποκρυσταλλώνει τις θέσεις του και προχωρά σε εμπλουτισμό και αναδιάρθρωση του πραγματολογικού αξιώματος. Υποστήριξε τη διαδικασία της επαληθευσιμότητας μιας πρότασης, η οποία διερευνάται και ερμηνεύεται, οπότε και νοηματοδοτείται από τις αντίστοιχες πρακτικές της συνέπειες. Χαρακτηριστικά διατυπώνει «Η μέθοδος του πραγματισμού σε τέτοιου είδους περιπτώσεις έγκειται στο να προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε κάθε

έννοια διερευνώντας τις αντίστοιχες πρακτικές μας συνέπειες ... Εάν δεν μπορούμε να διαγνώσουμε καμία πρακτική διαφορά, τότε οι εναλλακτικές έννοιες σημαίνουν πρακτικά το ίδιο πράγμα και κάθε διαμάχη είναι άσκοπη» (James, 2006, 61). Και σε άλλο σημείο «Αληθείς παραστάσεις είναι εκείνες που μπορούμε να τις αφομοιώσουμε, να τις επικυρώσουμε, να τις βεβαιώσουμε και να τις επαληθεύσουμε, ενώ ψευδείς είναι εκείνες που δεν μπορούμε» (James, 2006, 194-195).

Στο βιβλίο του *Αρχές της Ψυχολογίας* προσπαθεί να ορίσει την αντίληψη εαυτού ως την αναλογία αυτού που πιστεύουμε, της συναίσθησης δηλαδή των αξιώσεών μας προς το σύνολο των επιτυχιών μας. Όπως γράφει χαρακτηριστικά «Η αίσθηση του εαυτού μας σε αυτόν τον κόσμο εξαρτάται ολοκληρωτικά από το τί θεωρούμε ότι είμαστε σε σχέση με το τι κάνουμε. Καθορίζεται από την αναλογία των πραγματικοτήτων μας προς τις υποτιθέμενες δυνατότητές μας. ένα κλάσμα των οποίων οι αξιώσεις μας είναι ο παρονομαστής και ο αριθμητής η επιτυχία μας» (James, 1890, 310). Στο συγκεκριμένο του έργο καταθέτει τις απόψεις του για τη θεωρία της προσωπικότητας και αναδεικνύει το γεγονός ότι ο καθένας μπορεί να φτάσει στο απόγειο των δυνατοτήτων του, εάν τονωθεί η αυτοεκτίμησή του, εάν αντιληφθεί ρεαλιστικά τις δυνατότητές του και καθοδηγηθεί στοχευμένα από το περιβάλλον να αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες που θα τον αυτοπραγματώσουν. Αυτό που πραγματεύεται στο έργο του αυτό είναι κυρίως οι έννοιες της βούλησης και της συνήθειας και πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τις αρχές της ψυχολογίας μπορούν να συνθέσουν τα κατάλληλα διδακτικά-παιδαγωγικά σχήματα με τα οποία θα καθοδηγήσουν τα παιδιά.

Στις διαλέξεις του προς εκπαιδευτικούς το 1892 στο πανεπιστήμιο του Cambridge, η συλλογή των οποίων εκδόθηκε με το όνομα *Ψυχολογία και Εκπαίδευση* ο William James θεμελιώνει πολλές από τις βασικότερες αντιλήψεις της προοδευτικής εκπαίδευσης. Αντιλαμβάνεται τη νοητική ζωή των παιδιών ως μια ενεργή νοητική ενότητα, που είναι απαραίτητο να δραστηριοποιηθεί και να αυτοοργανωθεί με την καθοδήγηση ενός έμπειρου ενήλικα, ώστε να καλλιεργεί σταδιακά την ενσυναίσθητη πρόσληψη (James, 2009, 201-214) και την ψυχοσυναίσθηματική του χειραφέτηση. Τοποθετείται όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού λέγοντας πως «Η ψυχολογία είναι επιστήμη. Η διδασκαλία είναι τέχνη και οι τέχνες δεν μπορούν ποτέ να απορρέουν άμεσα από τις επιστήμες. Ένα εφευρετικό μυαλό, το οποίο παίζει τον ρόλο του μεσάζοντα, θα πρέπει να προχωρά στην εφαρμογή χρησιμοποιώντας την πρωτοτυπία του» (James, 2009, 43-44). Ιδιαίτερης σημασίας ο όρος της ενσυναίσθητης πρόσληψης για τον William James αφορά στον διάλογο των πρότερων αναπαραστάσεων με νέες και τη δημιουργία πιο σύνθετων σχηματισμών με σημείο αναφοράς την εμπειρία, η οποία εμπλουτίζει και αναδιαμορφώνει.

### 2.2.3 John Dewey

Ο John Dewey θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της προοδευτικής εκπαίδευσης και αναπτύσσει τη δική του πραγματιστική προοπτική, αφομοιώνοντας δημιουργικά το επιστημονικό προφίλ του Charles Sanders Pierce, αλλά και το ενδιαφέρον του William James για την ανθρώπινη εμπειρία. Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης εδράζει ιστορικά στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στις Η.Π.Α. και αναπτύχθηκε αντισταθμιστικά ως μια μεταρρυθμιστική, κοινωνικοποιημένη εκπαίδευση των διογκούμενων λαϊκών στρωμάτων. Ο John Dewey ξεκινώντας από την παραδοχή «σχολείο για όλους, το οποίο να συνδέεται με την κοινωνία» ίδρυσε στο Σικάγο το 1896 σχολεία-εργαστήρια, όπου εφάρμοσε τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις, φέρνοντας εντός του σχολικού πλαισίου την καθημερινή εμπειρία και κάνοντας τα παιδιά κοινωνούς πραγματικών εμπειριών (learning by doing).

Πρέσβευε το αδιαίρετο θεωρίας και πράξης, αντιμετώπιζε τα παιδιά ως πολίτες που εκπαιδεύονται, ως υπεύθυνα κοινωνικά όντα με πολιτική ταυτότητα και αναγνώριζε σε αυτά δικαιώματα και υποχρεώσεις, δημιουργώντας ένα διευκολυντικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, που εμπνεόταν από τις αρχές της εξατομικευμένης μάθησης και της καθοδηγούμενης αυτενέργειας. Κύριος στόχος ήταν η δημιουργία υπεύθυνων ανθρώπων με ελεύθερο και δημιουργικό στοχασμό, που θα δρουν στο πλαίσιο δημοκρατικών κοινωνιών. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αντιμετωπίζονται ήδη ως πολίτες, που έχουν το δικό τους αποτύπωμα και όχι ως εκκολαπτόμενα πολιτικά όντα, που αναμένεται να ενηλικιωθούν. Χαρακτηριστικά έλεγε πως «Όταν το σχολείο θα προετοιμάζει τα παιδιά μέσα σε μια μικρή κοινότητα, στα καθήκοντα και στις απαιτήσεις τους σαν μέλη της κοινωνίας, εμφυσώντας τους το πνεύμα της χρησιμότητας, κι εφοδιάζοντας τα με τα απαραίτητα για μια λυσιτελή αυτοδιεύθυνση, τότε θα έχουμε στα σίγουρα μια κοινωνία όμορφη κι αρμονική» (Dewey, 1982, 30).

Τοποθετούσε τον ανθρώπινο οργανισμό μέσα σε κοινωνικά πλαίσια, με τα οποία έχει σχέση αλληλεπίδρασης και είναι δυνατόν να αναπτυχθεί αλλά και να ερμηνευτεί η δράση του μέσα σε αυτές τις κοινωνικές συνάψεις. Ο αισθησιοκινητικός συντονισμός του κάθε ατόμου με το περιβάλλον του λαμβάνει χώρα εντός της δράσης και ανατροφοδοτεί συμπεριφορές, οι οποίες πρέπει να κατανοούνται ολιστικά και όχι σαν ένα άθροισμα αποσπασματικών πράξεων. Μέσω της λειτουργίας των συνειρμών καλλιεργείται η συνέχεια της εμπειρίας, η οποία σημαίνει «ότι κάθε εμπειρία ταυτόχρονα παίρνει κάτι από τις προηγούμενες εμπειρίες και μεταβάλλει κατά κάποιον τρόπο την ποιότητα των επερχόμενων» (Dewey, 1980, 24).

Δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη δράση και στη γνώση που προκύπτει μέσα από την εμπειρία με έναν εξαιρετικά εποικοδομητικό μηχανισμό λειτούργησε ενωτικά, χωρίς να απεμπολήσει τις

προγενέστερες φιλοσοφικές εκδοχές. Ο John Dewey στο έργο του *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, χαρακτηριστικά σημειώνει πως «υπάρχει πάντα ο κίνδυνος, ένα νέο κίνημα, απορρίπτοντας τους σκοπούς και τις μεθόδους εκείνου που υποσκελίζει, να αναπτύξει τις αρχές του περισσότερο αρνητικά παρά θετικά και εποικοδομητικά. Οδηγείται λοιπόν στην πρακτική εφαρμογή του από εκείνο που απορρίπτει κι όχι από την εποικοδομητική εξέλιξη της δικής του φιλοσοφίας» (Dewey, 1980, 12). Υποστήριζε ότι όλα προέρχονται από την εμπειρία και τον εμπλουτισμό της με νέα βιώματα, το σύνολο των οποίων και η αλληλεπίδρασή τους μας βοηθούν να έχουμε μια σφαιρικότερη θέαση του κόσμου, ενώ η αποκωδικοποίησή τους με επιστημονικές μεθόδους δεν οδηγεί σε μια υπέρτατη και υπερβατική αλήθεια, αλλά αποτελεί μονοπάτι προσωπικής ανάπτυξης και μάθησης. Σε αυτήν την πορεία ο άνθρωπος θα πρέπει να αποκτά τη δύναμη της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου, ώστε να έχει τη δυνατότητα της ελεύθερης διάνοησης, η οποία θα τον οδηγεί στην υλοποίηση σκοπών που πραγματικά αξίζουν (Dewey, 1980, 47-51).

Ο John Dewey προτεραιοποίησε τον ρόλο της παιδείας, ως βασικό μοχλό για κοινωνική ανακατασκευή. Την εφαρμοστική δύναμη της φιλοσοφίας στην ανθρώπινη ζωή κατέγραψε στα έργα του *Εμπειρία και Φύση* και *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*, αναδεικνύοντας την εγγενή δυνατότητα του κάθε ατόμου να μετέχει και να συνδιαμορφώνει τις κοινωνικές διαδικασίες. Οραματιζόταν μια δημοκρατική κοινωνία, όπου το σχολείο θα αποτελούσε το πλαίσιο παραγωγής και ελέγχου νέων ιδεών μέσα από αυθεντικές εμπειρίες, ενώ η προσέγγιση της γνώσης θα γινόταν μέσω επιστημονικών μεθόδων κι όχι ως απλή εγχάραξη και παθητική εγγραφή αποσπασματικών πληροφοριών. Μπορούμε να πούμε πως στοιχειοθέτησε ένα ολοκληρωμένο σύστημα, το οποίο εκπορευόταν από τις σύγχρονες ανάγκες του ανθρώπου, ενώ δοκιμάζοντας έμπρακτα τις φιλοσοφικές του θέσεις επικεντρώθηκε στην θεραπεία και στην κοινωνική αναμόρφωση. Υπέρμαχος της έννοιας της συμπληρωματικότητας και της κοινωνικής συνεισφοράς και ανταπόδοσης ο φιλόσοφος υποστήριζε ότι ο άνθρωπος βιώνει εμπειρίες, δρα σε ένα περιβάλλον και αναπτύσσεται μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη. Στο έργο του *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* υποστηρίζει πως «ένα ον το οποίο συνδέεται με άλλα όντα δεν μπορεί να επιτελέσει τις δραστηριότητές του χωρίς να λάβει υπόψιν του τις δραστηριότητες των άλλων» (Dewey, 2016, 43).

Το προοδευτικό ρεύμα εκπαίδευσης, του οποίου σημαντικός εκπρόσωπος είναι ο John Dewey πρόβαλε ένα επικοινωνιακό μοντέλο παιδαγωγίας, στο οποίο εμπλέκονται ισότιμα ο δάσκαλος, ο μαθητής μέσα στο πλαίσιο ενός δυναμικά εξελισσόμενου αναλυτικού προγράμματος, που είναι βασισμένο στη διερεύνηση και στην ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης. Η σχολική ζωή δεν είναι προετοιμασία για την ενηλικίωση, αλλά μια ζωντανή εμπειρία γεγονότων, που διασυνδέονται σε πραγματικό χρόνο με τα κοινωνικά τεκταινόμενα. Υπήρξε θερμός υποστηρικτής του

κονστρουκτιβισμού και της ενεργής συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, υιοθετώντας τη διαδικασία των διαρκών συγχωνεύσεων των νέων πληροφοριών σε προηγούμενες προσλαμβάνουσες, συσχετίζοντας τες και με τις πιθανές χρήσεις τους και την ενδεχόμενη αξιοποίησή τους (Bruner, 1962, 87). Με αυτόν τον τρόπο, σταδιακά, οικοδομείται η κριτική σκέψη, η οποία θέτει κάθε πεποίθηση και κάθε μορφή γνώσης σε συνεχή διαπραγμάτευση και εκθέτει σε διαρκή επανέλεγχο, ώστε να παράγονται νέες ιδέες και να ανασυντίθεται νοητικές αναπαραστάσεις.

Το σχολείο του John Dewey είναι ένας χώρος πειραματισμού, βασισμένος στις προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών και στα ενδιαφέροντά τους, όπου προσφέρονται πρακτικές δραστηριότητες με τη μορφή διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Τα παιδιά καλούνται να αναλάβουν δράση, να εμπνευσθούν λύσεις και να συνοδοιπορευτούν σε ένα βίωμα μάθησης και όχι απλής διεκπεραίωσης. Σύμφωνα με αυτόν «όταν βάζουμε στο σχολείο διάφορες μορφές ενεργητικής ασχολίας, τότε ολάκερο το πνεύμα του σχολείου ανανεώνεται. Το σχολείο πλησιάζει τότε προς τη ζωή, γίνεται η κατοικία του παιδιού, όπου αυτό μαθαίνει με την άμεση εμπειρία, αντί να είναι όπως σήμερα μόνο ένα μέρος, όπου μαθαίνουν γράμματα με μια αφηρημένη κι απόμακρη σχέση προς κάποια πιθανή ζωή στο μέλλον» (Dewey, 1945, 12).

Στα πειραματικά του προγράμματα υπερίσχυσαν βιωματικές δραστηριότητες που ήταν σχεδιασμένες με βάση το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, την ιδιοσυγκρασία τους και είχαν ως στόχο τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων μάθησης κι όχι απλής παθητικής συμμετοχής. Το σχολείο του John Dewey ήταν ένας χώρος έκφρασης και προσωπικής βελτίωσης μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Τα παιδιά μέσα από τη διαρκή έκθεση τους σε ερεθίσματα και την ενασχόλησή τους με αυτά, επιστρατεύουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους, σκέφτονται και προχωρούν σε λύσεις μέσω δοκιμών σε πραγματικό χρόνο, ανασκευάζοντας και εμπλουτίζοντας το γνωσιακό τους υπόβαθρο. Ανακαλύπτουν και εφαρμόζουν, πειραματίζονται με γνώσεις, που αποκτούν νόημα και λειτουργούν προσελκυστικά στην έκφραση των ιδεών τους.

Πίστευε στην αξία της εμπειρίας, με την έννοια της σύνδεσης όλων των βιωμάτων ενός ανθρώπου, ως μέλος μικρότερων κοινωνικών σχηματισμών (οικογένεια, γειτονιά, θρησκευτικό δόγμα κ.τ.λ.). Κατά συνέπεια και το σχολικό περιβάλλον μέσω του αναλυτικού του προγράμματος, είναι απαραίτητο να στηρίζεται στην αξιοποίηση αυτών των στοιχείων, αλλά και να απευθύνεται στα παιδιά με δραστηριότητες που θα σέβονται τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και στοχεύουν στη διεύρυνση του γνωσιακού τους ορίζοντα. Μαθαίνουμε πράττοντας, ζούμε σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται και αλληλεπιδρούμε με τους άλλους μέσω της επικοινωνίας. Οπότε στόχος μιας ρεαλιστικά οργανωμένης εκπαίδευσης πρέπει να είναι ο συνδυασμός ενός κοινωνικού και

ανθρώπινου κέντρου με έναν διανοητικό τρόπο δόμησης που προοδευτικά προσφέρει βιώματα, που εξελίσσουν νοητικά και ψυχοσωματικά.

Ο John Dewey αναφερόταν στις παρεχόμενες γνώσεις του παραδοσιακού σχολείου, ως ένα σύστημα συνεχώς αυξανόμενων και αποσπασματικών δόσεων, που προκαθορίζονταν εξωτερικά και που τις περισσότερες φορές δεν προσέλκυαν τα παιδιά. Οπότε «εάν ο μαθητής δεν έπαιρνε τη δόση, αν έδειχνε φυσική φυγοπονία, διανοητική νωχέλεια ή αφηρημάδα και τελικά όρθωνε μια συναισθηματική απώθηση ενάντια στο θέμα του, εθεωρείτο ότι έκανε λάθος» (Dewey, 1980, 34). Το μανθάνειν δια του πράττειν, ως ένα από τα βασικά συστατικά της προοδευτικής εκπαίδευσης, αφορά στη δημιουργία γνωστικών σχημάτων μέσω μετασχηματισμού της εμπειρίας (Kolb, 1984) και καθώς στηρίζεται στην συμμετοχή των μαθητών, αποενοχοποιεί το λάθος, καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση και συμβάλλει στη διατήρηση της ψυχικής υγείας. Στο βιωματικό σχολείο η διαδικασία μάθησης αναδεικνύεται σε μια εξαιρετική προσπάθεια συνύπαρξης, συν-κίνησης και παραδοχής ύπαρξης άλλων αναγκών, ιδεών και επιθυμιών. Το σημαντικότερο είναι πως η βασική πηγή ελέγχου, σε αυτήν την περίπτωση, είναι η σχολική ομάδα και οι κανόνες λειτουργίας της, οι οποίοι έχουν συναποφασιστεί. Αυτή η δομή μας παραπέμπει σε έναν κοινωνικό σχηματισμό, που σέβεται τις ατομικές ελευθερίες, έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό και παρωθεί τα άτομα στη διερεύνηση και τη στοχαστική κριτική. Το σχολείο της προοδευτικής αγωγής είναι ένας χώρος ανοιχτός, διασυνδεδεμένος με την κοινωνία, που δεν προετοιμάζει για τη ζωή, αλλά είναι η ίδια η ζωή. Η εκπαίδευση που είναι βιωματικά προσανατολισμένη και αναγνωρίζει στους μαθητές την ελευθερία να οικοδομούν τη γνώση και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος, οραματίζεται μια κοινωνία με δημοκρατικό προσανατολισμό.

Ο John Dewey ήταν ένθερμος οπαδός του κοινωνικοεκπαιδευτικού χαρακτήρα του σχολείου, αναδεικνύοντας τον ρόλο του ως πλαισίου, ευρισκόμενου σε αμφίδρομη σχέση με την κοινωνία. Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός η κοινωνική αναπαραγωγή, που επιτυγχάνεται μέσω του σχολείου, οπότε και γίνεται αντιληπτό πως οι βασικοί στόχοι, οι αξίες ενός παιδαγωγικού πλαισίου σχετίζονται άμεσα με τους ευρύτερους κοινωνικούς μηχανισμούς. Ξεκινώντας με αυτήν την παραδοχή, υποστήριξε τη θέση πως ένα προοδευτικό σχολείο μπορεί να μεθοδεύσει την κοινωνική μεταρρύθμιση, ενεργοποιώντας πρώιμα την κοινωνική συνείδηση του μαθητή σε όλα τα επίπεδα δράσης του. Στόχος της εκπαίδευσης, κατά τη δική του θεώρηση, είναι η δημοκρατική συγκρότηση της κοινωνίας, η ισότιμη συμμετοχή, η ανάπτυξη όλων των παιδιών, μέσω της διάχυσης του κοινωνικού ενδιαφέροντος σε όλα τα γνωστικά πεδία.

Ο John Dewey επεδίωξε να δημιουργήσει ένα σχολείο με εξωστρέφεια, που βρίσκεται σε επαφή την κοινωνία μέσα στην οποία αναπτύσσεται και αναδιαμορφώνεται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Η εκπαίδευση διαδραματίζει διττό ρόλο, την καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και την κοινωνικοποίησή τους με έναν τρόπο που να καλλιεργεί την έκφραση της ατομικότητας, διαμέσου ανταλλαγών με το περιβάλλον. Την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης είχε αντιληφθεί και αντίστοιχα υποστήριξε ο Emile Durkheim, κυρίως μέσα από το έργο του *Education et Sociology* (1956), τονίζοντας πως η προσωπικότητα του καθενός εξελίσσεται σε συνδυασμό με τη δράση του σε κοινωνικές ομάδες, δηλαδή την ανάπτυξη της κοινωνικής του ταυτότητας. Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών μέσα στο σχολείο και η διαδικασία μάθησης μέσα σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα, καλλιεργούν τη συλλογική συνείδηση. Αν και διέφεραν μεταξύ τους, ως προς την ερμηνευτική τους προσέγγιση για τη σχέση ατόμου- κοινωνίας, συντονίζονταν ως προς την αναγνώριση του σχολείου ως ένα πλαίσιο, όπου όχι απλά το άτομο ερχόταν σε επαφή με γνώσεις, αλλά με αξίες και κοινωνικά πρότυπα.

Το 1927 με το έργο του *The Public and Its Problems* εισάγει την έννοια της «κριτικής δημοκρατίας», που όπως αναλύει δεν είναι απλά ένας τρόπος διακυβέρνησης, αλλά ένας τρόπος συμβίωσης, συνύπαρξης και δημιουργικής επικοινωνίας (Dewey, 1927). Μέσα σε αυτό το κλίμα ο κάθε άνθρωπος προσανατολίζεται προς το συλλογικά ωφέλιμο, καθώς μέσω των συλλογικών του εμπειριών οδηγείται στην αυτοπραγμάτωση, δηλαδή στην αρμονική ισορροπία του ατομικού αγαθού με το κοινωνικά ιδεατό. Το προοδευτικό σχολείο, σύμφωνα με τον John Dewey, λειτουργεί δημιουργώντας τέτοιες δράσεις, όπου ο μαθητής δεν προετοιμάζεται να ζήσει ως αυριανός, δημοκρατικός πολίτης, αλλά ζει στο παρόν του σε μια ζωντανή κοινότητα, που στηρίζεται σε δημοκρατικές αξίες και πεποιθήσεις. Θεωρούσε το σχολείο ως μια «εμβρυακή, κοινοτική ζωή», που μέσα σε αυτήν το άτομο αναπτυσσόταν και ωρίμαζε ως πρόσωπο κι ως πολίτης. Μέσα από αυτό το πρίσμα, θα λέγαμε πως ήταν και βασικός υποστηρικτής της δια βίου μάθησης, αφού θεωρούσε άρρηκτα συνδεδεμένη τη διαδικασία εκπαίδευσης με την κοινωνία, πιστεύοντας πως οι γνώσεις που αποκτούμε μας χρησιμεύουν σε καταστάσεις, που θα αντιμετωπίσουμε κι είναι αυτή μια διαδικασία που συνεχίζεται όσο κι η ζωή μας (Dewey, 1980).

## 2.3 Ludwig Wittgenstein

Ο Ludwig Wittgenstein, φιλόσοφος και παιδαγωγός, θεωρείται ένας από τους βασικότερους εκπροσώπους της αναλυτικής φιλοσοφίας. Υπήρξε μαθητής του Bertrand Russel, ο οποίος



χρησιμοποίησε τη λογική για να λύσει ζητήματα μαθηματικής φύσης και ταυτόχρονα για να ερμηνεύσει φιλοσοφικά θέματα.

Ο Bertrand Russell πίστευε στη δύναμη της συμβολικής λογικής των μαθηματικών και θεωρούσε πως αυτή ήταν ικανή να αποκωδικοποιήσει τις έννοιες των άλλων επιστημών, αλλά και να στοιχειοθετήσει τη μέθοδο διερεύνησής τους. Ήταν υπέρμαχος του ουδέτερου μονισμού, υιοθετώντας μια ενδιάμεση στάση ανάμεσα στον ιδεαλισμό και τον υλισμό, καθώς υποστήριζε πως νους και σώμα ενυπάρχουν σε μια πραγματικότητα. Προσπάθησε να συστηματοποιήσει μια λογικά τέλεια γλώσσα, η οποία να αποτελεί τη βάση ερμηνείας των φιλοσοφικών ζητημάτων. Υποστήριζε πως υπάρχουν μεταφυσικά άτομα, δομικά στοιχεία, που δεν αναλύονται περαιτέρω, ενώ επιχείρησε τον παραλληλισμό γλώσσας-κόσμου. Ο λογικός ατομισμός του είναι βασισμένος σε γνωσιολογικά και επιστημολογικά κριτήρια κι ενώ προοικονότησε την οπτική του Ludwig Wittgenstein, φαίνεται πως ο δεύτερος προχώρησε τη φιλοσοφική του σκέψη, διαφοροποιώντας τους προβληματισμούς του, αφού ο κόσμος του αποτελείται από αντικείμενα που είναι εκδοχές λογικών διεργασιών.

Για να κατανοήσουμε επαρκώς το φιλοσοφικό έργο του Ludwig Wittgenstein είναι σκόπιμο να το χωρίσουμε σε δυο διαφορετικές φάσεις, οι οποίες αναδεικνύουν την ωρίμανση του στοχασμού του και την αυτοαναθεώρησή του. Το έργο του *Tractatus Logico-Philosophicus* (πρώτη δημοσίευση 1921) ανήκει στην πρώιμη περίοδο και επιχειρεί την εξέταση θεμελιωδών φιλοσοφικών προβλημάτων για τον κόσμο, τη γλώσσα, τη σκέψη μέσα από μια αναπαραστασιακή λογική. Ο κόσμος του είναι συνδυασμός γεγονότων και απεικονίσεις νοημάτων και βρίσκεται σε διαδραστική σχέση με τη γλώσσα. Ξεκινά το έργο του με την πρόταση «ο κόσμος είναι όλα όσα συμβαίνουν», επισημαίνοντας τη βάση του οντολογικού του στοχασμού. Η πραγματικότητα είναι το σύνολο γεγονότων, τα οποία δημιουργούνται από συσχετισμούς αντικειμένων και η φιλοσοφία είναι μια δρώσα δύναμη, που έρχεται να αποσαφηνίσει έννοιες και να δημιουργήσει νέες ερμηνευτικές δυναμικές. Συμπυκνώνει τις θέσεις του για την πρακτική πλευρά της φιλοσοφίας μέσα από τις προτάσεις «η φιλοσοφία δεν είναι διδασκαλία, αλλά δραστηριότητα» και «σκοπός της φιλοσοφίας είναι η λογική διασάφηση των σκέψεων» (TLP4.112). «Η λέξη φιλοσοφία πρέπει να σημαίνει κάτι που στέκεται πάνω ή κάτω, αλλά όχι δίπλα στις φυσικές επιστήμες» (TLP4.111). Φαίνεται ξεκάθαρα από αυτές τις προτάσεις του πως έργο της είναι η διαρκής αναζήτηση και η αποσαφήνιση, χρησιμοποιώντας τις μεθόδους της λογικής (Wittgenstein, 1978).

Αυτό το έργο της πρώιμης σκέψης του είναι μια στροφή στη γλωσσική ανάλυση της φιλοσοφίας, συνδέοντας τις έννοιες της γλώσσας, της σκέψης και της πραγματικότητας σε μια αναθεωρημένη βάση. Η γλώσσα στον στοχασμό του είναι ένας ολόκληρος κόσμος, μια δυνατότητα αντίληψης και

αποθέωσης της λογικής. «Τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου ( TLP5.6) ... Η λογική γεμίζει τον κόσμο. Τα όρια του κόσμου είναι και δικά μας όρια»(TLP5.61). Ο γλωσσικός κώδικας είναι μια συστηματική απεικόνιση της σκέψης, η οποία ορίζει τα όρια του πραγματικού, με μια έννοια ανοιχτότητας και πολυποικιλίων εκδοχών. Ο φιλόσοφος ορίζει έναν λογικό τόπο, όπου ο άνθρωπος καταθέτει νοήματα, με γλωσσικές εκφράσεις, αναλύοντας με λογικούς κανόνες τη διαλεκτική τους σχέση και αποσαφηνίζοντας κάθε άρρητο και υποδηλούμενο. Ορίζει ως αδιαμφισβήτητες τις μεθόδους των φυσικών επιστημών, που ορίζουν ως πραγματικό αυτό που μπορεί να λεχθεί και περιγράφει τον κόσμο. Οτιδήποτε μεταφυσικό, όπως μια ηθική κρίση ή η αισθητική αναφέρονται σε έναν υπερβατικό τόπο και άρρητο για τον οποίο η φιλοσοφία έχει να καταθέσει πολλά, όμως η ορθότητά μας θα διασφαλιζόταν μόνο με τη χρήση λογικών μεθόδων. Αναφέρει χαρακτηριστικά «Αυτή η μέθοδος δε θα ικανοποιούσε τον άλλο- δε θα είχε το αίσθημα πως τον διδάσκουμε φιλοσοφία-αλλά αυτή θα ήταν η μόνη αυστηρά σωστή μέθοδος» (TLP6.53).

Το συγκεκριμένο έργο, χαρακτηριστικό για τη γλωσσική στροφή της φιλοσοφίας, επιχειρεί να αναλύσει με ορθολογικά κριτήρια τη γλωσσική επικοινωνία, ως εχέγγυο για αντίληψη της πραγματικότητας και διατύπωση λογικών προτάσεων. Η γλώσσα του Ludwig Wittgenstein είναι οριοθετημένη και παρατηρείται, αναλύεται εντός του επικοινωνιακού πλαισίου μας. Αντιστοιχεί σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και τα αφηρημένα της σύμβολα νοηματοδοτούνται μόνο όταν οπτικοποιούνται και ανάγονται σε συγκεκριμένες, βιωματικές μορφές. Ο κόσμος δεν είναι ένα σύνολο αντικειμένων, που υπάρχουν αποσπασματικά, αλλά μια αναπαράσταση ζωντανών σχέσεων και γεγονότων, στα οποία ο άνθρωπος είναι μέτοχος και παρατηρητής. Ο φιλόσοφος αναφέρει πως οι άνθρωποι είναι κατασκευαστές γλωσσών, με τις οποίες επικοινωνούν στην καθημερινότητα, χωρίς απαραίτητα να γνωρίζουν την κανονιστική τους λειτουργία. Η γλώσσα που χρησιμοποιούμε είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να εξορύξουμε τη σημασία της γλώσσας άμεσα, δηλαδή αναλύοντας ουδέτερα και μόνο τους μηχανισμούς της (TLP4.002).

Η σύνδεση της σκέψης με τη γλώσσα και στη συνέχεια πως αυτή αποτυπώνεται στην πραγματικότητα και πως αυτή ανατροφοδοτεί νέους κύκλους αναπαράστασης και επικοινωνιακά συμβάντα απασχόλησε τον Ludwig Wittgenstein. «Μια σκέψη είναι μία πρόταση με νόημα» (TLP4) και «Μια σκέψη είναι ένα προτασιακό σημείο που το εφαρμόζουμε και το σκεφτόμαστε» (TLP3.5). Οι σκέψεις μας αναπαριστώνται εσωτερικά, μεταμορφώνονται και ενδύονται γλωσσική μορφή στο πλαίσιο ενός προτασιακού συνόλου και απευθύνονται, εφαρμόζονται σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Υπάρχει, βέβαια, ο χώρος της θρησκείας, της ηθικής, της αισθητικής-όπως προαναφέρθηκε-για τον οποίο δεν υπάρχει η δυνατότητα να εκφρασθούμε με γλωσσικά σημεία, αλλά να αντιληφθούμε ότι αυτός ο κόσμος δείχνεται, υπερβαίνει τη σφαίρα της γλωσσικής σήμανσης και έχει μεταφυσικό και

μυστικιστικό χαρακτήρα (TLP6.522). Έντονα μεταφυσικός αποδίδει ένα ξεχωριστό πεδίο νοήματος, αξίας σε αυτές τις υπερβατικές έννοιες, που δεν μπορούν να κατανοηθούν με γλωσσοαναλυτικά κατασκευάσματα. Καθώς αυτά δεν είναι συμπτωματικά έχουν μια διαφορετική σημασιодότηση, τέτοιας εμβέλειας που ενώ δεν εκκοσμικεύονται, εκπορεύουν νόημα για τον κόσμο (TLP6.41, TLP6.42, 6.421). Η βιντγκενσταινική γλώσσα είναι απεικόνιση του κόσμου, εικόνες γεγονότων, που λειτουργεί σαν ένας μετρικός κανόνας πάνω στην πραγματικότητα (TLP2.1511, TLP2.1512). Το πρώιμο αυτό έργο του είναι πλημμυρισμένο από την έννοια της αναπαράστασης των νοημάτων και της σημασιодότησής τους μέσω των γλωσσικών συμβόλων. Η γλώσσα έχει χωροχρονική θέση και έκταση και δεν είναι ένα αφηρημένο κατασκεύασμα, αλλά η έλλογη απόδειξη της ζώσας επικοινωνίας.

Στο ύστερο έργο εκδιπλώνει αντιθετικά τον φιλοσοφικό του στοχασμό μέσα από το έργο του *Φιλοσοφικές Έρευνες*, το οποίο υπομνηματίζει με το *Μπλε-Καφέ βιβλίο*, όπου εισάγει τον όρο «γλωσσικό παιχνίδι» (Wittgenstein, 1977, 28) για να ορίσει τη χρήση της γλώσσας, ως ένα παίγνιο εντός ενός πλαισίου αναφοράς, που ξεπερνά τα τυπικά σύνορα των δομικολειτουργικών ορισμών και σχετίζεται με στάσεις, συμπεριφορές χρήσης του γλωσσικού κώδικα. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως συλλογικό βίωμα, που δεν μπορεί να κατανοηθεί εκτός της ιδιαίτερης ομάδας, που χρησιμοποιείται, γιατί απηχεί την ψυχοσυναισθηματική της δυναμική και τις κοινωνικές της συμβάσεις. Γι' αυτό και αντιμάχεται την ύπαρξη ιδιωτικής γλώσσας, καθώς η επικοινωνία για να είναι εφικτή πρέπει να στηρίζεται σε δημόσια, εξωτερικά κριτήρια. Να εκφράζεται, να συνδιαμορφώνεται και να εμπλουτίζεται συνεχώς σε διυποκειμενική βάση. Η μύηση στη γλωσσική αυτή κωδικοποίηση επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση της και την κοινωνική της εφαρμογή, όπου τα υποκείμενα μετέχουν καταθέτοντας τις δικές τους νοηματικές εκδοχές και ταυτόχρονα έχοντας ως κριτήριο ορθότητας τη δημόσια εκφορά της. «Το να μιλάμε μια γλώσσα είναι μέρος μιας δραστηριότητας ή μιας μορφής ζωής» (1977, 35) και αυτή τη δυνατότητά μας τη θεωρεί σύμφυτη με χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης, όπως η βιάση, η πρόσληψη τροφής κ.ά. Δεν εξαντλείται μόνο σε μια αποκομμένη από το βίωμα ονοματοδοσία και αφηρημένη συμβολική αναπαράσταση, αλλά αναδεικνύεται μέσα από την πραξιακή ανάδειξή της. Όσο για την ύπαρξη κανόνων για τα γλωσσικά παιχνίδια, ο Ludwig Wittgenstein υποστηρίζει πως δεν αποτελούν ένα απαράβατο αρχέτυπο, το οποίο είναι αντικείμενο εκμάθησης, αλλά αναδύονται ως τρόπος λειτουργίας και παρατηρούνται άμεσα όταν το υποκείμενο έρθει σε επαφή με αυτά (1977, 52, 53). Κι αυτή η έκθεση, αυτή η επαφή έχει νόημα, γιατί η «γλώσσα δεν είναι ένα ανύπαρκτο κατασκεύασμα εκτός χώρου και χρόνου», κατά συνέπεια έχει κανόνες, που η ύπαρξή τους είναι διευκολυντική και προσδιοριστική της επικοινωνιακής της λειτουργίας.

Ιδιαίτερα βλοσυρός είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας, λέγοντας πως αντιμετωπίζουμε τους ανθρώπους σαν «αναγνωστικές μηχανές» και τους εκπαιδεύουμε με έναν μηχανιστικό τρόπο, χωρίς να συνυπολογίζουμε πως τελικά δε μιλάμε μόνο για κατάκτηση δεξιότητας, αλλά για διαμόρφωση συμπεριφοράς (1977, 92). «Όταν διαβάζω, νιώθω ένα είδος επίδρασης των γραμμάτων πάνω μου» (1977, 98), σημαίνει πως αποκτώ μια σχέση σαν ενεργόν υποκείμενο με την εκφορά, που υπόκειται σε κανόνες όχι μόνο σημασιολογικούς, αλλά προσωπικής ενατένισης του συλλογικού βιώματος της γλώσσας. Η γλώσσα είναι ένα δαιδαλώδες φαινόμενο, που δεν μπορεί να ερμηνευτεί εκτός του κοινωνικού της πλαισίου, κυρίως όταν αναφέρεται σε συναισθήματα και προσπαθεί να τα επικοινωνήσει και να τα δημοσιοποιήσει. Η γλωσσική εκφορά ενός συναισθήματος διευκολύνεται και γίνεται άμεσα αντιληπτή, όταν συνοδεύεται με την σωματική έκφραση του υποκειμένου και δεν περιορίζεται στον απλό ορισμό του. «Όταν λέμε, ονόμασε το αίσθημα, ξεχνάμε πόσα είναι τα πράγματα, που συνθέτουν το γλωσσικό υπόβαθρο, χωρίς το οποίο δεν έχει έννοια, η σκέτη ενέργεια του ονομάζω», προσδιορίζοντας έτσι την ψυχοσωματική έκφραση της γλώσσας, που εμπεριέχει ενεργήματα μέσω μιμήσεων κι έναν πλούτο απεικονίσεων στη χρήση της, μη περιοριζόμενο στα κατά σύμβαση σημεία της. Αυτά τα γραπτά σύμβολα της γλώσσας ακολουθούν και την αντίθετη πορεία, καθώς όταν σκεφτόμαστε οπτικοποιούνται και γίνονται εικόνες, μεταμορφώνονται σε «εικονογραφημένα λεκτικά σχήματα», στοιχείο αποδεικτικό της αναπαραστασιακής δύναμης της γλώσσας.

Σημαντική είναι κι η εκφορά των γραπτών σημείων, ο τρόπος που οι λέξεις παύουν να είναι μόνο συνδυασμοί φθόγγων, αλλά ζωντανεύουν και μεταφέρουν συναισθήματα, αποδίδοντας μια διάσταση βάθους. Σύμφωνα με τον Ludwig Wittgenstein οι λέξεις όταν εκφέρονται με συναισθηματική χροιά, μας επικοινωνούν εκτός από την επιφανειακή δομή τους και μια ενδόμυχη διάσταση, που παραπέμπει στη σημασία τους και στο πλαίσιο επικοινωνιακής χρήσης τους (1977, 194). «Συχνά μπορούμε να προβλέψουμε την πράξη ενός ανθρώπου από την έκφραση που δηλώνει την απόφασή του», σημαίνει, ενδεχομένως, πως ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούμε τη γλώσσα και τη συνδυάζουμε με τη συναισθηματική μας κατάσταση, εκφράζοντάς την με κίνηση του σώματος ή συγκεκριμένη εκφορά καταδεικνύει την πρόθεσή μας. Οι προτάσεις αποκτούν μια ιδιότυπη σχέση με τα συναισθήματα, εντυπώνοντας αναμνήσεις λεξιλογικών μορφών με αυτήν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Και τελικά η ανάμνηση ενός επικοινωνιακού γεγονότος να ανασύρεται πιο εύκολα, όταν ανακαλείται ως μια συναισθηματική ποιότητα, της οποίας το αποτύπωμα και οι ψυχικές καταστάσεις που τη συνοδεύουν αποτελούν και τους όρους παρατήρησης, ερμηνείας του συγκεκριμένου γλωσσικού παιχνιδιού (1977, 204, 207, 208).

Ασχολείται με την ανάλυση των διεργασιών με βάση τις οποίες ερμηνεύουμε, οργανώνουμε και τελικά χρησιμοποιούμε τη γλώσσα. Οι προτάσεις δε μεταφέρουν, απλά, μια πληροφορία αποκομμένη από τον χρόνο και ιδιαίτερο χώρο γένεσης και λειτουργίας τους, στοιχεία σημαντικά για τη δόμησή τους σε προσλαμβάνουσες, που δραστηριοποιούν συγκεκριμένες πεποιθήσεις και πράξεις, όταν επαναληφθούν. Επισημαίνει την υποκειμενική διάσταση του νοήματος μιας λέξης, με βάση τη βιωματική κατάσταση του υποκειμένου και εξηγεί τον τρόπο που μετέχουμε σε ένα γλωσσικό παιχνίδι μέσω νοημάτων, χειρονομιών, εκφράσεων του προσώπου, τα οποία διαμεσολαβούν ανάμεσα στους συμμετέχοντες και εμπλουτίζουν την επικοινωνία, ευεργετώντας την αντίληψή μας. «Εκείνη η ρηματική έκφραση δεν πετυχαίνει πολλά περισσότερα απ' όσα πετυχαίνει μια συμπεριφορά που δε συνοδεύεται από λέξεις» (1977, 273).

Στις φιλοσοφικές έρευνες ο Ludwig Wittgenstein αναλύει τη σχέση του νοήματος, της χρήσης και της κατανόησης της γλώσσας. Η κατανόηση γι' αυτόν δεν είναι ένα εσωτερικό στοιχείο με κρυφές διεργασίες, αλλά συνδέεται με το νόημα των πραγμάτων, που υπάρχουν σε κίνηση γύρω μας. Είναι μια δεξιότητα, που αποκτάται μέσα στον κόσμο και αφορά στον ιδιαίτερο τρόπο που τα μέλη μιας κοινότητας συμπεριφέρονται και ορίζουν τις επικοινωνιακές τους περιστάσεις (Σακελλαριάδης, 1999, 123). Τα γλωσσικά παιχνίδια του είναι πεδία δράσης, χώροι ροής εννοιών, οι οποίες καθορίζονται άμεσα από τις πράξεις των συμμετεχόντων σε αυτά και εμπλουτίζονται από την αμφίδρομη αυτή σχέση τους με το επικοινωνιακό βίωμα. Η λειτουργία τους ορίζεται από κανόνες, ώστε να αποτελούν οριοθετημένες και επαναλήψιμες διαδικασίες και να μπορούν να γίνουν αντικείμενο μάθησης, αλλά και υιοθέτησης μιας τεχνικής, όχι όμως με τη λογική του κανονιστικού και αυστηρά αλγοριθμικού πλαισίου. Οι κανόνες γι' αυτόν θα στερούνταν νοήματος εάν δεν προέκυπταν ως άμεση αντίδραση μετά από κατάλληλη εξάσκηση (Σακελλαριάδης, 1999, 186, 188, 189).

Το *Μπλε και το Καφέ βιβλίο* προλειαινουν τις *Φιλοσοφικές έρευνες* και συγγράφονται σε μια ενδιάμεση φάση του φιλοσοφικού στοχασμού του Ludwig Wittgenstein. Χαρακτηριστικό είναι το ερώτημα που θέτει, ξεκινώντας το Μπλέ βιβλίο «Τί είναι το νόημα μιας λέξης», εκδιπλώνοντας τη φιλοσοφική του απορία για τη γλώσσα και την κατανόησή της, την οικειοποίηση των μηχανισμών της. Απομακρύνεται από τη συνειρμική σχέση των γλωσσικών συμβόλων με εξωτερικά αντικείμενα, τα οποία αναπαρίστανται νοητικά, και προχωρά στον ορισμό τους ως όχημα έκφρασης μέσα σε γλωσσικά περιβάλλοντα και ποικίλες περιστάσεις (γλωσσικά παιχνίδια). Όπως υποστηρίζει «καταλαβαίνω μια πρόταση σημαίνει καταλαβαίνω μια γλώσσα», θέλοντας να καταδείξει πως η πραγματική επικοινωνία βάσει ενός γλωσσικού κώδικα είναι ένα γεγονός πιο σφαιρικό και δεν περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση των σημείων μιας πρότασης, αλλά προϋποθέτει επαφή με την καθημερινή της λειτουργία. Η νοηματοδότηση των λέξεων, οι ορισμοί κανόνων δημιουργούνται ως

ένα σταθερό πλαίσιο και διευκολύνουν τη χρήση και ανάπτυξη της γλώσσας και δεν αφορούν έναν στείο σχολαστικό γραμματικισμό. Η λέξη αποκτά το νόημα που της δίνουμε μέσα στα γλωσσικά παιχνίδια και δεν είναι σημασιοδοτημένη a priori, αλλά είναι προικισμένη να απορροφά τη δυναμική του επικοινωνιακού συμβάντος μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται και να επανασυνθέτει το νόημά της.

Με έναν ιδιαίτερο τρόπο εξηγεί την ψυχοσυναισθηματική συμμετοχή του ανθρώπου στην προφορική εκφορά, όπου ο χρωματισμός της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου εμπλουτίζουν το εννοιολογικό πλαίσιο και την κατανόηση της γλώσσας. Η συναισθηματική φόρτιση του λόγου λειτουργεί ακριβώς όπως η μελωδική επένδυση των στίχων ενός τραγουδιού (1984, 66). Η πραγματικότητα που μας περιβάλλει δεν είναι απλά μια σύνθεση των ξεχωριστών εμπειριών των υποκειμένων, αλλά μια αλληλοδιαπλοκή σε ροή αισθησιοκινητικών γεγονότων, όπου η γλώσσα έρχεται να εκφράσει το συλλογικό βίωμα. Με τις γλωσσικές προτάσεις επιχειρούμε διάφορα παιχνίδια όπως «το να δίνεις και να ακολουθείς εντολές, να διηγείσαι μια φανταστική ιστορία, το να διατυπώνεις επιστημονικές υποθέσεις και θεωρίες, το να χαιρετάς κάποιον κ.λπ.» (1984, 106), τα οποία έχουν δικούς τους κανόνες λειτουργίας, ξεχωριστά χαρακτηριστικά και γίνονται αντιληπτά εντός του πλαισίου χρήσης τους. Κι ενώ ξεκίνησε το *Μπλέ βιβλίο* με μια ερώτηση για το νόημα της λέξης, κλείνει με μια διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία η χρήση και η νοηματοδότηση της γλώσσας δεν εξαντλείται στην αποσαφήνιση της διασύνδεσης ανάμεσα στο αντικείμενο και το σύμβολο, καθώς δεν είναι δυνατόν μέσα στη συμβολική αποτύπωση να εμπεριέχεται όλη η διαδρομή του και η χρήση του. «Όπως θα λέγαμε ότι ο καρπός περιέχει το δέντρο» (1984, 113).

Στο *Καφέ βιβλίο* ο Ludwig Wittgenstein παρουσιάζει τη δυνατότητα ύπαρξης γλωσσικών παιχνιδιών, που μπορούν να υπάρξουν ως αυτάρκη γλωσσικά γεγονότα κι όχι μόνο ως μέρη ενός ευρύτερου γλωσσικού κώδικα. Προτάσσει την απελευθέρωση από μια τυπική κι εξιδανικευμένη γλωσσική μορφή, υποστηρίζοντας ότι δεν είναι επαρκής μια ενιαία ερμηνευτική προσέγγιση των γλωσσικών συμβόλων, ενώ καταλήγει πως το αληθινό νόημα αναφέρεται μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα. Εντός αυτής προκύπτουν νέες διασυνδέσεις γραπτών σημείων και εικόνων, επινοούνται νέες χρήσεις, ενθαρρύνονται αναδιατυπώσεις και εξελίσσονται οι γλωσσικές κατασκευές (1984, 132). Η συμμετοχή κι η δυνατότητα επικοινωνίας μέσω ενός γλωσσικού κώδικα παραπέμπει σε συλλογικά βιώματα και πεποιθήσεις, ενώ η έκφραση προσωπικών εμπειριών για να διαμεσολαβηθεί εύστοχα πρέπει να εντοπιστεί με ακρίβεια, ώστε να είναι αναγνωρίσιμη επικοινωνιακά. Τα γλωσσικά παιχνίδια του διακρίνονται για την ποικιλία τους, την ανοιχτότητά τους και τη δυναμική τους, παρά το γεγονός ότι η γλωσσική ένδυση τείνει να αποκρύψει την ουσία τους και να τα απαξιώσει με μια λογική φορμαλισμού. Το υποκείμενο στον βινγκεσταινικό κόσμο είναι ένα ενσυνείδητο όν, που επικοινωνεί ολοκληρωτικά και πολύτροπα, κινούμενο σε διαφορετικούς γλωσσικούς τόπους με την

ελευθεριότητα του πράττειν και του εκφράζεσθαι. Τα παίγνια γλώσσας χρησιμοποιούν νόρμες και πρότυπα, ως αφετηρία για να αυτοεξελιχθούν και να εμπλουτίσουν την επικοινωνία των ανθρώπων μέσα από το καθημερινό βίωμα. Όπως ο ίδιος καταγράφει στο έργο του *Πολιτισμός και αξίες* «ό,τι μπορεί να κάνει ο αναγνώστης μόνος του, αφήνέ το στον αναγνώστη» (Wittgenstein, 2000, 117).

## 2.4 Lev Vygotsky

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα αναπτύχθηκαν οι κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες στηρίχθηκαν στην παραδοχή ότι ο άνθρωπος μαθαίνει παρατηρώντας και αλληλοεπιδρώντας με τους άλλους. Οι εκπρόσωποι αυτού του ρεύματος υποστήριζαν πως η «γνώση σχετίζεται με καταστάσεις, στις οποίες ήδη βρίσκονται οι γνώστες» (Cobb, 1996, 339). Ήδη οι προηγούμενες θεωρίες του συμπεριφορισμού (I. Pavlov, J.B. Watson, E.L. Thorndike, B. F. Skinner), οι οποίες κατέγραφαν την απόκτηση γνώσης από την πλευρά του εκπαιδευομένου, ως μια εξωτερικά παρατηρήσιμη συμπεριφορά, που είναι δυνατόν να τροποποιηθεί βάσει συγκεκριμένων ερεθισμάτων, είχαν προσφέρει το επιστημονικό στίγμα τους. Εξίσου και οι γνωστικές θεωρίες, οι οποίες ήταν βασισμένες σε ορθολογιστικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες το άτομο μαθαίνει αξιοποιώντας το ήδη υπάρχον δυναμικό του, παρεμβαίνοντας ενεργά στην αξιοποίηση των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων είχαν καταθέσει τα πορίσματά τους.

Οι κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες μάθησης είναι συγγενείς ως προς τις θεωρίες του γνωστικού εποικοδομισμού, αναδομώντας όμως τη θέση του ατόμου σε σχέση με τα κοινωνικά του περιβάλλοντα. Θεμελιωτής του κοινωνικού κονστрукτιβισμού ο Lev Vygotsky (1896-1934) κατέθεσε τη δική του θεώρηση για τη διαδικασία μάθησης, η οποία στηρίχθηκε στα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία, που διαμορφώνουν τη μορφή του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διαβίει ο άνθρωπος. Οι βασικές του θέσεις συμπυκνώνονται στα παρακάτω (Δαφέρμος, 2011):

- Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν τη γνώση στο πλαίσιο της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης.
- Η διαδικασία μάθησης προωθεί την ανάπτυξη και δεν είναι σωρευτική, αλλά μετασχηματιστική διαδικασία.
- Η ανάπτυξη ενός ατόμου δεν είναι δυνατόν να διαχωριστεί από το κοινωνικό πλαίσιο, όπου πραγματώνεται.
- Η γλώσσα διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην πνευματική ανάπτυξη.
- Το παιδικό παιχνίδι και οι συμβολισμοί του συνδέονται άρρηκτα με τη διαδικασία μάθησης

- Το εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να συνθέτει τα γνωστικά αντικείμενα (διαθεματικότητα), να διασυνδέεται με την πραγματική ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τέλος να διακατέχεται από διερευνητική διάθεση.

Παρά το γεγονός ότι υποστήριξε κι αυτός την ύπαρξη αναπτυξιακών σταδίων, σαν τον Jean Piaget, αυτά καταδείκνυαν μια σταδιακή διαδικασία ωρίμανσης και δεν ήταν βασισμένα σε μια αυστηρά ηλικιακή κατάτμηση. Τα στάδια του Lev Vygotsky αφορούν κυρίως σε μια συνεχή αλληλεπίδραση του βιολογικού παράγοντα με τις κοινωνικές περιστάσεις, των οποίων διαμεσολαβητής είναι οι ενήλικες. Αυτό είναι και το βασικό στοιχείο της θεωρίας του, η γεφύρωση του ατομικού-ενδογενούς ψυχολογικού παράγοντα με τις κοινωνικές συνιστώσες. Το βασικότερο όμως στη θεωρία του είναι η μελέτη ανάπτυξης του ανθρώπου με βάση ένα μοντέλο ηλικιακών φάσεων που παραπέμπουν σε κρίσεις και έναν ιδιαίτερο ποιοτικό μετασχηματισμό που αφορά σε καθεμία από αυτές. Αναφέρουμε ενδεικτικά αυτά τα στάδια (Δαφέρμος, 2011, 227-234):

1. Η κρίση του πρώτου έτους ζωής: Το παιδί επικοινωνεί με τον κόσμο των ενηλίκων για να ικανοποιήσει τις βιολογικές του ανάγκες, προσπαθεί να διαφοροποιηθεί μέσω της βάδισης και της ομιλίας.
2. Η κρίση του τρίτου έτους: Το παιδί επικοινωνεί με τους ενήλικες, εξερευνά το περιβάλλον του και αρχίζει να συνειδητοποιεί τις σχέσεις, που διέπουν τα αντικείμενα. Εκφράζει την αντίθεση του στους ενήλικες και επικοινωνεί κυρίως μέσω του παιχνιδιού.
3. Η κρίση των επτά ετών: Αφορά στη σχολική ηλικία του παιδιού, όπου παρατηρείται η διάκριση της εξωτερικής με την εσωτερική ομιλία. Μπορεί να επεξεργάζεται τις έννοιες, να αυτοελέγχεται και να αυτοδιαχειρίζεται γνωστικά. Παρουσιάζεται έντονη νοητική ανάπτυξη με αποτέλεσμα το παιδί να αποκτά τη δυνατότητα να συνειδητοποιεί την καθημερινότητά του και να την επεξεργάζεται με προσωπικό τρόπο.
5. Εφηβική ηλικία, η κρίση των δεκατριών ετών: Το άτομο αποκτά νέα ενδιαφέροντα, μεγιστοποιεί την κοινωνική του συμμετοχή και αναπτύσσει πραγματικές έννοιες, εισβάλλοντας έτσι στον κόσμο των ενηλίκων. Διαμορφώνεται η αφηρημένη σκέψη.

Στο έργο του *Νους στην κοινωνία* υποστηρίζει «Πιστεύουμε ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι μια σύνθετη διαλεκτική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από περιοδικότητα, ασυμμετρία στην εμφάνιση διαφόρων λειτουργιών, μεταμόρφωση ή ποιοτικό μετασχηματισμό μιας μορφής σε μιαν άλλη, αλληλοπλοκή εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων, και προσαρμοστικές διαδικασίες οι οποίες υπερνικούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζει το παιδί» (Vygotsky, 2000, 130). Για τον λόγο αυτόν η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική αν οι μαθητές εργάζονται σε περιεχόμενο που έχει νόημα γι'



αυτούς και αν καθοδηγούνται να κατασκευάσουν τη γνώση τους, εξετάζοντας παραδείγματα που απεικονίζουν καταστάσεις από την πραγματική ζωή. Υπό το πρίσμα αυτής της προσπάθειας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο τρία στοιχεία είναι ενεργά, το παιδί, ο δάσκαλος και το περιβάλλον όπου διενεργείται. Διακρίνουμε τη συνάφεια των θέσεων του με τον Jerome Bruner (1978), ο οποίος είχε τονίσει τη συμβολή της διαμεσολάβησης των ενηλίκων ως προς τη γνωστική και κοινωνική ανεξαρτητοποίηση των παιδιών, αφού αυτοί λειτουργούν στην διαδικασία ως σκαλωσιά, ως γέφυρα επαφής, που στόχο έχει να προσφέρει στα παιδιά τους κατάλληλους πολιτισμικούς ενισχυτές.

Ο Lev Vygotsky θεωρούσε ότι τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν εξαιρετικά πράγματα αν δουλέψουν σε συνεργασία με άλλους ή ακολουθώντας την κατευθυντήρια γραμμή των παιδαγωγών. Εισήγαγε την έννοια της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (*ZEA*) (*Zone of Proximal Development*), η οποία επιτρέπει τον εντοπισμό του συγκεκριμένου σταδίου της δυναμικής εξέλιξης του κάθε μεμονωμένου παιδιού και υποστηρίζει τους εμπυχωτές-παιδαγωγούς στην προετοιμασία εξατομικευμένων προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Lev Vygotsky «η ζώνη αυτή αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 2000, 147).

Μπορούμε να πούμε πως η *ZEA* είναι ένα δυναμικό πλαίσιο, το οποίο αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στην πραγματική αναπτυξιακή βαθμίδα του ατόμου και στον μελλοντικό, προοπτικό ορίζοντα ανάπτυξής του, στην περίπτωση που αυτό καθοδηγηθεί από πιο έμπειρους συνεργάτες, συνομηλίκους ή ενήλικες. Σύμφωνα με αυτόν «αυτό που καθορίζει η επικείμενη ζώνη ανάπτυξης είναι εκείνες οι λειτουργίες που δεν έχουν ωριμάσει ακόμα, αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης. Πρόκειται για λειτουργίες που θα ωριμάσουν κι αύριο ακόμη, αλλά που προς το παρόν βρίσκονται σε μια εμβρυονική κατάσταση» (Vygotsky, 2000, 148). Η εκπαιδευτική προσέγγισή του στηριζόταν στην έννοια της διεύρυνσης των πληροφοριών προς το παιδί, αφού πρώτα έχουν δοθεί τα ερεθίσματα να εξερευνήσει και να ανακαλύψει τον κόσμο με βάση τις δυνατότητές του. Στη συνέχεια υποστηρίζεται συστηματικά και καθοδηγείται με ένα στοχοθετημένο πρόγραμμα, το οποίο ενημερώνεται σταδιακά από τα γνωστικά επιτεύγματα των παιδιών και αναδιαμορφώνεται.

Τον απασχόλησε ιδιαίτερα και προσπάθησε να αποδείξει πειραματικά τη σχέση νόησης και γλώσσας, λέγοντας ότι θα μπορούσε να παρασταθεί με δύο τεμνόμενους κύκλους, όπου σε ένα κομμάτι θα συμπίπτουν και συγκεκριμένα στον τομέα της «γλωσσικά αρθρωμένης νόησης». Επεσήμανε όμως ότι υπάρχει μια μεγάλη περιοχή της νόησης, που θα λέγαμε πως συμπίπτει με περισσότερο πραξιακές

δυνατότητες και γλώσσα με εκφραστικές αποχρώσεις που δε σχετίζεται άμεσα με νοητικές δραστηριότητες (Vygotsky, 2008, 122-123). Σύμφωνα με τον Lev Vygotsky η εξέλιξη των εννοιών στα παιδιά πραγματοποιείται σε τρεις βαθμίδες μέχρι να καλλιεργηθούν και να αποκτήσουν την ταυτότητα των εννοιών των ενηλίκων. Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από μια δομική πολλαπλότητα και αδιάτακτη συνάφεια, η οποία αποτελεί μια σώρευση σκέψεων χωρίς συμπλεγματική συνάφεια. Η νόηση βάσει συμπλεγμάτων είναι το δεύτερο στάδιο, κατά το οποίο το παιδί αποκτά μια συνεκτική και παράλληλα αντικειμενική σκέψη. Δημιουργεί συνομαδώσεις με πραγματικό περιεχόμενο, ευρύτερες ομάδες που γειτνιάζουν και προκύπτουν ανακαλυπτικά από την εμπειρία του. «Αυτές οι συμπλεκτικές συλλογές αποτελούν γενικεύσεις πραγμάτων στη βάση της κοινής συμμετοχής τους σε μια ενιαία πρακτική ενέργεια» (Vygotsky, 2008, 152-161).

Ένα μεγάλο επίτευγμα της συμπλεκτικής σκέψης είναι η δημιουργία ψευδοεννοιών, οι οποίες αποτελούν προπομπό της ενήλικης εννοιολόγησης και πεδίο πιο συγκροτημένης επικοινωνίας. Τα παιδιά παραλαμβάνουν την έτοιμη γλώσσα του περιβάλλοντός τους, εργάζονται πάνω σε αυτήν, πειραματίζονται, διερευνούν και αναπτύσσουν τον γλωσσικό τους κώδικα. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου αυτού σταδίου της παιδικής νοητικής εξέλιξης γεφυρώνεται η συγκεκριμένη, εποπτική σκέψη με την αφηρημένη (Vygotsky, 2008, 166, 170, 172). Βέβαια η απόδοση της λέξης από τα παιδιά προκύπτει από διαφορετικούς δρόμους σε σχέση με τις νοητικές διαδικασίες, οι οποίες επιστρατεύονται κατά την εκφορά τους από τους ενήλικες. Όπως υποστηρίζει ο Lev Vygotsky, αναφερόμενος στον γλωσσολόγο Alexander Potebnya (1835-1891) η λέξη δεν είναι απλό σημείο μιας έννοιας, αλλά κάτι πιο σύνθετο. «Είναι μια πνευματική ιχνογράφιση της έννοιας, μια ζωγραφιά, μια μικρή εξιστόρησή της. Είναι ένα έργο τέχνης» (Vygotsky, 2008, 187).

Οι πειραματικές εφαρμογές του Lev Vygotsky επιβεβαίωσαν τους θεωρητικούς ισχυρισμούς ότι οι έννοιες δε δημιουργούνται μηχανιστικά, βασισμένες σε μια φωτογραφική σωρευτική αντίληψη, αλλά οι εποπτείες και η πραξιακή προσέγγιση των αντικειμένων προλειαίνει την εννοιολογική τους σήμανση, καταδεικνύοντας τη συνθετότητα και πολυπλοκότητα της εξέλιξης της παιδικής σκέψης. Έχοντας ως δεδομένη την ωριμότητα της αισθητήριας αντίληψης και της μνήμης στο στάδιο της σχολικής ηλικίας, μπορούμε συστηματοποιημένα να επικοινωνούμε στα παιδιά ερεθίσματα, τα οποία θα αναδεικνύουν τις παιδικές έννοιες. Η ιδιομορφία του παιδικού νου συνοψίζεται στο γεγονός ότι δεν καλλιεργείται εξωτερικά, εξοβελίζοντας τις διεργασίες του, αλλά το ορθό είναι να χρησιμοποιούνται ως υπόβαθρο οι προέννοιες, ενώ η διαδικασία ανάπτυξης των επιστημονικών εννοιών να προχωρά και να μετασχηματίζει τις καθημερινές έννοιες και αντίστροφα.

Όσον αφορά στη γλώσσα και στην έκφρασή της προφορικά και γραπτά, υποστήριζε την ομοιότητα τους με την αφηρημένη και εποπτική σκέψη. Η γραπτή γλώσσα στερείται εκφραστικότητας, ήχου και μουσικότητας, ενώ η ανάγκη ομιλίας βρίσκεται στην αρχή εξέλιξης της δραστηριότητας. «Η κατάσταση της γραπτής γλώσσας απαιτεί από το παιδί μια διπλή αφαίρεση, δηλαδή αυτή από την ηχητική πλευρά της γλώσσας και αυτή από τον συνομιλητή» (Vygotsky, 2008, 277). Στη γραπτή έκφραση πρέπει να ενεργούμε συνειδητά και να αποτυπώνουμε με σύμβολα τη λέξη, να εκδιπλώνουμε τον εσωτερικό μας λόγο, παράγοντας πιο πολύπλοκες νοηματικές συνάψεις. Όντας ένας αλγεβρικός κώδικας της γλώσσας, η γραπτή αποτύπωση θα πρέπει να εισάγεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδιών, συνυπολογίζοντας την ιδιαιτερότητά του και με τρόπο, που θα ξεκινήσει από τον αυθορμητισμό τους και σταδιακά θα γίνεται συνειδητά η χρήση του και εκουσίως. Τα παιδιά κατέχουν όλες τις δεξιότητες αντίληψης του γραπτού λόγου, αλλά δεν το γνωρίζουν συνειδητά, ώστε να μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν με σκοπιμότητα εντός συγκεκριμένων περιστάσεων. Άρα εντός του σχολικού πλαισίου τα παιδιά μαθαίνουν να συνειδητοποιούν, να εντοπίζουν, να διαχειρίζονται και να μεταβαίνουν από το αυτόματο και ασυνείδητο σε ένα περισσότερο συστηματοποιημένο επίπεδο. Τη στιγμή της οικειοποίησης μιας έννοιας μέσω της διδασκαλίας δεν πυροδοτείται ταυτόχρονα κάποια εξελικτική διαδικασία, αλλά αντίθετα θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση προπορεύεται της εξέλιξης. Η μάθηση καλλιεργεί την εξελικτική πορεία των παιδιών, ενώ η τελευταία έχει τη δική της εσωτερική λογική, χαρακτηριστικά και προτεραιοποίηση.

Ο Lev Vygotsky ανέδειξε τη διπλή φύση της γλώσσας. Η κάθε λέξη αναφέρεται σε ένα αντικείμενο στα πλαίσια ενός αντικειμενικού πλαισίου, ενώ ταυτόχρονα αφορά στις σχέσεις αυτής της λέξης με άλλες και ο συνδυασμός αυτών απηχεί την κοινωνική της υπόσταση. Η γλώσσα εκφερόμενη γραπτά, ως άρτιος κώδικας ή προφορικά ως δυναμικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνδιαλλαγής, αποτελεί ένα σύστημα νοηματοδότησης, που μας αποκαλύπτει ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία, της ομάδας που τη χρησιμοποιεί. Αναγνωρίζει τη γλώσσα, ως ένα πολιτισμικό γεγονός, καθώς βρίσκεται στη βάση της ιστορικής συνέχειας των ανθρώπων και ταυτόχρονα της προσδίδει κοινωνική σημασία, καθώς δεν είναι απλά ένα σύνολο συμβόλων, που απηχούν αφηρημένα την πραγματικότητα, αλλά εμπράγματα μονάδες, που μας επικοινωνούν νοήματα, συναισθήματα. Υιοθετεί ως προς την ανάπτυξη της γλώσσας την έννοια της αλληλεπίδρασης του Jerome Bruner, ο οποίος εννοιολογικά πλησιάζει την έννοια «της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» και αφορά στο πλέγμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ενηλίκων με τα παιδιά. Τα παιδιά στις καθημερινές τους επαφές στις επιμέρους κοινωνικές ομάδες (οικογένεια, σχολείο κ.τ.λ.) αποκτούν μια στοιχειώδη χρήση της γλώσσας, που στηρίζεται σε επιμέρους, ταχείες χαρτογραφήσεις, η οποία εξελίσσεται στα πλαίσια εντός των ομάδων αυτών. Σταδιακά η γλώσσα του ατόμου, καλλιεργείται και εμπλουτίζεται, αξιοποιώντας

συνεχώς το δίκτυο εμπειριών του ατόμου και ανατροφοδοτώντας τις νοητικές του λειτουργίες. Το παιδί ανακαλύπτει έννοιες, προχωρά στον μετασχηματισμό τους και αξιολογεί την ορθότητα και χρησιμότητά τους, όντας συμμετέχων σε κοινωνικές ομαδώσεις (Bruner, 1973, 421-422).

Σε αντίθεση με την πιαζετιανή θεωρία, που όριζε την ανάπτυξη του παιδιού, ως μια πορεία σε συνεχώς πολυπλοκότερα σχήματα, ο Lev Vygotsky υποστήριζε πως αυτή δεν είναι γραμμικά αθροιστική, αλλά είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οπότε και διαμορφώνεται από τις κοινωνικο-μορφωτικές εμπειρίες του, συμβάντα που είναι οι κύριοι παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στη διαμόρφωση των νοητικών δομών του. Σύμφωνα με τον Lev Vygotsky η συστηματοποίηση των εννοιών και η ύπαρξη ενός πλαισίου διδασκαλίας, το οποίο αξιοποιεί ad hoc την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και τη δημιουργικότητά τους οδηγεί στη σταδιακή συνειδητοποίησή τους, είναι η ίδια πηγή εξέλιξης και δημιουργίας νέων στοιχείων (Vygotsky, 2008, 298). Εξαιρετικά καινοτομική θεωρείται η άποψή του για τον ρόλο που διαδραματίζει στην εξέλιξη του γραπτού λόγου το παιχνίδι και ειδικότερα τα παιχνίδια ρόλων και το παιδικό ιχνογράφημα, καθώς αναπαριστούν προσωπικές θέσεις των παιδιών και τη συναισθηματική τους κατάσταση (Δαφέρμος, 2011, 149-150).

Όσον αφορά στη σχέση σκέψης και λέξης είχε επισημάνει ότι υπάρχει μια αντίφαση, καθώς η έκφραση της γλώσσας δεν γνωστοποιεί τη νοητική συγκρότηση ενός ατόμου, ούτε εκφράζει μονοσήμαντα συγκεκριμένα νοητικά σχήματα. Όπως αναφέρει «Η σκέψη δεν εκφράζεται στη λέξη, αλλά επιτελείται στη λέξη» (Vygotsky, 2008, 369). Στη λέξη συμβιώνουν και συνταιριάζουν η φωνητική κι η σημασιολογική πλευρά σε μια αδιάσπαστη ενότητα, ενώ σταδιακά διαχωρίζονται καθώς το άτομο συνειδητοποιεί τη διάκρισή τους και συμβαδίζει με την εξέλιξη της σκέψης. Κάθε καινούργια πληροφορία αλληλεπιδρά με το υπάρχον γνωστικό υπόβαθρο, εσωτερικεύεται και πλαισιώνεται, αναδιαμορφώνοντας τις γνωστικές δεξιότητες του ατόμου και προσφέροντάς του την ευκαιρία να εξελίσσεται νοητικά. Η κοινωνικοπολιτισμική δράση ενός ατόμου βοηθά να αποκτήσει πληθώρα εμπειριών, οι οποίες συνεπικουρούν στη γνωστική ανάπτυξη του, γιατί καθώς εσωτερικεύονται καλλιεργούν μια μορφή αυτορρύθμισης, διαδικασία που οδηγεί στην κατάκτηση νέων γνώσεων. Στην προφορική εκφορά της γλώσσας έχουμε επικράτηση της τονικότητας και της υπαινικτικής επικοινωνίας, για να διευκολυνθεί η κατανόηση, ενώ στον γραπτό λόγο, χρειάζεται για τον ίδιο λόγο ένα πλήθος λέξεων, ακρίβεια και έμφαση στη σχέση των γλωσσικών όρων. Η σκέψη και στις δύο μορφές υπάρχει ως ολότητα, αναπτύσσεται συγχρόνως, ενώ η γλώσσα αναπτύσσεται διαδοχικά, ξεδιπλώνεται με ακολουθία. «Μπορεί να συγκρίνει κανείς τη σκέψη με ένα κρεμασμένο σύννεφο που αδειάζει από μια βροχή λέξεων» (Vygotsky, 2008, 429).

Ιδιαίτερη σημασία στο βιγκοτσκιανό σύστημα διαδραματίζει η έννοια της εσωτερίκευσης, της ενεργού ανασύστασης των εξωτερικών λειτουργιών και της σταδιακής νοηματοδότησής τους σε εσωτερικά συστήματα ερμηνείας και δραστηριότητας. Η διαδικασία της εσωτερικοποίησης εξελίσσεται ως εξής (Vygotsky, 2000, 104):

1. Αρχικά παρατηρείται εσωτερικός μετασχηματισμός της εξωτερικής δραστηριότητας, ο οποίος αποτιμάται ως εξαιρετικά σημαντικός για την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών διεργασιών.
2. Στη συνέχεια από το πραγματικό πλαίσιο επαφής ανάμεσα στους ανθρώπους, από την διαπροσωπική επικοινωνία, μεταφερόμαστε στο ενδοπροσωπικό σύστημα αναφοράς, από το 'διαψυχολογικό' στο 'ενδοψυχολογικό' πεδίο.
3. Η μεταστροφή της διαπροσωπικής σε ενδοπροσωπική διεργασία σχετίζεται με μια σειρά μακρών και πολυσύνθετων διαδικασιών ανάπτυξης, πριν η εξωτερική δραστηριότητα αναπαρασταθεί εσωτερικά. Όλες οι λειτουργίες δεν εξελίσσονται με τον ίδιο τρόπο, αλλά ακολουθούν διαφοροποιημένα στάδια χρονικά και ποιοτικά.

Στη θεωρία μάθησης του Lev Vygotsky το παιδικό παιχνίδι ενισχύει την ανάπτυξη και διαμορφώνει τις συνθήκες για την ωρίμανση των συμβολικών λειτουργιών. Προχωρά πέρα από την εκδοχή ότι η παιγνιώδης δραστηριότητα προσφέρει απλά ψυχοσυναισθηματική απόλαυση μέσω των φαντασιακών συμβολισμών της και αναδεικνύει το γνωστικό περιεχόμενο των συνιστωσών της, αλλά και τις αναδυόμενες ανάγκες του παιδιού, που βαθμηδόν μετασχηματίζονται στην επαφή του με τους ρυθμιστικούς της κανόνες. Παρατηρώντας την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού, αναλογικά, παρατηρούμε την αναπτυξιακή του πορεία και την ωρίμανσή του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «η μετάβαση από τα παιχνίδια που έχουν μια ορατή φανταστική κατάσταση και κρυφούς κανόνες στα παιχνίδια με φανερούς κανόνες και κρυφή φανταστική κατάσταση, περιγράφει την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού» (Vygotsky, 2000, 162).

Η δραστηριότητα στο πλαίσιο μιας φαντασιακής κατάστασης φέρνει το παιδί σε επαφή με αντικείμενα εντός του οπτικού του πεδίου, με πραγματικές καταστάσεις, που ταυτόχρονα καλείται να διαχειριστεί το νόημα, το οποίο εμπεριέχουν, να τις οικειοποιηθεί και να τις αντιληφθεί εννοιοδοτώντας τες. Η αντίληψη των πραγματικών αντικειμένων, η οποία αναπτύσσεται από πολύ μικρή ηλικία στον άνθρωπο, προσφέρει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται αντικείμενα όχι απλά συνοδευόμενα από ποιοτικά χαρακτηριστικά, αλλά με βάση τις σημασιολογικές ταξινομήσεις τους. Στο παιχνίδι η σημασία των επιλεγμένων αντικειμένων περνά στο προσκήνιο, απεμπολώντας τον εμπράγματο ρόλο τους. Κι ενώ στην καθημερινή του δράση το παιδί υποτάσσει το νόημα στο

αντικείμενο, αφού δρα πραξιακά και ρεαλιστικά, αντίθετα στο παιγνιακό πλαίσιο, όταν συμβολοποιεί η σχέση αντιστρέφεται και υπερέχει το νόημα του αντικειμένου, ώστε να υπηρετήσει αυτή τη συνθήκη. Αυτός είναι και ο μεταβατικός χαρακτήρας του παιχνιδιού, καθώς είναι μια φάση μεταξύ της δέσμευσης στην εμπειρία, η οποία χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία και της ενήλικης σκέψης, που μπορεί να εκδιπλωθεί ανεξάρτητα από την πραγματικότητα (Vygotsky, 2000, 165-166).

Μια βασική αλλαγή συντελείται, όταν στο πλαίσιο των συμβολισμών, το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να αναπαριστά νοητικά την έννοια, την οποία έχει αποδώσει στο αντικείμενο για την οικονομία του παιχνιδιού. Αρχικά μετέχει αυθόρμητα και κάνει ακούσια αυτή τη διάκριση, σταδιακά διερχόμενο μέσα από παρόμοιες διεργασίες αποκτά τη δυνατότητα απόδοσης λειτουργικών ορισμών των αντικειμένων, των εννοιών και χειραφετείται απέναντι στον κόσμο, αποκτώντας τον έλεγχο των δραστηριοτήτων και αναγνωρίζοντας το σημασιολογικό τους υπόβαθρο. Στα πλαίσια του παιχνιδιού το παιδί ανεξαρτητοποιείται, επιχειρώντας να ερμηνεύσει τον κόσμο εντός μιας πραγματικής συνθήκης, οικειοποιούμενο παράδοξες συμβάσεις, που του διανοίγουν γνωστικά το κατώφλι σε άγνωστες έννοιες και καταστάσεις.

Σύμφωνα με τον Lev Vygotsky στην παιγνιώδη δραστηριότητα εγκολλώνονται δύο αντιθετικές έννοιες, αυτές της ελάχιστης και της μέγιστης αντίστασης. «Κάνει ό,τι του αρέσει περισσότερο να κάνει, επειδή το παιχνίδι συνδέεται με την ευχαρίστηση και συγχρόνως μαθαίνει να ακολουθεί τον τρόπο της μέγιστης αντίστασης, καθώς υποτάσσει τον εαυτό του σε κανόνες. Απαρνιέται, έτσι, αυτό που θέλει, αφού η πειθάρχηση στους κανόνες και η αποκήρυξη των αυθόρμητων πράξεων αποτελούν τη μέγιστη ευχαρίστηση στο παιχνίδι» (Vygotsky, 2000, 168). Αυτή η συμμόρφωση σε συστήματα κανόνων και η κοινωνική πλαισίωση του ανθρώπου ενεργεί ρυθμιστικά στις παρορμήσεις του και ταυτόχρονα του καλλιεργεί νόρμες συμπεριφοράς, οι οποίες τον εντάσσουν στην ομάδα και του προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση. Τα παιγνιώδη πλαίσια προσφέρουν ελευθερία και δυνατότητα έκφρασης, στα όρια του αποδεκτού, το οποίο είναι προ-στοχοθετημένο και αποπνέουν τη δύναμη των επιθυμιών μας, των εσωτερικών αναγκών μας, που συνυπάρχουν με των άλλων, προδιαγράφοντας την μετέπειτα πραγματική κοινωνική δράση του ατόμου και ηθικότητά του.

Προβαίνει σε μια εξαιρετική αναλογία, υποστηρίζοντας πως η συνειδητή επιλογή και δράση, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, η λειτουργία με βάση το νόημα των πράξεων, αντιστοιχεί με τη δυνατότητα ενασχόλησης με τη σημασία των αντικειμένων και κατά συνέπεια την καλλιέργεια της αφηρημένης σκέψης. Στις παιγνιώδεις δραστηριότητες ενυπάρχουν οι έννοιες, οι συμβολισμοί, και καθώς ο άνθρωπος στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξής του δεν μπορεί να διαχωρίσει εκούσια τη σημασία από το ίδιο το αντικείμενο, η ενθάρρυνση συμμετοχής του σε αυτές λειτουργεί ως γεφύρωση

και μεταβατικό στάδιο κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης. Δεν αντικατοπτρίζει την καθημερινή δράση ενός παιδιού, αλλά την αναπτυξιακή ορμή του να ωριμάσει, καθώς όπως υποστηρίζει χαρακτηριστικά ο Lev Vygotsky «στο παιχνίδι, η δράση υποτάσσεται στο νόημα, στην πραγματική όμως ζωή, φυσικά η πράξη κυριαρχεί στο νόημα» (Vygotsky, 2000, 171).

Το παιχνίδι στη βιγκοτσκιανή θεωρία έχει κεντρικό ρόλο και δημιουργεί μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, προσφέροντας τη ‘σκαλωσιά’ για αναπτυξιακά άλματα στο πλαίσιο φαντασιακής δράσης, συμπυκνώνοντας σχέδια, δράσεις και προθέσεις. Αντιστοιχεί, στα πρώτα στάδια, με μια φανταστική κατάσταση, που γίνεται κατανοητή με όρους της πραγματικότητας, σαν «μια ανάμνηση από κάτι που έχει συμβεί στην πραγματικότητα, παρά φαντασία. Είναι πιο πολύ μνήμη σε δράση, παρά μια πρωτότυπη κατάσταση της φαντασίας» (Vygotsky, 2000, 172). Προχωρώντας δε αναπτυξιακά, το παιχνίδι εμπλουτίζεται, γίνεται πιο σύνθετο, εφαρμόζονται πιο δομημένοι κανόνες και ο άνθρωπος αποκτά την ικανότητα για μεγαλύτερες δεσμεύσεις, καθώς η δράση του υπόκειται σε νοήματα, που τον δελεάζουν για διερεύνηση και αυτοανακάλυψη. Η παιγνιώδης δραστηριότητα καλλιεργεί την αφηρημένη σκέψη και συνεργεί στη δημιουργία υγιούς σχέσης του ατόμου με την καθημερινή πραγματικότητα. Για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, όπως και στην εφηβεία-βέβια με μια πιο σύνθετη διάσταση-είναι μια συστηματική δράση, μέσω συμβολισμών και έχει εκτεταμένη λειτουργία. Από την άλλη πλευρά το παιδί της σχολικής ηλικίας εμπλέκεται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες προβάλλουν ως συνέχεια της πραγματικής του ζωής, διευκολύνοντας τη συνολικότερη στάση του εντός αυτής και οικοδομώντας ισχυρούς δεσμούς μεταξύ του ορατού κόσμου και του εννοιολογικού ορίζοντα (Vygotsky, 2000, 172-175).

Η συμβολική λειτουργία του παιχνιδιού, συνδέεται και με το σύστημα χειρισμών, που χρησιμοποιεί το παιδί, όταν συμμετέχει σε αυτά. Οι κινήσεις ορίζουν χωροχρονικά σημασίες, οπτικοποιούν έννοιες και νοηματοδοτούν την παιγνιώδη συναλλαγή. Η κίνηση λειτουργεί σαν ένα ιδιότυπο αλφάβητο, ως ένας επικοινωνιακός κώδικας, που παρεμβαίνει και επανασημασιολογεί τα αντικείμενα, προσφέρει νέες συμβάσεις και «μπορεί να κατανοηθεί ως ένα πολυσύνθετο σύστημα λόγου μέσω χειρονομιών που επικοινωνούν και δηλώνουν το νόημα του παιχνιδιού». Αυτή η λειτουργία του υποκατάστατου, η κίνηση που ενδύει το αντικείμενο και του προσφέρει εναλλακτική ύπαρξη, απαντάται κατά κόρον στα παιδικά παιχνίδια και προσφέρει ένα εξαιρετικό πλαίσιο διδακτικών παρεμβάσεων για καλλιέργεια δεξιοτήτων που απαιτούν αφηρημένες διεργασίες και οπτικοκινητικό συντονισμό (Vygotsky, 2000, 182).

Οι θεωρίες του Lev Vygotsky για την ανθρώπινη ανάπτυξη επηρέασαν την εκπαιδευτική πράξη και τη στάση των παιδαγωγών, καθώς μέσα από τις πειραματικές του μελέτες έδωσε έμφαση στον ρόλο

της μάθησης ως κοινωνικής διεργασίας και στην αξιοποίηση των αναδυόμενων λειτουργιών και ικανοτήτων για τον σχεδιασμό στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, προσαρμοσμένων στην πραγματική αναπτυξιακή φάση του κάθε ατόμου. Προτεραιοποίησε και συνυπολόγισε τις ιδιαίτερες κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες, που διαμορφώνουν και το πλαίσιο δράσης κάθε ατόμου, ενώ αναφέρθηκε εκτενώς στη διαλεκτική σχέση του με το περιβάλλον και τις διεργασίες αλληλεπίδρασης σε ένα κοινωνικό πεδίο. Ήταν βαθιά επηρεασμένος από το έργο του Friedrich Engels, ο οποίος επανακαθόρισε τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και τον μετασχηματισμό της από αυτόν, η οποία λειτουργεί ως θεμέλιος λίθος της σκέψης του και της ανάπτυξής του. Η χρήση εργαλείων από τον άνθρωπο καταγράφηκε ως σημαντική παράμετρος, η οποία συντελεί να συνδεθεί εποικοδομητικά με το περιβάλλον, αλλά και αυτή η ίδια η ανθρώπινη δραστηριότητα συμβάλλει στη διαμόρφωση των εσωτερικών του διεργασιών και προωθεί την εξέλιξή του. Στο έργο του *Διαλεκτική της φύσης* αναφέρει «το πιο ουσιαστικό και άμεσο θεμέλιο της ανθρώπινης σκέψης είναι ακριβώς ο μετασχηματισμός της φύσης από τον άνθρωπο κι όχι μονάχα η φύση σαν τέτοια και η νόηση του ανθρώπου αναπτύχθηκε στον βαθμό που έμαθε να μεταμορφώνει τη φύση... Η αλληλεπίδραση είναι το πρώτο πράγμα που συναντάμε, όταν θεωρούμε συνολικά την ύλη σε κίνηση» (Engels, 2008, 209).

### **3 Το πρόγραμμα Φιλοσοφία για παιδιά**

#### **3.1 Εισαγωγικά**

Ο Matthew Lipman (1923-2010) αναγνωρίζεται ως ο θεμελιωτής του ρεύματος ‘Φιλοσοφίας για παιδιά’ (*ΦγΠ*), καθώς το 1969, όντας καθηγητής στο πανεπιστήμιο Columbia της Νέας Υόρκης, διαπίστωσε την δυσχέρεια των φοιτητών του για συλλογιστικές διεργασίες κριτικής σκέψης. Έτσι προχώρησε στην εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος φιλοσοφίας για παιδιά ηλικίας 4-17 ετών ως ένα καινοτόμο πλαίσιο για την καλλιέργεια της σκέψης μέσω διερεύνησης. Στο έργο του *Η σκέψη στην εκπαίδευση* λέει χαρακτηριστικά όσον αφορά στη μύηση των εκπαιδευόμενων στην έρευνα πως «όπως ακριβώς οι επιστήμονες εφαρμόζουν την επιστημονική μέθοδο στην εξερεύνηση προβληματικών καταστάσεων, έτσι και οι μαθητές θα πρέπει να κάνουν το ίδιο αν θέλουν να σκέφτονται για λογαριασμό τους. Αντί γι’ αυτό τους ζητάμε να μελετήσουν τα τελικά αποτελέσματα των ανακαλύψεων των επιστημόνων» (Lipman, 2017, 34). Επεσήμανε πως το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα εστίαζε στην εκμάθηση του τελικού προϊόντος, χωρίς εμβάθυνση και πραγματική κατανόηση, χωρίς αληθινή εμπλοκή του μαθητή, γεγονός που εμπόδιζε τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για μάθηση και πρόσφερε μόνο αποσπασματικές μονάδες πληροφορίας κι όχι πραγματικές γνώσεις.



Το ρεύμα της *ΦγΠ*, το οποίο εισήγαγε, ήταν ένα φιλοσοφικό-παιδαγωγικό σύστημα το οποίο έθεσε ως προτεραιότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης μέσα στο πλαίσιο φιλοσοφικής διερεύνησης, χρησιμοποιώντας βιωματικές, μαθητοκεντρικές μεθόδους και μεθόδους καλλιέργειας αναστοχασμού. Οι θεωρητικές του καταβολές συνέτειναν σε αυτό το εγχείρημα και του πρόσφεραν όλα τα τεκμηριωμένα εργαλεία, ώστε να προχωρήσει στην καθιέρωσή του ως έναν από τους πιο ενδεδειγμένους τρόπους, με τον οποίο μπορούμε να προλειάνουμε την αφαιρετική σκέψη χωρίς να περιμένουμε απλά να κάνει την εξελικτική εμφάνισή της. Στον αντίποδα των θέσεων του η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget (1896-1980), ο οποίος υποστήριζε ότι τα παιδιά δεν είχαν την ωριμότητα να επεξεργαστούν ιδέες, οπότε και ήταν άωφο να προχωρά κάποιος στη διαπραγμάτευσή τους, καθώς οι δυνατότητές τους ήταν δεδομένες αναπτυξιακά. Το πιαζετιανό μοντέλο του γνωστικού οικοδομισμού ήταν διαρθρωμένο σε ηλικιακά στάδια, στα οποία αντιστοιχούσαν συγκεκριμένες δυνατότητες, οπότε και δεδομένες διδακτικές απόπειρες. Ο Matthew Lipman αντέτεινε στην παντοδυναμία της επικρατούσας αντίληψης πως τα παιδιά «στερούνταν αφηρημένης σκέψης κι ότι αυτό μπορούσε να διορθωθεί με τη διδασκαλία του συλλογισμού μέσω της φιλοσοφίας και της φιλοσοφίας μέσω του συλλογισμού» (Lipman, 2017, 56).

### **3.2 Η δομή του αναλυτικού προγράμματος ‘Φιλοσοφία για παιδιά’**

Το 1969 ο Matthew Lipman και οι συνεργάτες του στο Ινστιτούτο IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) προχώρησαν στον σχεδιασμό ενός εμπειρισταωμένου και διαρθρωμένου σε αυτόνομα στάδια αναλυτικού προγράμματος για παιδιά με εστίαση στον φιλοσοφικό στοχασμό. Ήταν η πρώτη συντονισμένη απόπειρα διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε παιδιά, η οποία επεκτάθηκε γρήγορα σε πολλές χώρες του κόσμου κι αποτέλεσε τη βάση ανάπτυξης πολυποίκιλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που είχαν ως επίκεντρο τη φιλοσοφική σκέψη. Η εκπαιδευτική προσέγγιση του Matthew Lipman διαρθρώνεται σε στάδια, τα οποία συνάδουν με την αναπτυξιακή φάση των παιδιών και τις ιδιαίτερες σφαίρες των ενδιαφερόντων τους. Στηρίζονται στη μυθιστορηματική αφήγηση με ήρωα ένα παιδί, συναφούς ηλικίας με αυτήν των παιδιών και εστιάζονται σε επιμέρους γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς στόχους. Σε κάθε στάδιο προσφέρονται στον εκπαιδευτικό, που καθοδηγεί τη φιλοσοφική ομάδα των παιδιών εγχειρίδια με δραστηριότητες και οδηγίες ανάπτυξης του προγράμματος. Παρουσιάζουμε συνοπτικά τα στάδια ανάπτυξης της ΦγΠ (Lipman et al, 1980, 51-53):

K-2<sup>nd</sup> Grade: Αυτό το στάδιο του αναλυτικού προγράμματος αποτελείται από μικρές ιστορίες, τις οποίες επεξεργάζονται τα παιδιά με τον δάσκαλό τους, με στόχο τη γλωσσική καλλιέργεια μέσα από

την εξάσκηση τους στον διάλογο, ακολουθώντας δομημένη επιχειρηματολογία και λογικούς συλλογισμούς. Στόχος είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η αντιληπτική συνειδητοποίηση και η αιτιολόγηση των συναισθημάτων.

Grades 3-4: Τα παιδιά συνεχίζουν να εργάζονται όπως στο προηγούμενο στάδιο, έχοντας ως υλικό ένα φιλοσοφικό μυθιστόρημα, ενώ εστιάζεται στην προλείανση της τυπικής λογικής, στην οποία θα επικεντρωθεί η επόμενη φάση. Δίνεται έμφαση στις σημασιολογικές και συντακτικές δομές και τον τρόπο που αυτές νοηματοδοτούν το κείμενο, καθώς και στην ενασχόληση με φιλοσοφικές έννοιες όπως η αιτιότητα, ο χώρος, ο χρόνος, η αρίθμηση.

Grades 5-6: Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά επεξεργάζονται το μυθιστόρημα, *Harry Stottlemeier's Discovery*, ενώ ο εκπαιδευτικός συμβουλευεται το εγχειρίδιο με την ονομασία *Philosophical Inquiry*. Κύρια στόχευση είναι η καλλιέργεια της τυπικής και άτυπης λογικής μέσα από το προτεινόμενο σχέδιο εργασίας, το οποίο στηρίζεται στην ανάπτυξη διαλογικών δραστηριοτήτων ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στον δάσκαλο και τα παιδιά. Με έναν ελεύθερο και αντιδογματικό τρόπο η σχολική ομάδα συζητά τους προβληματισμούς που προκύπτουν από τη μυθιστορηματική αφήγηση και ενθαρρύνει την ανάπτυξη εναλλακτικών προσεγγίσεων μέσα στα πλαίσια της συλλογικής έρευνας. Οι φιλοσοφικές έννοιες, οι οποίες εμπεριέχονται σε κάθε κεφάλαιο της αφήγησης, αποτελούν τον θεματικό πυρήνα για τις επιμέρους διαλογικές δράσεις και σχέδια εργασίας.

Grade 6: Σε αυτό το επίπεδο το κεντρικό μυθιστόρημα έχει την ονομασία 'Tony' και ασχολείται με τις προϋποθέσεις της επιστημονικής έρευνας. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τη στοχοθεσία και τα οφέλη της επιστήμης μέσα από την εξοικείωσή τους με έννοιες όπως η αντικειμενικότητα, η πρόβλεψη, η επαληθευσσιμότητα, η μέτρηση και η αιτιότητα, ώστε να κινητοποιούνται και να ακολουθούν την επιστημονική μεθοδολογία στην έρευνά τους. Το βοηθητικό εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό ονομάζεται *Scientific inquiry*.

Grades 7-9: Σε αυτήν τη φάση το εν λόγω αναλυτικό πρόγραμμα εστιάζεται σε πεδία της φιλοσοφικής έρευνας όπως η ηθική, η γλώσσα και οι κοινωνικές επιστήμες. Η *Lisa* ασχολείται με ζητήματα ηθικής και κοινωνικά ζητήματα, ενώ το συνοδευτικό εγχειρίδιο για τον δάσκαλο επονομάζεται *Ethical Inquiry*. Βασικές έννοιες προς διαπραγμάτευση είναι η δικαιοσύνη, η αλήθεια και το ψεύδος, η φύση των κανόνων και των προτύπων, τα δικαιώματα των παιδιών και των ζώων οι διακρίσεις λόγω φύλου. Καλλιεργείται η διασύνδεση της λογικής με την ηθικότητα, υπό την έννοια ότι τα παιδιά μαθαίνουν να αιτιολογούν τις πεποιθήσεις τους, διασυνδέοντας την κριτική με τη φιλόστοργη σκέψη.

Το δεύτερο μυθιστόρημα είναι η *Suki*, το οποίο αναφέρεται στα εμπόδια παραγωγής γραπτού λόγου και στα θέματα που προκύπτουν από την ερμηνεία και αξιολόγηση ενός κειμένου. Διερευνά τα κριτήρια αξιολόγησης, τη σχέση σκέψης και γραπτής έκφρασης, καθώς και τη φύση των ορισμών. Το αντίστοιχο εκπαιδευτικό εγχειρίδιο περιέχει ασκήσεις και δραστηριότητες και έχει την ονομασία *How and Why*.

Grades 8-10: Η ιστορία με τον τίτλο '*Mark*' έχει ως αντικείμενο τον βανδαλισμό και τη βία. Γύρω από αυτήν την κεντρική έννοια διαπλέκονται διάφορα κοινωνικά θέματα, όπως η λειτουργία του νόμου, η φύση της δημοκρατίας, τα ατομικά δικαιώματα στη σύγχρονη κοινωνία και οι διαφορετικές εκδοχές της δικαιοσύνης. Η ονομασία του εγχειριδίου ακολουθεί τον θεματικό πυρήνα του σταδίου και επονομάζεται *Social Inquiry*.

Grades 11-12: Αυτό το στάδιο απαρτίζεται από πέντε διαφορετικά μυθιστορήματα, τα οποία στηρίζονται σε διαφορετικές θεματικές φιλοσοφικών ζητημάτων με επικέντρωση στην ηθική, επιστημολογία, μεταφυσική, αισθητική και λογική. Στοχεύεται η ενίσχυση εκείνων των δεξιοτήτων σκέψης και η δοκιμασία τους στην καθημερινή ζωή των παιδιών στα πλαίσια του γενικότερου οράματος και αξιών της *ΦγΠ*.

### **3.3 Η στοχοθεσία της ΦγΠ**

«Ο κύριος στόχος του προγράμματος της φιλοσοφίας για παιδιά είναι να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν τον τρόπο να σκέφτονται για τον εαυτό τους» (Lipman et al, 1980, 53). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η *ΦγΠ* θέτει ως κυρίαρχο στόχο την καλλιέργεια της μαθησιακής αυτονομίας και την ανάπτυξη της λογικής ικανότητας (improvement of reasoning ability), ως ένα θεραπευτικό σχήμα για τον νου, σε αναλογία με ένα θεραπευτικό σχήμα για το σώμα. Η σταδιακή συνειδητοποίηση των εμποδίων στους συλλογισμούς ενδεχομένως προσιδιάζει με τις ασθένειες του ανθρώπινου οργανισμού και ο εντοπισμός των αιτιών και στις δύο περιπτώσεις οδηγεί στην αξιοποίηση πιθανών λύσεων και υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών γωνιών. Η συνειδητή θέαση ενός θέματος μας οδηγεί στην ανακάλυψη, στην εξερεύνηση και τελικά στον σχηματισμό νέων τοποθετήσεων και αναθεωρήσεων. Σε αυτήν τη διαδικασία ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει η γλώσσα, όχι μόνο με τον επικοινωνιακό της ρόλο, αλλά ως εργαλείο ανάλυσης, ανταλλαγής απόψεων, αναστοχασμού και διατύπωσης υποθέσεων (Lipman et al, 1980, 53-55).

Ένα μεγάλο μέρος της ανθρώπινης συλλογιστικής περιλαμβάνει τα αρχέτυπα, τα οποία μας έχουν κληροδοτηθεί και εγγράφονται στο πολιτιστικό μας πλαίσιο. Συνήθειες, κατηγοριοποιήσεις και

πρότυπα συμπεριφοράς μας κατακλύζουν και μας ωθούν σε ενέργειες, που δεν είναι ενδεχομένως προϊόντα εκούσιων και λογικών κρίσεων. Η προθετικότητα των συλλογισμών, η συνειδητοποίηση χρήσης μεθόδων εκκινούν με τη φιλοσοφική σπουδή του κόσμου και την ανάδυση διερευνητικών ερωτημάτων. Στην περίπτωση της *ΦγΠ* μπορούμε να εστιάσουμε σε συγκεκριμένα πεδία της φιλοσοφικής σκέψης και να εκπαιδύσουμε τα παιδιά ώστε να λειτουργούν με συνέπεια (consistency) και αποφεύγοντας τις αντιφάσεις (contradictions). Αυτό είναι εφικτό μόνο μέσω παιγνιωδών και βιωματικών τρόπων, ώστε τα παιδιά να ανακαλύψουν τις λογικές βάσεις σε μια ποικιλία θεμάτων. Ένας τομέας σκέψης που δέχεται άμεση επιρροή είναι ο σχηματισμός ηθικών κρίσεων, ενταγμένων εντός της καθημερινής ζωής του παιδιού μέσα από πρακτικές ασκήσεις συσχετισμών και επισήμανσης διαφορών και αναλογιών. Χρησιμοποιώντας μεθόδους διερεύνησης για τον εντοπισμό του τί και γιατί, προβαίνουμε στον εντοπισμό της σχέσης όλου-μέρους και αίτιου-αιτιατού. Η φιλοσοφική έρευνα δεν εστιάζεται μόνο στην ενασχόληση με πρακτικά θέματα, που απαιτούν επιστημονική αντιμετώπιση, αλλά επιστρατεύει και άλλες πτυχές της ανθρώπινης νοημοσύνης (multiple intelligence), φέρνοντας σε διάλογο όλους τους τομείς της ανθρώπινης έκφρασης (Lipman et al, 1980, 56-57).

«Η ερώτηση σε ποια ηλικία ένα παιδί μπορεί να σκεφτεί με λογικές κρίσεις μοιάζει με την ερώτηση σε ποια φάση ένα έμβρυο γίνεται άνθρωπος» (Lipman et al, 1980, 57). Η είσοδος του δε στον φιλοσοφικό τρόπο σκέψης πραγματοποιείται, όταν ξεκινά να ερευνά την αιτία των πραγμάτων (why?). Η *ΦγΠ* ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την έμφυτη αμφιβολία τους και την ανάγκη τους για έρευνα μέσα από την επεξεργασία καθημερινών δικών τους προβλημάτων, προτρέποντας να αναστοχαστούν και να δημιουργήσουν διαφορετικές εκφάνσεις με την καθοδήγηση των ενηλίκων όχι στην προοπτική μιας αυστηρής σύμπλευσης με τον ενήλικο τρόπο σκέψης, αλλά στην ανάδειξη των δυνατοτήτων της παιδικής ηλικίας με όχημα τη φιλοσοφική σκέψη. Επικεντρώνεται στη διαδικασία διατύπωσης συμπερασμάτων, στην επισήμανση αποδεικτικών στοιχείων και στην ικανότητα διάκρισης στην καθημερινότητα, στοιχείο που προσφέρει αυτοπεποίθηση και πνευματική ελευθερία. Αυτή η προσέγγιση στοχευτεί και τη διασύνδεση της λογικής με τη δημιουργικότητα (development of creativity), αλιεύοντας από την παιδαγωγική φαρέτρα δραστηριότητες όπως παιχνίδια, δραματοποιήσεις κι ένα πλήθος διαθεματικών δραστηριοτήτων, που συγχρονίζουν τις δυο αυτές πτυχές της σκέψης. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εκφράζονται πολυσχιδώς και αναπτύσσονται πολυδιάστατα σε ένα πλαίσιο κατάλληλο για τη φάση, την οποία διανύουν. «Η ανάπτυξη εξαρτάται από την ταυτόχρονη καλλιέργεια της εφευρετικότητας και της δημιουργικότητας» (Lipman et al, 1980, 58, 62-65).

Επιμέρους στόχος της ΦγΠ είναι η προσωπική και η διαπροσωπική ανάπτυξη (personal and interpersonal growth) του παιδιού σε ένα περιβάλλον όπου το κλίμα είναι ανατροφοδοτικό και θεραπευτικά αναπλαισιωτικό. Το κάθε παιδί συναντά τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις των συμμαθητών του και μαθαίνει να τα σέβεται, ενώ ταυτόχρονα εκδηλώνει τις δικές του ερμηνείες για τα γεγονότα μέσω διαλόγου, ευρισκόμενος σε θέση ακροατή και ομιλητή. Έτσι αποκτά επίγνωση και ευαισθητοποίηση για το σύνολο της τάξης, αλλά και για κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά, αναπτύσσοντας τα προαπαιτούμενα για την κοινωνική του ανάπτυξη, δηλαδή τη διάκριση της ατομικότητάς του εντός του πλέγματος κοινωνικών ρόλων και σχέσεων. Βιώνει τη θετική ενίσχυση της ομάδας σε διανοητικό και συναισθηματικό επίπεδο, τη συνεισφορά στη διερεύνηση της γνώσης και τη σημασία της έλλειψης ανταγωνισμού, η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, αναπτύσσοντας κλίμα ισοτιμίας (Lipman et al, 1980, 65-66).

Μια σημαντική παράμετρος του προγράμματος της ΦγΠ είναι η ανάπτυξη της ηθικής κατανόησης (development of ethical thinking), η οποία αφορά στη μέθοδο της ηθικής έρευνας κι όχι την εκμάθηση κάποιων ηθικών κανόνων, που πρέπει να τηρηθούν παθητικά. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια κρίσεων που στηρίζονται σε βάσιμη συλλογιστική, οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο και στις πρακτικές της κοινότητας των παιδιών. Επίσης μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται το ιδιαίτερο περιεχόμενο των ηθικών κρίσεων τους, αλλά και των άλλων ταυτόχρονα, εξετάζοντας την εφαρμοστικότητα τους υπεύθυνα και αποφασίζοντας ανά περίπτωση τι πρέπει να πράξουν. Υιοθετώντας αυτόν τον δρόμο νοηματοδοτούν τις πράξεις τους και ανακαλύπτουν τις διασυνδέσεις που διαμορφώνουν ένα γεγονός, μια έννοια και κατά συνέπεια ερμηνεύουν βάσει ενός πλαισίου (context). Ανακαλύπτουν την αξία της σκοπιμότητας (feasibility) της αιτιολόγησης των πεποιθήσεών τους, δηλαδή να επιχειρηματολογούν για την άποψή τους, χρησιμοποιώντας λογικούς κανόνες (Lipman et al, 1980, 66-68).

Εξετάζουν από πολλές οπτικές γωνίες τη δυνατότητα εναλλακτικών λύσεων ή εκβάσεων (discovering alternatives), εκτιμώντας τις προϋποθέσεις και τις πιθανότητες να είναι ρεαλιστικές και να έχουν ορθότητα. Με αυτόν τον τρόπο διανοίγουμε δρόμους πολυδιάστατης σκέψης και καλλιεργούμε την αμεροληψία, καθώς εκπαιδεύουμε τα παιδιά να υπολογίζουν και τις θέσεις των άλλων και ταυτόχρονα να μη βιάζονται να τοποθετηθούν απέναντι σε καταστάσεις, βασιζόμενα σε στερεοτυπικές γενικεύσεις, αλλά να ασκούν έλεγχο και να αντιμετωπίζουν μοναδικά κάθε περίπτωση. Μαθαίνουν μέσα στο συνεργατικό κλίμα της ομάδας να σέβονται τη γνώμη των συμμαθητών τους, διακρίνουν τους βάσιμους συλλογισμούς και εκθέτουν τη δική τους γνώμη επιμένοντας στην ορθή χρήση και στη συνεκτικότητα των νοημάτων και ταυτόχρονα στη δόμηση της επιχειρηματολογίας τους. «Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις λέξεις προσεκτικά από πολύ μικρή

ηλικία», αναγνωρίζοντας την πολλαπλότητα της χρήσης τους και της ερμηνείας τους και τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται πραξιακά, τηρώντας ενσυνείδητα συνέπεια (consistency) και κάνοντας απόπειρες αιτιολόγησης των πεποιθήσεων και των συνακόλουθων πράξεων τους. Εντός της διαλογικής έρευνας προκαλούν τις δικές τους σκέψεις και των άλλων και ενθαρρύνονται να προσφέρουν επαρκείς αιτιολογήσεις, δημιουργώντας ένα σύνθετο δίκτυο σκέψεων, μια συνεχή ροή πληροφορίας και προθέσεων (Lipman et al, 1980, 69-75).

Η *ΦγΠ* δε στοχεύει απλά να ωθήσει τα παιδιά να εξετάζουν τα γεγονότα και να παίρνουν αποφάσεις, αλλά προσπαθεί να καλλιεργήσει την αποδοχή της ευρύτητας των απόψεων, την αυτοσυνειδησία και την αντίληψη των αποχρώσεων των διαφορετικών θέσεων (discovering situations). Καθημερινές καταστάσεις στη ζωή των παιδιών στο σχολείο και μαθησιακά γεγονότα λειτουργούν ως αφορμές για ανάλυση, διευκρινίσεις και συσχετίσεις, ενώ σταδιακά τα εκπαιδεύουν ώστε να αποκτήσουν σφαιρικότερη αντίληψη και να μεταφέρουν και σε άλλα πεδία της εμπειρίας τους αυτόν τον τρόπο σκέψης (Lipman et al, 1980, 76-79). Αυτό συνάδει με τις απόψεις του John Dewey όσον αφορά στη σύνδεση σχολείου-κοινωνικού βίου και στους μηχανισμούς κοινωνικής σύμπραξης και επικοινωνίας. Στο έργο του *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* υποστηρίζει την αναγκαιότητα της διασύνδεσης του σχολείου με την καθημερινή ζωή του παιδιού και τη διασύνδεση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και των μαθησιακών περιστάσεων με το κοινωνικό του βίωμα. Αποσπασματικές πληροφορίες με αφηρημένους συμβολισμούς, απομακρυσμένες από τα τρέχοντα ενδιαφέροντά του, που το παιδί καλείται να αναπαράγει κι όχι να συνειδητοποιήσει, καλλιεργούν την εγγραμματοσύνη του, όμως την καθιστούν αποστασιοποιημένη κοινωνικά. Επίσης η συνεξέταση των θέσεων και των απόψεων των άλλων δημιουργεί ένα κοινωνικό περιβάλλον, του οποίου τα μέλη είναι συνεχώς παρόντα και διασυνδεδεμένα μεταξύ τους σε μια διαδικασία ώσμωσης και αλληλοπεριχώρησης. Χαρακτηριστικά ο John Dewey αναφέρει «η δραστηριότητα του καθενός εντάσσεται στην ίδια περιεκτική κατάσταση» (Dewey, 2016, 39, 43, 72).

### **3.4 Ο εκπαιδευτικός στη ΦγΠ**

Παραδοσιακά η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών προτεραιοποιεί τη θεωρητική κατάρτιση και επικεντρώνεται στην απόκτηση μεθοδολογικών εργαλείων αναφορικά με τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο. Συνήθως η πρακτική εξάσκηση και η βιωματική επαφή με το παιδαγωγικό πλαίσιο ακολουθεί μετά από μια σειρά μαθημάτων, τα οποία προσηλώνονται στην εκμάθηση αποσπασματικών γνώσεων, χωρίς να εμπλέκουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων σκέψης. Θα ήταν θεμιτό να επανασχεδιαζόταν η κατάρτιση των παιδαγωγών και να αποκτούσε νόημα πρωταρχικά για τους ίδιους με ουσιαστική ανάμειξη στον σχεδιασμό της

εκπαίδευσής τους κι όχι ως μια απλή στροφή στο παιδαγωγικό στυλ. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα να έχουν προσωπική άποψη για τα διδακτικά αντικείμενα με τα οποία ασχολούνται, να οικοδομούν γνώσεις και πεποιθήσεις κι όχι απλά να διανέμουν γνώσεις στους μαθητές τους, επειδή έχουν γνώση του συγκεκριμένου περιεχομένου. Η απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων να πάψει να πραγματοποιείται σε ατομικό επίπεδο, ως προϊόν μοναχικής προσπάθειας, αλλά να προωθούνται συλλογικές διαδικασίες, στις οποίες ο κάθε υποψήφιος εκπαιδευτικός θα μυείται και θα απολαμβάνει την κοινοτική έρευνα (Lipman et al, 1980, 208-209).

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και οι επικρατούσες απόψεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδη στοιχεία για μια ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών, και για να είναι εφικτό κάτι τέτοιο θα πρέπει να οργανωθεί από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές της παιδαγωγικής διαδικασίας, με την έννοια ότι θα πρέπει να ανασκευαστεί η στάση τους απέναντι στην ανθρώπινη γνώση, ως μια δια βίου έκφραση απορίας και αμφιβολίας. «Εάν οι δάσκαλοι δεν κατέχουν αυτά τα στοιχεία, δεν υπάρχει καμιά περίπτωση να τα επικοινωνήσουν στους μαθητές τους» ... «το αναλυτικό πρόγραμμα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει έναν επαρκή αριθμό μαθημάτων, τα οποία θα τους ενθαρρύνουν να είναι πιο ανοιχτοί, διερευνητικοί, διανοητικά ανήσυχοι» (Lipman et al, 1980, 209).

Σύμφωνα με τους εμπνευστές της *ΦγΠ*, για να πραγματοποιηθεί μια τέτοια ριζική αλλαγή θα πρέπει να υπάρχει διασύνδεση της φιλοσοφίας με τις τέχνες, ως μια εκδοχή δημιουργικής συνύπαρξης και ανάδειξης της προσωπικής ελευθερίας μέσα σε ένα πλαίσιο πρωτοτυπίας και αυθεντικής έκφρασης. Παρόλο που αποτελούν δύο ετερόκλητα φαινομενικά πεδία, συναντώνται στην εφαρμοστικότητα τους, διευκολύνοντας τον άνθρωπο να εκφραστεί χωρίς νόρμες μέσω μιας ποικιλίας προοπτικών και επιτρέποντας την ανάδυση της οπτικής του γωνίας. «Η φιλοσοφία πάντα αναρωτιέται. Συνέχεια επανεξετάζει. Οι τέχνες δεν προσφέρουν έτοιμες γνώσεις, αλλά εξερευνήσεις, ανακαλύψεις χωρίς καμιά προσπάθεια συντονισμού σε ένα σύστημα γνώσης». Για να είναι αυτή η συνέργεια γόνιμη θα πρέπει να προσφέρεται η ευκαιρία πρακτικής εφαρμογής και ο σχεδιασμός μαθησιακών πλάνων από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, παράγοντας που θα τους κάνει πιο ενεργούς, πιο ευρηματικούς και το παιδαγωγικό πλαίσιο ανοιχτό σε αλλαγές και επαναπροσδιορισμούς, που το βελτιστοποιούν (Lipman et al, 1980, 210).

Από την άλλη πλευρά, στην προσπάθεια να εντοπιστούν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι απαραίτητα να συγκεντρώνει ένας εκπαιδευτικός που θα ασχοληθεί με το αντικείμενο της *ΦγΠ*, αυτά αποκρυσταλλώνονται στην αγάπη και στο ενδιαφέρον για τις ανάγκες των παιδιών, καθώς και στη διερεύνηση ιδεών σαν μια βαθύτερη υπαρξιακή ανάγκη. Διαθέτοντας αυτά τα προαπαιτούμενα

είναι δυνατόν να εκπαιδευτούν και να πραγματώσουν μέσα από την επικοινωνία τους με τα παιδιά τη στοχοθεσία της ΦγΠ, η οποία αφορά στην επαφή παιδαγωγών και μαθητών με ανθρωπιστικές αξίες μέσα σε ένα συλλογικό περιβάλλον μάθησης με διεπιστημονικές αποχρώσεις και δέσμευση στη διερεύνηση. Η εκπαίδευση των υποψήφιων δασκάλων της φιλοσοφίας σε παιδιά αφορά, με βάση τους εμπνευστές της, τη σπουδή πολλών διαφορετικών αντικειμένων, τα οποία θα περιλαμβάνουν γνώσεις από τις κλασικές σπουδές, την επιστήμη, τις κοινωνικές επιστήμες και δημιουργικά πεδία, όπως τις τέχνες του θεάματος. Υλοποιώντας την άποψη του John Dewey για την απόκτηση γνώσεων μέσω της πράξης (learning by doing), υποστήριξαν πως η θεωρία πρέπει να ελέγχεται στην πρακτική της εφαρμογή και η πράξη να ανατροφοδοτεί τα θεωρητικά σχήματα κάθε γνωστικού αντικειμένου. Επιπρόσθετα εστιάζουν στις αξίες της πνευματικής συνέργειας (cooperative learning) και στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών μαθητών τους να αναπτύσσουν διαδικασίες έρευνας (process of inquiry) κι όχι απλά να συμμετέχουν σε αυτές (Lipman et al, 1980, 210-214).

Στο *Philosophy in the classroom* υπάρχει καταγραφή του μοντέλου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της ΦγΠ, με χρονική αλληλουχία και προσφορά διακριτών γνωστικών αντικειμένων (Lipman et al, 1980, 212-213). Όταν ολοκληρωθεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με βάση αυτό το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα θα έχουν αναπτύξει τις παιδαγωγικές δεξιότητες ώστε να μπορούν (Lipman et al, 1980, 214-215):

Να οργανώνουν κοινότητες έρευνας στις σχολικές τους τάξεις.

Να αναπτύσσουν διαλογικές δραστηριότητες στην τάξη, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες των παιδιών.

Να έχουν επάρκεια στη γνώση των πεδίων που διδάχθηκαν και να τις διαχέουν στις κοινότητες έρευνας.

Να επιδεικνύουν δραστηριότητες αναστοχασμού, καλλιεργώντας πολυδιάστατα τη σκέψη των μαθητών τους (κριτική, δημιουργική και φιλόστοργη).

Να κατανοούν και να εφαρμόζουν τη μεθοδολογία του φιλοσοφικού στοχασμού, ενώ ταυτόχρονα να είναι γνώστες της παιδικής σκέψης και ψυχολογίας.

Να προάγουν και να οραματίζονται εκπαιδευτικές αλλαγές και να πιστεύουν στη δυναμική προοπτική της εκπαίδευσης να δημιουργεί σκεπτόμενα και λογικά πλάσματα.

### **3.5 Κύρια σημεία της ΦγΠ**

Ο Matthew Lipman αξιοποιώντας την κατάθεση των φιλοσοφικών σκέψεων, των πορισμάτων της εκπαιδευτικής έρευνας και εν γένει της επιστημονικής κοινότητας οραματίστηκε μια παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία φαίνεται αρχικά ότι αποτελεί παράδειγμα εφαρμοσμένης φιλοσοφίας. Εάν προσέξουμε όμως περισσότερο, θα διαπιστώσουμε πως η ΦγΠ δεν είναι απλά μια ακόμα προσέγγιση



εφαρμογής φιλοσοφικών μεθόδων, αλλά στοχεύει να καθοδηγήσει τα παιδιά να στοχάζονται φιλοσοφικά τα ίδια. Η μεγάλη καινοτομία του έγκειται στο ότι ο ιδρυτής της υποστήριξε πως οι δεξιότητες σκέψης καλλιεργούνται μέσα σε πλαίσια μαθητικών ομάδων (κοινότητες διερεύνησης), οι οποίες συγκροτούνται με σκοπό τη διερεύνηση θεμάτων και εννοιών και δεν ήταν αναγκαία συνθήκη το αναπτυξιακό επίπεδο. Σημαντική επίδραση, επίσης, διαδραμάτιζε στο πρόγραμμά του ο συναισθηματικός παράγοντας, ο οποίος εναρμονίζεται και ενδυναμώνει τις νοητικές διεργασίες, εξαλείφοντας οποιαδήποτε δυστική προσέγγιση, η οποία θεωρεί πως αυτά τα δύο πλαίσια λειτουργούν αντιθετικά.

Το εξαιρετικό του εκπαιδευτικού εγχειρήματος του Matthew Lipman είναι ότι τοποθέτησε σε μια νέα βάση τη σχέση φιλοσοφίας-παιδαγωγικής, αποβάλλοντας το νοησιαρχικό ένδυμα από την πρώτη και φέρνοντας στο προσκήνιο το μικρό παιδί, όχι ως παθητικό δέκτη θεωριών, αλλά ως ενεργό ερευνητή και στοχαστή. Προσφέροντας χώρο στα παιδιά να συμμετέχουν, μέσω ενός ζωντανού φιλοσοφικού διαλόγου, που στηριζόταν σε μεγάλο βαθμό στην προσεκτική ακρόαση, άνοιξε τον δρόμο για μια πιο δημοκρατική οπτική της εκπαίδευσης και αναμόρφωσε την αντίληψη για τη δυνατότητα των παιδιών να διατυπώνουν σκέψεις και προβληματισμούς. Η *ΦγΠ* αναδύθηκε ως μια προσέγγιση με ξεκάθαρους γνωστικούς στόχους, ιδωμένους στο πλαίσιο ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων με διαθεματική εξακτίωση, που ταυτόχρονα αναπλαισίωσε την κοινωνική θέση των εμπλεκομένων, καθώς στηριζόταν σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα. Όπως χαρακτηριστικά λέει η Joanna Haynes στο βιβλίο της *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι* «όταν τα παιδιά εκφράζονται στοχαστικά, ο στοχασμός και η ομιλία τους μπορεί να βοηθήσει στη μετατροπή της σχολικής τάξης από χώρο χειραγώγησης σε χώρο που είναι εφικτή η εκπαίδευση. Η φιλοσοφία με παιδιά τα αναγνωρίζει ως ικανούς στοχαστές και ως πρόσωπα και τους παραχωρεί έναν ενεργό ρόλο στη συγκρότηση της γνώσης» (Haynes, 2009, 45). Ο Matthew Lipman χάραξε μια νέα προοπτική, που αφορούσε στην αντιμετώπιση των παιδιών, τη διδασκαλία της φιλοσοφίας ως γνωστικό αντικείμενο, τη σχέση του κάθε ανθρώπου με το φιλοσοφείν, ως μια έμπρακτη κίνηση προς τον κόσμο και την κατανόησή του.

### 3.5.1 Διδάσκοντας δεξιότητες σκέψης

Αναγνωρίζοντας τις επιρροές του κινήματος του Πραγματισμού και συγκεκριμένα του John Dewey, ο οποίος, κατά τη γνώμη του Matthew Lipman, με το έργο του *How we think* (1933α) επεσήμανε τη διάκριση ανάμεσα στις κοινές διεργασίες σκέψης και στην αναστοχαστική σκέψη, δηλαδή τη γνώση του τρόπου με τον οποίο σκεφτόμαστε και κατέδειξε πως η εξοικείωση των παιδιών με δραστηριότητες, που προάγουν την πνευματική ενατένιση, οδηγούν στην πνευματική ελευθερία. Ο αναστοχασμός φαίνεται πως περιλαμβάνει στους κόλπους του όλες τις μορφές σκέψης, που δρομολογούν διαδικασίες και στρατηγικές αναγνώρισης του τρόπου με τον οποίο σκεφτόμαστε. Η

καλλιέργεια του αναστοχασμού οδηγεί σε καλλιέργεια της σκέψης, καθώς ο άνθρωπος με αυτόν τον τρόπο έχει επίγνωση των λόγων που στηρίζουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις του (Lipman, 2017, 40).

Η ΦγII φέρνει στο προσκήνιο του παιδαγωγικού-φιλοσοφικού διαλόγου το ζήτημα της πολυδιάστατης σκέψης, του συνδυασμού δηλαδή της κριτικής, δημιουργικής και φιλόστοργης ποιότητας της νόησης και του ισότιμου τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η πραγματικότητα είναι ότι όταν αναφερόμαστε σε διεργασίες σκέψης, εστιάζουμε κυρίως στον τομέα των διανοητικών λειτουργιών, στην παραγωγή ορθών κρίσεων και παραγκωνίζουμε τη δημιουργικότητα και ταυτόχρονα την ηθική πλαισίωση της σκέψης, οι οποίες δημιουργούν ως ιδιαίτερες αποχρώσεις της, την ειδοποιό διαφορά, καθώς συσχετίζονται με χαρακτηριστικά όπως η αυτορρύθμιση, ο αυτοέλεγχος, η επινόηση, η συναισθηματική ενδυνάμωση της σκέψης. Ένας ειδικός θεωρείται ότι είναι ένα δείγμα κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου, ένας καλλιτέχνης δείγμα δημιουργικής σκέψης, ενώ δείγμα φιλόστοργης σκέψης θα αποτελούσε ένας ενσυνείδητος υπάλληλος ή ένας ανήσυχος γονέας (Lipman, 2017, 220-227).

### 3.5.1.1 Κριτική σκέψη

Μέσα στο πλαίσιο των πορισμάτων της γνωστικής ψυχολογίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα αναπτύχθηκαν οι τοποθετήσεις των ερευνητών για την κριτική σκέψη, ως μια λειτουργία που προαναγγέλλει την γνωστική αυτονομία, αλλά και την κοινωνική και ηθική αυτοτέλεια του ατόμου. Διατυπώθηκαν ορισμοί, οι οποίοι επικεντρώθηκαν κυρίως στα αποτελέσματα της, στα προϊόντα της με μια ξεκάθαρη τάση επικράτησης του ορθού λόγου, ο οποίος στηρίζεται στις αρχές της επιστημονικής μεθοδολογίας και τεκμηρίωσης. Ο άνθρωπος πλέον προβάλλει αυτάρκης, ένα πλάσμα που αμφισβητεί και γνωμοδοτεί με τη δυνατότητα να στέκεται στοχαστικά έναντι του βιώματός του με εξεταστική διάθεση. Ο John Dewey ορίζει τη στοχαστική σκέψη (reflective thought) «ως την ενεργή, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το πρίσμα των λόγων που την υποστηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων στα οποία αυτή τείνει» (Dewey, 1933α, 6). Ο Robert Ennis (1962) ονομάζει κριτική σκέψη «τη λογική και αναστοχαστική σκέψη, που εστιάζεται στην απόφαση του τι να πιστέψουμε και τι να κάνουμε», ένας ορισμός ιδιαίτερα δημοφιλής και εύστοχος, όπως περιέχεται στο άρθρο του, στο *Harvard Educational Review*. Σε όλους τους ορισμούς πρωταγωνιστούν έννοιες όπως διερεύνηση, απόφαση και διαμόρφωση απόψεων ενός ατόμου. Η κριτική σκέψη οδηγεί στην παραγωγή κρίσεων, στη διατύπωση δηλαδή, μετά από συστηματική διερεύνηση, προσδιοριστικών σχέσεων μεταξύ νοητικής διεργασίας, λόγου και δράσης, εμπερικλείοντας μέσα στο πλαίσιο διερεύνησης ακόμα και τη δική της υπόσταση (Lipman, 2017, 234).

Η κριτική σκέψη στηρίζεται σε κριτήρια, σε νόρμες που έχουν προκατασκευαστεί για να είναι εφικτή η θεμελίωσή της και η αξιοπιστία της. Η αποτελεσματικότητά τους καταγράφεται από το πλαίσιο αντικειμενικότητας που προσφέρουν στις κρίσεις που αποπειρώμαστε να διατυπώσουμε. Άρα πρέπει διαρκώς να ενισχύουμε τις διεργασίες, οι οποίες μας οδηγούν σε λογικούς συλλογισμούς, να καλλιεργούμε και να διατηρούμε την ενημερότητα των κριτηρίων των σκέψεων μας, καθώς αυτά θα αποτελούν τη σταθερή βάση εκδίπλωσης των κρίσεων μας. Με αυτόν τον τρόπο, έχοντας δηλαδή διανοητική επαφή με τον σχηματισμό των λογικών πλάνων μας και της αξιολογικής διαδικασίας των καταστάσεων, όχι ως μια εξωτερικά δοσμένη διαδικασία, αλλά ως μια διερευνητική διαδικασία, όπου είμαστε παρόντες και αναστοχαστικά ενεργοί.

Τα κριτήρια επιλογής μας για την οικοδόμηση κριτικών συλλογισμών διαφωτίζουν και θέτουν το πλαίσιο για αξιολογήσεις και τις περαιτέρω διαμορφώσεις τους. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό όταν πραγματευόμαστε την έννοια της κριτικής σκέψης, να αποσαφηνίζουμε και την ύπαρξη των προτύπων, των νόμων, των αξιακών παραδοχών, από τα οποία αντλούμε στοιχεία για να επενδύσουμε ορθολογικά τη σκέψη μας. Είναι το ζετύλιγμα της νόησης μας σε ασφαλή και έγκυρα πλαίσια, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα του ελέγχου και της αυτοδιόρθωσης των διανοητικών διεργασιών μας. Αυτή η διαδικασία αυτοδιόρθωσης διευκολύνεται και ανατροφοδοτείται μέσα στο πλαίσιο κοινωνικών σχηματισμών, καθώς με αυτόν τον τρόπο διαμοιράζονται οι συλλογιστικοί μηχανισμοί του καθενός με τα λοιπά μέλη και αντίστοιχα ο καθένας ενσωματώνει τον μεθοδολογικό κώδικα της κοινότητας (Lipman, 2017, 242).

Η κριτική σκέψη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται και αποκτά τις ιδιαίτερες αποχρώσεις της, σε τέτοιο βαθμό ώστε μπορούμε να πούμε πως οι επικρατούσες συνθήκες, επιτρέπουν ή μη την ευόδωση μιας διατυπωμένης σκέψης. Στην κατάθεση μιας κρίσης πρέπει να συνυπολογίζεται και το ειδικό βάρος της κάθε μεμονωμένης περίπτωσης, καθώς αυτό προσφέρει το σημείο αναφοράς της και το περιβάλλον αξιολόγησής της. Στο έργο του Αριστοτέλη *Ἠθικὰ Νικομάχεια* χαρακτηριστικά ο φιλόσοφος επισημαίνει «τοῦ γὰρ ἀορίστου ἀόριστος καὶ ὁ κανὼν ἔστιν, ὥσπερ καὶ τῆς Λεσβίας οἰκοδομίας ὁ μολύβδινος κανὼν· πρὸς γὰρ τὸ σχῆμα τοῦ λίθου μετακινεῖται καὶ οὐ μένει ὁ κανὼν, καὶ τὸ ψήφισμα πρὸς τὰ πράγματα», αναδεικνύοντας την εξέταση κατά περίπτωση και την ευελιξία που οφείλουμε να έχουμε όταν σκεφτόμαστε, διερμηνεύοντας το γενικό με το ειδικό (Ζ' βιβλίο, 1137b).

Η κριτική σκέψη πυροδοτείται από την αμφιβολία, από την εμφάνιση της ανάγκης για επανεξέταση εννοιών και καταστάσεων, ως μοχλός για διερεύνηση και αποκατάσταση της αλήθειας. Στο κίνημα του Πραγματισμού συνδέθηκε αυτή η αναζήτηση με την πραγματικότητα, δηλαδή την έρευνα

ιδωμένη με αντικειμενικούς όρους, ενώ οι κρίσεις αποκτούν ύπαρξη μέσα από την εφαρμοστικότητα τους. Η ενδεδειγμένη έρευνα θέτει νέα ερωτήματα και επανατροφοδοτεί τις νοητικές διεργασίες για σχηματισμό κρίσεων, των οποίων η εγκυρότητα δοκιμάζεται στο πεδίο της εμπειρίας. Ο John Dewey αξιοποιώντας το επιστημονικό κληροδότημα του Charles Sanders Peirce και την πίστη του για τις πρακτικές συνέπειες των σκέψεων καταγράφει τη διαδικασία της επιλογής των απαραίτητων πληροφοριών, της υιοθέτησης των κατάλληλων αρχών και τον τρόπο με τον οποίο αντικειμενικά αξιολογούμε τον προσωπικό μας κώδικα και τον θέτουμε σε έλεγχο κατά την πορεία της κριτικής σκέψης, προσδιορίζοντας αυτή τη διεργασία με βάση τα λογικά στάδια της επιστημονικής διερεύνησης (Dewey, 1933α).

Για να κατανοήσουμε καλύτερα την λειτουργία της κριτικής σκέψης πρέπει να αναφερθούμε στα δομικά της χαρακτηριστικά, τα οποία στοιχειοθετούν τη χαρτογράφησή της και την κάνουν άμεσα παρατηρήσιμη. Αυτά είναι: α) οι λογικοί συλλογισμοί (επαγωγικός-απαγωγικός-αναλογικός), β) οι γνωστικές δεξιότητες (συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης, υπέρβασης δεδομένων) γ) η μεταγνώση (γνώση, δεξιότητες, στάσεις). Αντίστοιχα τα γνωστικά προϊόντα της συνοψίζονται στα ακόλουθα: Έννοιες-Κρίσεις-Γενικεύσεις-Σχήματα-Διαδικασίες-Αξίες-Στάσεις (Ματσαγγούρας, 2007, 83). Η αναφορά τους κρίνεται σκόπιμη για να αντιληφθούμε τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά και πως αυτά μπορούν να αντιστοιχιστούν με τους στόχους μιας διδακτικής προσέγγισης, η οποία επικεντρώνεται στις διαδικασίες κριτικής σκέψης. Ορίζουμε έτσι τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να εφαρμόσουμε την κριτική σκέψη στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και να μιλήσουμε για την εκπαιδευτική της αφομοίωση, όχι απλά για ένα όραμα που ευαγγελιζόμαστε.

Η διαφοροποίηση της κριτικής σκέψης διαφαίνεται από τις χαρακτηριστικές της αξίες, αυτές που ο Matthew Lipman ονόμασε «αξιακές αρχές» και που την προσιδιάζουν με την επιστημονική σκέψη. Διακρίνεται για την «ακρίβειά της, τη συνέπειά της» -δηλαδή τη συνδυασμένη χρήση της αρχής της μη αντίφασης και της αρχής της ταυτότητας- τη «συνάφεια» της προβληματικής του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η συλλογιστική διαδικασία, την «αποδεκτότητα»-δηλαδή την πίστη για την ισχύ των προκειμένων μιας συλλογιστικής, τηρουμένων των κριτηρίων της βεβαιότητας-, την «επάρκεια», με την έννοια της ύπαρξης ικανού δείγματος αποδεικτικών στοιχείων, που να επιβεβαιώνουν και να υποστηρίζουν τις προκειμένες (Lipman, 2017, 256-259). Τα χαρακτηριστικά αυτά της προσδίδουν μια αξιωματική θεμελίωση και λειτουργούν ως κανονιστικό πλαίσιο για τη διατύπωση συλλογισμών και ταυτόχρονα ανατροφοδοτικά ως προς την αξιολόγησή μας.

Η διατύπωση κρίσης είναι μια ιδιαίτερης πολυπλοκότητας νοητική πράξη, η οποία συνδέεται αναπόσπαστα με το ανθρώπινο υποκείμενο που τη συνάγει και χαρακτηρίζεται για τη δραστικότητα

των αποτελεσμάτων της. Εμπεριέχει το στοιχείο της επιτέλεσης από τη στιγμή εκκίνησής της, οδεύοντας προς έναν σκοπό, επιστρατεύει τον αξιακό κώδικα του ανθρώπου, εκτιμά και τεκμηριώνει, θέτει σε αμφισβήτηση την ίδια της την ύπαρξη, όντας όπως λέει και ο Matthew Lipman «ένα τεράστιο μακροσκοπικό επίτευγμα, ένα νοητικό ποιείν, λέγειν και πράττειν» (2017, 165).

### 3.5.1.2 Δημιουργική σκέψη

Η δημιουργική σκέψη, θα μπορούσαμε να πούμε πως αναφέρεται στην ανθρώπινη πράξη, που παράγει κάτι νέο, ανεξάρτητα εάν αυτό είναι φυσικό αντικείμενο ή διανοητική, συναισθηματική κατάσταση. Διακρίνεται από την αναπαραγωγική δραστηριότητα, η οποία συνδέεται με τη μνήμη και επαναφέρει ήδη αναπτυγμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Λειτουργεί πάνω από τα έλλογα μοντέλα και χαρακτηρίζεται για τον δυναμισμό της φαντασίας από την οποία διαρρέεται (Vygotsky, 2004, 7). Η δημιουργική όψη της σκέψης αφορά στο νοητικό μονοπάτι, για το οποίο δεν υπάρχει προηγούμενο, στον οραματισμό και στην ανεξαρτησία, στοιχεία που αποδεσμεύουν τον άνθρωπο από τους κανόνες και τον ωθούν να πειραματιστεί, τολμώντας εναλλακτικούς δρόμους. «Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της δημιουργικής σκέψης είναι η σκέψη που οδηγεί στη δημιουργία τέχνης, η ιδιοσυγκρασιακή κωδικοποίηση μέσω της οποίας κάθε έργο τέχνης κρατά τον εαυτό του κρυφό από εμάς. Η δημιουργική σκέψη καλλιεργεί την προβληματικότητα. Άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι η φρεσκάδα και η καταληπτότητα» (Lipman, 2017, 273).

Κι ενώ η κριτική σκέψη αναφέρεται στις ορθολογικές διαδικασίες, οι οποίες στηρίζονται σε συγκεκριμένα κριτήρια, έχοντας τη δυνατότητα αυτορρύθμισης, η δημιουργική σκέψη επιζητά όλες τις πιθανές λύσεις, είναι ευρηματική και ευέλικτη. Αν και αφορούν διαφορετικές νοητικές διεργασίες, είναι συμπληρωματικές μεταξύ τους. Οι νοητικοί συλλογισμοί της κριτικής σκέψης συνάδουν με τους μηχανισμούς της συγκλίνουσας διαδικασίας, ενώ της δημιουργικής συναρμόζουν με την αποκλίνουσα. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δημιουργικού στοχασμού είναι η αισιοδοξία, η ευαισθησία στα ερεθίσματα, η πνευματική ευλυγισία και η αντίθεση στη στερεοτυπία. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως η δημιουργική σκέψη βασίζεται σε υποθέσεις, σε δοκιμές και ελέγχους αυτών, ώστε να αποκτήσει την εγκυρότητα της απόδειξης, χωρίς να εντάσσεται σε αυστηρά πλαίσια, αλλά ακριβώς το αντίθετο για να σκέφτεται κάποιος δημιουργικά πρέπει να υπερβεί τους κανονιστικούς μηχανισμούς.

Αυτός που πρώτος προσπάθησε να ορίσει τη δημιουργική σκέψη και να περιγράψει τον μηχανισμό της είναι ο ψυχολόγος, Joy Paul Guilford (1897-1987), ο οποίος εισηγήθηκε γι' αυτό στην αμερικανική ένωση ψυχολόγων, εκκινώντας τον επιστημονικό διάλογο για τη δημιουργική σκέψη (Guilford, 1950). Προς αυτήν την κατεύθυνση ανέπτυξε το «τριδιάστατο μοντέλο» (structure of

intellect model) για τη δομή της νοημοσύνης, το οποίο αποτελούνταν από: α) Διανοητικές λειτουργίες (κατανόηση-μνήμη-συγκλίνουσα σκέψη-αποκλίνουσα σκέψη-αξιολόγηση), β) περιεχόμενα, γνωστικά στοιχεία (σηματικό-συμβολικό-σημασιολογικό-συμπεριφορικό), γ) προϊόντα (ενότητα, τάξη, σχέση, μετασχηματισμός, επιπτώσεις) (Guilford, 1967, 63). Σύνδεσε τη δημιουργική διεργασία με την αποκλίνουσα σκέψη, εντάσσοντάς την ως μια λειτουργία της νόησης. Μετά από αυτόν, καταγράφηκαν πολλές πειραματικές προσπάθειες μέτρησης της δημιουργικότητας και παρατηρήθηκε έντονος επιστημονικός διάλογος όσον αφορά στον ορισμό των κριτηρίων της, με έμφαση στην καινοτομία και το πρόσωπο, ως υποκείμενο που δημιουργεί.

Η δημιουργικότητα έχει συνδεθεί με το στοιχείο της πρωτοτυπίας και της νοητικής διεύρυνσης. «Δημιουργικότητα σημαίνει την ικανότητα ενός ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, αναδιαρθρώσεις, εφευρέσεις ή καλλιτεχνικά αντικείμενα, τα οποία είναι αποδεκτά από τους ειδικούς για την επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία. Εκτός από την καινοτομία ως το κύριο κριτήριό μας, πρέπει να ενσωματώσουμε στον ορισμό μας την αποδοχή ή την καταλληλότητα του δημιουργικού προϊόντος, παρόλο που αυτή η εκτίμηση μπορεί να αλλάξει με το πέρασμα του χρόνου» (Vernon, 1989, 94). Παρόλο που οι διαφορετικοί τομείς όπου αποτυπώνεται η δημιουργική έκφραση έχουν ξεχωριστές αποχρώσεις, έχουν ως κοινό υπόβαθρο την προσωπική σφραγίδα του δημιουργού και το διανοητικό άλμα, το οποίο επιτελείται σαν μια υπερχειλίζουσα, εσωτερική ανάγκη.

Ο Αριστοτέλης περιγράφει αυτό το διανοητικό άλμα, τη στιγμιαία σύλληψη, την «ἀγχίνουα» ως ένα επίτευγμα φαντασίας, ως μια σκέψη που προχωρά γρήγορα και αντιστέκεται σε νόρμες. Χαρακτηριστικά λέει στα *Αναλυτικά Ύστερα* «Ἡ δ' ἀγχίνουα ἐστὶν εὐστοχία τις ἐν ἀσκέπτῳ χρόνῳ τοῦ μέσου, οἷον εἴ τις ἰδὼν ὅτι ἡ σελήνη τὸ λαμπρὸν ἀεὶ ἔχει πρὸς τὸν ἥλιον, ταχὺ ἐνενόησε διὰ τί τοῦτο, ὅτι διὰ τὸ λάμπειν ἀπὸ τοῦ ἡλίου» (B.1, κεφ34, 89b). Μιλάμε για έναν νοητικό αυθορμητισμό, μια εσωτερική παρόρμηση, που εκδηλώνεται αυθόρμητα, χωρίς να ακολουθεί ένα ρητό κανάλι σκέψης, για στιγμές που ενώ δεν επιτελείται συστηματική προσπάθεια, προκύπτουν απαντήσεις. Η Joanna Haynes περιγράφει πολύ γλαφυρά τον δημιουργικό στοχασμό, λέγοντας, «πρόκειται μάλλον για μια σκόπιμη εναντίωση στη ρουτίνα- και στα καλούπια που σχετίζονται με παραδοσιακές προσεγγίσεις στον σχεδιασμό» ... «για κοχλάζουσες ιδέες που αναβλύζουν σε παράταιρες στιγμές» (2009, 216-217).

Το μεγάλο φάσμα των ορισμών της και η εννοιολογική της πολυσημία καταδεικνύει την εγγενή της πολυπρισματικότητα και ελευθερία. Ωστόσο θα λέγαμε ότι μπορούμε να την παρατηρήσουμε με βάση τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά και τον τρόπο που αυτά συντίθενται μέσα στο ιδιαίτερο πεδίο σχέσεων ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον, που αυτό διαβιού. Στο αναλυτικό πρόγραμμα

σπουδών του ΥΠΕΠΘ για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναφέρονται οι παράμετροι της δημιουργικότητας, που αφορούν στη γνωστική λειτουργία και στην προσωπικότητα ως εξής (ΥΠΕΠΘ, 2004, 34-35):

- Αποκλίνων τρόπος σκέψης.
- Κατοχή γενικών γνώσεων και ένα σταθερό υπόβαθρο σκέψης.
- Εξειδίκευση σε κάποιον συγκεκριμένο γνωστικό τομέα και γνώση των αντίστοιχων ικανοτήτων που απαιτούνται .

Οι παράμετροι που αντιπροσωπεύουν την προσωπικότητα είναι:

- Δέσμευση στην ανάληψη καθηκόντων και ικανότητα συγκέντρωσης.
- Ύπαρξη κινήτρων και παρότρυνσης.
- Ερευνητικότητα, δεκτικότητα προς το καινούργιο, ανεκτικότητα προς το ασαφές και διαφορούμενο.

Η δημιουργική ικανότητα ενός ατόμου κι ο βαθμός εκδήλωσης της με αυτοπεποίθηση, με πλήρη έκφραση των δυνατοτήτων της, εξαρτάται από τις περιβαλλοντικές συνιστώσες και τον τρόπο που το κοινωνικό πλαίσιο θα την ενεργοποιήσει και θα διασφαλίζει συνθήκες, όπου θα καλλιεργείται συστηματικά και με έμπνευση, μέσω παροχής ευκαιριών για διερεύνηση και πειραματισμό. Ο Matthew Lipman περιγράφει τη δημιουργική σκέψη ως μια ορμητική αμφιβολία, έναν ασυγκράτητο προβληματισμό, σαν μια πρωτόγονη ελευθερία που μετατρέπει τους ανθρώπους σε «ταύρους σε υαλοπωλεία, να κάνουν θρύψαλα τα πολυκαιρισμένα αντικείμενα του κόσμου» (Lipman, 2017, 280).

### 3.5.1.3 Φιλόστοργη σκέψη

Η φιλόστοργη σκέψη, η σκέψη φροντίδας (caring thinking), η οποία θεωρείται ιδιαίτερης βαρύτητας στο ρεύμα της *ΦγII*, είναι η συναισθηματική επένδυση της σκέψης, η ιδιαίτερη οπτική της μέσα από το εσωτερικό κίνητρο που έχουμε για να εκτεθούμε σε μια νοητική διεργασία. Η φιλόστοργη σκέψη αναδεικνύει την κρίση και απελευθερώνει τη φαντασία με έναν ιδιαίτερο τρόπο αφοσίωσης, που επιδεικνύει σε σχέση με το αντικείμενο που καταπιάνεται. Αναφέρεται σε μια διαδικασία εκτίμησης, σε έναν σχετισμό με το περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από σεβασμό, θαυμασμό και μια αξιολογική πεποίθηση στράτευσης προς αυτό που αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για το ανθρώπινο υποκείμενο. Όπως τονίζει ο John Dewey υπάρχει διάκριση ανάμεσα στην έννοια του esteeming και του estimating, τονίζοντας τις διαφορετικές αποχρώσεις ανάμεσα στη συναισθηματική και τη διανοητική πλευρά του σχετίζεσθαι με το περιβάλλον, την προσωπική δέσμευση με έννοιες και αντικείμενα. Βέβαια ακόμα και η πράξη της αξιολόγησης-αποτίμησης ενέχει συναισθηματικά στοιχεία και όπως σημειώνει και ο στοχαστής «Αλλά η πράξη της αποτίμησης είναι επίσης συναισθηματική. Είναι η συνειδητή έκφραση ενός ενδιαφέροντος, μιας κινητικά συναισθηματικής στάσης» (1939, 5).

Το κίνημα της *ΦγΠ* αναγνώρισε τη γνωστική πλευρά των συναισθημάτων και έστρεψε το ενδιαφέρον στη διασύνδεση διανοητικού και ψυχοσυναισθηματικού παράγοντα, δίνοντας έμφαση στον μηχανισμό με τον οποίο η συγκινησιακή κατάσταση του ατόμου πυροδοτεί και αντίστοιχες κρίσεις. Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και οι πράξεις με τις οποίες εκφραζόμαστε ενέχουν τη στάση μας γι' αυτόν, την προσωπική μας θεώρηση και αποτελούν ένα μοναδικό αποτύπωμα του εαυτού μας εντός του περιβαλλοντικού πλαισίου, στο οποίο κινούμαστε. Οι ενέργειές μας εντός ενός σημασιολογικού πεδίου αποκτούν ιδιαίτερη νοηματοδότηση, καθώς απηγούν συγκεκριμένες επιλογές και αξιολόγηση από την πλευρά μας. Σύμφωνα με τον Matthew Lipman «κάθε πράξη είναι μια παρέμβαση που ελέγχει τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων ενεργούμε κάθε δεδομένη στιγμή» (Lipman, 2017, 294).

Η φιλόστοργη σκέψη εκτός από την πτυχή του έντονου δυναμισμού και της διαρκούς επιμέλειας διακατέχεται και από την κανονιστικότητα, προσδοκά και στοχάζεται το δέον τόσο για τη συμπεριφορά του μεμονωμένου υποκειμένου όσο και του κόσμου γενικότερα. Διαχειρίζεται και συνεισφέρει στην ορθότητα των κρίσεων και των ενεργειών μας, βοηθώντας να ανέλθουμε από την αποστασιοποιημένη διεκπεραίωση στην αληθινή εμπλοκή και δράση με επίγνωση. Συμπυκνώνει τον αυτοσεβασμό, αλλά και τον σεβασμό προς τους άλλους με έναν μοναδικό τρόπο και προσφέρει τον απεγκλωβισμό από την κοινοτυπία και τον φορμαλισμό. Αυτή η μορφή του «αλληλέγγυου στοχασμού» δίνει στη φιλοσοφική σκέψη το προβάδισμα και την καθιερώνει ως έναν δρόμο μετασχηματισμού, αναδιάταξης και νέας δυνατότητας ζωής. Σύμφωνα με την Joanna Haynes «ο αλληλέγγυος στοχασμός περιλαμβάνει την προσπάθεια από μέρους μας να ακούσουμε τι λένε οι άλλοι και να αναπτύξουμε την ικανότητα να βλέπουμε τα προτερήματα κάθε άποψης. Περιλαμβάνει τη μέριμνα για διάλογο και διαμεσολάβηση και την αποδοχή των αγώνων που αυτά συνεπάγονται» (Haynes, 2009, 87).

Αυτή η στροφή προς τον άλλον κι ο τρόπος με τον οποίο καθορίζει τον τρόπο σκέψης και δράσης του κάθε ανθρώπου αναλύεται εξαιρετικά από τον Γάλλο φαινομενολόγο Merleau Ponty, ο οποίος στο έργο του *Φαινομενολογία της αντίληψης* υποστηρίζει ότι κάθε υποκείμενο είναι μέρος αυτού του κόσμου και λειτουργεί σε ένα πλαίσιο αλληλόδρασης και αμοιβαίας αποβλεπτικότητας. Συνεργούμε και συνυπάρχουμε ως ολότητες σε ένα πλαίσιο αμοιβαίων προκλήσεων, βιώνουμε με όλες μας τις αισθήσεις και αλληλοπεριχωρούμε, όντας μέσω αυτού σε μεγαλύτερη επαφή με τον εαυτό μας. «Ακριβώς επικοινωνώντας με τον κόσμο επικοινωνούμε αναμφίβολα με εμάς τους ίδιους» (Ponty, 2016, 701). Συνειδητοποιώντας και κατανοώντας την στάση των άλλων ανθρώπινων υποκειμένων και αποκωδικοποιώντας ενσυναισθητικά τη διατύπωση από μέρους τους κρίσεων, δραστηριοποιούμε



τις δικές μας νοητικές διεργασίες με συνεκτίμηση των συμπεριφορών και των εκφερόμενων σημασιολογικών σχημάτων. Επομένως διερευνούμε το περιβάλλον μας ολιστικά ως έναν πολυσύνθετο καμβά στοιχείων, επικοινωνούμε με τους άλλους όντας συνοδοιπόροι και κοινωνοί βιωμάτων και αλληλεπιδρούμε σε ένα ζωντανό πλαίσιο προσωπικής ανάπτυξης με σαφή κοινωνικό προσανατολισμό.

Η φιλόστοργη σκέψη μέσα από αυτήν την οπτική μας καθοδηγεί να αποδράσουμε από την υποκειμενική μας πραγματικότητα και να συγκατοικήσουμε στη σκέψη, στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων, προσδίδοντας στις εξαγόμενες κρίσεις μας και ηθικά χαρακτηριστικά. Αυτή η ενσυναισθητική προοπτική μας, ο τρόπος με τον οποίο φανταζόμαστε και ερμηνεύουμε τον περίγυρό μας, βοηθά να τον αποκωδικοποιήσουμε πέρα από τους γνωστικούς παράγοντες, ανιχνεύοντας πιο διεισδυτικά τον ανθρώπινο στοχασμό και πράξη (Johnson, 1993, 201). Σύμφωνα με τους Cialdini et al 'οι συνθήκες υψηλής ενσυναίσθησης είναι επίσης συνθήκες αυξημένης 'διαπροσωπικής ενότητας', όπου η αντίληψη του εαυτού και των άλλων δεν είναι διακριτές αλλά συγχωνεύονται σε κάποιο βαθμό' (Cialdini et al, 1997, 490). Υπό αυτήν την έννοια η ενσυναίσθηση δημιουργεί μοίρασμα απόψεων και συναισθημάτων, διαδοχικά καθρεφτίσματα, μέσω των οποίων είναι δυνατόν να έχουμε μετακινήσεις και αλλαγές τρόπου σκέψης. Έχει κατοχυρωθεί νευροβιολογικά ως μια λειτουργία υποστηριγμένη σε νευρώνες-κάτοπτρα (mirror neurons) του εγκεφαλικού φλοιού, οι οποίοι μας προσφέρουν τη δυνατότητα να εσωτερικεύουμε σε πρώτο πρόσωπο τα συναισθήματα των άλλων. Σύγχρονοι νευροεπιστήμονες μελετώντας τη νευροαπεικόνιση του ανθρώπινου εγκεφάλου, υποστηρίζουν πως δραστηριοποιούνται οι ίδιοι νευρώνες-καθρέφτες, 'νευρώνες Γκάντι', όπως ονομάζονται από τον νευροφυσιολόγο Vilayanur Ramachandram είτε βιώνουμε κάτι, είτε το παρατηρούμε, δραστηριοποιώντας την ενσυναισθητική μας διαδικασία (Ramachandran, 2011).

Αν και η ενσυναίσθηση αποδίδεται με πολλούς και σύνθετους ορισμούς, ανάλογα με το ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζεται, όλες αυτές οι θεωρητικές εκδοχές συγκλίνουν στο ότι είναι ένα ξεχωριστό, επικοινωνιακό φαινόμενο συναισθηματικής και γνωστικής ανταλλαγής, το οποίο συντρέχει την προσπάθεια του ανθρώπου να ωριμάσει και να καλλιεργηθεί, αποτελώντας την αιχμή του δόρατος της κριτικής σκέψης. Στο ρεύμα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Lev Vygotsky τονίστηκε η σπουδαιότητα του ρόλου της κοινωνικής συναλλαγής για την ανάπτυξη της σκέψης και κατοχυρώθηκε πειραματικά η άποψη ότι τα «γεγονότα μίμησης», οι ευκαιρίες συλλογικών δραστηριοτήτων ευνοούν τη γνωστική ανάπτυξη (όπως αναλύθηκε στην παρούσα, με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης) (Vygotsky, 2000, 153). Η τοποθέτηση του ανθρώπινου υποκειμένου σε κοινωνικά περιβάλλοντα και το επικοινωνιακό άνοιγμα με ενσυναισθητική διάσταση έχει και

θεραπευτική προοπτική, όπως τονίστηκε από τον κλινικό ψυχολόγο Carl Rogers (1902-1987), καθώς οδηγεί σε αποδοχή της προσωπικότητας των άλλων και με αυτόν τον τρόπο καλλιεργεί τον αναστοχασμό και την ενίσχυση της ιδιότητάς μας ως πρόσωπα. Ο εμπνευστής της προσωποκεντρικής μεθόδου απέδωσε εύστοχα τον όρο ενσυναίσθηση ως «το να αντιληφθούμε το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου με ακρίβεια και με τα συναισθηματικά συστατικά και τις έννοιες που σχετίζονται με αυτό λες και είμαι κάποιος άλλος, αλλά χωρίς να χαθεί η κατάσταση (συνθήκη) σαν» (Rogers, 1959, 210-211).

### 3.5.2 Τα συναισθήματα ως μοχλός σκέψης

Το κίνημα της *ΦγΠ* επανατοποθέτησε τον ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα, ως μια σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο, η οποία είναι δυνατόν να επιδράσει στη διαμόρφωση της σκέψης. Ο θεμελιωτής της *ΦγΠ* τονίζει «ανάμεσα στα αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά της αναστοχαστικής εκπαίδευσης είναι η πρόθεσή της να επανεξετάσει τον ρόλο του συναισθήματος» (Lipman, 2017, 146). Κορυφαία, σε αυτήν την κατεύθυνση, είναι η συμβολή του Antonio Damasio, καθηγητή Νευροεπιστήμης, ο οποίος το 1995 με το βιβλίο του *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain* ανέδειξε την άποψη της ολότητας σώματος και νου σε αντίθεση με τον καρτεσιανό δυισμό που τα διαφοροποιούσε, μεγιστοποιώντας τη δύναμη της διανοητικής λειτουργίας του ανθρώπινου υποκειμένου. Ο Antonio Damasio τοποθέτησε τις λειτουργίες του νου αλληλεπιδραστικά με το ανθρώπινο σώμα και με βάση τη θεωρία του η συναισθηματική επίγνωση που σχηματοποιεί κάθε άτομο, θέτει σε δραστηριοποίηση γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες επιδρούν καταλυτικά στον τρόπο σκέψης του (Damasio, 1995).

Η παραδοσιακή, ορθολογική άποψη πως τα συναισθήματα αποσταθεροποιούν τη νοητική σύλληψη του ανθρώπου ανασκευάστηκε κι ο επιστημονικός διάλογος μετατοπίστηκε στο πλαίσιο μιας γόνιμης ανταλλαγής απόψεων, που αφορούσαν τη διαλεύκανση του μηχανισμού σύμφωνα με τον οποίο οι συναισθηματικές αντιλήψεις οργανώνουν και βελτιώνουν τις νοητικές διεργασίες. Οι θέσεις του Antonio Damasio, οι οποίες τεκμηριώνονταν πειραματικά καταγράφηκαν στο βιβλίο του *The feeling of what happens: Body and Emotion in the making of consciousness* (1999). Στο έργο του αναφέρθηκε σε σωματική εμπλοκή του ατόμου ως προς τη γνωστική του επίγνωση, μιλώντας για τρία στάδια χρονικής ακολουθίας: α) την κατάσταση που κινητοποιούμαστε με ασυνείδητη εκτέλεση (a state of emotion), β) την κατάσταση της αναπαράστασης, της απεικόνισης (a state of feeling) και γ) τη συνειδητοποιημένη θέση αισθήματος, την προσωπική αποκωδικοποίηση και εκτίμηση (a state of feeling made conscious), όπου ο άνθρωπος έχει την επίγνωση αισθήματος και συναισθήματος (Damasio, 1999, 37, 42).

Κατά τη διάρκεια της πρωταρχικής συγκινησιακής αντίδρασης έχουμε απλές συμπεριφορικές αντιδράσεις, που αφορούν σε έναν αυτόματο προγραμματισμό, συνοδευόμενες από σωματικές αντιδράσεις, οι οποίες στη συνέχεια αναπαριστώνται και στη συνέχεια αξιολογούνται, δραστηριοποιώντας νοητικές διεργασίες. Το εξαιρετικό της θεωρίας του Antonio Damasio είναι ότι ερμηνεύει την γνωστική ταυτότητα των συναισθημάτων στη βάση της αισθητηριακής επαφής του ανθρώπου με τον κόσμο, σε αυτό το προσυνειδητό στάδιο, και προχωρά στην τεκμηρίωση της υπόθεσής του ότι αφού πραγματοποιηθεί γνωστική εκτίμηση της πρώτης φυσιολογικής αντίδρασης στο ερέθισμα στη συνέχεια αυτό κατηγοριοποιείται κι αναγνωρίζεται συνειδητά.

Στο έργο της Catherine Elgin *Considered Judgement* (1996) γίνεται εμπειρισταωμένη ανάλυση της σχέσης των συναισθημάτων με τη σκέψη. Σύμφωνα με αυτήν τα συναισθήματα μας εξασφαλίζουν μια ευαίσθητη και πιο επικεντρωμένη στάση απέναντι στα γεγονότα, μας κατευθύνουν σε συγκεκριμένες επιλογές. Μας πλαισιώνουν, καθώς αντιστοιχούμε με βάση αυτά τα περιβάλλοντα δράσης μας και συνακόλουθα τις εννοιοδοτήσεις μας. Αυτό που συνολικά υποστηρίζει είναι πως η φαντασία και τα συναισθήματα μας, καλλιεργούν και αναδιαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό τους νοητικούς συλλογισμούς μας, προκαταβάλλοντας τη συμπεριφορά μας. Ο τρόπος, με τον οποίο εκτιμάται και ενισχύεται η συμπεριφορά ενός ανθρώπου από κάποιον διακείμενο συναισθηματικά και το πως αυτή η ίδια αξιολογείται από άλλους, μη διακείμενους συναισθηματικά, είναι ένα στοιχείο που θα ανατροφοδοτήσει τη συμπεριφορά του και σταδιακά θα αποκρίνεται με βάση την αναμενόμενη αντίδραση. Τα συναισθήματα βελτιστοποιούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και κατηγοριοποιούμε τις αισθητηριακές πληροφορίες (Elgin, 1996, 146-169).

«Τα συναισθηματικά πλαίσια αναφοράς βάσει των οποίων σκεφτόμαστε μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο τις αξιολογικές αλλά και τις ταξινομητικές κρίσεις που κάνουμε. Τα συναισθήματα εστιάζουν την προσοχή μας και ο τρόπος με τον οποίο ταξινομούμε καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά στα οποία δίνουμε προσοχή» υποστηρίζει ο Matthew Lipman, τονίζοντας πως τα συναισθήματα καλλιεργούν την κριτική σκέψη, καθώς στρέφουν το ενδιαφέρον του ανθρώπου προς συγκεκριμένη κατεύθυνση και πως θα ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητικό εάν επενδύαμε πιο στοχευμένα στη συναισθηματική εκπαίδευση των παιδιών (Lipman, 2017, 149-151). Αυτό θα είχε, ενδεχομένως, ως αποτέλεσμα την αναγνώριση και τη διαχείριση του συναισθήματος από το παιδί και τη συνειδητή επιλογή μιας θέσης, ανεξάρτητα από την επιτακτικότητα του πλαισίου, όπου κινείται. Αναλύοντας και κατανοώντας τα συναισθήματα, δίνοντας μεγάλη προσοχή στο λεξιλόγιο που τα εκφράζει και ερευνώντας τα αίτια πρόκλησής τους, ορίζουμε το ευρύτερο θεματικό μας περίγραμμα και μέσω αυτής της διαδικασίας ενεργοποιούμε διεργασίες σκέψης. Αξιοποιώντας πληροφορίες που σχετίζονται με συναισθηματικές προκείμενες μιας κατάστασης και διευκολύνοντας την αναγνώριση

της εμπλοκής τους στις καθημερινές επιλογές του ατόμου, ενισχύουμε τη γνωστική ετοιμότητα του και το στοιχείο της αυθεντικής επαφής του με τον κόσμο.

Σύμφωνα με τους Peter Salovey & John Mayer στο άρθρο τους *The Intelligence of Emotional Intelligence* «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας τύπος κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα να παρακολουθεί κάποιος τα συναισθήματα του και των άλλων, να κάνει διακρίσεις μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που καθοδηγούν τη σκέψη και τις ενέργειες κάποιου. Το πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει τη λεκτική και μη λεκτική αξιολόγηση και έκφραση συναισθημάτων, τη ρύθμιση του συναισθήματος στον εαυτό του και στους άλλους, και τη χρήση συναισθηματικού περιεχομένου στην επίλυση προβλημάτων» (Salovey & Mayer, 1993, 433). Οι άνθρωποι βιώνοντας μια ποικιλία συναισθημάτων, βιώνουν και ποικίλους τρόπους σκέψης. Η γνήσια συναισθηματική επαφή με τις καταστάσεις καλλιεργεί ένα εύρος κρίσεων σε σχέση με την εκδοχή των γεγονότων, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε διεύρυνση των επιλογών μας και κατά συνέπεια να εστιάζουμε σε αντίστοιχους στόχους. Στο ίδιο άρθρο υποστηρίζουν «πως πραγματικά μιλάμε για μια ψυχική ικανότητα – που βοηθά στην πνευματική επεξεργασία» ... «ούτε μιλάμε για μια ικανότητα διαχωρισμένη από τη διάνοια, αλλά μάλλον για βελτιωμένη επεξεργασία ορισμένων τύπων πληροφοριών: εν συντομία, συναισθηματική νοημοσύνη» (Salovey & Mayer, 1993, 439).

Η συναισθηματική επένδυση των σκέψεων, αλλά και η γέννηση σκέψεων μέσα από τη βίωση των συναισθημάτων είναι μια πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης, την οποία αγγίζει η *ΦγΠ*, επιδεικνύοντας έναν ανθρωπιστικό προσανατολισμό και μια σφαιρική εκπαιδευτική εκδοχή. Η πολυδιάστατη σκέψη αφορά στην αλληλεπιδραστική σχέση των τριών διαφορετικών τροπικοτήτων σκέψης (κριτική-δημιουργική-φιλόστοργη), όπως έχουμε προαναφέρει, και δημιουργεί έρεισμα για γνωστική, δημιουργική και συναισθηματική ενδυνάμωση, ως θεμελιώδεις στόχους σε μια παιδεία με φιλοσοφικό προσανατολισμό.

### 3.5.3 Οι κοινότητες διερεύνησης στη *ΦγΠ*

#### 3.5.3.1 Χώρος έρευνας και διαλόγου

Μια κοινότητα διερεύνησης είναι μια ομάδα με σαφείς στόχους, που πορεύεται προς μια κατεύθυνση για την εξαγωγή μιας κρίσης, ενός προϊόντος μέσω εμπειριστωμένου διαλόγου και στο πλαίσιο λογικών κανόνων. Στο πεδίο της βρίσκουν πλήρη εφαρμογή οι διεργασίες κριτικής, δημιουργικής και φιλόστοργης σκέψης, καθώς τα θέματα προς διαλεύκανση αντλούνται από τις σφαίρες ενδιαφερόντων των μελών της και τα αγγίζουν διανοητικά και ψυχοσυναισθηματικά. Διαμορφώνει

ως συνιστώσα της δράσης της τους διενεργούμενους συλλογισμούς, έχοντας ανοιχτότητα και πολυφωνία, χωρίς να περιορίζεται σε κανονιστικές νόρμες.

Εξέχον χαρακτηριστικό της κοινότητας διερεύνησης είναι ο διάλογος, ως μια μορφή δράσας επικοινωνίας, ως δομημένη συναλλαγή και συνεξέταση, η οποία βασίζεται στην κοινή στοχοθέτηση των συμμετεχόντων και οδεύει στην αναδιαμόρφωση της προσωπικής άποψης και στην πληρέστερη επαφή με τον εαυτό μας. Τα συμφωνημένα αποτελέσματα μιας διερευνητικής διαδικασίας δεν τελεσιδικούν, δεν απαρτίζουν πάγιες και τελικές αποφάσεις, αλλά αποτελούν βάσεις των δεδομένων κάθε φορά επιχειρημάτων και αναμένουν την περαιτέρω διαπραγματεύσή τους. Οι διαβουλεύσεις στα πλαίσια μιας κοινότητας που ερευνά στηρίζονται στη λογικότητα κι αυτή είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη μεθοδολογία της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζονται τόσο τα κριτήρια αξιολόγησης, ο δρόμος των υποθέσεων αναπτύσσεται δυναμικά και η εξαγωγή πορισμάτων διανοίγει το πεδίο για νέες ερευνητικές διαδρομές, προσφέροντας στην κοινότητα ολοένα και νέες προοπτικές (Dewey, 1938, 5). Η γνήσια διερευνητική αποστολή προσωρινά τακτοποιεί τα εξεταζόμενα θέματα, καθώς είναι μια ρέουσα πορεία αμφισβήτησης εννοιών και καταστάσεων, η οποία διηλεκτώς επαναπροσδιορίζει τις εκφάνσεις τους και τις διαφωτίζει. Ο John Dewey τονίζει «Η διευθέτηση μιας συγκεκριμένης κατάστασης από μια συγκεκριμένη έρευνα δεν αποτελεί εγγύηση ότι το συμπέρασμα θα παραμένει πάντα σταθερό. Η επίτευξη παγιωμένων πεποιθήσεων είναι μια προοδευτική υπόθεση. Δεν υπάρχει καμία πεποίθηση τόσο σταθερή ώστε να μην εκτεθεί σε περαιτέρω έρευνα» (Dewey, 1938, 8).

Ως όρος η «κοινότητα έρευνας» επινοήθηκε από τον φιλόσοφο Charles Peirce, ο οποίος με αυτόν τον τρόπο αναφέρθηκε στον τρόπο διεξαγωγής της επιστημονικής έρευνας. Βασικό χαρακτηριστικό της ομάδας αυτής είναι η αποστολή της, το ερευνητικό όραμα, αλλά και το συνεργατικό βίωμα, η αίσθηση του ανήκειν, στοιχείο από το οποίο επωφελείται τόσο το άτομο, όσο και η ομάδα συνολικά. Διακατέχεται από ορθολογική δομή, η οποία της προσφέρει το έρεισμα για ορθολογική σκέψη και διενέργεια συλλογισμών. Το σημαντικό είναι ότι τα μέλη της μοιράζονται κοινές ανησυχίες, κοινοποιούν ιδέες μέσα σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, καλλιεργώντας ταυτόχρονα πνευματικές και ηθικές αρετές. Η κοινότητα έρευνας στο πλαίσιο της *ΦγΠ* δεν είναι απλά μια ομάδα για καλλιέργεια της σκέψης, είναι ένας τόπος καλλιέργειας και πλήρους εφαρμοστικότητας ηθικών διαθέσεων και δημοκρατικών ιδανικών, όπως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτορρύθμιση και η πολυφωνία στην επεξεργασία των ζητημάτων (Fisher, 1996, 41-43). Σύμφωνα με τον Robert Fisher ο θεμελιωτής της *ΦγΠ* συμπεριέλαβε τρεις βασικές αρχές της αρχαίας ελληνικής σκέψης, την Αλήθεια (γνώση), την Ομορφιά (αισθητική) και την Αγαθότητα (ηθική) και βάσει αυτού του τρίπτυχου ανέπτυξε τη μεθοδολογία της προσέγγισής του (Fisher, 1996, 46).

Διαπιστώνουμε πως στα πλαίσια τέτοιας υφής συνεργατικών, ερευνητικών κοινοτήτων διασταυρώνονται πολυποίκιλα πεδία, που δραστηριοποιούν ανώτερες γνωστικές διεργασίες (Bloom et al, 1956) και διατρέχουν όλη την πορεία μιας άρτιας επιστημονική έρευνας. Θα τολμούσαμε να πούμε πως αποτελεί μια προσομοίωση, ένα αυθεντικό βίωμα που προλειαίνει τη συμμετοχή σε πραγματικά περιβάλλοντα έρευνας, εξασκεί τις νοητικές διεργασίες και εφαρμόζει στην πράξη κανόνες, θέτοντας όρια, ως έναν κώδικα δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες δύνανται να εκφραστούν, να επιχειρηματολογήσουν, να αφηγηθούν, καταθέτοντας την προσωπική τους οπτική για γεγονότα και έννοιες που απασχολούν την ομάδα, ενώ ταυτόχρονα απολαμβάνουν το μοίρασμα των σκέψεων των άλλων. Αποτελούν μια καλή πρακτική ερευνητικού διαλόγου και διεπιστημονικής προσέγγισης, η οποία εκκινεί με αυτήν την πρωτογενή επεξεργασία, αλλά στη συνέχεια επεκτείνεται και αναζητά ευρύτερα πεδία εφαρμογής και αναζήτησης, ως μια διαδικασία που διαρκώς ανανεώνεται και αυξάνεται.

Η συμμετοχή του ατόμου σε μια κοινότητα έρευνας και διαλόγου μας παραπέμπει στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (Lev Vygotsky), σύμφωνα με την οποία η ατομική ανάπτυξη προκύπτει ως αποτέλεσμα της κοινωνικής διάδρασης και της διαπροσωπικής λειτουργίας και ταυτόχρονα της εσωτερίκευσης των πληροφοριών, της επεξεργασίας τους σε ενδοπροσωπικό επίπεδο. Με τον διάλογο η αυθόρμητη σκέψη συστηματοποιείται και επαναδιατυπώνεται ως μια δομή γλωσσικής διερεύνησης, η οποία απέχει από την απλή συνομιλία, καθώς σε επόμενο στάδιο αναπαριστάται εσωτερικά οδηγώντας σε ουσιαστική εννοιολογική πρόσκτηση και αυτορρύθμιση (Vygotsky, 2000, 101-105). Αναπτύσσοντας αυτήν την κοινωνική μορφή συμπεριφοράς καλλιεργούμε τον εσωτερικό λόγο, την αυτοοργάνωση της σκέψης και οικειοποιούμε σταδιακά τις μεθόδους της ως έναν εσωτερικό κώδικα στοχασμού. Σύμφωνα με τον Lev Vygotsky «η γλώσσα εμπλουτίζεται από μια ενδοπροσωπική λειτουργία επιπρόσθετα με τη διαπροσωπική της χρήση. Όταν τα παιδιά αναπτύσσουν μια μέθοδο συμπεριφοράς που τα καθοδηγεί, μια μέθοδο που πριν τη χρησιμοποιούσαν σε σχέση με ένα άλλο άτομο, και καθώς οργανώνουν τις δραστηριότητές τους σύμφωνα με μια κοινωνική μορφή συμπεριφοράς, έχουν πετύχει να εφαρμόσουν μια κοινωνική στάση προς τον εαυτό τους» (Vygotsky, 2000, 57).

Ο διάλογος στα πλαίσια μιας ομάδας που ερευνά είναι ο δρόμος που συνενώνει τα διαφορετικά δυναμικά, ανατροφοδοτεί τον ψυχισμό και τη σκέψη και οδηγεί εμβαθύνοντας στην εκκόλαψη νέων υποθέσεων και εννοιών. Σε αυτήν τη διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ερώτηση, η οποία βοηθά στην ανάδυση συλλογισμών και κρατά τα νήματα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο της *ΦγΠ* αναφερόμαστε κυρίως στον ανοιχτό τύπο ερωτήσεων, οι οποίες προκαλούν μια

ποικιλία απαντήσεων και δεν απευθύνονται στην ανάκληση πληροφοριών, αλλά στην κριτική αξιολόγηση εννοιών και στην αποτίμηση γεγονότων. Χαρακτηρίζονται από επιτρεπτικότητα και οραματισμό, ανιχνεύοντας εναλλακτικούς τρόπους και προσεγγίσεις.

Ο Matthew Lipman είναι επηρεασμένος από τη σωκρατική φιλοσοφία, όπου η ερώτηση έχει κεντρικό ρόλο ως μοχλός αναζήτησης ορισμών, ως ένα διανοητικό πόνημα, που οδηγεί σταδιακά στην εύρεση των λόγων, των αυθεντικών γνώσεων. Στη σωκρατική σκέψη συναντιέται η γνωσιοθεωρία με την αρετολογία, η συμμετοχή σε διερευνητικές διαδικασίες μπορεί να μην προσφέρει απαραίτητα την αληθινή γνώση, όμως συνδράμει στην ψυχική βελτίωση του ανθρώπου, καθώς τον φέρνει σε επαφή με τις δυνατότητές του, εκτίθεται σε διανοητική προσπάθεια και συνειδητοποιεί το κοσμικό εύρος που τον περιβάλλει. Στον *Θεαίτητο*, ο φιλόσοφος εκδιπλώνει την άποψή του περί γνώσης μέσω απαριθμήσεων παραδειγμάτων και στη συνέχεια κατάθεσης ορισμών, οι οποίοι στην πορεία του διαλόγου εγκαταλείπονται, ως αποτέλεσμα μιας δυναμικής αποδεικτικής διαδικασίας. Είναι εξαιρετικό ότι δε δίνεται τελικός ορισμός, αλλά αντίθετα καταγράφονται οι αρετές της μαιευτικής μεθόδου, ως μια διαδικασία διηνεκούς τοκετού και πνευματικής ωδίνης, που βελτιώνει και επαναπροσδιορίζει τους συλλογισμούς μας. Όταν ο νους κυοφορήσει ξανά, τότε θα είναι πλήρης από τις προηγούμενες διερευνητικές απόπειρες και ωριμότερος ως προς τη διαδικασία, ενώ εάν πάλι η διερεύνηση δεν καρποφορήσει, τουλάχιστον θα είναι συνειδητοποιημένος ως προς την άγνοιά του (Πλάτων, 210b-210d). Στη σωκρατική φιλοσοφία είχε προεξέχουσα σημασία η κοινή αναζήτηση, η κοινή διερευνητική διαδρομή (Πλάτων, Χαρμίδης, 158d & Κρίτων, 48d & Μένων, 80d) με στόχο την ολοένα και μεγαλύτερη προσέγγιση της αλήθειας, με τη χρήση λόγων κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, η οποία είχε ως απώτερο σκοπό την γνώση του εαυτού, ως μια διανοητική και ηθική συνάμα επίγνωση.

Η ερώτηση ως μεθοδολογικό εργαλείο θεμελιώθηκε από τον Σωκράτη, ο οποίος με αυτόν τον τρόπο διαμόρφωσε και μια άρτια εποικοδομιστική προσέγγιση. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούσε δεν ήταν ανακλητικές, αλλά στόχευαν κυρίως στο να λειτουργήσουν διαμεσολαβητικά και να καθοδηγήσουν τη σκέψη του συνομιλητή, ώστε να κινητοποιηθεί και να αξιοποιήσει συνειδητά σημεία στήριξης, τα οποία εμπεριέχονταν σε αυτές. Η διαμεσολαβημένη δράση θα συστηματοποιηθεί αργότερα και θα αποτελέσει κομβική έννοια στο έργο του Lev Vygotsky, ως μια διαδικασία γνωστικής και ψυχοσυναισθηματικής γεφύρωσης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της συμπεριφοράς και σημαντικές μεταβολές στην ανάπτυξη του ατόμου (Vygotsky, 2000). Η ερώτηση συγκεντρώνει διάφορα χαρακτηριστικά, όπως την πρόκληση ενδιαφέροντος, τον εστιασμό στον θεματικό πυρήνα του διαλόγου, την ενεργοποίηση της προσοχής και τον έλεγχο προϋπάρχουσας γνώσης, την εμβάθυνση και αξιολόγηση-διαμορφωτικά και τελικά στο εν λόγω αντικείμενο.

Ο Matthew Lipman προχώρησε στη δημιουργία αυτής της εκπαιδευτικής-φιλοσοφικής προσέγγισης και υλοποίησης της μέσω ομαδοσυνεργατικών σχημάτων. Μια «κοινότητα διερεύνησης» αφορά στη συλλογική μάθηση και διέπεται από τις αξίες του σεβασμού, της αμοιβαιότητας και της θετικής αλληλεπίδρασης. Ταυτόχρονα όμως είναι και εξατομικευμένη, καθώς προωθεί τις ιδιαίτερες κλίσεις και ιδέες του καθενός ξεχωριστά, αναδεικνύοντας τα ισχυρά του σημεία, συνεκτιμώντας πτυχές, όπως οι λογικοί συλλογισμοί, οι ευφάνταστες ιδέες, η κοινωνικότητα, η διεισδυτικότητα και η συναίσθηση των άλλων. Στα πλαίσια της χρησιμοποιείται μια πληθώρα προσεγγίσεων, που κρίνεται ότι είναι ικανές να γίνουν η αφορμή για διάλογο και κίνητρο για διεύρυνσή του, όπως, η παροχή οπτικών ή ακουστικών ερεθισμάτων, μέσω εικαστικών δημιουργιών, αφηγηματικών δράσεων, σωματικών-θεατρικών δραστηριοτήτων, οι οποίες προκύπτουν ως επιλογή ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (Haynes, 2009, 65-66).

### **3.5.3.2 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος**

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ως προσέγγιση είναι κυρίως το αποτέλεσμα θεωρητικής σύγκλισης του ρεύματος της Νέας Αγωγής, του κοινωνικού εποικοδομισμού και της κοινωνικής ψυχολογίας, ξεκινώντας από την παραδοχή για τη σημασία του κοινωνικού παράγοντα στη μάθηση και ευρύτερα στην ανάπτυξη του ατόμου. Προτεραιοποιεί τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στις διαμαθητικές σχέσεις και καλλιεργεί την προσωπική αυτονομία του ατόμου. Στηρίζεται στην ιδέα κατάτμησης της σχολικής τάξης σε μικρότερες ομάδες, οι οποίες λειτουργούν πιο ευέλικτα και στο πλαίσιό τους τα παιδιά μπορούν να έχουν μεγαλύτερη αντιπροσώπευση. Οι μορφές οργάνωσής της είναι, οι εταιρικές δυάδες (μαθητές που συνεργάζονται ανά δύο) και οι ανομοιογενείς ομάδες τριών-τεσσάρων ατόμων, θεωρώντας κομβικής σημασίας το σχήμα με τρία μέλη, καθώς αποτελεί τη γεφύρωση από τη δυαδική συνεργασία στις αυθεντικές ομαδικές σχηματοποιήσεις (Ματσαγγούρας, 2007, 509-515). Στα σύγχρονα ομαδοσυνεργατικά σχήματα εναλλάσσονται οι ρόλοι εντός της ομάδας με στόχο την ευρυθμία της και τη βίωση αισθήματος ηρεμίας από τα μέλη της. Τέτοιοι ρόλοι είναι αυτός του συντονιστή, του βοηθού-φροντιστή, του γραμματέα-αναγνώστη, του εμψυχωτή, καθώς και διάφοροι άλλοι που προκύπτουν ως ανάγκη λειτουργίας της ομάδας και απηχούν την αξία της κοινωνικής συμπληρωματικότητας (Ματσαγγούρας, 2012, 247).

Ως προσέγγιση επιδιώκει την αποκέντρωση των εξουσιών από τον εκπαιδευτικό, καλλιεργώντας την άμεση εμπλοκή και την ανάληψη ευθύνης για έρευνα από τις υποομάδες των μαθητών, οι οποίες λειτουργούν ως επιμέρους συνιστώσες δράσης. Σημαντική παράμετρος κρίνεται η ανομοιογένεια στη σύνθεσή της ομάδας, ως προς το φύλο, τα ενδιαφέροντα, το γνωστικό και ψυχοκινητικό προφίλ και άλλους παράγοντες, γιατί με αυτόν τον τρόπο εξοικειώνει τα παιδιά με τη διαφορετικότητα και τα



παρωθεί να σκέφτονται συμπεριληπτικά. Για να λειτουργεί σωστά, είναι απαραίτητο να επικοινωνεί με τις υπόλοιπες υποομάδες (διομαδική επικοινωνία) και να δομεί προσωπικούς κώδικες στο εσωτερικό της, ως ένα ξεχωριστό πρωτόκολλο λειτουργίας (ενδοομαδική επικοινωνία). Ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της μεθόδου ο Roger Cousinet υποστηρίζει πως «δε μαθαίνει κανείς, επειδή είναι σε θέση διδασκόμενου, ούτε επειδή τον διδάσκουν. Και θα μπορούσαμε τουλάχιστον να πούμε ότι όσο πιο λίγο διδασκόμαστε, τόσο περισσότερο μαθαίνουμε, διότι το ότι διδασκόμαστε σημαίνει ότι λαμβάνουμε πληροφορίες και το ότι μαθαίνουμε σημαίνει ότι τις ψάχνουμε» (Cousinet, όπως αναφέρεται στο Houssaye, 2000, 261). Ο ίδιος τόνισε δύο πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά των μαθητικών ομάδων, την κοινωνική συμπληρωματικότητα και τον παιγνιώδη χαρακτήρα τους, τα οποία βοηθούν τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν αβίαστα και με τρόπο, ο οποίος προσιδιάζει στο αναπτυξιακό τους στάδιο. Λέει χαρακτηριστικά πως «με αυτόν τον τρόπο φθάνοντας στο κατώφλι της εφηβικής ηλικίας, τα παιδιά είναι κοινωνικοποιημένα με παιγνιώδη τρόπο. Έχουν μάθει ότι αντί να αντιπαράθενται το ατομικό και το κοινωνικό θα πρέπει να καθορίζονται αμοιβαία» (Cousinet, όπως αναφέρεται στο Houssaye, 2000, 257).

Συγκεντρωτικά τα οφέλη από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στην παιδαγωγική πράξη καταγράφονται ως εξής (Ματσαγγούρας, 2007, 519-526):

- Βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, καθώς στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης ισχυροποιούνται τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών και καλλιεργείται η αυτοεκτίμησή τους, σε κλίμα θετικής αλληλεπίδρασης. Αυξάνεται η συμμετοχή τους και σταδιακά, καθώς εισπράττουν θετικές εμπειρίες, ανασκευάζεται η στάση τους απέναντι στη μάθηση.
- Καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς δίνεται προτεραιότητα στον λόγο του παιδιού να εκφραστεί ποικιλότητα σε συνθήκες διερεύνησης και ελεύθερης επικοινωνίας.
- Η εργασία στα πλαίσια μικρότερων ομάδων μειώνει το άγχος έκθεσης και προσφέρει περισσότερο χρόνο διατομικής επικοινωνίας, απαλώνοντας τις συναισθηματικές διακυμάνσεις.
- Διευκολύνει την κοινωνική προσαρμογή, εξασκώντας τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ αναπτύσσει την αξία της συλλογικής ευθύνης, προτάσσοντας την ομαδική αποστολή.
- Καλλιεργεί την έννοια της ατομικής ευθύνης, μέσω του καταμερισμού της ομαδικής εργασίας (Ματσαγγούρας, 2012, 248).
- Προσφέρει τη δυνατότητα να εξασκηθούν τα παιδιά στην ανάληψη ρόλων και να αποκτήσουν δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων.

Ο Robert Fisher θέλοντας να διακρίνει τις πτυχές της αναστοχαστικής και ενεργού σκέψης που συνοδοιπορούνται στην ομαδική εργασία (Reflective and active thinking in cooperative learning), σχηματοποιεί τις αντίστοιχες διεργασίες (Fisher & Garvey, όπως αναφέρεται στο Fisher 1996), στοιχειοθετώντας πως στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας φαίνεται πως αλληλεπιδρούν, δημιουργώντας το υπόβαθρο για μεγαλύτερη ευστοχία στη διαχείριση θεμάτων και στη διερεύνησή τους, ενώ ταυτόχρονα η ίδια η ύπαρξη της συνεργατικής δομής αποτελεί αντικείμενο αναστοχασμού, καθώς υποβάλλεται σε αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητά της και για τις διαδικασίες που ακολούθησε. Μέσα στην ομάδα μαθαίνει κάποιος από την ίδια τη δράση, αναπτύσσει ιδέες και μοιράζεται προβληματισμούς, αναπαριστά και σχεδιάζει, οραματίζεται και δημιουργεί μέσα σε κλίμα ευπρόσδεκτων συναλλαγών. Σταδιακά, όσο τα μέλη της εκπαιδεύονται όλο και περισσότερο και μαθαίνουν να ακούνε το ένα το άλλο, καλλιεργούν τους δεσμούς μεταξύ τους, αναπτύσσοντας σχέσεις διασύνδεσης και φιλόστοργο ενδιαφέρον για την ίδια την ομάδα ως το σημείο αναφοράς τους.

### **3.5.3.3 Η κοινότητα έρευνας ως τύπος κοινωνικοποίησης**

Η ομάδα διερεύνησης της *ΦγΠ* είναι ένας βιωματικός χώρος μάθησης, όπου υπάρχει διαρκής διανοητική κινητικότητα, καθώς βασίζεται σε στάση αμφιβολίας και καλλιεργεί την αναζήτηση σημασίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το άτομο συμμετέχει σε διαδικασίες, οικειοποιείται συμπεριφορές, παρατηρώντας τους άλλους, αναπτύσσει δεξιότητες και ρόλους, ώστε σταδιακά να αναπτύξει και κοινωνική συνείδηση και αίσθηση του ανήκειν. Δε διέπεται από κανόνες, αλλά από αρχές και παραπέμπει περισσότερο σε συνοδοιπόρευση μέσα σε κλίμα σεβασμού, παρά σε απλή διευθέτηση. Επιτρέπει στο παιδί να κατοικεί την παιδικότητά του, ενώ ταυτόχρονα προσβλέπει στην γνωστική, ψυχοσυναισθηματική ωρίμανσή του, μέσα από πρακτικές που προωθούν την ανακάλυψη και τον διανοητικό πειραματισμό.

Σύμφωνα με τον Lev Vygotsky η μάθηση προηγείται της ανάπτυξης και είναι άμεσα εξαρτώμενη από τις πληροφορίες που απορρέουν από τον κοινωνικό μας περίγυρο, μέσα από ένα μίγμα λόγου και πράξης. Στα πλαίσια μιας ομάδας, όπου πραγματοποιείται διαρκώς επίλυση προβλημάτων γνωστικής και κοινωνικής τάξης, το κάθε άτομο επικαλείται λεκτικά και συναισθηματικά τα άλλα μέλη, ώστε να καλύψει κενά δραστηριοτήτων, να αποσαφηνίσει έννοιες, καταστρώνοντας σταδιακά ένα σχέδιο δράσης, το οποίο οικειοποιείται, ώστε να μπορεί να επιδείξει μεγαλύτερη αυτονομία. Αυτή η συνεργατική στήριξη για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και η πίστη για την κατασκευή της γνώσης μέσω προτύπων και αλληλεπιδράσεων του περιβάλλοντος, αναδεικνύει τον ρόλο της ομαδικής εμπειρίας (Vygotsky, 2000, 60-61, 147). Το κάθε μέλος καταθέτει ερμηνείες, εργασία, μπορεί να επεκτείνει τις απόψεις του και των άλλων μέσα σε κλίμα 'συλλογικής νόησης' (shared cognition), επιτυγχάνοντας μεγαλύτερη διείσδυση στο ζήτημα μέσα σε πλαίσιο πρόκλησης, αλλά

ταυτόχρονα αποδοχής, δημιουργώντας δεσμούς γνώσης και κοινωνικής αλληλεγγύης (Lipman, 2017, 113).

Ο Matthew Lipman θεωρεί ως βασικό στοιχείο της κοινότητας στοχασμού και διερεύνησης τις σχέσεις των μελών της, οι οποίες μέσω της απόλαυσης κοινών γνωστικών προϊόντων, φιλοσοφικής φαντασίας και διαβούλευσης, αναπτύσσονται αυθεντικά, εγκαταλείποντας σταδιακά τις ανταγωνιστικές διαθέσεις. Προτάσσονται οι σχέσεις πρόσωπο με πρόσωπο, η κοντινότητα στην δράση και η εξοικείωση, ένα είδος βαθύτερης γνωριμίας με τον εαυτό μας και τους άλλους. Η αίσθηση πολυφωνίας και η ελεύθερη ροή διαλόγου, εγχαράσσει πολλαπλούς δρόμους συλλογιστικής, οι οποίοι διανοίγονται ως εναλλακτικοί τρόποι σκέψης και δράσης. Η συνεχής διαπραγμάτευση γεγονότων και εννοιών, υποδεικνύει την επισφάλεια της γνώσης, αλλά και τη σημασία της διαρκούς κατάθεσης απόψεων, που επαναπροσδιορίζονται και αναδιαμορφώνονται. Επομένως τα άτομα μαθαίνουν να αποδέχονται τη διόρθωση, να συμμετέχουν ουσιαστικά στην εύρεση καθολικών λύσεων, να μετασχηματίζονται εσωτερικά και να στρέφονται προς τους άλλους συμφιλωτικά. Η συνειδητή δέσμευση σε μια κοινή αποστολή και η γνωστική επεξεργασία μέσω διαβουλευτικού διαλόγου, στοιχειοθετεί και έναν ορίζοντα μετασχηματισμού των διαπροσωπικών σχέσεων και προοικονομεί την ενδεχόμενη υιοθέτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν ως υπόβαθρο την ηθική ενατένιση και την κριτική αξιολόγηση (Lipman, 2017, 113-114, 142-143).

Η κοινότητα της *ΦγΠ* είναι ένας τύπος που φιλοξενεί διαφορετικά νοήματα και ερμηνείες, αντιστέκεται στην παθητικότητα και προτείνει ουσιαστικά έναν τρόπο ζωής και ύπαρξης, που επιμένει να ερευνά, να εξετάζει και τελικά να επανακαθορίζει τις ιδέες και τις αντιλήψεις. Παραπέμπει σε επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με προστιθέμενη αξία, καθώς εκτός από εκπλήρωση διδακτικών στόχων εμπεριέχει και θεραπευτικό ρόλο, αναπτύσσοντας στο έπακρο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, προσφέροντας έναν διευρυμένο ορίζοντα προσδοκιών και συμβάλλοντας μακροπρόθεσμα σε κοινωνικές αλλαγές. Η έρευνα για τη γνώση και η συνέργεια για την απόκτησή της προσφέρει νόημα στη διδακτική πράξη και προσδίδει σημαντικότητα στις εμπειρίες των συμμετεχόντων, δημιουργώντας κίνητρα και ενδυναμώνοντας το ενδιαφέρον για προσωπική εξέλιξη. Σε αυτήν την οπτική η σχολική τάξη μετατρέπεται σε ερευνητική ομάδα, όπου όλα τα μέλη διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, και λειτουργεί πέρα από τη θεσμική της απόχρωση, αξιοποιώντας στην προσπάθεια ανακάλυψης της γνώσης κάθε στοιχείο που καλλιεργεί κλίμα αυξημένου ενδιαφέροντος και προέρχεται από τον κόσμο της άμεσης τους εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Matthew Lipman «οτιδήποτε μας βοηθά να ανακαλύψουμε νόημα στο βίωμα έχει εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τα σχολεία έχουν εκπαιδευτικό ρόλο στον βαθμό που διευκολύνουν την ανακάλυψη» (Lipman et al, 1980, 6).

Η ομάδα των παιδιών, ως κοινότητα διερεύνησης λειτουργεί με διαμορφωτικό χαρακτήρα ως προς τις διαδικασίες σκέψης. Προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα οικειοποίησης παραγωγικών δρόμων νόησης, καθώς δρά σε ένα πλαίσιο, όπου έχουν τεθεί συλλογικά τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να ελέγχει τις αποφάσεις του και να διακρίνει τις συνέπειες και την αποτελεσματικότητά τους. Η εκπαίδευση των παιδιών στις δυνατότητες της σκέψης και στη χρήση των κανόνων της λογικότητας σε επίπεδο ομάδας, κινητοποιεί τις γνωστικές δεξιότητες τους και καλλιεργεί την ικανότητά τους για λήψη αποφάσεων και επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Απώτερος στόχος είναι να γίνουν περισσότερο σκεπτόμενοι άνθρωποι και να στραφούν στον συλλογικό τρόπο αντιμετώπισης των ζητημάτων, διασυνδέοντας με συνέπεια τις κρίσεις τους με τη δράση τους. Συμμετέχοντας σε τέτοιας μορφής εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα παιδιά καλλιεργούν τις δεξιότητες τους, ώστε να κρίνουν αντικειμενικά και με ορθότητα, να διαπιστώνουν τις σχέσεις μεταξύ αξιών και καταστάσεων, να αποκτούν ευελιξία και να τροποποιούν τις πεποιθήσεις τους, κρίνοντας την προσωπική τους δράση σε σχέση με τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Η αξιοποίηση των ιδεών των παιδιών στη διαμόρφωση των προγραμμάτων της *ΦγΠ* και η ισοτιμία τους στις δραστηριότητες, λειτουργεί συμπεριληπτικά και δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και αναγνώρισης της συμβολής του καθενός. Κατά τη διάρκεια ενός στοχαστικού διαλόγου όλοι ακούνε προσεκτικά τη γνώμη των άλλων, μαθαίνοντας και διεισδύοντας στη διαφορετική οπτική γωνία, σεβόμενοι το αξιακό πλαίσιο τους και ερμηνεύοντας το ίδιο γεγονός πολυδιάστατα. Στηρίζονται, ως επί το πλείστον, στη δυναμική των ερωτήσεων και των εναλλακτικών προσεγγίσεων, παρά στην απλή παράθεση επιχειρημάτων και στοιχείων, καλλιεργώντας την περαιτέρω διερεύνηση, παραμένοντας και παρατηρώντας τις δικές τους απόψεις και συμπεριφορές, αλλά και των άλλων. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ενθαρρύνονται να συμμετέχουν όλοι και σταδιακά αυτό επιτυγχάνεται, καθώς δεν υπάρχουν στοιχεία ανταγωνισμού, ούτε αξιολόγησης του βαθμού επίδοσης, αφού προωθείται κλίμα γνωστικής και συναισθηματικής διασύνδεσης. Ανάλογα με την περίπτωση και τη διδακτική στοχοθεσία ο εκπαιδευτικός αναδεικνύει τις διαφορές και παρωθεί τα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους, ενώ όταν είναι απαραίτητο καθοδηγεί στη σύνθεση και στην ενότητα. Κοινός τόπος σε οποιαδήποτε προσέγγιση στη *ΦγΠ* είναι η προσπάθεια να μνήσουμε τα παιδιά να σκέφτονται με βάση τους κανόνες λογικότητας (formal logic), τεκμηριώνοντας τις θέσεις τους, να αναζητούν και να αξιολογούν τις απόψεις και τις συμπεριφορές τους (giving reasons) και τελικά να δρουν ορθολογικά (acting rationally) (Lipman et al, 1980, 131).

Οι κανόνες συλλογιστικής δε λειτουργούν, στη συγκεκριμένη περίπτωση ως τυποποιημένες νόρμες, αλλά έχουν τροποποιηθεί στο πλαίσιο απλών αντικειμένων και περιστάσεων. Ο τρόπος έκφρασης

των παιδιών μέσω προτύπων και η ταυτόχρονη προσπάθεια ανασύστασής τους, δια φωτίζει και τις αντίστοιχες ψυχικές διεργασίες, αποκαλύπτοντας τα κίνητρα και τη συναισθηματική τους κατάσταση. Επιπρόσθετα διασφαλίζουν ένα σταθερό σημείο αναφοράς, ένα σύστημα συνέπειας, συνοχής και λογικής ακολουθίας, το οποίο δημιουργεί έναν κοινό επικοινωνιακό κώδικα στην ομάδα (Lipman et al, 1980, 135). Σύμφωνα με την Joanna Haynes «η ερευνητική κοινότητα ...μας διδάσκει και για τη φύση του συναισθήματος ως διαστάσεων του στοχασμού και της πράξης μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις» (Haynes, 2009, 88). Η διερεύνηση αιτίων και αξιολογικών κριτηρίων μιας πράξης και η ποικιλία των θέσεων σε αυτήν την κατεύθυνση λειτουργούν ως σημείο αναφοράς των σκέψεων του ατόμου σε σχέση με τις αντίστοιχες των άλλων μελών της ομάδας. Λειτουργώντας συλλογικά ανακαλύπτουμε τον εαυτό μας και συναντούμε πολύπλευρα τους άλλους, αναγνωρίζοντας διαφορετικούς τρόπους σκέψης και συναισθηματικές εκδηλώσεις με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις. Σημείο αιχμής της *ΦγΠ* είναι η χρήση των κανόνων λογικής από τα παιδιά και οι συλλογιστικές διαδικασίες ως ασφαλής δρόμος, που θα τους προσφέρει τη δυνατότητα να φανταστούν και να αναπτύξουν εναλλακτικούς δρόμους. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζονται όχι ως ένα σύνολο στείρων κανόνων, αλλά ως πλαίσια στοχασμού και αναστοχασμού στην προσπάθεια αυτοκριτικής τους, αλλά και στο διαπροσωπικό σχετίζεσθαι.

Στα πλαίσια των κοινοτήτων της *ΦγΠ* τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και ταυτόχρονα οικοδομούν την αυτονομία τους. Λειτουργούν με βάση τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους, νιώθοντας ότι διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην ζωή του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο εκπαιδεύονται να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στα γεγονότα και σταδιακά να αναπτύσσουν τα κατάλληλα εργαλεία, με τα οποία θα αξιολογούν τις υφιστάμενες κοινωνικές νόρμες και θα ενδυναμώνουν την προσωπική τους στάση και αξίες. «Αντικείμενο της *ΦγΠ* είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να κρίνουν για τον εαυτό τους, καθώς είναι αντιπαραγωγικό να τίθενται στερεότυπα τόσο για τα άτομα, όσο για την κοινωνία» (Lipman et al, 1980, 157). Προφανώς στο σχολείο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις προσδοκίες της κοινωνίας και με τους ιδιαίτερους μηχανισμούς της κοινωνικής ενσωμάτωσής τους με τελικό στόχο την καλλιέργεια της κοινωνικής τους ταυτότητας. Στοιχεία, όπως η εσωτερική οργάνωση της τάξης, ο τρόπος με τον οποίο συμμετέχουν οι μαθητές στη διαμόρφωση της διδασκαλίας, οι κοινωνικές ρυθμίσεις της τάξης, αλλά και όλης της σχολικής μονάδας διαμορφώνουν το περιβάλλον κοινωνικής μάθησης τους (Μπαμπάλης, 2005). Το πλεονέκτημα της *ΦγΠ* είναι ότι βοηθά τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τη δυναμικότητα και αποτελεσματικότητα της συνέργειας, τα καθοδηγεί να εξετάζουν πολύπλευρα ένα ζήτημα, να μην αποδέχονται αβίαστα τις κοινωνικές παραδοχές, αλλά να τις διαπραγματεύονται και να τις εμπλουτίζουν.

Σύμφωνα με τους Matthew Lipman et al στο έργο τους *Philosophy in the classroom* στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, αλλά όχι μονοσήμαντα. «Θα ήταν καλύτερα να αναπτύξουμε ανθρώπινα πλάσματα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να εκτιμούν τον κόσμο και τους εαυτούς τους αντικειμενικά, αλλά ταυτόχρονα να εκφράζονται αυθεντικά και δημιουργικά». Η στόχευση είναι διπλής εστίασης κι εκτός από τον ενδελεχή έλεγχο και την κριτική αξιολόγηση των γεγονότων, προσεγγίζει και την εγγενή δυνατότητα των παιδιών να φέρνουν στο προσκήνιο πλούσιες εναλλακτικές λύσεις, που είναι καινοτόμες κι ενώ εκκινούν από το φανταστικό πεδίο, ενδεχομένως να αποτελούν πιθανές λύσεις και αντιπροτάσεις. Η ομάδα της *ΦγΠ* αξιοποιεί την οποιαδήποτε πρόταση και τη θέτει σε κοινωνική διαπραγμάτευση, προσδίδοντας της κύρος και αποτελεσματικότητα μέσω της διερευνητικής διαδικασίας, επιχειρώντας τον ορθολογικό της έλεγχο και τη μεταφορά της στον πραγματικό κόσμο. Επιπρόσθετα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα μέσω του φιλοσοφικού διαλόγου, εκτός από την ανάλυση εννοιών και καταστάσεων με αναστοχαστική οπτική να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους και να τα αναλύσουν, να τα επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να αποστασιοποιηθούν από αυτά, ώστε να τα κρίνουν αντικειμενικότερα. Η συμπεριφορά του καθενός ερμηνεύεται, με αυτόν τον τρόπο, όχι στο πλαίσιο των επιθυμιών του και της ατομικής θεώρησής του, αλλά υπό το πρίσμα μιας συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίστασης, όπου εξετάζεται και βάσει εκείνων των στοιχείων, που θεωρούνται σημαντικά ως προϊόν σκέψης και ομαδικής έρευνας (Lipman et al, 1980, 158-164).

Στην εφαρμογή προγραμμάτων της *ΦγΠ* ο εκπαιδευτικός δεν μεταφέρει τις ηθικές αρχές, αλλά διαδραματίζει διευκολυντικό και διευκρινιστικό ρόλο, συντονίζοντας την ομάδα των παιδιών και καθοδηγώντας τα στην χρήση ορθών κριτηρίων, ώστε να αξιολογούν το ηθικό υπόβαθρο μιας κατάστασης. Αξιοσημείωτο είναι πως στη φιλοσοφικά προσανατολισμένη διδασκαλία, ο δυναμισμός του συμπεριληπτικού διαλόγου και η ενθάρρυνση μέσω των ερωτήσεων, προσανατολίζει στη συνεχή επαναξιολόγηση των ηθικών κριτηρίων και στην ανακατασκευή τους. Η ομάδα των παιδιών προβαίνει σε αποσαφήνιση του εννοιολογικού υπόβαθρου των αξιών και αντιλαμβάνεται εν τω βάθει τον συνδυασμό των επιμέρους στοιχείων, ενώ ταυτόχρονα συγκρίνουν και αντιπαραβάλλουν παραπλήσιες καταστάσεις. Η συνεισφορά της *ΦγΠ* έγκειται στο γεγονός ότι ενθαρρύνει την κοινότητα έρευνας των παιδιών να ορίζουν κριτήρια, τα οποία λειτουργούν ως σημείο αναφοράς στη λήψη αποφάσεων και στη χρήση ενός αξιακού κώδικα. Επίσης, στο πλαίσιο των σχεδίων εργασίας που πραγματεύεται η ομάδα, τα παιδιά ενημερώνονται για τη γνώμη των άλλων και τις πεποιθήσεις τους, συνειδητοποιώντας τη συνύπαρξη τους με άλλους ανθρώπους και ταυτόχρονα οριοθετώντας την ατομικότητά τους. Αναπτύσσονται, αποκτώντας, σταδιακά, γνωστική επίγνωση και συναισθηματική επάρκεια, λειτουργώντας ταυτόχρονα με αυτοπεποίθηση και με σεβασμό για τους συνανθρώπους τους (Lipman et al, 1980, 166-175).

Η φιλοσοφικά προσανατολισμένη εκπαίδευση θέτει σαν πρωταρχικό σκοπό την επαφή των παιδιών με τις πανανθρώπινες ηθικές αρχές, με αποτέλεσμα μέσα στο συνεργατικό πλαίσιο της ομάδας οι προσωπικές επιθυμίες και παρορμήσεις να ελέγχονται και να βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ τα ίδια αναπλαισιώνουν θετικά τις προτιμήσεις τους, έχοντας ως σημείο αναφοράς ορθολογικά κριτήρια και την αυθεντικά αλληλέγγυα στροφή προς τον συνάνθρωπο. Η *ΦγΠ* επιδιώκει να καλλιεργήσει την ηθική ταυτότητα των παιδιών μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων και παιγνιωδών τρόπων αφόρμησης που εμπλέκουν όλα τα κανάλια έκφρασης. Μαθαίνοντας να διακρίνουν το ουσιώδες στην καθημερινότητά τους, τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στις σχέσεις τους, αναπτύσσονται προσωπικά, έχοντας σεβασμό για τον τρόπο συνύπαρξης με τους άλλους. Η συμμετοχή του κάθε παιδιού σε μια τέτοια σχολική ομάδα συνδυάζει την εξοικείωση του με τις διεργασίες του αναστοχασμού και την καλλιέργεια της ψυχοσυναισθηματικής του ολοκλήρωσης, ώστε σταδιακά να γίνει μια αυτόνομη και ηθικά ολοκληρωμένη ύπαρξη. Ο φιλοσοφικός τρόπος σκέψης είναι εμφανής σε κάθε στιγμή της δράσης των παιδιών είτε αφορά τη διερεύνηση ενός θέματος είτε τις ίδιες τις διαδικασίες και τρόπους που θα πραγματοποιηθεί αυτό, σαν μια διαρκή γνωστική πρόκληση (Lipman et al, 1980, 185-186).

Η φιλόστοργη σκέψη την οποία καλλιεργεί ο φιλοσοφικός στοχασμός αναδεικνύει τον κοινωνικό προσανατολισμό της *ΦγΠ*. Η επικέντρωση των διδακτικών της προσεγγίσεων είναι η ανάπτυξη ευσυνείδητης, προσεκτικής και ενσυναισθητικής συμπεριφοράς και διαμόρφωση υπευθυνότητας στην ζωή των παιδιών. Η ανάπτυξη της ηθικής κρίσης και η καλλιέργεια της κοινωνικότητας δεν αποτελεί ένα θεωρητικό διακύβευμα, ένα μακρινό πρότυπο, το οποίο πρέπει κανονιστικά να τηρηθεί, αλλά βιώνεται με κάθε ευκαιρία στη φιλοσοφική ομάδα των παιδιών. «Υπάρχει τεράστια διαφορά στην πίστη στην έννοια της δικαιοσύνης θεωρητικά, ως μια ουσιώδη πτυχή της ηθικής συμπεριφοράς και στην πίστη στο δίκαιο εφαρμοστικά χωρίς διακρίσεις στον τρόπο που χειριζόμαστε μια πιθανή επίλυση διαφορών». Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εξασκούνται σε πραγματικές συνθήκες να σκέφτονται, να κρίνουν και να ελέγχουν τις κρίσεις τους, αλλά και τις συνέπειες των πράξεων τους κι είναι αυτό μια διαρκής στόχευση της *ΦγΠ*, η αρμονική σύμπραξη σε ένα πλαίσιο στο οποίο έχουμε δεσμευτεί. Ο φιλοσοφικός τρόπος σκέψης δεν μπορεί να περιοριστεί σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα και να διδαχθεί αποκομμένος, καθώς αφορά σε μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση, που διέπει ολιστικά την παιδεία του ανθρώπου. Η διαρκής ενασχόληση με έννοιες και αξίες μέσα σε συνθήκες παραγωγικού διαλόγου εντός πραγματικών κοινωνικών περιστάσεων, σταδιακά οδηγεί στην υιοθέτηση αρχών και στην επιλογή συμπεριφορικών εκδηλώσεων, που χαρακτηρίζονται για την ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική ελευθερία και στην κοινωνική δέσμευση, την διατήρηση της διαδικασίας και την καινοτομική προσφορά εναλλακτικών θέσεων

(Lipman et al, 1980, 186). Με αυτόν τον τρόπο δίνουμε έμφαση στη διαδικασία της προσωπικής ανάπτυξης και στην πρακτική εφαρμογή των κοινωνικών και ηθικών αρχών, καλλιεργώντας βιωματικά την ηθική ταυτότητα των παιδιών, ασκώντας διαμεσολαβητικό ρόλο και συνυπολογίζοντας την ποικιλία των λεπτών αποχρώσεων της προσωπικότητας στην προσπάθεια δημιουργικής επικοινωνίας με τον κοινωνικό περίγυρο.

Η φυσική συνένωση των παιδιών στη σχολική τάξη δε συνιστά κοινοτική μορφή συμβίωσης από μόνη της, αλλά στοιχειοθετείται όταν εκκινεί η συστηματική προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο για μια κοινή κατανόηση, για μια κοινή δράση, εστιάζοντας σε στόχους και κατευθύνσεις. Αυτή η επιδιωκόμενη κοινωνική εξάρτηση του ανθρώπου υποκρύπτει μια συσσωρευμένη δύναμη, έναν ορίζοντα διαρκούς ανάπτυξης και διδασχής από την εμπειρία και μια «αναδρομική-προοπτική σύνδεση» με τον εαυτό μας και τους άλλους (Dewey, 2016, 237). Σύμφωνα με τον John Dewey «τα παιδιά είναι προικισμένα με έναν εξοπλισμό πρώτης τάξεως για κοινωνική συνομιλία. Λίγα ενηλικιωμένα πρόσωπα διατηρούν όλη εκείνη την εύπλαστη και ευαίσθητη ικανότητα των παιδιών να συντονίζονται βιωματικά με τις διαθέσεις και τις πράξεις αυτών οι οποίοι τα περιβάλλουν», επομένως μέσα από την κοινή εμπειρία συντονίζονται, εσωτερικεύοντας τις περιβαλλοντικές συνιστώσες, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν και ενδυναμώνουν την προσωπική τους ταυτότητα (Dewey, 2016, 92). Στην ομάδα έρευνας το πρόσωπο-μαθητής συναντά τον εαυτό του και διερευνά τον κόσμο που τον περιβάλλει, έχοντας μια συνεργατική αίσθηση στις διερευνήσεις του, η οποία λειτουργεί ως μια διαρκώς ανανεούμενη ανατροφοδοτική δύναμη για την κατεύθυνση της δραστηριότητάς του.

### **3.6 Τα παιδιά μπορούν να φιλοσοφούν? Οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων βασισμένα στην ΦγΠ.**

Ταυτόχρονα με την καθιέρωση του ρεύματος της ΦγΠ και την εφαρμογή ποικίλων διαθεματικών προγραμμάτων με υπόβαθρο τη φιλοσοφική σκέψη προέκυψε κι ένας έντονος διάλογος αναφορικά με το αν τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ασχολούνται με τη φιλοσοφία.

Από τη μια πλευρά η γνωστική αναπτυξιακή θέση του Jean Piaget θεμελιώνει πως τα παιδιά δεν είναι εφικτό να σκεφτούν φιλοσοφικά, καθώς δεν έχουν ακόμα κατακτήσει τις διεργασίες της αφηρημένης σκέψης. Το 1933 στο άρθρο του *Children's philosophies* τοποθετείται γι' αυτό το θέμα, υποστηρίζοντας πως στην παιδική ηλικία δεν είναι δυνατόν να συστηματοποιηθούν και να κωδικοποιηθούν οι σκέψεις. Τα παιδιά αποπειρώνται να ερμηνεύσουν τη φύση, την προέλευση των αντικειμένων, καταθέτοντας, όμως, αποσπασματικές και χωρίς ιδιαίτερη συνάρτηση προτάσεις, οι



οποίες δεν αντιστοιχούν στις διεργασίες του φιλοσοφικού στοχασμού. Ο Jean Piaget επηρεασμένος από το είδος της φιλοσοφίας, το οποίο βίωσε στην εποχή του, το οποίο αντιστοιχούσε ως επί το πλείστον σε νοησιαρχικά συστήματα, τον οδήγησε σε σημαντικές επιφυλάξεις για το εάν ένα παιδί μπορεί να ασχοληθεί με φιλοσοφικά ζητήματα. Οπότε και με βάση το κανονιστικό πλάνο των βασικών σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης, που περιέγραψε, μπορούν, ενδεχομένως, να εκφράσουν σκέψεις και να διατυπώσουν επιχειρήματα, αλλά δεν κατορθώνουν να προβούν σε διερεύνηση πιθανών λύσεων, να καταθέσουν επαγωγικούς συλλογισμούς, να εκφράσουν προβληματισμούς εντός ενός μεταγνωστικού πλαισίου, δηλαδή να σκεφτούν γύρω από την ίδια τη σκέψη. Η θέση του Jean Piaget στηρίζεται στην παραδοχή ότι τα παιδιά κάνουν λογικές διεργασίες και με επιστημονικό υπόβαθρο, αλλά αποκτούν τη δυνατότητα να αυτορρυθμίζονται και να περνούν σε ένα μεταγνωστικό, μεταεπιστημονικό επίπεδο σκέψης, αρχικά, στα 11-12 έτη και τελικά να σταθεροποιούν αυτά τα γνωστικά επιτεύγματα στα 14-15 έτη (Kitchener, 1990).

Η ανάπτυξη σύμφωνα με το γνωστικό-αναπτυξιακό μοντέλο του Jean Piaget προηγείται της μάθησης και επιτελείται μέσω συγκεκριμένων νοητικών δραστηριοτήτων, που είναι δυνατόν σε κάθε στάδιο να επιτελέσει το άτομο. Η κοινωνική συναλλαγή χρησιμεύει ως πεδίο γνωστικών ανταλλαγών, με την έννοια του μετασχηματισμού και της γνωστικής σύγκρουσης, η οποία θα επιφέρει τροποποίηση των υπάρχουσών δομών και τελικά εξισορρόπηση του ατόμου με το περιβάλλον του. Ο Ελβετός ψυχολόγος υποστήριζε πως «η νοημοσύνη είναι εξ' ορισμού η προσαρμογή σε νέες συνθήκες. Είναι λοιπόν μια συνεχής οικοδόμηση δομών», επισημαίνοντας αυτή τη διαρκή ανταλλαγή και αναπροσαρμογή των γνωστικών δομών μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του (Μπρενγκιέ, 1986, 64).

Οι βασικές περίοδοι ανάπτυξης της νοημοσύνης διακρίνονται, έχοντας χρονική ακολουθία και αντίστοιχα διανοητικά επιτεύγματα, που τις διέπουν και προσφέρουν στον άνθρωπο τη δυνατότητα να έχει ενεργητική σχέση με το περιβάλλον του. Σημειώνει πως «η μάθηση δεν είναι ένα αντίγραφο της πραγματικότητας. Το να μάθεις ένα αντικείμενο, ένα γεγονός δε στηρίζεται στο να το κοιτάξεις απλά, αλλά να το μετασχηματίσεις, να αντιληφθείς τη διαδικασία μετασχηματισμού του και να κατανοήσεις τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάστηκε. Υπάρχει ένα σύνολο δράσεων, που τροποποιούν ένα αντικείμενο και επιτρέπουν να εισχωρήσει κάποιος στη δομή του μετασχηματισμού». Αυτές οι δράσεις-λειτουργίες δεν είναι απομονωμένες, αλλά συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν, δημιουργώντας λειτουργικές δομές (operational structures) που αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη της μάθησης και χαρακτηρίζουν καθένα από τα διακριτά στάδια, τα οποία συνοψίζονται στα εξής (Piaget, 1964):

- Αισθησιοκινητική περίοδος (από τη γέννηση ως το 2<sup>ο</sup> έτος), η οποία συνιστά τη γνώση του περιβάλλοντος μέσω των αισθήσεων και της αναδυόμενης ικανότητας για κίνηση.
- Προσυλλογιστική περίοδος (εκτείνεται από το 2<sup>ο</sup> ως το 6<sup>ο</sup> έτος), κατά την οποία αναπτύσσεται η γλώσσα και εκκινεί η συμβολική λειτουργία. Επικρατεί ο εγωκεντρισμός στη σκέψη και στην ομιλία.
- Περίοδος συγκεκριμένης σκέψης (7<sup>ο</sup> ως το 11<sup>ο</sup> έτος), κατά την οποία το άτομο μπορεί να κάνει κατηγοριοποιήσεις συγκεκριμένων αντικειμένων, χωρίς να έχει τη δυνατότητα να πράξει αφηρημένους συλλογισμούς.
- Περίοδος υποθετικής-αφαιρετικής σκέψης (12<sup>ο</sup> έτος και άνω), όπου παρατηρείται η ικανότητα για διατύπωση υποθέσεων χωρίς την άμεση διασύνδεση με αντικείμενα, προωθούνται οι λογικές διεργασίες και επιτυγχάνεται η κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης.

Καταληκτικά θα λέγαμε πως η θεωρητική θέση του Jean Piaget εστιάστηκε στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οικοδομούν τη γνώση, μέσω της δράσης τους στο περιβάλλον, όπως ήδη επισημάναμε, με τη μορφή της γνωστικής σύγκρουσης και της αναδιαμόρφωσης των γνωστικών δομών, στο πλαίσιο χρονικά καθορισμένων σταδίων. Αναφερόταν σε έναν ενδογενή κονστρουκτιβισμό, σε εσωτερικές νοητικές διεργασίες, οι οποίες βρίσκονται σε φάση διαρκούς επαναδόμησης και ωθούν το άτομο να τελειώνεται αναπτυξιακά και με αυτόν τον τρόπο να προχωρά μαθησιακά. Συγκρίνοντας τη θεωρία του Lev Vygotsky με αυτήν του Jean Piaget, ενδυναμώνεται η ερευνητική παραδοχή για τη διδασκαλία εννοιών πέρα από κάθε χρονολογική δέσμευση και ταυτόχρονα θα αναδειχθεί πως η κατάλληλα σχεδιασμένη παρέμβαση πυροδοτεί την ανάπτυξη. «Ο Vygotsky απορρίπτει τη θέση ότι υπάρχει καταληκτικό σημείο στις γνώσεις που θα πρέπει το παιδί να αποκτήσει με βάση ένα ηλικιακό πλαίσιο. Η γνωστική ανάπτυξη γι' αυτόν δεν πραγματοποιείται σταδιακά. Αντιπαραθέτει την άποψη ότι κάθε γνωστική κατάκτηση αποτελεί ένα δομικό συστατικό για την μετέπειτα γνωστική ανάπτυξη. Στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό είναι η ύπαρξη του κατάλληλου κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο θα είναι ικανό να συμβάλλει στο πέρασμα από το πραγματικό στο εν δυνάμει» (Κολλιιάδης, 2007, 210).

Άλλο ένα σημείο αντίθεσής τους είναι η πορεία της γνωστικής ανάπτυξης και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Η πιαζετιανή θεώρηση αντιμετωπίζει την ανάπτυξη, κυρίως, ως απότοκο βιολογικών μηχανισμών, που το άτομο ενεργά οικοδομεί σχετιζόμενο με το περιβάλλον του, ενώ σύμφωνα με τη βιγκοτσκιανή θεώρηση το πλέγμα των υφιστάμενων διαπροσωπικών σχέσεων και οι κοινωνικά διαμορφωμένες περιστάσεις επιδρούν στην προσωπική ανάπτυξη. Διαφορετικές είναι κι οι θέσεις

τους όσον αφορά στην εξέλιξη του λόγου σε σχέση με τις νοητικές λειτουργίες. Ο Jean Piaget εντάσσει την ανάπτυξη της γλώσσας στο πλαίσιο των νοητικών σταδίων και των αντίστοιχων λειτουργικών δομών τους, όποτε και θεωρεί πως το άτομο σε κάθε φάση έχει και τις αντίστοιχες ικανότητες πρόσληψης πληροφοριών και επικοινωνίας. Ο Lev Vygotsky, αντίθετα, θεωρούσε τη γλώσσα ως σημαντικό μέσο για τις γνωστικές κατακτήσεις του ανθρώπου και πως η σκέψη δεν είναι προγενέστερη χρονικά, αλλά αναπτύσσεται παράλληλα εκκινώντας από το επικοινωνιακό- κοινωνικό και σταδιακά στρέφεται προς την ατομική και εσωτερικευμένη ομιλία (Κολλιάδης, 2007, 210-211).

Οι θεωρητικές θέσεις των δύο ψυχολόγων έχουν ως κοινό πεδίο τη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου σε φάσεις, όμως αποκλίνουν ως προς την προβληματική τους, καθώς η κοινωνική κονστρουκτιβιστική θεωρία (social constructivism) του Lev Vygotsky αναγνωρίζει πρωταρχικό ρόλο στις κοινωνικές συνθήκες για τη διαμόρφωση της ατομικής, αναπτυξιακής πορείας και δίνει προβάδισμα στην επιρροή του συλλογικού ορίζοντα της κοινότητας. Την εποχή δε, την οποία διατυπώθηκε, θεωρήθηκε ιδιαίτερα τολμηρή, καθώς ήρθε σε ρήξη με τις επικρατούσες αντιλήψεις της καρτεσιανής παράδοσης, που αποθέωναν την παντοδυναμία της διανοητικής λειτουργίας του ατόμου. Μελετώντας σύγχρονα μοντέλα μάθησης και ανάπτυξης, θα παρατηρούσαμε ότι επιχειρείται σύγκλιση νεοβιγκοτσιανών και νεοπιαζετιανών απόψεων και αναπτύσσεται ένας δημιουργικός επιστημονικός διάλογος, ώστε να συγκεραστούν στοιχεία και των δύο θεωριών και να αξιοποιηθούν τα κοινά σημεία για τον εποικοδομητικό χαρακτήρα της ανάπτυξης. Το σημαντικό είναι πως και οι δύο ψυχολόγοι άφησαν παρακαταθήκη στην εξέλιξη των θεωριών της αναπτυξιακής ψυχολογίας και δημιούργησαν το πλαίσιο για γόνιμες ερευνητικές αναδιατυπώσεις. Λειτουργούν ως εφαλτήριο για ερευνητική παρατήρηση και εύρεση νέων μεθοδολογικών πλαισίων ανεξάρτητα από τη θεωρητική εστίαση του καθενός. Αναφέρουμε ενδεικτικά την επέκταση της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, αντιμετωπίζοντας τη διαδικασία μάθησης σαν «κατανεμημένη» (Cole & Engestrom 1993), ή σαν «το αποτέλεσμα της συμμετοχής των μαθητευόμενων σε κοινότητες δράσης» (Rogoff, 1994). Νεοπιαζετιανές θεωρίες, οι οποίες στηρίζονται στον εντοπισμό των γνωστικών διαδικασιών που αφορούν στην πρόσληψη και επεξεργασία της γνώσης με έναν πιο ανεξάρτητο τρόπο, πέραν των συγκεκριμένων αναπτυξιακών σταδίων, θεωρώντας πως τελειοποιούνται συνεχώς, χωρίς να περιορίζονται σε χρονολογικά όρια και εμπλουτίζονται από τις εμπειρίες που το άτομο βιώνει (Case, 1999 & Feldman, 2011).

Πολλοί μελετητές ταυτίζουν τις διεργασίες της κριτικής σκέψης με τον φιλοσοφικό στοχασμό. Πράγματι η ενασχόληση με τη φιλοσοφία απαιτεί την εμπλοκή τέτοιας ποιότητας διεργασιών, αλλά δε σταματά εκεί, ούτε περιορίζεται. Η φιλοσοφική σκέψη αντιστοιχεί σε μια πιο σύνθετη κατάσταση, ενώ αντίστοιχα η καταγραφή επιχειρημάτων, η κριτική θεώρηση ενός γεγονότος δε σημαίνει

απαραίτητα ότι κάνουμε φιλοσοφία. Ακολουθώντας τις «μορφές ζωής» της βινγκεσταινικής σκέψης, θα λέγαμε πως η φιλοσοφία ενέχει στοιχεία πολύ πιο ευρύτερα, όπως τη διερεύνηση ηθικών ζητημάτων, την αναζήτηση επιχειρημάτων και επαναδιαπραγμάτευση εννοιών, την ανταλλαγή απόψεων μέσα σε πλαίσιο ενδεχομενικότητας, τον διερευνητικό πειραματισμό (Kitchener, 1990).

Το ρεύμα της *ΦγΠ* και οι υποστηρικτές του δεν απορρίπτουν τις αναπτυξιακές διαφορές, αλλά συνυπολογίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ηλικιακής φάσης, αναπτύσσουν προγράμματα με κατάλληλο υλικό και στοχοπροσηλωμένα στην καλλιέργεια του φιλοσοφείν ως διδακτική πρακτική. Σε αυτήν την κατεύθυνση πορεύτηκε η προσέγγιση του φιλοσοφικού μυθιστορήματος για παιδιά, με θεματικό πυρήνα κατάλληλο για την ηλικία τους, από τον Matthew Lipman, η διδασκαλία φιλοσοφίας με εικονοβιβλία της Karin Murris, καθώς και ποικίλα προγράμματα στο πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων, όπως η ζωγραφική, η δραματική τέχνη, το παιχνίδι. Κοινό μεθοδολογικό υπόβαθρο αυτών των προτάσεων είναι η εφαρμοσμένη φιλοσοφία, ως μια πλατφόρμα αναζήτησης, ανασυγκρότησης και νοηματοδότησης εννοιών. Με την προσέγγιση του Matthew Lipman P4C (Philosophy 4 children ή Philosophy for children) θα λέγαμε πως επισημοποιήθηκε η είσοδος της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το εξαιρετικά καινοτομικό ήταν το γεγονός ότι σχεδιάστηκε ως μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία φιλοδοξούσε να αναδιαμορφώσει βασικές συνιστώσες της καθημερινότητας του παιδιού στο θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας. Όλες οι προσπάθειες, οι οποίες εμπνεύστηκαν στην εν λόγω πρακτική, έχουν ως κοινό παρονομαστή τον εμπλουτισμό των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, με στόχο την ανάπτυξή τους σε επίπεδο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό.

Σημείο αιχμής της *ΦγΠ* είναι η καλλιέργεια της γνωστικής συνειδητοποίησης, δηλαδή η γνώση του εαυτού, αλλά και η γνώση των στρατηγικών, που ακολουθούμε, όταν επιλύουμε προβληματικές καταστάσεις. Η επαφή των παιδιών με προγράμματα βασισμένα στη *ΦγΠ* οδηγεί στην καλλιέργεια της μεταγνωστικής τους σκέψης, η οποία συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι απαρτίζεται από τις εξής διεργασίες (Fisher, 1998):

- Αναγνώριση του προβλήματος, αναγνώριση και καθορισμός των στοιχείων μιας συγκεκριμένης κατάστασης
- Ανάλυση του προβλήματος, δημιουργία πνευματικού χάρτη του, σύγκριση του με άλλους.
- Σχεδιασμός δράσης, πόρων και στοχοθεσίας.
- Αξιολόγηση προόδου και λύσεων, δηλαδή αναγνώριση και κατανόηση του τι γνωρίζουμε.

Στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων της *ΦγΠ* καλλιεργούνται αυτές οι γνωστικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά μινούνται σε έναν πιο δημιουργικό τρόπο σκέψης, που δεν απαιτεί μόνο

την εφαρμογή κανόνων αλγοριθμικά, αλλά οραματίζεται την υιοθέτηση μιας υπεύθυνης στάσης απέναντι στα γεγονότα, κατευθύνοντας συνειδητά το δυναμικό τους προς την κατάλληλη στρατηγική, δημιουργώντας πεποιθήσεις ενεργητικά και διαμορφώνοντας την κοσμοθεωρία τους. Ο Matthew Lipman υποστήριξε πως εάν η εκπαίδευση στηρίζονταν στη σκέψη κι όχι στη διδασκαλία ρουτίνας, ενδεχομένως θα είχαμε έναν διαφορετικό κόσμο, αναδεικνύοντας την διασύνδεση σχολείου-κοινωνίας και τον αναμορφωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οι μέθοδοι του P4C αφορούν σε δημοκρατικές αρχές όπως η ισότητα, η ελευθερία σκέψης και έκφρασης, η ελεύθερη συμμετοχή χωρίς περιορισμούς και η λήψη αποφάσεων με ανοιχτό διάλογο. Ο Matthew Lipman επηρεάστηκε ξεκάθαρα σε μεγάλο βαθμό από την πραγματιστική φιλοσοφία του John Dewey και τις απόψεις του για το σχολείο, ως κοινωνικό πυλώνα, αλλά και τη δημοκρατία ως αληθινή εμπειρία σε όλα τα επιμέρους κοινωνικά πεδία. Η αντιμετώπιση της σχολικής ομάδας, ως κοινότητας έρευνας και η εξοικείωση των παιδιών με παρόμοιες πρακτικές καλλιεργεί σταδιακά την πολιτική τους συνείδηση και δημιουργεί τις συνθήκες για ενεργή πολιτειότητα και κοινωνική αλληλεγγύη, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως χώρος αυτοέκφρασης, που εμπνέει την καθολική συμμετοχή και προοικονομεί την αυθεντική κοινωνική δράση (Haynes, 2016).

Όσον αφορά στη σχέση της παιδικότητας με τη φιλοσοφία, ο φιλόσοφος John Dewey είχε θέσει μια παράμετρο, που ενδυναμώνει το επιχείρημα για τη δυνατότητα των παιδιών να φιλοσοφούν ανεξάρτητα από ηλικιακές δεσμεύσεις. Στο έργο του *Δημοκρατία και εκπαίδευση* υποστηρίζει πως τα παιδιά διακρίνονται για την περιέργειά τους, για την αμερόληπτη συμμετοχή τους και για την ανοιχτότητα του νου, στοιχεία που δεν πρέπει να χάνονται κι από την ενηλικίωση ενός ανθρώπου (Dewey, 2016). Το παιδί δεν είναι ένα άβουλο όν, το οποίο παθητικά δέχεται τις πληροφορίες, αλλά ένα πλάσμα σε μια πρώιμη φάση της ζωής του, όπου εκδηλώνεται με ιδιαίτερο αυθορμητισμό και ευρηματικότητα. Οι διαφορές μεταξύ ενήλικης και παιδικής σκέψης δεν πρέπει να ερμηνεύονται αποκλειστικά μέσα στο πλαίσιο της αναπτυξιακής εξέλιξης, αλλά στον ορίζοντα μιας διαφορετικής οπτικής και εστίασης, καθώς εκπροσωπούν διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η ανάγκη να κρατηθεί ζωντανός ο φιλοσοφικός στοχασμός και να αναπτυχθεί έφερε στο προσκήνιο όχι μόνο την έννοια «παιδιά ως φιλόσοφοι», αλλά και «φιλόσοφοι ως παιδιά» (Gregory & Granger, 2012). Κάποια βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής σκέψης, η φαντασία καθώς και η πρωτοτυπία, με την έννοια της εύρεσης εναλλακτικών λύσεων και εκδήλωσης πρωτότυπων τάσεων αντιπροσωπεύουν εγγενή χαρακτηριστικά του φιλοσοφείν και ενισχύουν το επιχείρημα της ενασχόλησης των παιδιών με τη φιλοσοφία.

Όσον αφορά στην έννοια του «φιλοσόφου ως παιδί», επικρατεί η αντίληψη πως ο φιλοσοφικός στοχασμός ανοίγει τη δίοδο προς την παιδικότητα, καθώς καλλιεργεί τον διανοητικό πειραματισμό,

την επινόηση, τη σωματική ευαισθητοποίηση και λειτουργεί εν γένει ως ανάχωμα στην διανοητική χειραγώγηση. Κατά την παιδική του ηλικία ο άνθρωπος είναι σε πλήρη και αυθεντική επαφή με το περιβάλλον του, στοιχείο που αντίκειται στον φορμαλισμό και τη μονοδιάστατη ορθολογικότητα της ενηλικίωσης. Την εποχή της νεωτερικότητας η αποθέωση της επιστημονικής σκέψης και η πλήρης οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας, ως ένα απλό προστάδιο για την ενηλικίωση, όπου οι άνθρωποι προετοιμάζονται για να ενταχθούν στον πραγματικό κόσμο, συντέινει στην αντίληψη ότι τα παιδιά βρίσκονται σε προπαρασκευαστική φάση, απαξιώνοντας τον ρόλο τους και τις δυνατότητές τους. Η έννοια «φιλόσοφος ως παιδί» αναθεωρεί την παραπάνω αντίληψη και η φιγούρα ενός τέτοιου ενήλικα συμπυκνώνει τρεις διαφορετικές πτυχές (Gregory & Granger, 2012):

1. Τη σωματικότητα, ως έναν ολοκληρωτικό τρόπο επαφής με τον κόσμο, μια ψυχοσυναισθηματική επαφή με την πραγματικότητα πέρα από κάθε δυστική αντίληψη. Σύμφωνα με τον John Dewey «το σώμα μέσω του νευρικού συστήματος δεν είναι μόνο ένας φυσιολογικός, αλλά ένας ψυχοφυσιολογικός οργανισμός» (Dewey, 1969, 104). Κάθε ανθρώπινο πλάσμα υπάρχει και αναπτύσσεται μέσα από το πρίσμα αυτής της αλληλεπίδρασης, η οποία στα παιδιά είναι ο κατεξοχήν δρόμος πρόσληψης πληροφορίας και τρόπος μάθησης. Η σωματική εμπειρία, η βιωματική ενατένιση της γνώσης, στοιχείο βασικό της παιδικής ηλικίας προσφέρει στον φιλόσοφο τη φρεσκάδα της σκέψης και επανατροφοδοτεί τον θεωρητικό στοχασμό.
2. Την παρόρμηση, τη δύναμη της επιθυμίας και του ενστίκτου που διαρκώς αναζητά νόημα στα αντικείμενα, διερωτάται και επιζητά απαντήσεις. Το διερευνητικό πάθος και απορία που κατευθύνει προς την έρευνα και την αλληλεπίδραση με τον κόσμο.
3. Την καινοτομία, την πρωτοτυπία και την ιδιαιτερότητα των ιδεών, απαλλαγμένων από τη συμβατικότητα, αναδεικνύοντας την μοναδικότητα του κάθε εμπειρικού βιώματος.

Η φιλοσοφία εμπεριέχει αυτή τη στροφή στην παιδικότητα, τη μετακίνηση προς ένα πρώιμο στάδιο συνάντησης με τον κόσμο ως έναν αυθεντικό τρόπο ύπαρξης και αποβλεπτικής συνύπαρξης, όπου η διανοητική μεταμόρφωση διηθείται μέσα από αυτήν την ενδοπροσωπική αλληλεπίδραση σκέψης και δράσης. Σύμφωνα με την Joanna Haynes «στη φιλοσοφία η καθημερινότητα τίθεται υπό εξέταση. Η φιλοσοφική έρευνα παρέχει ευκαιρίες για επανεξέταση των θεμελιωδέστερων ερωτημάτων και των κανόνων που διέπουν τις πεποιθήσεις μας. Μια από τις παράξενες όψεις του φιλοσοφείν με μικρά παιδιά είναι ότι μερικές έννοιες που εκλαμβάνονται ως δεδομένες και τείνουν να εγκαθιδρύνονται μέσα στις πεποιθήσεις μας και στις συνομιλίες μας δεν έχουν εγκατασταθεί εξίσου στέρεα μέσα στον νου των παιδιών» (Haynes, 2009, 151-152). Ο φιλοσοφικός στοχασμός δε θεωρεί τίποτα δεδομένο, αξιοποιεί τη διανοητική αμηχανία και διανοίγει τα όρια της διερεύνησης ενθαρρύνοντας τη διατύπωση ερωτημάτων. Σε αυτό το πρίσμα η φιλοσοφία αναζητά τη συνεισφορά της παιδικής

σκέψης και εμπλουτίζει τον ορίζοντά της μέσω της αβίαστης διυποκειμενικής της ποιότητας. Όπως υποστηρίζει ο Merleau Ponty «η αντίληψη του άλλου και ο διυποκειμενικός κόσμος αποτελούν πρόβλημα μόνο για τους ενήλικες. Το παιδί ζει σε έναν κόσμο τον οποίο θεωρεί διαμιάς προσβάσιμο σε όλους όσοι το περιβάλλουν, δεν έχει καμιά συνείδηση του εαυτού του, ούτε και οποιαδήποτε άλλου ως ιδιωτικής υποκειμενικότητας» (Ponty, 2016, 594). Στον κόσμο του παιδιού επικρατεί η αρμονική συνύπαρξη όλων των οπτικών γωνιών και διασταυρώνονται όλες οι θέσεις, χωρίς το έλλογο κριτήριο, αλλά ως παρουσίες που ανταλλάσσουν τις ποιότητές τους στα πλαίσια μιας ενδεχομενικής πραγματικότητας.

Τα παιδιά επικοινωνούν με τον κόσμο και τον ερμηνεύουν, ακολουθώντας τους φιλοσοφικούς δρόμους με έναν αβίαστο τρόπο και όταν έρχονται συστηματικά σε επαφή με κατάλληλα προσανατολισμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ενισχύουν και συστηματικά καλλιεργούν αυτήν τη φυσική τους προδιάθεση. Ο Matthew Lipman υποστηρίζει σχετικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα παιδιά πως «ο μύθος ότι η φιλοσοφία απευθύνεται αποκλειστικά στους μεγάλους είναι εξαιρετικά ατυχής. Είναι κατά κύριο λόγο προπαρασκευαστική, και όσο το συντομότερο αναγνωριστεί αυτό από τους υπόλοιπους κλάδους, τόσο το καλύτερο για τη σκέψη στην εκπαίδευση γενικά» (Lipman, 2017, 87). Με αυτό το επιχείρημα αναδεικνύεται η διεπιστημονική θεμελίωση της φιλοσοφίας και η μεθοδολογική της ευλυγισία, η οποία της αποδίδει πρωταρχικό ρόλο στη μάθηση, όσο και στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε όλες τις αναπτυξιακές τους φάσεις.

Τα προγράμματα της *ΦγΠ* ανανεώνουν τη στάση απέναντι στα παιδιά και τους αναγνωρίζουν μια ενεργή θέση, ενώ ταυτόχρονα επενδύουν μέσα από τη φιγούρα του παιδιού ως φιλόσοφο σε αναστοχαστικούς ενήλικες, που έχουν ως κοινό τόπο την κριτική σκέψη και τις ανθρωπιστικές ιδέες. Η φιλοσοφική ικανότητα των παιδιών δεν περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης τους, αλλά συμπεριλαμβάνει και την ολόπλευρη ευαισθητοποίησή τους σε θέματα κοινωνικά, ηθικά, αισθητικά με μια καθημερινή και ρεαλιστική οπτική κι όχι με μια νοησιαρχική και αφηρημένη ερμηνεία. Η παιδική ηλικία κατακλύζεται από την ερώτηση και την ανάγκη για νόημα μέσα από την εμπειρία, από την επιθυμία για κατάκτηση της γνώσης. Με αυτήν την έννοια κάθε παιδί έχει έμφυτη ροπή προς τη φιλοσοφία και διαθέτει στη φαρέτρα του τα απαραίτητα εργαλεία ενός δεξιοτέχνη ερευνητή. Σε αυτήν την αναπτυξιακή φάση το άτομο αναζητά ως πλήρης παρουσία την ουσία των πραγμάτων και σε αυτήν του την προσπάθεια οι προσεγγίσεις, που εμπνέονται από την *ΦγΠ* μπορούν να αναπλαισιώσουν τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης, να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση του παιδιού με τον κόσμο των ενηλίκων, ως μια ενσυναισθητική συνεύρεση κι όχι ως μια σχέση εστιασμένη σε γνωστικά προνόμια.

Στη φιλοσοφική έρευνα ως διδακτική πρακτική έχει αναφερθεί πολύ εύστοχα η Carol McGuinness υποστηρίζοντας πως «η ιδέα της τάξης ως σκεπτόμενης κοινότητας διασυνδέει τις δεξιότητες σκέψης με την αναδυόμενη έρευνα για το σχολικό ήθος (ethos)»... «η ανάλυση για τη φύση της σκέψης βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με τους σκοπούς της μάθησης και της διδασκαλίας» (McGuinness, 1999, 30). Αυτή η θέση, η οποία αναγνωρίζεται ευρέως, επισημαίνει κι άλλη μια πτυχή του φιλοσοφικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης, η οποία αφορά σφαιρικότερα στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και την αναπροσαρμογή του ρόλου του δασκάλου. Ο φιλοσοφικός στοχασμός υπερβαίνει τα σύνορα της σχολικής τάξης και επηρεάζει μακροπρόθεσμα όλους τους εμπλεκόμενους, παιδιά και ενήλικες, καθώς καλλιεργεί δεξιότητες διερεύνησης και αυτορρύθμισης. Η Joanna Haynes εφαρμόζοντας τη φιλοσοφική έρευνα ως εκπαιδευτική πρακτική καταγράφει πως «πρόσεχα να βρίσκομαι δίπλα στα παιδιά και να καλλιεργώ αυτό που ονομάζω παρουσία δασκάλου. Αυτές οι συνεδρίες μου παρέχουν έναν χώρο μέσα στον οποίο παρατηρώ αλλά και βιώνω τη συντροφιά των παιδιών με νέο τρόπο. Να προκαλώ και να πειραματίζομαι, αλλά όχι να καθοδηγώ ή να επιβάλλω μια αυστηρή δομή» (Haynes, 2009, 208).

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της *ΦγΠ* βρίσκονται σε πραγματική διασύνδεση με τους μαθητές τους, συνυπάρχουν μέσα σε μια ρέουσα σχέση που αναθεωρείται και εμπλουτίζεται, όντας εξελίξιμη και αμοτεροβαρής. Δεν ασκούν εξουσία και έλεγχο, αλλά αποπνέουν εμπιστοσύνη και σταθερότητα και δημιουργούν μαζί με τα παιδιά κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας και ελεύθερης έκφρασης, ώστε να καλλιεργηθούν οι γνωστικές και οι ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες τους. Είναι και οι ίδιοι δεκτικοί στις αλλαγές, στις καινοτόμες ιδέες και αξιοποιούν όλα εκείνα τα στοιχεία, που δίνουν πληροφορίες τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο λειτουργίας των ομάδων. Η φιλοσοφική διδασκαλία λειτουργεί ως γεφύρωση ανάμεσα στις προδιαγεγραμμένες στοχεύσεις και στις ασυνείδητες αντιδράσεις, καθώς εμπεριέχει τον αυθορμητισμό σε συνδυασμό με τη συστηματική έρευνα. Ο δάσκαλος συνοδοιπορείται με τους μαθητές του, ανακαλύπτοντας επιλογές, διαφορετικές θεάσεις, αλλά ταυτόχρονα και τον ίδιο τον εαυτό του, εντάσσοντας στη διδασκαλία στοιχεία στην πλειονότητά τους εκτός του προγραμματισμού του, ανανεώνοντας συνεχώς τις σφαίρες ενδιαφερόντων και το υλικό προς διαπραγμάτευση και έρευνα.

Η εκπαίδευση που στηρίζεται στον φιλοσοφικό στοχασμό είναι προσανατολισμένη στη γνησιότητα, το αληθινό ενδιαφέρον για την απόκτηση γνώσης και επίτευξης προσωπικής βελτίωσης και στην προσωπική ευθύνη, οπότε σταδιακά να καλλιεργούνται και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών. Επιστρατεύει όλα τα δυνατά μέσα για να είναι προσβάσιμη από όλους, συμπεριλαμβάνοντας διαθεματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές και λειτουργούν ως πρόσφορο έδαφος για την ανάδυση απρόβλεπτων αντιδράσεων. Αυτά ακριβώς τα



διανοητικά άλματα, η συναισθηματική αυθεντικότητα και η ευελιξία μεταξύ ρεαλιστικών και φαντασιακών περιοχών είναι το όχημα για την κατάκτηση της γνώσης. Ταυτόχρονα, το κλίμα ισότιμου και ερευνητικού διαλόγου σε όλες τις εκφάνσεις της φιλοσοφικά εστιασμένης διδασκαλίας προτεραιοποιεί την προσπάθεια για επικοινωνία ενδοπροσωπική και διαπροσωπική. Επικεντρώνεται στο τί, αλλά και στο πώς της μαθησιακής αλληλεπίδρασης, χρησιμοποιώντας όλα τα απαραίτητα στοιχεία για τον επαναπροσδιορισμό στόχων και επανακαθορισμό των σχέσεων μέσα στην ομάδα.

Η *ΦγΠ* εκκινεί από την πίστη της ολόπλευρης καλλιέργειας των παιδιών, την αξιοποίηση όλων των συμβάντων και δημιουργικών καταθέσεων που είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν στη διαδικασία μάθησης. Δεν κατηγοριοποιεί τα παιδιά και αντιστρατεύεται στην άποψη των σταθερών και μετρήσιμων ικανοτήτων, προσφέροντας ένα ανατροφοδοτικό πλαίσιο, το οποίο σφύζει από θετικότητα και προστιθέμενη αξία στην ανάπτυξη. Στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά σχήματα, όπου οι μαθητές ταξινομούνται βάσει κριτηρίων και τα διδακτικά μοντέλα στηρίζονται στην αλίευση των χαρακτηριστικών τους παρατηρείται ένας ενδεχόμενος περιορισμός στην προσδοκία εξέλιξης και καλλιεργούνται αυτοεκπληρούμενες τάσεις, οι οποίες αγνοούν τη μεταβλητότητα της ανάπτυξης, χωρίς να επενδύουν στη διαφορετικότητα. Η καλλιέργεια του φιλοσοφικού στοχασμού στα παιδιά προσφέρει τη δυνατότητα συμμετοχής σε περιστάσεις με συνεχείς και πολυποίκιλες ποιοτικά προκλήσεις που τα απελευθερώνουν και καλλιεργούν την αυτοεκτίμησή τους. Ενισχύεται με αυτόν τον τρόπο θετικά το δυναμικό κάθε μαθητή και αποδεσμεύεται πολυεπίπεδα, καθώς είναι ευπρόσδεκτο και βρίσκει την αναγκαία στήριξη για να αξιοποιήσει ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης και ανάδειξης κλίσεων (Claxton, 2008).

Οι διδασκαλίες που εμπνέονται από τη φιλοσοφία εμπεριέχουν και το στοιχείο της αφηγηματικής διάστασης, της ενεργού διασύνδεσης της γνώσης με στοιχεία από την καθημερινή ζωή δασκάλου και μαθητών που πλαισιώνουν βιωματικά τη μάθηση. Ανεξάρτητα με το στοιχείο της αφόρμησης, η εκδίπλωση της αφηγηματικής λειτουργίας λειτουργεί μέσα από τους παιγνιώδεις συμβολισμούς της ή ακόμα και από την εκδοχή των ρεαλιστικών περιγραφών της, λυτρωτικά, καθώς ενθαρρύνει τη φαντασία, ενισχύει τη διαδικασία της ενεργού ακρόασης και γεφυρώνει τη μαθησιακή πράξη με τις εμπειρίες των παιδιών. Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών εμπειριών των παιδιών αποτελούν σημαντικό κριτήριο για τη διαμόρφωση των εσωτερικών κανόνων λειτουργίας της σχολικής ομάδας, εισάγουν τον πλουραλισμό των απόψεων και προάγουν μέσα από τη διδασκαλία τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Σύμφωνα με τον Matthew Lipman «κάθε παιδί είναι ένα άτομο και την ίδια στιγμή κάθε παιδί είναι μέρος μιας τάξης. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να ξεχάσει κανένα από αυτά τα γεγονότα. Το παιδί είναι μια ξεχωριστή ατομικότητα και δύναται να αναπτύξει τις μοναδικές του κλίσεις στο πλαίσιο των ρόλων που διαδραματίζει στην ομάδα. Η ατομικότητα θα εμφανιστεί μέσω

της διαφοράς που ο κάθε μαθητής θα φέρει μέσα στην ομάδα και κάθε παιδί στην τάξη θα δημιουργήσει μια αλλαγή. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διασφαλίσει αυτό το κλίμα και τις προϋποθέσεις για κάθε παιδί και την αίσθηση ότι έχει τη δυνατότητα να κάνει κάτι το διαφορετικό» (Lipman et al, 1980, 155).

Στο πλαίσιο προγραμμάτων με φιλοσοφικό υπόβαθρο αξιοποιούνται οι ευφάνταστες ιδέες των παιδιών, οι διαφορετικές προτάσεις τους για την πραγματικότητα, οι οποίες στη σχολική ομάδα γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και δημιουργικού διαλόγου. Ενδεχομένως οι μαθητές να μην καταθέτουν ρεαλιστικές κριτικές και θέσεις, αλλά εναλλακτικές προτάσεις με φανταστικό περιεχόμενο, τη δική τους οπτική γωνία για τα γεγονότα. Ο ρόλος του δασκάλου θα πρέπει να είναι μεσολαβητικός και να αναδεικνύει κάθε άποψη, καλλιεργώντας συνθήκες σεβασμού και αποδοχής της ομάδας, εκπαιδύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Η σχολική τάξη ως ομάδα έρευνας έχει ως στόχο την αξιοποίηση όλων των διαφορετικών εκδοχών, την κριτική αλλά και δημιουργική ενατένιση της πραγματικότητας χωρίς φορμαλισμούς. Μέσω των μεθόδων της *ΦγΠ* κάθε παιδί αυξάνει το ενδιαφέρον του για τη διαδικασία μάθησης, καθώς συμπράττει και αισθάνεται σημαντικό, ενώ η ομάδα συστηματοποιεί τις επιμέρους ιδέες και δημιουργεί τα πλαίσια πραγμάτωσης τους, ορίζοντας έναν κοινό δρόμο αναζήτησης (Lipman et al, 1980, 158-159).

Στην εισαγωγή του βιβλίου του *Imagination in Teaching and Learning* ο Kieran Egan υποστηρίζει πως αν και η φαντασία θεωρείται ως ένα ιδιαίτερο καινοτομικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας, που προσφέρει προβολές της πραγματικότητας με ελκυστικό και ευρηματικό τρόπο και είναι αναπτυγμένη σε σημαντικό βαθμό στη σχολική ηλικία, παρ' όλα αυτά δεν αναγνωρίζεται ιδιαίτερα η κρισιμότητά της ως προς το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης. «Η φαντασία αφορά σε ένα είδος ποιότητας όπου η αντίληψη, η μνήμη, η δημιουργία ιδεών, το συναίσθημα, η μεταφορά και χωρίς αμφιβολία άλλα χαρακτηριστικά της ζωής μας, διασταυρώνονται και αλληλεπιδρούν», με την έννοια ότι αφορά στη σχέση μας με τον κόσμο και την ερμηνεία και αναπαράστασή του νοητικά και ψυχοσυναισθηματικά (Egan, 1992). Κατά συνέπεια οι διδακτικές πρακτικές της *ΦγΠ* που πορεύονται σε κλίμα ανοιχτότητας, διαρκούς διερεύνησης και αποδεικτικής ερμηνείας προσφέρουν το πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης κριτικής και συνάμα δημιουργικής θέασης του κόσμου. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να προβαίνουν σε αναλύσεις και συνθέσεις, σε αναδιατάξεις των πληροφοριών, προσφέροντάς τους νέα νοήματα και νέες αξιακές συνδέσεις, ακολουθώντας εναλλακτικούς δρόμους έρευνας. «Οι φιλόσοφοι και τα παιδιά αναρωτιούνται όχι μόνο για τον κόσμο, όπως είναι, αλλά και για αυτόν, όπως θα μπορούσε να είναι. Το γνωστό και το άγνωστο είναι και τα δύο αντικείμενα έρευνας. Ερωτήσεις όπως «Τι γίνεται αν;» και «Ας υποθέσουμε» διεγείρουν τη φαντασία και ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη (Haynes & Murriss, 2000, 23).

Η φιλοσοφική εκπαίδευση στην παιδική ηλικία έχει ως θεματική της και ηθικά ζητήματα, με την έννοια της κριτικής αξιολόγησης και υιοθέτησης αρχών βάσει μιας συλλογικής αντίληψης, που προχωρά από την υποκειμενική, συναισθηματική στάση προς μια αντικειμενική και διωποκειμενική θέση συνύπαρξης. Ξεκινώντας από την προσωπική εμπειρία των παιδιών και την αφήγηση γεγονότων, σταδιακά, αναπτύσσεται συγκερασμός των απόψεων και δημιουργική συναλλαγή που ακολουθώντας λογικούς όρους θα οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία θα έχουν καθολική αποδοχή και αποδεικτική ισχύ, αφού θα αποτελούν αποτέλεσμα ομαδικής συνεισφοράς και προϊόν διερεύνησης. Τα προγράμματα της *ΦγΠ* διέπονται από ανθρωπιστικές αξίες ως προς την πρακτική εφαρμογή και τις μεθόδους τους, αλλά και καλλιεργούν μέσω των δραστηριοτήτων τους την ηθική πτυχή της συμπεριφοράς των παιδιών. Αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ενεργούς πολίτες και μεθοδεύουν μια πιο ισότιμη κοινωνία, όπου σε αντιστοιχία με την τάξη ως κοινότητα έρευνας θα επικρατεί η συνεργασία, ο σεβασμός, η ισοτιμία. Τα παιδιά μαθαίνουν να αυτορρυθμίζονται, διατηρώντας ταυτόχρονα τον χώρο της προσωπικής τους έκφρασης, ενώ δεσμεύονται στο πλαίσιο της ομάδας, της οποίας είναι μέλη, λειτουργώντας με διάθεση κοινωνικής συνεκτικότητας. «Η φιλοσοφία με τα παιδιά στοχεύει να ενσωματώσει το είδος των ηθικών αξιών που κάνουν μια δημοκρατία εφικτή» (Haynes & Murriss, 2000, 24-26).

Άλλη μια σημαντική παράμετρος της ηθικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο προγραμμάτων της *ΦγΠ* είναι η ενίσχυση της φαντασίας, όπως προαναφέρθηκε, για να προσφέρει εναλλακτικές λύσεις, δυνατότητες που στοιχειοθετούν ή αναπροσαρμόζουν τις επιλογές μας. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας το φαντασιακό στοιχείο, αξιολογούν την πραγματικότητα, υψώνονται πάνω από αυτήν, διαμορφώνουν ποικίλα σενάρια, τα οποία ενδεχομένως να εμπεριέχουν και τη σκαλωσιά για να μεταβούμε σε καλύτερες εκδοχές της (Haynes & Murriss, 2000, 26). Η διδακτική πράξη στα πλαίσια της *ΦγΠ* είναι ένα περιπετειώδες ταξίδι έκπληξης που αντιβαίνει στη συνήθεια της σχολικής ρουτίνας, έχει πάντα το ρίσκο και την αβεβαιότητα, καθώς λαμβάνει υπόψιν της διαρκώς τις αναφύομενες ιδέες των παιδιών. Συμπεριλαμβάνοντας αυτές τις προτάσεις, ουσιαστικά τα συνυπολογίζουμε ως παρουσίες, δίνουμε χώρο στην έκφραση της φαντασίας τους και αποδεχόμαστε τη γνώμη τους για τους εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της πραγματικότητας, καθώς για τον τρόπο ύπαρξης των πραγμάτων. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να διδαχθεί αυτό ακριβώς στα παιδιά, δηλαδή η αξία της διαμόρφωση προσωπικής άποψης, της ανακάλυψης προσωπικού νοήματος και η θεμελίωση της πεποίθησης της δυσπιστίας και αμφιβολίας, που πυροδοτεί διαρκώς την έρευνα (Lipman et al, 1980).

## 4 Αναλυτικά προγράμματα

### 4.1 Εισαγωγή

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πεδίο καταγραφής των γνωστικών αντικειμένων, της ευρύτερης διδακτικής στοχοθεσίας, αποτελεί σημείο αναφοράς για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Προέκυψε ως ανάγκη ύπαρξης ενός δεδομένου πλαισίου παιδαγωγικού σχεδιασμού και ανατροφοδότησης, το περιεχόμενό του όμως εξελίσσεται συνεχώς, αποτελώντας αντικείμενο διαλόγου της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας. Ακολουθεί τις υφιστάμενες κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες και εκφράζει τις προτεραιοποιήσεις που θέτει κάθε κοινωνία και οι οποίες προωθούνται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην παραδοσιακή του εκδοχή ένα αναλυτικό πρόγραμμα αφορά στον σκελετό προσφερόμενων μαθημάτων, στους επιμέρους στόχους, στην αντίστοιχη διδακτέα ύλη και μια σειρά προτεινόμενων δράσεων για δασκάλους και μαθητές. Σύμφωνα με τους Ryan, Cooper & Bolick (2015) το αναλυτικό πρόγραμμα χαρτογραφεί όλες τις συστηματοποιημένες προσπάθειες του εκπαιδευτικού πλαισίου για την προσφορά συγκεκριμένων εμπειριών στους μαθητές, τις οποίες οργανωμένα το σχολείο έχει την ευθύνη της μεταβίβασής τους. Οι Taylor & Richards (2020) θεωρούν ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα συνυπάρχουν όλα τα άυλα και τα υλικά στοιχεία της κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνεται. Επίσης αντικατοπτρίζουν τις επικρατούσες αξίες, πεποιθήσεις και ευρύτερα την εκπαιδευτική κουλτούρα. Στο πέρασμα του χρόνου οι ορισμοί του διευρύνθηκαν, συμπεριλαμβάνοντας κριτήρια όχι μόνο γνωστικού περιεχόμενου, εμπλέκοντας και στοιχεία της εκπαιδευτικής έρευνας και μεθοδολογίας. Ταυτόχρονα επικεντρώθηκαν σε θέματα σχέσεων των εμπλεκόμενων φορέων και προσώπων στη διδακτική πράξη. Κατά συνέπεια παρατηρήθηκε μια στροφή από τον νοησιαρχικό προσανατολισμό σε μια πιο συμπεριληπτική διάσταση, που επέτρεπε την ενσωμάτωση και μη καταγεγραμμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην καθημερινή διδακτική πράξη. Θεμελιώθηκε με αυτόν τον τρόπο η παιδαγωγική ελευθερία και αναγνωρίστηκε η δυναμική των σχέσεων παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου με το μαθησιακό αγαθό, όχι μόνο από την ακαδημαϊκή της διάσταση, αλλά κι ως πλέγμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Φλουρής, 1992, 11). Αυτό που σταδιακά φαίνεται στην κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων είναι η υιοθέτηση της αντίληψης ότι το σχολείο δεν είναι απλά ένας ενδιάμεσος σταθμός προετοιμασίας για την ζωή, αλλά συνδέεται άρρηκτα και αλληλεπιδρά με αυτήν, οπότε και μιλάμε για το σχολείο ως «εργαστήρι ζωής» (Μασσιάλας, 1984).

Μια από τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες με έμφαση στην εφαρμογή των επιστημονικών εργαλείων και πορισμάτων για τη διαμόρφωση ενός οργανωμένου αναλυτικού προγράμματος έγινε από τον Franklin Bobbit και τους συνεργάτες του το 1918 με το έργο *The curriculum*, στο οποίο

αναπτύχθηκαν διεξοδικά οι διδακτικοί στόχοι με σαφείς όρους και συνδέθηκαν με τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τα αναμενόμενα αποτελέσματά τους, ως επιδιωκόμενες δεξιότητες, τις οποίες θα έπρεπε να αναπτύξουν οι μαθητές. Επιπρόσθετα αναπτύχθηκε κι ένα σύστημα συναφών κριτηρίων βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, στοιχείο που καταδεικνύει την έμφαση που δόθηκε στην παραμετροποίηση και στην καταγραφή και χρήση όλων των απαραίτητων στοιχείων σε πλαίσιο επιστημονικής ακρίβειας και εγκυρότητας (Bobbitt, όπως αναφέρεται στο Φλουρής, 1992, 19-20).

Οι απόψεις της επιτροπής, της οποίας ήταν επικεφαλής ο Franklin Bobbit, δημιούργησαν ένα ρεύμα επιστημονικού διαλόγου που ανέδειξε και το θέμα της συμμετοχής κι άλλων ειδικοτήτων εκτός του εκπαιδευτικού χώρου ως προς τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτό αποτέλεσε σημαντική τομή για τη διαμόρφωσή τους, καθώς καθιέρωσε την έννοια της διεπιστημονικής διαβούλευσης και της άμεσης διασύνδεσης της σχολικής ζωής με την κοινωνική πραγματικότητα. Διαπιστώνεται μια μετατόπιση από τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα στη χρηστικότητα τους και στον τρόπο διδασκαλίας τους προς τη διαμόρφωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε αυτό το γεγονός συνέτεινε η κατάθεση του επιστημονικού έργου αρκετών προοδευτικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι σύνδεσαν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Γρήγορα ξεχώρισε ο John Dewey, ο οποίος προχώρησε και σε πειραματική εφαρμογή των μεθόδων του, καταλαμβάνοντας την προεδρία του Συνδέσμου της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. (Progress and Educational Association) και συμβάλλοντας αποφασιστικά στην προσπάθεια για ανασυγκρότηση του σχολείου, θεωρώντας το ως το σημαντικότερο πλαίσιο για κοινωνική αναδόμηση. Οι απόψεις του και τα πορίσματα των ερευνών του άσκησαν σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σε παγκόσμια κλίμακα, απέκτησαν διαχρονική διάσταση και αποτέλεσαν τη βάση για αλλαγή στη θέαση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Τα αναλυτικά προγράμματα αποκτούν πλέον μια μαθητοκεντρική και κοινωνιοκεντρική διάσταση, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τα πορίσματα και άλλων επιστημονικών πεδίων, όπως την εκπαιδευτική τεχνολογία, τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, την ψυχολογία της μαθησιακής διαδικασίας, αναδεικνύοντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της διαδικασίας εκπόνησής τους (Φλουρής, 1992, 22-27).

Ο Jerome Bruner διαδραμάτισε θεμελιώδη ρόλο στην προοδευτική στροφή για την κατάρτιση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Το 1960 δημοσίευσε το έργο του *The process of education* όπου αποπειράται κάτι ιδιαίτερα καινοτομικό και αντίθετο στις επικρατούσες αντιλήψεις περί γνωστικής ετοιμότητας και προαπαιτούμενων αναπτυξιακών χαρακτηριστικών. Υποστήριξε πως μπορεί να διδαχθεί οποιαδήποτε γνώση σε οποιαδήποτε ηλικία, αρκεί να την προσαρμόσουμε και να την επικοινωνήσουμε σε μορφή αντιληπτή από το παιδί (Bruner, 1960, 52). Αυτή η αρχή σε συνδυασμό με την πρακτική στοχοπροσήλωση της διδασκαλίας, δηλαδή η μεταφορά της αποκτηθείσας γνώσης

στην εμπειρία επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική πράξη και κατά συνέπεια το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Επιπρόσθετα η πίστη του Jerome Bruner στην ανακαλυπτική μάθηση τον οδήγησε στην πρόταση του σπειροειδούς προγράμματος (spiral curriculum), το οποίο βασιζόταν σε διαρκείς εμβυθύνσεις και αναπτύξεις εννοιών μέχρι την τελική τους κατάκτηση από το παιδί (Bruner, 1960, 52). Αυτό οδήγησε στην τροποποίηση του διδακτικού υλικού και στη χρήση του από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με στόχο τη δημιουργία πολυτροπικών ενοτήτων μάθησης, πακέτων μάθησης (learning packets) που στηρίζονταν στη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας και χρησιμοποιούνταν, κυρίως, ως αφορμή για περαιτέρω αναζήτηση. Απομακρύνθηκε από το εγκυκλοπαιδικό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο στηρίζεται στην απλή ανάκληση πληροφοριακού υλικού και εισήγαγε τη διδασκαλία χρήσιμων και ελκυστικών γνώσεων, που σταδιακά γίνονται όλο και πιο σύνθετες, ενταγμένες σε ένα ολιστικό πλαίσιο εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος είναι όχι η πρόσκτηση σωρευτικού υλικού, αλλά η διαμόρφωση ενός ανεξάρτητου τρόπου σκέψης και στην ενδυνάμωση της αναπτυξιακής διαδικασίας, βασισμένης στο ατομικό προφίλ του καθενός, στα ενδιαφέροντα και στις τυχόν δυσκολίες του (Bruner, όπως αναφέρεται στο Φλουρής, 1992, 29-30).

## 4.2 Σταθμοί για την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων

### 4.2.1 Το μοντέλο του Ralph Tyler

Η επιτομή της επιστημονικής προσέγγισης των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η ανάπτυξη του μοντέλου Tyler, καθώς ήταν η απαρχή για τη δημιουργία μιας πληθώρας προσεγγίσεων. Στηρίζεται σε απλά βήματα διαμόρφωσης και αποτελεί θεωρητική βάση για τους μελετητές των αναλυτικών προγραμμάτων. Το 1950 κυκλοφόρησε η μελέτη του *Basic principles of curriculum and instruction*, όπου ανέπτυξε τις απόψεις του, συνοψίζοντας τους βασικούς άξονες, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη όταν καταρτίζονται αναλυτικά προγράμματα για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο έργο ερχόταν να αποσαφηνίσει βασικές θεματικές της εκπαιδευτικής πράξης, οι οποίες σχετίζονταν με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τις κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες και την οργάνωσή τους και, βέβαια, την εύρεση μεθόδων αξιολόγησης της αντίστοιχης στοχοθεσίας (Tyler, 2010).

Ο Ralph Tyler θεωρούσε πως οι σκοποί του αναλυτικού προγράμματος είναι απαραίτητο να αντλούνται από τρεις διαφορετικές συνιστώσες που αλληλεπιδρούν για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η βασική πηγή άντλησης στοιχείων για τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος τόσο σε βραχυχρόνιο όσο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο είναι ο ίδιος ο μαθητής και οι σφαίρες ενδιαφερόντων του, ο οποίος θα πρέπει να αποτελεί πυρήνα μελέτης των εμπλεκόμενων φορέων. Οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και η ιδιαιτερότητα του περιβάλλοντος εντός του οποίου αναπτύσσεται το αναλυτικό πρόγραμμα είναι άλλη μια σημαντική

παράμετρος που πρέπει να μελετηθεί, ώστε οι στόχοι να είναι ρεαλιστικοί και υλοποιήσιμοι. Επιπρόσθετα θα πρέπει να συνεκτιμώνται τα πορίσματα των επιστημών στα οποία αναφέρονται τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να εντοπίζεται η κρίσιμη μάζα γνώσεων και βασικών εννοιών που πρέπει να κατακτά ο μαθητής και να διατυπώνονται με ακρίβεια οι βασικές αρχές του κάθε επιστημονικού πεδίου, σαν σημείο αναφοράς για εκπαιδευτικούς και παιδιά (Tyler, όπως αναφέρεται στο Φλουρής, 1992).

Η εγκυρότητα των εκπαιδευτικών στόχων ελέγχεται από τους κλάδους της φιλοσοφίας της παιδείας και από την ψυχολογία της μάθησης, οι οποίοι προσφέρουν τα μέσα και τις κατευθυντήριες γραμμές διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος. Ο καθορισμός του αξιακού πλαισίου μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, η στάση των εμπλεκόμενων σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης, των μαθητών και των εκπαιδευτικών ασκούν καταλυτική επίδραση ως προς τα ιδεώδη από τα οποία θα διαπνέεται. Από την άλλη πλευρά οι ψυχολογικές θεωρίες μάθησης ασχολούνται με τη δυνατότητα επίτευξης των διδακτικών στόχων και τον βαθμό που αυτοί μπορούν να μετουσιωθούν σε διδακτικές δραστηριότητες και να οδηγήσουν στην επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας. Επομένως είναι δυνατή η διασύνδεση της στοχοθεσίας με αντίστοιχες επιδιωκόμενες συμπεριφορές και στη συνέχεια η αξιολόγησή τους, ώστε να υπάρξει διαπραγμάτευση και επανακαθορισμός τους. Το ορθολογικό μοντέλο του Ralph Tyler είχε διεπιστημονική βάση και προτεραιοποιούσε την εκπαιδευτική εμπειρία μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβούσε τη γνώση στους μαθητές. Μέσω πολλαπλών βιωματικών και αλληλοσχετιζόμενων δραστηριοτήτων μαθητές και εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με το γνωστικό περιεχόμενο κάθε διδακτικού αντικείμενου με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Το εν λόγω μοντέλο συνυπολόγιζε την περιρρέουσα κοινωνικοοικονομική κατάσταση στην οποία θα αναπτυσσόταν το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς έτσι ήταν δυνατή η άντληση στοιχείων για διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων και αξιών. Τέλος επικεντρωνόταν στην εμπειρία του μαθητή και στην ενασχόληση με τα άμεσα ενδιαφέροντά του σαν βάση, ώστε αυτή σταδιακά να εμπλουτιστεί και να αποτελέσει το εφαλτήριο για την οικοδόμηση νέων δραστηριοτήτων (Tyler, 2010).

#### 4.2.2 Το βιωματικό σχολείο του John Dewey

Στον αντίποδα του επιστημονικού-ορθολογικού μοντέλου του Ralph Tyler βρίσκεται το προγενέστερο του βιωματικού σχολείου του John Dewey. Ο John Dewey εμπνεόμενος από τις ρουσσωικές αντιλήψεις για τη δύναμη της φύσης, όσον αφορά στην ανάπτυξη του ατόμου, αξιοποιώντας τα ευρήματα της νευροφυσιολογίας και της ψυχολογίας, αντέταξε στην παραδοσιακή εκπαιδευτική προσέγγιση, ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που βασιζόταν στο δόγμα της κοινωνικής αποδοτικότητας ως υπέρτατο σκοπό. Το εκπαιδευτικό σύστημά του ήταν θεμελιωμένο στην

προσωπική ανάπτυξη με βάση τα έμφυτα χαρακτηριστικά, όχι ως μια νομοτελειακή διαδικασία, αλλά ως μια ευκαιρία διαμόρφωσης του κατάλληλου περιβαλλοντικού πλαισίου για τη βέλτιστη καλλιέργειά τους. Στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του John Dewey οι έννοιες κοινωνική αποδοτικότητα και προσωπική καλλιέργεια δεν είναι δύο ανταγωνιστικοί πόλοι, εκπληρώνοντας τον παραδοσιακό δυισμό που επικρατεί στην εκπαιδευτική στοχοθεσία, αλλά αλληλεπιδρούν και αφορούν την καταστατική αρχή της. Κύριο μέλημα της διδασκαλίας είναι να βρεθούν οι τρόποι να κινητοποιήσουν τη φυσική ροπή των παιδιών για αναζήτηση της γνώσης, να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να αυτοδεσμεύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργικά, εγείροντας ταυτόχρονα την παρατήρηση, τη μνήμη και τη φαντασία τους (Dewey, 2016).

Η έννοια της πειθαρχίας στο εκπαιδευτικό μοντέλο του John Dewey αφορά στην ευθύνη, στην αφιέρωση στη διαδικασία μάθησης και στην ανάδυση όλων των διαθέσιμων δυνάμεων του παιδιού στον ορίζοντα επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Αυτό είναι εφικτό μόνο εάν οι στόχοι εκκινούν και ανατροφοδοτούνται από τη σφαίρα των βιωμάτων και άμεσων ενδιαφερόντων των μαθητών και αναπαριστώνται σε ειδικές δραστηριότητες που τους κινητοποιούν συγκινησιακά και αναστοχαστικά. Αντίθετα στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά σχήματα το προς διδασκαλία υλικό «ήταν σχεδιασμένο έτσι ώστε να ενσταλάζει πειθαρχία εν γένει και αν αποτύχαινε, ήταν επειδή το άτομο ήταν απρόθυμο να πειθαρχηθεί» ... «η πράξη της μάθησης ή της μελέτης είναι τεχνητή και αναποτελεσματική στον βαθμό που στους μαθητές παρουσιάζεται απλώς ένα μάθημα το οποίο πρέπει να μάθουν» (Dewey, 2016, 228-230). Τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν με επιτυχία σε διδακτικές δραστηριότητες και να δημιουργήσουν μόνο όταν αντιλαμβάνονται τη χρηστικότητα και τη διασύνδεσή τους με σκοπούς που τα αφορούν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να ενεργοποιούν τα εσωτερικά τους κίνητρα και την επιθυμία για δράση.

Το εγκύκλιο πρόγραμμα του John Dewey ήταν αναθεωρητικό και εμπνεόταν από την ιδέα της κοινωνικής ανασυγκρότησης, καθώς επένδυε στην παιδική ηλικία με την καθαρά παρούσα αξία της κι όχι σαν ένα μελλοντικό σχέδιο επένδυσης που θα χρησίμευε στην ενηλικίωση. Τα παιδιά είναι παρόντα ως συνειδητά πρόσωπα που συμπράττουν ενεργητικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, συνοδοιπορούνται μέσα από την κοινή τους δράση και συμμετοχή σε εμπειρίες. Οι μαθησιακές εμπειρίες αποζητούν την εμπλοκή του παιδιού ολιστικά, ως συνδυασμό πνευματικής εγρήγορσης και σωματικής έκφρασης. Η θεμελιώδης διαφοροποίησή του με το παραδοσιακό ρεύμα αφορούσε στη σωματική αποστασιοποίηση των παιδιών από το μαθησιακό γεγονός, ως ένα στοιχείο που έπρεπε να κατασταλεί και να αποπεμφθεί από τη σχολική ζωή. Αντίθετος σε αυτόν τον δυισμό που επέβαλλε τη σωματική απραξία και επιβράβευε τη μονοδιάστατη και μηχανική παρουσία,



πρέσβευε πως η άμεση ενασχόληση με τα αντικείμενα, προσφέρει πλήρη επίγνωση των σχέσεων και των διασυνδέσεων τους. Η δοκιμασία των εννοιών στο επίπεδο της πράξης και η βιωματική ενασχόληση του παιδιού λειτουργεί ως κρίσιμη μάζα εμπειριών που αποδίδουν νόημα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, συντονίζοντας τις προσπάθειές του με τη διαδικασία της μάθησης (Dewey, 2016, 237-243).

Η βιωματική μάθηση είναι κατεξοχήν εννοιολογικός άξονας του εκπαιδευτικού συστήματος του John Dewey, με την έννοια της αναστοχαστικής διαδικασίας η οποία λαμβάνει χώρα στο πραξιακό πεδίο, ενώ οι νοητικές διεργασίες αποκτούν χωροχρονική διάσταση και σκοπεύουν στη διερεύνηση πραγματικών γεγονότων. Η μάθηση απορρέει ως φυσικό και αβίαστο γεγονός και χαρακτηρίζεται σαν μια νοητική περιπέτεια, μια ερευνητική διακινδύνευση, στοιχείο που συμπαρασύρει τα παιδιά, καθώς τα κινητοποιεί συγκινησιακά, δίνοντάς τους την εντύπωση της διαρκούς εκκρεμότητας, όπου μπορούν να προσθέσουν και να παράγουν το δικό τους ερευνητικά πρωτότυπο έργο. Χαρακτηριστικά ο ίδιος αναφέρει «στον βαθμό που επενδύει νοητικό ενδιαφέρον, θα έχει τεταμένη την προσοχή του», επικεντρώνοντας στη σπουδαιότητα της ενεργού μάθησης στο διδακτικό περιβάλλον (Dewey, 2016, 252). Όταν διασφαλιστεί η συμμετοχή του παιδιού και η ενεργητική επαφή του με τα διδακτικά γεγονότα τότε μπορούμε να χαρακτηρίσουμε αυτή τη στάση «αναστοχαστική εμπειρία», δηλαδή τη μετατροπή της συλλογιστικής διαδικασίας σε εμπειρία. Μια πλήρη και δομημένη στρατηγική που ενσαρκώνεται στο πραξιακό πεδίο και που υποβάλλεται σε έναν ενδελεχή έλεγχο στόχων και μεθοδολογίας.

Η σύνδεση με τον κόσμο της εμπειρίας των παιδιών έξω από το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου δίνει την ευκαιρία να ανιχνεύσει κάποιος τα ειδικά εκείνα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει το διδακτικό υλικό, αλλά και τα στοιχεία από τα οποία θα διέπεται η μεθοδολογία. Σύμφωνα με τον John Dewey η πρώτη προσέγγιση με τις προς διδασκαλία έννοιες πρέπει να συμβαίνει διαισθητικά, ως μια παρορμητική δραστηριότητα, ώστε να καταγραφούν προσλαμβάνουσες, ενδιαφέροντα που θα διαμορφώσουν τους ειδικούς στόχους και τις επιμέρους διδακτικές δραστηριότητες (Dewey, 2016, 258). Αυτή η θέση του για τη σημασία της πρωτογενούς ενασχόλησης των παιδιών και της σταδιακής εξοικείωσής τους με τις αφηρημένες έννοιες ως ένα προϊόν ανακάλυψης προικοδοτεί ερευνητικά τη θεωρία του Jerome Bruner για το τριμερές σχήμα από το πραξιακό στο εικονιστικό και τέλος στη συμβολική αναπαράσταση (Κολλιιάδης, 2007). Δοκιμάζοντας, ο μαθητής πραγματοποιεί τη δική του αναμέτρηση με τον κόσμο και καλείται να προβάλλει το δικό του αποτύπωμα, να σχηματίσει σκέψεις και να δράσει προθετικά. «Μαθητές οι οποίοι αποθηκεύουν στο μυαλό τους κάθε είδος υλικού το οποίο δεν έχουν βάλει ποτέ σε θεωρητικές χρήσεις είναι βέβαιο ότι εμποδίζονται στην προσπάθειά τους να σκεφτούν» (Dewey, 2016, 265).

Το σχολείο του John Dewey είναι ένας ζωντανός χώρος με πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες αναπαριστούν την πραγματικότητα με κάθε δυνατό τρόπο μέσω εργαστηρίων, χώρων παιχνιδιού και στοχοθετημένης εργασίας, αθλημάτων, θεατρικών παραστάσεων και καλλιτεχνικής δημιουργίας, όπου υπάρχει κίνηση, ελευθερία και η γνώση προβάλλει ως ευκαιρία δράσης και προσωπικής ανακάλυψης. Οι δράσεις είναι παιγνιώδεις και θα πρέπει να στοχεύουν να κινητοποιήσουν τις φυσικές παρορμήσεις των παιδιών, να εκφράσουν πολύτροπα τις δυνατότητές τους και σε καμιά περίπτωση καταναγκαστικές με διάθεση ανάθεσης, που τα συνθλίβουν ψυχοσωματικά. Με αυτόν τον τρόπο μειώνεται το χάσμα μεταξύ σχολείου και κανονικής ζωής και παύει η σχολική τάξη να είναι ένας τεχνητός χώρος, αποκομμένος από την κοινωνική πραγματικότητα. Σε κάθε στάδιο εξέλιξης των διδακτικών δραστηριοτήτων τα παιδιά είναι παρόντα και με εμπρόθετη διάθεση, μετασχηματίζοντας το ακατέργαστο υλικό, την πρώτη σκέψη, μια αφορμή μέσω ένσκοπων δραστηριοτήτων σε συστηματοποιημένη γνώση, η οποία βασίζεται στη συλλογική αλληλόδραση και ανατροφοδοτεί διαρκώς τα μαθησιακά κίνητρα. Οι λόγοι που οι διδακτικές δράσεις πρέπει να είναι παιγνιώδους μορφής και πολυτροπικές συνδέονται με τη δεδομένη αναπτυξιακή φάση των παιδιών, αλλά και με την ανάγκη συνέχειας και συμφωνίας με το εξωσχολικό περιβάλλον του μαθητή (Dewey, 2016, 319-325).

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες τις οποίες προτάσσει ο John Dewey στην εκπαιδευτική του προσέγγιση αφυπνίζουν τη φαντασία των παιδιών και κινητοποιούν τις νοητικές διεργασίες σε τέτοιο βαθμό που να μετασχηματίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε έναν δημιουργικό χώρο έκφρασης. Δεν εξαντλεί τη διασύνδεση της φαντασίας μόνο σε καλλιτεχνικές δράσεις, αλλά σε όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος, ως μια δυνατότητα ενόρασης και διανοητικού οράματος. Οι δραστηριότητες που λειτουργούν παιγνιωδώς προσφέρουν σημασία στην εμπειρία, μετατρέπουν τις πληροφορίες σε δεδομένα πλούσια με αναπαραστασιακά στοιχεία και γεφυρώνουν την πρωτογενή δράση σε συμβολοποιημένη γνώση. Ειδικότερα στο πρωτοβάθμιο σχολείο, το παιχνίδι δε χρησιμοποιείται απλώς, ως μέσο διασκέδασης και ως μια άλλη βαλβίδα αποσυμπίεσης από τον καθημερινό φόρτο του σχολικού προγράμματος, αλλά ως μια εξαιρετική μεθοδολογία που προάγει τη νοητική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Dewey, 2016, 378, 382-384).

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποίησε στο ερευνητικό του πρόγραμμα ο John Dewey και που πρόκρινε για ενός τέτοιου τύπου σχολικό πρόγραμμα προέρχεται από την καθημερινότητα των μαθητών, από πραγματικές προβληματικές καταστάσεις, τις οποίες συνερευνούν και δοκιμάζουν λύσεις, αξιοποιώντας ταυτόχρονα όλα τα μαθησιακά αντικείμενα. Οι διδακτικές δράσεις και το συνοδευτικό υλικό διαμορφώνονται ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο, προκαλούν τη διερεύνηση και

προάγουν την πνευματική πρωτοτυπία. Τα παιδιά δεν αναπαράγουν τη γνώση μετά την αποστήθισή της, αλλά «βιώνουν τη χαρά της πνευματικής εποικοδομητικότητας-της δημιουργικότητας» (Dewey, 2016, 266-268). Ακόμα και όταν αναφερόταν στη χρήση προκατασκευασμένου υλικού θεωρούσε πως πρέπει να επικρατεί στη σχολική ομάδα κλίμα «συμμεριζόμενης δραστηριότητας», δηλαδή ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να ενώνουν τις δυνάμεις τους, ώστε να αξιοποιούν τις δοθείσες γνώσεις και να τις επεκτείνουν, ανακαλύπτοντας νέες δυνατότητες. Η χρήση του διδακτικού υλικού από τον εκπαιδευτικό προϋποθέτει τη διάθεσή του να το επικοινωνήσει και να το διαμεσολαβήσει στα παιδιά με μορφή κατάλληλα διαπραγματεύσιμη βάσει των δυνατοτήτων τους. Σε κάθε περίπτωση θεωρούσε ιδιαίτερης βαρύτητας τον συσχετισμό των ενδοσχολικών δραστηριοτήτων με την εμπειρία του μαθητή και τη διατήρηση της διαρκούς κινητικότητας της γνώσης προς την κατεύθυνση της συνεχούς έρευνας (Dewey, 2016, 302-304).

Όπως υποστηρίζει, τα παιδιά πρέπει να ξεκινούν με γνώσεις του «πώς να κάνεις κάτι», με ενεργητικές ενασχολήσεις που εμπνέονται από την πορεία ανάπτυξής τους. Κατά συνέπεια το χρησιμοποιούμενο υλικό και οι μέθοδοι θα πρέπει να συνεπικουρούν στην εξοικείωση με τις έννοιες μέσω ενεργητικής δράσης, κάτι που διασφαλίζουν οι τέχνες και οι παιγνιώδεις εργασίες, που απαιτούν τη σωματική δραστηριοποίηση. Στη συνέχεια, βαθμηδόν προσφέρεται πληροφοριακό υλικό, το οποίο είναι ανοιχτό σε διορθωτική αναδιαμόρφωση και που λειτουργεί υποστηρικτικά στο πλαίσιο πραγματικών καταστάσεων. Στην πράξη το καταγεγραμμένο, το γεγονός, το θεώρημα δεν αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά την αφορμή για διερεύνηση της γνώσης και γεφύρωση για νοητικά άλματα (Dewey, 2016, 305, 307-311). Έδινε προτεραιότητα σε όλη τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού προγράμματός του στο επιστημονικό πνεύμα, με την έννοια της μεθοδευμένης οργάνωσης και τον διαρκή έλεγχο, στοιχεία που πίστευε πως τα παιδιά έπρεπε να εφαρμόζουν στη σχολική τους ζωή, όταν μελετούν και εφαρμόζουν έννοιες στην πράξη. Μια ακόμα σημαντική παράμετρος για τη σχηματοποίηση του κάθε εγκύκλιου προγράμματος είναι σύμφωνα με τον John Dewey οι ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της υφιστάμενης κοινότητας, στην οποία θα εφαρμοστεί. Σε αντίθετη περίπτωση δεν είναι στοχευμένο ρεαλιστικά και δεν αφορά την κοινωνική πραγματικότητα, αφού δεν είναι συνδεδεμένο με τα προβλήματα της διαπροσωπικής συμβίωσης και δε στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης (Dewey, 2016, 314-316).

Εξέχοντα ρόλο για τη διαμόρφωση του υλικού διαδραματίζουν οι διαδικασίες της έρευνας και της ανακάλυψης, στις οποίες πρέπει να μιλούν τα παιδιά, ώστε να συνδιαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και να μη χρησιμοποιούν παθητικά τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά να τα έχουν ως οδηγό δράσης. Προς την ίδια κατεύθυνση αυτονομίας και ελευθερίας αναφέρεται και στη συμβολή του εκπαιδευτικού, ο οποίος στο βιωματικό σχολείο δεν είναι αρμοστής οδηγιών και διεκπεραιωτής ύλης,

αλλά εύστοχος παρατηρητής, που έχει το περιθώριο να επιλέξει και να διαμορφώσει τις κατάλληλες μεθόδους για τους μαθητές του, ανάλογα με το προφίλ του κάθε μαθητή, αλλά και τη σχεσιοδυναμική της εκάστοτε ομάδας. Οι δρόμοι, τους οποίους θα ακολουθήσει είναι συνδυασμός μεθοδευμένων δράσεων που συνδυάζουν σωματικές και πνευματικές δραστηριότητες με επικέντρωση στον πρωτότυπο πειραματισμό (Dewey, 2016, 280-282).

Η μέθοδος διδασκαλίας είναι «γενική και εξατομικευμένη», δηλαδή αποτελεί μια γενική θεωρητική αφετηρία, που ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει τα απαραίτητα στοιχεία για να καταστρώσει το δικό του εξατομικευμένο σχέδιο, το οποίο θα συμπυκνώνει τη δική του προσωπική κρίση σε συνδυασμό με την παιδαγωγική ειδημοσύνη των προσφερόμενων θεωριών. Οι απόψεις του για τη χρήση της διδακτικής μεθοδολογίας, όπως προαναφέρθηκε, στηρίζεται στην ανάπτυξη ιδεολογικού πλουραλισμού, τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς με στόχευση στην καλλιέργεια των νοητικών διαδικασιών κι όχι στην παραγωγή ορθών απαντήσεων. Επομένως τα μεθοδολογικά σχήματα θα πρέπει να είναι εύκαμπτα, εστιασμένα στην ενεργητική αλληλόδραση και στην πνευματική ολοκλήρωση. Η καταλληλότητα μιας μεθόδου κρίνεται από τον βαθμό που διασυνδέει και επισκοπεί τους σκοπούς με τη δραστηριότητα, δημιουργώντας ισχυρές νοηματοδοτήσεις με τον κόσμο και διανοητική αυτονομία (Dewey, 2016, 283-298).

Όπως εύστοχα επισημαίνει ο John Dewey, ασκώντας κριτική στην παραδοσιακή εκπαιδευτική ιδεολογία «ο μαθητής μαθαίνει σύμβολα χωρίς το κλειδί για το νόημά τους. Αποκτά ένα τεχνικό σώμα πληροφοριών χωρίς την ικανότητα να διακρίνει τις σχέσεις τους με αντικείμενα και ενέργειες με τα οποία είναι ήδη εξοικειωμένος-συχνά το μόνο που αποκτά είναι ένα ιδιαίτερο λεξιλόγιο» (Dewey, 2016, 357). Τα παιδιά μελετούν τον κόσμο που τα περιβάλλει, με βάση τις νοηματοδοτήσεις των ειδικών κάθε γνωστικού αντικειμένου, καλούνται να αποστηθίσουν νόμους, διαδικασίες και να οικειοποιηθούν κώδικες επικοινωνίας αποξενωμένους από τη δική τους καθημερινότητα. Μη συνειδητοποιώντας το νόημά τους καλούνται να τους αποδεχτούν και να τους χρησιμοποιούν μηχανιστικά, χωρίς να έχουν καταβάλλει ουδεμία προσπάθεια κατανόησης της λειτουργίας της επιστημονικής μεθοδολογίας και της δύναμης της αποδεικτικής διαδικασίας. Το αντιαυταρχικό σχολείο στηρίζει τον μεθοδολογικό του σκελετό στον πειραματισμό και στην ανακάλυψη σχέσεων, εστιάζοντας στην ενεργητική απόκριση του ατόμου και στη διαδικασία μετασχηματισμού της δράσης του. Αυτό πραγματοποιείται μέσω ενός καλοσχεδιασμένου πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές συνερευνούν, καταγράφουν τα δεδομένα των παρατηρήσεών τους και σταδιακά εισάγονται στη «λογική οργάνωση του αντικειμένου», ως έναν συστηματικό τρόπο νοημάτων και ταξινομητικής διάκρισης (Dewey, 2016, 436-442).

Το εκπαιδευτικό του σύστημα διαρρέεται από τη δύναμη της εργαστηριακής μεθόδου και της αναγκαιότητας να μνησθούν τα παιδιά στην επιστημονική μεθοδολογία με την έννοια της ένσποτης επεξεργασίας των εννοιών στο πλαίσιο της δραστηριότητας, ώστε η άμεση εμπειρία από την απλή αισθητηριακή καταγραφή να μετουσιωθεί σε πειραματική και μέσω διανοητικών διεργασιών να απολήγει σε δοκιμασμένη γνώση. Δεν αναφέρεται στην επιστήμη με έναν τεχνικό και κοινωνικά αποστασιοποιημένο ρόλο, που επιβάλλει νόρμες και εκμάθηση κανόνων, απομακρυσμένων από τα καθημερινά ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά την εντάσσει στην πράξη με κατάλληλες εφαρμογές, προσδίδοντάς της αφετηριακό ρόλο για κάθε διδακτική απόπειρα. Η ιδιαιτερότητα της προσέγγισής του έγκειται στην ενσωμάτωση της επιστημονικής σκέψης στο πλέγμα των ισχυόντων κοινωνικών συσχετισμών, στην προσπάθεια του δηλαδή να της προσδώσει πολιτισμική σημασιοδότηση και να την εντάξει σε ένα ανθρωπιστικό πλαίσιο. Ο John Dewey διασύνδεσε τα δεδομένα και τις μεθόδους της σύγχρονης επιστήμης με τις παιδαγωγικές του μεθόδους, με στόχο την καλλιέργεια της ενσυνείδητης και υπεύθυνης στάσης απέναντι στις αξίες της ζωής, αποκαθιστώντας την πρότερη ρήξη ουμανιστικών και φυσικών σπουδών και τοποθετώντας τες σε μια νέα βάση που προήγαγε τη στενή αλληλεξάρτησή τους (Dewey, 2016, 460-465).

Το εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο πρότεινε ο John Dewey αναγνώριζε σαφή θέση και ιδιαίτερο ρόλο στα γνωστικά αντικείμενα της γεωγραφίας και της ιστορίας, καθώς πίστευε πως προσφέρουν το απαραίτητο υλικό το οποίο βοηθά τον κάθε άνθρωπο να πλαισιώσει χωροχρονικά τις πράξεις του και να τις ερμηνεύσει εντός ενός φυσικού και ιστορικού γίνεσθαι. Λέγοντας, βέβαια, γεωγραφία και ιστορία δεν εννοούσε την εκμάθηση ιστορικών γεγονότων και γεωγραφικών όρων, δηλαδή το προκαθορισμένο τμήμα μιας ύλης, όπως αυτό ορίζεται από το παραδοσιακό εγκύκλιο πρόγραμμα, αλλά την ερμηνεία του τρόπου που οι γεωγραφικοί προσδιορισμοί και το ιστορικό συγκείμενο επηρεάζουν την ζωή του ανθρώπου και τη συσχετίζουν με τη συλλογική εμπειρία. Τα παιδιά δεν καλούνται να επενδύσουν γνωστικά σε πρόσθετες αποσπασματικές πληροφορίες, αλλά να ξεκινήσουν από την κατανόηση του προσωπικού τους χωροχρόνου και βαθμηδόν να προχωρήσουν σε πιο γενικευμένες και αφηρημένες νοηματοδοτήσεις. Ιδιαίτερα για την ιστορία, το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα εστιάζεται στην κατανόηση του τρόπου που οι άνθρωποι διένοιζαν δρόμους επινόησης και προόδου, υπερνίκησαν εμπόδια και εξελίχθηκαν πολιτισμικά. Επομένως δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη σπουδή της ιστορίας των ιδεών, σε μια διεπιστημονική εξέταση της ιστορικότητας κι όχι στην αθροιστική εξέταση των χαρακτηριστικών και των συνεπειών αποσπασματικών ιστορικών γεγονότων, περιορισμένων σε μια μνημονική ανάκληση. Ενώ η εξοικείωση με τη γεωγραφία, σύμφωνα με τον John Dewey είναι «ένα θέμα που απευθύνεται πρωτίστως στη φαντασία. Συμμερίζεται τον θαυμασμό και τη δόξα που αποδίδει αυτή στην περιπέτεια, στο ταξίδι και στην εξερεύνηση» (Dewey, 2016, 338-355).

#### 4.2.2.1 Η έννοια της διαθεματικότητας (cross-thematic integration)

Το ρεύμα της προοδευτικής εκπαίδευσης του οποίου κορυφαίος εκπρόσωπος είναι ο John Dewey έθεσε όπως προαναφέραμε στο επίκεντρο τα βιώματα του παιδιού για τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και προτεραιοποίησε τις επιστημονικές μεθόδους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Το νέο σχολείο ήταν βασισμένο στη δράση, στην ενιαία, καθημερινή εμπειρία του εκπαιδευτικού και του μαθητή, επομένως πρέσβευε την απόκτηση της γνώσης ολιστικά, σε αντίθεση με την ισχύουσα παραδοσιακή προσέγγιση. Στο παραδοσιακό σχολείο κάθε πεδίο της γνώσης προσφερόταν ξεχωριστά, υπήρχε συγκεκριμένη ύλη που έπρεπε να καλυφθεί και αποκομμένοι μαθησιακοί στόχοι από τα υπόλοιπα πεδία. Στο επίκεντρο βρίσκεται η διαδικασία εκμάθησης της παρεχόμενης πληροφορίας και όχι το παιδί, ως πρωταγωνιστής της μαθησιακής πράξης. Ο γνωστικός πολυκερματισμός ήταν χαρακτηριστικό του παραδοσιακού σχολείου, με αποτέλεσμα τη σταδιακή αποξένωση του μαθητή από τη γνώση, η οποία προσφερόταν κατατμημένη κι εντελώς ασύνδετη, παραγκωνίζοντας την κοινωνιοκεντρική φύση της εκπαίδευσης.

Η έννοια της διαθεματικότητας πρόβαλλε ως αναγκαιότητα και μεθοδολογικό πλαίσιο, στην οποία στηρίχθηκε στο σύνολο του το μοντέλο της προοδευτικής αγωγής. Ο William Heard Kilpatrick, ο οποίος υπήρξε μαθητής και συνεργάτης του John Dewey, εισήγαγε τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας (project method), η οποία αφορούσε στη θεματική επεξεργασία εννοιών, ανεξάρτητα από τη χρήση σχολικών εγχειριδίων και στηριζόταν ως επί το πλείστον στην ομαδική συνεύρεση των μαθητών για την επίτευξη των στόχων με βάση τις ιδέες τους (Kilpatrick, 1918). Αποτέλεσε μια συνθετική, δημιουργική εργασία, η οποία είχε σαν στόχο τη συμμετοχή όλων των παιδιών, την προβολή τους, καθώς προέρχεται από το λατινικό ρήμα *proijicio* (προβάλλω) και που οδήγησε σε μεταστροφή από την παραδοσιακή αντίληψη διδασκαλίας. Η πλήρης ανάπτυξη του όρου της διαθεματικότητας και η σχέση του με τη μέθοδο project θα πραγματοποιηθεί σε άλλο κεφάλαιο, καθώς στο συγκεκριμένο σημείο μας απασχολεί η ενιαιοποίηση της γνώσης, όπως προβάλλεται στο προτεινόμενο μοντέλο εκπαίδευσης από τον John Dewey.

Έχοντας ως βάση αυτήν την παιδαγωγική οπτική, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ξεκινάμε από ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά δεν παραμένουμε σε αυτό, επεκτεινόμαστε και προχωράμε «πέρα από το αρχικό άμεσο ενδιαφέρον» σε άλλα πεδία της γνώσης που αγγίζουν τον πρωταρχικό προβληματισμό (Dewey, 2016, 329). Μπορεί να θέτουμε στο μικροσκόπιο της έρευνάς μας ένα συγκεκριμένο θέμα, όμως μελετώντας το, διαπιστώνουμε πως για να διαφωτιστεί το σύνολο των διασυνδέσεων του πρέπει να προσφύγουμε και σε άλλους χώρους που το αποσαφηνίζουν. Με αυτόν τον τρόπο το προσεγγίζουμε διεπιστημονικά, δηλαδή το εξετάζουμε με τη συνδρομή πολλών

επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα έχουν μια διαρκή και ζωντανή σχέση, συμβάλλοντας ως μια δυναμική βάση δεδομένων και «παρέχουν υλικό που μπορεί να τεθεί σε χρήση σε άλλες περιοχές άμεσου ενδιαφέροντος» (Dewey, 2016, 390).

Στο παραδοσιακό εγκύκλιο πρόγραμμα τα γνωστικά αντικείμενα ήταν διατεταγμένα, μιμούμενα την διακριτότητα της εξειδίκευσης του ενήλικου βίου σε τέτοιο βαθμό που ο αληθινός σκοπός της εκπαίδευσης των παιδιών διαστρεβλωνόταν. Η εκπαίδευση με αυτόν τον τρόπο αποδεχόταν και συντηρούσε την υπάρχουσα κατάσταση, όντας μια απλά σωρευτική διαδικασία, που φαινόταν αποκομμένη από την πραγματική ζωή ή απλά προσπαθούσε να την αναπαραστήσει μέσω μιας μηχανικής συμπαράταξης. Το προοδευτικό μοντέλο αντιπαρέβαλε τη μαθησιακή εμπειρία, ως ένα ενοποιημένο βίωμα με πλήρη ποιότητα, όπου σύμφωνα με τον John Dewey «τα διάφορα ενδιαφέροντα να ενισχύονται αμοιβαία και να υπεισέρχονται καταστατικά το ένα στο άλλο», επιδιώκοντας την ολόπλευρη καλλιέργεια των παιδιών κι όχι απλά τον εργαλειακό εφοδιασμό τους (Dewey, 2016, 403). Η διασύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την προσπάθεια κοινωνικής ανασυγκρότησης που πρωταγωνιστεί στη θεωρία του φαίνεται ξεκάθαρα σε αυτήν την περίπτωση, καθώς διασυνδέει την πρώιμη γνωστική κατάκτηση με τη μελλοντική επαγγελματική εξειδίκευση, η οποία παραπέμπει και σε συγκεκριμένους κοινωνικούς συσχετισμούς. Απώτερος στόχος είναι «να ξεπεραστεί αυτός ο διαχωρισμός στην εκπαίδευση, αν τουλάχιστον η κοινωνία είναι να γίνει αληθινά δημοκρατική» (Dewey, 2016, 464).

#### **4.2.2.2 Τα κίνητρα στη διδασκαλία**

«Ό,τι μερικές φορές ονομάζουμε αυστηρή πειθαρχία, δηλαδή εξωτερική, καταναγκαστική πίεση έχει αυτήν την τάση. Κίνητρα υπό μορφήν ανταμοιβής εξωτερικής προς το ίδιο το πράγμα που πρέπει να γίνει έχουν παρόμοιο αποτέλεσμα. Καθετί που καθιστά τη σχολική αγωγή απλώς προπαρασκευαστική εργάζεται προς αυτήν την κατεύθυνση. Όταν οι σκοποί βρίσκονται πέρα από τον ορίζοντα του παρόντος του μαθητή, άλλοι παράγοντες πρέπει να βρεθούν ώστε να εξασφαλίσουν την προσήλωση στα επιβεβλημένα καθήκοντα» (Dewey, 2016, 295).

Το προοδευτικό μοντέλο εκπαίδευσης διαρρέεται από την αξιοποίηση στοιχείων από τον κόσμο του παιδιού, τα οποία θα αυξήσουν το επίπεδο δραστηριοποίησής του και θα δημιουργούν κλίμα ενδιαφέροντος και επιθυμίας για συμμετοχή στη διερεύνηση, χωρίς τη χρήση εξωγενών παραγόντων. Η αποξένωση του μαθητή από το διδακτικό αντικείμενο και την ζωή του στο σχολείο τον οδηγεί στην πλήξη, στη μείωση του ενδιαφέροντος και της επιθυμίας για κατάκτηση της γνώσης. Επομένως πρέπει να βρεθούν άλλοι τρόποι ενεργοποίησης της συμπεριφοράς από εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι θα υποκαταστήσουν τη γνήσια εσωτερική παρώθηση του παιδιού με μηχανισμούς ανταμοιβής

και ενίσχυσης, ένα είδος καταναγκαστικής πίεσης για να διασφαλιστεί η συμμετοχή του στη διαδικασία μάθησης. Στο σημείο αυτό γίνεται μια ξεκάθαρη διάκριση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων και τον βαθμό που μπορούν να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική και νοητική επένδυση των μαθητών.

Ως εσωτερικά κίνητρα νοούνται αυτές οι δυνάμεις που αυτοκατευθύνουν το άτομο και το ωθούν να εκφράσει τις εγγενείς του δυνατότητες με προσδοκία την εσωτερική ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Στον αντίποδα τα εξωτερικά κίνητρα ωθούν στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς με προσδοκία την επιβράβευση και τον έπαινο από τα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος (Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers, 2008). Η σημαντικότητα των κινήτρων στη διδασκαλία και ειδικά αυτών που οδηγούν σε ενεργή συμμετοχή και αυθεντική πρόκληση του ενδιαφέροντος έχει τονιστεί κι έχει επισημανθεί η διασύνδεσή τους με τη διαδικασία μάθησης. Ο Jerome Bruner στο έργο του *The process of education* υποστηρίζει την ανάγκη μετατροπής των παιδιών από απλούς παθητικούς δέκτες, που μετέχουν σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης και ανταγωνιστικότητας σε πρόσωπα με αληθινό ενδιαφέρον για μάθηση, η οποία ανατροφοδοτείται από μια ποικιλία και ευρύτητα στην έκφραση (Bruner, 1960, 80).

Σύμφωνα με τον John Dewey οι λόγοι που φαίνεται πως επιβάλλουν τον σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων με βάση το παιχνίδι και τις βιωματικές ενασχολήσεις εμφορούνται από ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες και αντίστοιχα πορίσματα, τα οποία καταδεικνύουν την ισχυρή σχέση τους με την αναπτυξιακή φάση των παιδιών και την ανάγκη έκφρασής τους χωρίς παθητική αποδοχή (Dewey, 2016, 320, 493). Όταν η εκπαίδευση είναι διαρθρωμένη βάσει ασχολιών, που συνδυάζουν τη γνωστική, ψυχοκινητική και συναισθηματική συνέργεια του μαθητή, απευθύνονται ολοκληρωτικά σε αυτόν και τον προσηλώνουν, «ώστε η δραστηριότητα να μη γίνεται ούτε τυποποιημένη ρουτίνα ούτε εκκεντρική ιδιορρυθμία» (Dewey, 2016, 493). Διαμορφώνεται τότε μια αυθόρμητη ανάγκη συμμετοχής και κάλυψης προσωπικών αναγκών μέσα στον χώρο του σχολείου, καθώς η εκπαιδευτική πράξη διαμορφώνεται, ανασυντάσσεται και διαρκώς στοχοθετείται από τις αναδυόμενες ανάγκες των παιδιών (Dewey, 2016, 494).

Αξίζει να σημειώσουμε, τη θέση του ψυχολόγου Abraham Maslow, εκπροσώπου της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, ο οποίος μελέτησε το σύνολο των ανθρώπινων αναγκών, καθώς και τον ρόλο των κινήτρων για την προσωπικότητα. Σύμφωνα με αυτόν το άτομο είναι μια ολοκληρωμένη οργανικά οντότητα που δρα βάσει επιθυμιών για την εκπλήρωση στόχων. Αυτοί οι στόχοι αναφέρονται σε ανάγκες, οι οποίες τις περισσότερες φορές μας παραπέμπουν στην ασυνείδητη σφαίρα (Maslow, 1954, 19-22). Όταν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο το άτομο μοιάζει να κινείται φυσικά και οδηγείται



στην αυτοπραγμάτωση, στην πλήρη ανάπτυξη και πλήρη εκδίπλωση των δυνατοτήτων του, χωρίς να αποζητά ανταμοιβή από μια εξωτερική συνθήκη, αλλά αυτοεκτείνεται προς το περιβάλλον (Maslow, 1954).

#### 4.2.3 Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Paulo Freire

Το παιδαγωγικό πρόγραμμα το οποίο συνέταξε ο Paulo Freire ως αντίδοτο στον αναλφαβητισμό στην Κούβα στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εστίαζε αρχικά στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Θα μπορούσαμε όμως να υποστηρίξουμε πως αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο με εφαρμοστική ισχύ σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και την εγγενή δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο μεταρρυθμίσεων σε οποιαδήποτε χώρα. Επηρεασμένος από τη μαρξιστική φιλοσοφία και τις θέσεις του υπαρξισμού ηγείται του ριζοσπαστικού παιδαγωγικού κινήματος που προτάσσει τη δύναμη του ανθρώπου να ανασυγκροτήσει την κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή η σχέση του σχολείου με την προσπάθεια της κοινωνικής αλλαγής τον διασυνδέει και με τις εκπαιδευτικές απόψεις του John Dewey, καθώς και οι δύο διαπιστώνουν την ένδεια και αναποτελεσματικότητα του παραδοσιακού σχολείου και θέτουν ως καταστατική αρχή της παιδαγωγικής τους πρότασης τη σύνδεση θεωρίας με την καθημερινή εμπειρία. Κι οι δύο πρεσβεύουν πως η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία σκεπτόμενων ανθρώπων με αυτοσυνειδησία, οι οποίοι δεν είναι παθητικοί δέκτες των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων, αλλά τις ερμηνεύουν, τις υποβάλλουν σε κριτική με στόχο να τις μετασχηματίσουν με γνώμονα την ελευθερία της βούλησης και τον δημοκρατικό διάλογο (Nweke & Owoh, 2020).

Απώτερος στόχος του Paulo Freire ήταν η συμμετοχή των ανθρώπων σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα τους απελευθέρωνε μέσω της κατάκτησης μιας συνειδητής εγγραμματοσύνης με ανθρώπινα χαρακτηριστικά κι όχι μέσω μιας τεχνικά μεθοδευμένης κατάρτισης, που δεν οδηγεί παρά στη συντήρηση της υπάρχουσας κατάστασης. Κεντρική έννοια στο έργο του έχει η «conscientization», δηλαδή η συνειδητοποίηση με την έννοια της κριτικής στάσης απέναντι στα κοινωνικά τεκταινόμενα που ωθεί σε προβληματισμό και δράση (praxis). Η παιδεία είναι άσκηση ελευθερίας και σε καμιά περίπτωση ενστάλαξη των αξιών και γνώσεων της επικρατούσας κουλτούρας, η οποία στηρίζεται σε πραγματικά δεδομένα που αποτελούν αντικείμενο υπαρξιακού προβληματισμού και γνήσιου διαλόγου (Freire, 1977a, [www.freire.org](http://www.freire.org)).

Στο έργο του *Αγωγή του καταπιεζόμενου*, το οποίο έχει ως προανάκρουσμα τη φράση «στους καταπιεζόμενους και σε όσους συμπάσχουν και αγωνίζονται μαζί τους» ο Paulo Freire καταγράφει τις παιδαγωγικές του θέσεις και τεκμηριώνει το εκπαιδευτικό του μοντέλο. Προβάλλει την ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως μια απαίτηση για εξανθρωπισμό και απελευθέρωση των

ανθρώπων από την πνευματική τους υποδούλωση. Καθώς η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός, αλλά προϊόν ανθρώπινης δράσης, η τροποποίησή της είναι υποχρέωση του ανθρώπου, που επιτυγχάνεται μέσω διαλόγου και κριτικής διαπραγμάτευσης. Διακρίνει δύο σημαντικά στάδια σε αυτήν την κατεύθυνση, των οποίων η πραγματοποίηση εξαρτάται από τη συμβολή των ίδιων των εκπαιδευόμενων. Στο πρώτο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν την υφιστάμενη κατάσταση και αναλαμβάνουν δράση προς μετασχηματισμό. Στο δεύτερο στάδιο η αγωγή ανήκει σε όλους τους ανθρώπους και ανοίγει ο δρόμος για μια πιο ανθρώπινη κοινωνία. Η παραδοσιακή εκπαίδευση συντηρούσε τους κοινωνικούς συσχετισμούς, οι οποίοι έκαναν διάκριση ανάμεσα σε «ανθρώπινες υπάρξεις» και «πράγματα». Στην εξανθρωπίζουσα παιδεία του Paulo Freire όλοι συνεργούν, ώστε να πραγματωθεί μια μόνιμη σχέση γόνιμης ανταλλαγής, χωρίς ίχνος χειραγώγησης. «Δάσκαλοι και μαθητές (ηγεσία και λαός) έχουν τούς ίδιους στόχους απέναντι στην πραγματικότητα, είναι και οι δύο υποκείμενα όχι μόνο στο έργο της αποκάλυψης αυτής της πραγματικότητας και στην παραπέρα κριτική γνώση της, αλλά και στο έργο της αναδημιουργίας αυτής της γνώσης. Καθώς φτάνουν σε τούτη τη γνώση της πραγματικότητας με τη συλλογική στόχαση και δράση, ανακαλύπτουν πώς είναι οι ίδιοι οι μόνιμοι αναδημιουργοί της» (Freire, 1977<sup>a</sup>, 58, 72-73).

Συνεχίζοντας την τοποθέτησή του, αποδίδει αφηγηματικό χαρακτήρα στην παραδοσιακή εκπαίδευση, αφού αυτή στηρίζεται στην μετάδοση πληροφοριών άσχετων με την εμπειρία των μαθητών με μόνο στόχο την πρόσληψή τους, χωρίς ενδιαφέρον για τη σημασία και την περαιτέρω μετασχηματιστική τους επίδραση. Η σχέση δασκάλου-μαθητή αναλώνεται σε αυτήν τη στείρα μετάδοση και μηχανικά επαναληπτική διαδικασία, που χωρίς προστιθέμενη αξία εκτυλίσσεται καθημερινά στο σχολείο και στερεί οποιαδήποτε μορφή αυθεντικής αλληλεπίδρασης. Οι εκπαιδευτικοί σαν τραπεζικοί καταθέτες επενδύουν στους μαθητές κι εκείνοι με τη σειρά τους αναλαμβάνουν να αποστηθίσουν και να αποταμιεύσουν τα διδακτικά προσφερόμενα, σαν υπομονετικοί συλλέκτες. Αυτή ο Paulo Freire την ονομάζει τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης και αναφέρει χαρακτηριστικά «πως οι άνθρωποι είναι εκείνοι που σιγά-σιγά χάνονται, εξαιτίας της έλλειψης δημιουργικότητας, αλλαγής και γνώσης που χαρακτηρίζει τούτο το πλανερό (στην καλύτερη περίπτωση) σύστημα» (Freire, 1977<sup>a</sup>, 78).

Αυτή η σχέση μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών, στην οποία η γνώση παρουσιάζεται ως προνόμιο και αντικείμενο προς κατοχή κυριαρχεί στο τραπεζικό σύστημα μάθησης των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων. Δεν παρατηρείται καμιά αλληλόδραση, αφού η σχέση είναι κάθετα προσδιορισμένη προς τους μαθητές με μόνο στόχο την πρόσληψη γνώσεων και την μύηση τους στις υφιστάμενες αξίες, χωρίς καμιά πρόθεση συμμετοχής τους στη διαμόρφωση του μορφωτικού αγαθού. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα ο δάσκαλος διδάσκει και σκέφτεται, κατέχοντας θέση αυθεντίας, ενώ οι μαθητές διδάσκονται χωρίς να έχουν τη δυνατότητα έκφρασης

και διατύπωσης επιχειρημάτων, καθώς απουσιάζει ο διάλογος και κυριαρχεί η μονολογικού τύπου διδασκαλία. Το σημαντικότερο είναι πως ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται με την απόλυτη γνώση και με την παντοδυναμία δημιουργίας κρίσεων, ενώ οι μαθητές διαπιστώνοντας την αμάθειά τους οικειοποιούνται ρόλο αποδέκτη, που απλά εκτελεί εντολές. Με αυτόν τον τρόπο εκμηδενίζεται η δημιουργική δύναμη των παιδιών και σταδιακά το ενδιαφέρον τους για το σχολείο εκπίπτει, αφού η παρουσία τους περιορίζεται στη φυσική παρουσία, χωρίς περιθώριο για ουσιαστική δράση (Freire, 1977α, 79-81).

«Η τραπεζική αντίληψη της παιδείας εξυπακούει μια διχοτόμηση ανάμεσα στον άνθρωπο και στον κόσμο: ο άνθρωπος απλώς βρίσκεται μέσα στον κόσμο, όχι μαζί με τον κόσμο ή μαζί με τους άλλους. Ο άνθρωπος είναι θεατής και όχι αναδημιουργός. Σύμφωνα μ' αυτήν την άποψη ο άνθρωπος δεν είναι ενσυνείδητο ον (*corpo consciente*), είναι μάλλον κάτοχος μιας συνείδησης: ένα άδειο «μυαλό» παθητικά δεκτικό των καταθέσεων της πραγματικότητας από τον έξω κόσμο» (Freire, 1977α, 83). Σε αυτήν την πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός μεσιτεύει απλά τη γνώση και δε συντροφεύει τους μαθητές στην αναζήτησή τους και στην προσπάθειά τους να ολοκληρωθούν ως ανθρώπινα όντα. Επιζητά το κύρος με εξωτερικά κίνητρα και δε λειτουργεί συντροφικά με τους μαθητές του, όντας κι ο ίδιος αλλοτριωμένος και αποκλειστικά υπεύθυνος οργανωτής της διδακτικής διαδικασίας, που δεν απολαμβάνει το απελευθερωτικό στοιχείο της μαθησιακής πράξης. Έχει αποστασιοποιηθεί από τον αυθεντικό ρόλο του και τηρεί τις αποστάσεις από τους μαθητές του, υπηρετώντας το κοινωνικό σύστημα ως γραφειοκράτης και δέσμιος των σχολικών εγχειριδίων, της προβλεπόμενης ύλης και της ενήλικης απόστασης του από τα παιδιά. Συνηγορούν και αναπαράγουν τον μηχανισμό της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών σε έναν κόσμο φτιαγμένο με κανόνες κυριαρχίας και ανύπαρκτο χώρο για δράση και στοχασμό, ενώ τα γνωστικά αγαθά πρέπει να μεταφερθούν ανόθευτα στην επόμενη γενιά, η οποία διατηρεί μόνο χρέος συντήρησης (Freire, 1977α, 83-87).

Στον αντίποδα της τραπεζικής εκπαίδευσης βρίσκεται η προβληματίζουσα εκπαίδευση, όπου οι άνθρωποι σύμφωνα με τον Paulo Freire αλληλοδιδασκονται και συνυπάρχουν, μη έχοντας αίσθηση κατοχής του γνωστικού αγαθού, στοχεύοντας στη δημιουργική αποκάλυψη του κόσμου μέσω της κριτικής σχέσης με αυτόν. Εκπαιδευτικοί και παιδιά συστρατεύονται στη μαθησιακή διαδικασία και πορεύονται απελευθερωτικά σε ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο μέσω του διαλόγου που απομυθοποιεί και διερευνά την πραγματικότητα, θέτοντας διαρκώς νέους όρους και αναδημιουργώντας τα γνωστικά αγαθά. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως μόνο μέσω της συνδιερεύνησης και της δοκιμασίας των σκέψεων στην πράξη, επιτυγχάνεται το μαθησιακό γεγονός, το οποίο σε μια τέτοια οπτική φέρει προστιθέμενη αξία και διανοίγει τον ορίζοντά τους, καθιστώντας τους πρωταγωνιστές στην κοινωνική αλλαγή. Στα πλαίσια ενός τέτοιου σχολείου ο άνθρωπος δεν

ενισχύεται να δρα ατομικά και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα στο πλέγμα σχέσεων, που εξακοντίζουν τη νοησιарχία και τον αυταρχισμό (Freire, 1977α, 88-96).

Ως βάση του παιδαγωγικού του συστήματος ο Paulo Freire θεωρεί τον διάλογο, με την έννοια της ζωντανής και αυθεντικής επικοινωνίας σκέψεων, που παρωθούν σε δράση, απελευθερώνοντας τον άνθρωπο από τον γλωσσικό βερμπαλισμό και αναδύοντας την υπαρξιακή ανάγκη του για συνάντηση με τους άλλους μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και αγάπης προς τον συνάνθρωπο. Βιώνοντας μιας τέτοιας ποιότητας σχολικό περιβάλλον τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε διαλεγόμενους ανθρώπους, που πιστεύουν στον εαυτό τους και στους άλλους, διατηρώντας άσβεστη τη δύναμή τους για αλλαγή και δημιουργική παρέμβαση. «Έτσι, ο διαλογικός χαρακτήρας της παιδείας, ως άσκηση ελευθερίας, δεν αρχίζει όταν ο δάσκαλος-μαθητής συναντά τούς μαθητές-δασκάλους σε παιδαγωγικές συνθήκες, αλλά αντίθετα, όταν ο πρώτος αναρωτιέται ποιο θα είναι το θέμα του διαλόγου με τους τελευταίους. Και η απασχόληση με το περιεχόμενο του διαλόγου είναι πράγματι απασχόληση με το προγραμματικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης» (Freire, 1977α, 103-109). Η διδακτέα ύλη δε διαμορφώνεται ως ένα καλοσχεδιασμένο σχέδιο που υπερθεματίζει παιδαγωγικές μεθόδους και ανάγεται σε θεματική των ειδικών, αλλά τίθεται σε διαπραγμάτευση από όλους τους εμπλεκόμενους με στόχο να εντοπιστούν τα κέντρα ενδιαφέροντος τους και να συνεισφέρουν, προσφέροντας στοιχεία από τη δική τους οπτική. Ανοίγοντας τον διάλογο της συμμετοχής και αντιμετωπίζοντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως έναν κόσμο προβληματισμού, όπου πρέπει να μετασχηματιστούν ιδέες, κοινωνικές αξίες, η διδακτική στοχοθεσία δεν αναφέρεται σε αφηρημένες και υπερκόσμιες έννοιες, αλλά αφορά τις πραγματικές ανάγκες των συμμετεχόντων (Freire, 1977α, 110).

Στην παιδαγωγική του προσπάθεια εφάρμοσε στην πράξη την αρχή της προωθημένης διαθεματικότητας στη διδασκαλία και ανέδειξε τον ρόλο της ιστορικής-πολιτιστικής κατάστασης ως προς τη διαμόρφωση των στόχων και των διδακτικών δραστηριοτήτων. Στόχος είναι η ανάδειξη των πιο σημαντικών θεματικών, των διασυνδέσεών τους και να τίθενται ως προβληματικές καταστάσεις προς επίλυση μέσα από διαδικασίες συλλογικής νόησης και προβληματισμού. Επομένως τα θέματα της διδασκαλίας δεν είναι στατικά και a priori ορισμένα, αλλά καθορίζονται από την ιδιαίτερη κοσμοαντίληψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίοι τα επιλέγουν και τα οργανώνουν με γνώμονα τη γνήσια εκπαιδευτική παρέμβαση, ο δε ρόλος του δασκάλου είναι αρχικά αναπαραστασιακός της κάθε προβληματικής και στη συνέχεια συνερευνητικός (Freire, 1977α, 128-131).

Σύμφωνα με τον Paulo Freire «η διαλογική φύση της εκπαίδευσης αρχίζει με τη θεματική εξερεύνηση» (Freire, 1977α, 143). Επομένως η κατάστρωση ενός εκπαιδευτικού σχεδίου με τη μορφή προγράμματος γίνεται στα πλαίσια μιας διακλαδικής-διεπιστημονικής ομάδας, η οποία για να αντλήσει το διδακτικό περιεχόμενο θα πρέπει αρχικά να ερευνήσει και να εργαστεί ως προς την ανάδειξη των πιο σημαντικών παραγωγικών θεμάτων. Το αντικείμενο διδασκαλίας προκύπτει ως ανάγκη από την κοινότητα και η τελική του διαμόρφωση είναι διαδικασία που απαιτεί διάλογο και ανταλλαγή απόψεων από τους εμπλεκόμενους, ενώ σημαντικές παράμετροι αυτού του σταδίου είναι η ανάπτυξη κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Η θεματική εξερεύνηση δεν είναι μια πράξη επιβολής και υιοθέτησης συγκεκριμένων μεθόδων και αξιών, αλλά μια παιδαγωγική επιδίωξη που επιζητά κριτική διαύγηση και σε αυτήν την προοπτική αναζητά τη συνεργασία όλης της ομάδας. Οι ερευνητές που θα αναλάβουν ένα τέτοιο εγχείρημα θα παρατηρούν διαρκώς και θα καταγράψουν όλες τις προκείμενες, προσπαθώντας να αποκρυπτογραφήσουν τις πλευρές της ζωής των μελών της ομάδας. Στην επόμενη φάση πραγματοποιούνται τακτικές συναντήσεις αξιολόγησης των πρώτων καταγραφών και προσπάθεια ανασύνθεσης μέσω διαλόγου, ώστε να καθοριστεί το ακριβές περιεχόμενο της παιδαγωγικής δράσης με κωδικοποιημένη μορφή σε σχέση με το πραγματικό πλαίσιο εφαρμογής της (Freire, 1977α, 131-138).

Το στάδιο της κωδικοποίησης θεωρείται πολύ σημαντικό και πρέπει να περιλαμβάνει τους βασικούς άξονες, οι οποίοι αναπαριστούν καταστάσεις, αλλά και δευτερεύουσες εκδιπλώσεις τους, ώστε να είναι εφικτή η μετάβαση από το πραγματικό βίωμα στην εν δυνάμει συνείδηση (Freire, 1977α, 140). Το προετοιμασμένο παιδαγωγικό υλικό δοκιμάζεται στους κύκλους της θεματικής έρευνας, όπου οι συμμετέχοντες προβαίνουν σε προβολή απόψεων και συναισθημάτων στο συνεργατικό πλαίσιο των ομάδων. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία διαπραγμάτευσης και διαβούλευσης το υλικό που θα προκύψει θα το επεξεργαστεί η διεπιστημονική ομάδα και θα ταξινομηθεί σε θεματικές, οι οποίες θα απαρτίζουν το πρόγραμμα, το οποίο θα είναι σημείο αναφοράς και παιδαγωγικής δράσης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να παρατηρήσουμε πως το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο προτείνει ο Paulo Freire διαχέεται από την πρώτη στιγμή στην κοινότητα που απευθύνεται και αναπτύσσεται με συνέργειες, ενώ ταυτόχρονα τα επιμέρους θέματα του και το περιεχόμενό τους αποτελούν σύνθετες ολότητες και διδάσκονται ως τέτοιες. «Τα θέματα που χαρακτηρίζουν μια ολότητα ποτέ δεν θα εξετάζονται με ακαμψία. Θα ήταν λυπηρό αν τα θέματα, αφού ερευνηθούν στον πλούτο της αλληλοδιείσδυσής τους με τις όψεις της πραγματικότητας, πρόκειται στη συνέχεια να μελετηθούν με τέτοιον τρόπο, που να θυσιάζεται ο πλούτος τους (κι επομένως η δύναμή τους) στη στενότητα των εξειδικεύσεων» (Freire, 1977α, 143). Η κατάρτιση του σχεδίου ολοκληρώνεται με την επιλογή του κατάλληλου καναλιού επικοινωνίας και τον τρόπο αναπαράστασής του, ο οποίος είναι κατά βάση πολυαισθητηριακός, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζεται το αντίστοιχο διδακτικό υλικό που αντιστοιχεί στην ιδιαιτερότητα της

θεματικής. Προτεινόμενες δραστηριότητες είναι η δραματοποίηση, η ανάγνωση και συζήτηση άρθρων, η ακρόαση ομιλιών και διερεύνηση του περιεχομένου τους, η πειραματική εφαρμογή, ποικίλες δράσεις εμπνευσμένες από τη μουσική και τα εικαστικά, παιχνίδια γλωσσικής επεξεργασίας, παιχνίδια μαθηματικών συμβολισμών κ.ά.

Κλείνοντας το κεφάλαιο για το μοντέλο παιδείας του Paulo Freire έχουμε να παρατηρήσουμε πως αυτό αντιδιαστέλλεται με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην πολιτιστική εισβολή και στην επιβολή αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία δεν υπολογίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των κοινοτήτων που απευθύνονται. Τέτοια προγράμματα είναι σχεδιασμένα για να μεταβιβάζουν γνώσεις και αξίες σε παθητικούς θεατές κι όχι συνδημιουργούς και ενεργά υποκείμενα. Η διαλογική θεωρία του, η οποία προβάλλει ως το όχημα κοινωνικής ανασυγκρότησης είναι μια θέση δημιουργικής σύνθεσης, που οραματίζεται τους σχεδιαστές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε θέση υποκειμένου κι όχι απλού αρμοστή διδακτικών ενεργειών, στοιχείο που ανατροφοδοτεί και τον τρόπο δράσης τους στην ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα. Όπως χαρακτηριστικά λέει προς το τέλος του έργου του «στη διαλογική θεωρία, δεν παρατηρείται αυτή η διχοτόμηση. Τα Υποκείμενα της θεματικής διερεύνησης δεν είναι μόνο οι επαγγελματίες ερευνητές, αλλά και οι άνθρωποι του λαού που το θεματικό τους σύμπαν αναζητείται. Η διερεύνηση—η πρώτη στιγμή της δράσης ως πολιτιστικής σύνθεσης—εγκαθιδρύει ένα κλίμα δημιουργικότητας που θα τείνει να αναπτυχθεί στα επόμενα στάδια της δράσης. Ένα τέτοιο κλίμα δεν υπάρχει στην πολιτιστική εισβολή, που με την αλλοτρίωση σκοτώνει τον δημιουργικό ενθουσιασμό των θυμάτων της εισβολής, αφήνοντάς τα δίχως ελπίδα και δίχως το θάρρος να ρισκινδυνέψουν τον πειραματισμό, που χωρίς αυτόν δεν υπάρχει αληθινή δημιουργικότητα» (Freire, 1977α, 223-224).

## 4.3 Η έννοια της διαθεματικότητας

### 4.3.1 Εισαγωγή

Η διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί μια προσπάθεια συστηματοποίησης του πλαισίου της διδακτικής πράξης και είναι αντικείμενο θεωρητικής ανάλυσης, απηχώντας τις κοινωνικές και επιστημολογικές συνιστώσες κάθε περιόδου, στην οποία αναπτύσσεται. Μπορούμε να διακρίνουμε δύο διαφορετικές τάσεις στην ιστορία των εγκύκλιων προγραμμάτων, την ύπαρξη διακριτών γνωστικών αντικειμένων που συνδέθηκε με παραδοσιακές αντιλήψεις και την διαθεματική ενιαιοποίηση τους, η οποία θεωρήθηκε πρόταγμα του προοδευτικού παιδαγωγικού ρεύματος. Η προβληματική δημιουργίας των αναλυτικών προγραμμάτων εστιάστηκε στις έννοιες παιδί και μαθητής, με την έννοια παιδοποίησης του σχολείου ή σχολειοποίησης του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2012, 107). Κατά συνέπεια ήταν και παραμένει να είναι θέμα προτεραιότητας της κάθε κοινωνίας και

συνολικότερης στόχευσης ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα ο τρόπος οργάνωσης, το περιεχόμενο και η παροχή της διδακτέας γνώσης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, αν και είχε ατονήσει, επανήλθε δυναμικά το αίτημα για διαθεματική οργάνωση της ύλης (cross curricular thematic approach), καθώς σε αυτό συνέβαλλαν ποικίλοι λόγοι, επιστημολογικοί, ψυχολογικοί, παιδαγωγικοί-διδακτικοί και κοινωνικο-οικονομικοί (Ματσαγγούρας, 2012). Εγκαταλείφθηκε σταδιακά το αιτιοκρατικό μοντέλο ερμηνείας του κόσμου και παρατηρήθηκε μια μετακίνηση στη μελέτη των σχέσεων αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με συστηματικά κριτήρια. Αναγνωρίστηκε η πολυπλοκότητα των φαινομένων και αναζητήθηκαν ολιστικές εξηγήσεις της πραγματικότητας, που αναπόφευκτα οδήγησαν σε συνέργειες μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, σε μια διεπιστημονική αντίληψη. Ταυτόχρονα τα πορίσματα της μορφολογικής ψυχολογίας, της ψυχολογίας του παιδιού και της νευροψυχολογίας συνηγόρησαν στην ολιστική θεώρηση των συνόλων και στην ενιαιοποίηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2012, 30-38).

Εκτιμώντας στην εφαρμογή τους τα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα διαπιστώθηκε πως έχουν πολλαπλές θετικές προεκτάσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι λόγοι που συγκλίνουν για τη διεύρυνση της χρήσης τους έχουν και παιδαγωγικό χαρακτήρα και συνοψίζονται στους εξής (Ματσαγγούρας, 2012, 41-42):

- Κινητοποιούν το μαθητικό ενδιαφέρον.
- Διευκολύνουν τη διαμαθητική και δασκαλομαθητική επικοινωνία.
- Συντελούν στην ανάπτυξη όλων των μαθητών.
- Δημιουργούν συμπεριληπτικές συνθήκες.
- Διασυνδέουν τη διδακτική πράξη με την καθημερινή ζωή εκπαιδευτικών και παιδιών, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Τέλος οι ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της σύγχρονης εποχής, οι οποίες διαμορφώνονται από την έκρηξη της γνώσης, τις παγκοσμιοποιημένες σχέσεις και την πολυπολιτισμικότητα δημιουργούν την ανάγκη επανεξέτασης της μορφής των αναλυτικών προγραμμάτων. Επομένως το σχολείο δεν είναι εστιασμένο μόνο στην ακαδημαϊκή μάθηση, αλλά αναλαμβάνει να προσανατολιστεί και σε θέματα που άπτονται των διογκωμένων κοινωνικών προβλημάτων. Οι άνθρωποι καλούνται να υιοθετήσουν πιο ευέλικτους ρόλους και να ανταποκριθούν στις ταχύτατες αλλαγές, διαθέτοντας μια σωρεία δεξιοτήτων που ξεπερνά την καλλιέργεια της εξειδίκευσης. Τα αναλυτικά προγράμματα ως εφαρμοσμένες θεωρίες χωροθέτησης σωματικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών τείνουν να διευρυνθούν και να δώσουν έμφαση στη μελέτη

γενικών αρχών και ιδεών κι όχι στη μετάδοση αποσπασματικών δεξιοτήτων και εκμάθηση συγκεκριμένων θεματικών (Jenks, 2020, 122, 130).

Ο Basil Bernstein στο έργο του μελετά τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα, τους αντίστοιχους παιδαγωγικούς κώδικες και τις σχέσεις κοινωνικού ελέγχου και εξουσίας. Αναφέρεται στην έννοια της ανοιχτότητας στην οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, εννοώντας, κυρίως, την ανοιχτή σχέση των μερών του αναλυτικού προγράμματος, ως μια ευέλικτη σχέση αλληλεπίδρασης, επισημαίνοντας πως η μετατόπιση προς ανοιχτότερα μοντέλα είναι αναπόφευκτη, καθώς το σύνολο της οργανωσιακής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος μετασχηματίζεται, ακολουθώντας την κοινωνική μετατόπιση. Μέσα από αυτό το πρίσμα διακρίνει σχολεία ‘κλειστά και ανοιχτά’, ανάλογα με τη διακριτότητα των περιεχομένων του σχολικού προγράμματος, δηλαδή στον βαθμό που αυτή η σχέση είναι σαφής ή πιο ρευστή (Bernstein, 1967). Στο έργο του *Class, codes and control* αναφέρει ότι «πράγματι, όταν όλα συνδυάζονται, έχουμε μια συνολική οργανική αρχή που καλύπτει όλες τις πτυχές της ζωής και που αναγνωρίζει μια μεγάλη γκάμα συνδυασμών και επανασυνδυασμών» ... «Φτάνουμε, τελικά, στο συμπέρασμα ότι οι προϋποθέσεις για την απελευθέρωση του ατόμου είναι η απουσία ρητής ιεραρχίας, αλλά η παρουσία μιας περισσότερο εντατικοποιημένης μορφής κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Bernstein, 2003, 181-182). Συνολικότερα στον Basil Bernstein διακρίνουμε τη σημασία των εννοιών ταξινόμηση και περιχάραξη, η ένταση των οποίων χαρακτηρίζει τη διάρθρωση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών συστημάτων και συνακόλουθα και την άσκηση κοινωνικού ελέγχου. Στη διαθεματική προσέγγιση δεν υπάρχουν μονωμένα γνωστικά αντικείμενα, ούτε διακριτότητα και αυστηρός καθορισμός του μεμονωμένου περιεχομένου που λειτουργεί ως θεματοφύλακας για την αναπαραγωγή του. Αυτή η ισχυρή διαφοροποίηση και τα σύνορα μεταξύ τους απηχούν τις κοινωνικές διαστρωματώσεις και την έλλειψη συνδεσιμότητας και επικοινωνίας τόσο σε συμβολικό όσο και σε ρεαλιστικό επίπεδο.

#### 4.3.2 Διαθεματικά προγράμματα σπουδών

Η ενιαιοποίηση (integration) του προγράμματος σπουδών προτάθηκε από το ρεύμα της προοδευτικής εκπαίδευσης, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο κι έχει ως πυρήνα της τον κοινωνικό προσανατολισμό του σχολείου. Ανεξάρτητα από τον βαθμό ελευθερίας που προωθείται στην επιλογή και επεξεργασία των θεματικών μπορούμε να πούμε πως συνισταμένη τους είναι η προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, η κοινωνική τους ενσωμάτωση και η χρήση της επιστημονικής μεθοδολογίας για την ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης. Στα διαθεματικά προγράμματα η επιστημονική γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως ένα σώμα πληροφοριών που πρέπει να κατακτηθεί από τα παιδιά και να οργανωθεί με διακριτότητα, αλλά ένας ολόκληρος κόσμος έρευνας και δυνατοτήτων.



Τα θέματα, τα οποία είναι δυνατόν να αποτελέσουν αντικείμενο ενασχόλησης των διαθεματικών προγραμμάτων μπορούν να αντληθούν από κάποιο από τα γνωστικά αντικείμενα, να προέρχονται από προσωπικά βιώματα των παιδιών ή προβληματισμούς και τέλος να αφορούν πεδία ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος (Ματσαγγούρας, 2012, 100-105). Σε όλες τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά εμπλέκονται σε αυθεντικές καταστάσεις, όπου καλούνται να συνεργαστούν, να δια φωτίσουν τις πτυχές τους, να εφαρμόσουν νόρμες λογικών διεργασιών για την επίλυση ζητημάτων, να δράσουν και να αναδείξουν βαθύτερους συσχετισμούς. Σε αυτήν την κατεύθυνση βασικό μεθοδολογικό εργαλείο είναι το σχέδιο εργασίας (project), το οποίο διευκολύνει την οργάνωση των θεμάτων και συστηματοποιεί την εξακτίνωσή τους. Αποτελεί το πλαίσιο όπου συνενώνονται η επιστημονική γνώση με την εμπειρία των παιδιών και συνδιαμορφώνουν τη σχολική γνώση, η οποία απεγκλωβίζεται από τους περιορισμούς της χωροχρονικότητας της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πράξης και την αυτοτελή μονομέρεια (Ματσαγγούρας, 2012, 136).

Η διαθεματική προσέγγιση δεν απευθύνεται μόνο στη γνωστική στοχοθεσία, αλλά αποβλέπει στην πολύπλευρη καλλιέργεια των παιδιών και στην ανάδειξη του δυναμικού τους, προσφέροντας πολυεπίπεδες ευκαιρίες μάθησης. Διέπεται από την αρχή της παιδοκεντρικότητας που θέτει ως επίκεντρο το παιδί και την ενεργή του σχέση με τη διδακτική πράξη από τη φάση του σχεδιασμού ως και το στάδιο της αξιολόγησης, καθώς προτάσσει τη συλλογική διερεύνηση και τον κριτικό στοχασμό. Τα παιδιά συν-διαλέγονται και δεσμεύονται ως μέλη της σχολικής ομάδας να δραστηριοποιούνται και να εκφράζονται με σεβασμό και αλληλεγγύη, αναπλαισιώνοντας τη διαμαθητική τους επικοινωνία και ταυτόχρονα καλλιεργώντας την αυτοεκτίμησή τους, βιώνοντας θετικές εμπειρίες κοινωνικής συναλλαγής. Στηρίζεται στην ολιστική μεθοδολογία, αντιμετωπίζοντας το παιδί ως ένα σύνολο με συναισθηματικά, γνωστικά και ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά που προσπαθεί κατ' αναλογία να αναπτυχθεί σε μια εξίσου πολυσύνθετη πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2012, 107-111).

Τα διαθεματικά προγράμματα χρησιμοποιούν ως σημείο εκκίνησης την εμπειρική γνώση των παιδιών και σταδιακά προχωρούν στην ανακατασκευή της και στον εμπλουτισμό της με εννοιολογήσεις, που προσιδιάζουν στην επιστημονική σφαίρα. Αξιοποιούνται οι πρωτογενείς πληροφορίες, οι πρώτες εντυπώσεις, οι οποίες διευρύνονται και συσχετίζονται με άλλες, αποτελώντας ένα σώμα γνώσεων ανοιχτό σε εμπλουτισμό. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τα παιδιά να αποθησαυρίσουν τα κατάλληλα στοιχεία και μεθόδους από τους επιμέρους κλάδους, ώστε να οργανώσουν σε βάθος τη γνώση κι όχι απλά να την αναπαράγουν. Σύμφωνα με τον David Perkins ο άνθρωπος προχωρά από το επίπεδο της απλής πληροφόρησης στην βαθιά κατανόηση και κατοχή των γνώσεων, όταν αναπτύσσει κάποια συγκεκριμένα γνωρίσματα γνωστικής συμπεριφοράς, που αφορούν σε ικανότητες όπως η εξήγηση,

η συγκέντρωση στοιχείων, η εύρεση παραδειγμάτων, η γενίκευση, η εφαρμογή εννοιών, η αναλογικότητα, η ένταξη της νέας γνώσης σε καινούργιες καταστάσεις. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, είναι αναγκαίο να προσφέρονται στα παιδιά τα κριτήρια και οι ευκαιρίες για προβληματισμό, ενώ ταυτόχρονα να εργάζονται σε ένα περιβάλλον με ανατροφοδοτήσεις, οι οποίες δε θα έρχονται απλά να επιβεβαιώσουν με τη μορφή τελικής αξιολόγησης τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά θα έχουν διαρκή παρουσία με τη μορφή αυτοαξιολόγησης ή ετεροαξιολόγησης (Perkins, 1993).

Η διαθεματικότητα υπερβαίνει τον συμβατικό τρόπο εκμάθησης εννοιών μέσω τυποποιημένων ορισμών και αναπαραστάσεων και προχωρά με έναν πολυποίκιλο και διαισθητικό τρόπο να υποστηρίζει τη μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών. Οι μαθητές καλούνται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να κατανοήσουν τον τρόπο εξόρυξης της γνώσης για κάθε γνωστικό πεδίο, να αντιληφθούν τη μεθοδολογία του και να το διασυνδέσουν με πραγματικές καταστάσεις της αληθινής ζωής, στοιχείο που θα προσφέρει προστιθέμενη αξία και σε μελλοντικά γεγονότα. Ο David Perkins υποστηρίζοντας τη σημασία της διασύνδεσης για την κατανόηση και ουσιαστική πρόσκτηση της γνώσης αναφέρει «Αυτό που χρειάζεται είναι ένα συνδεδεμένο και όχι ένα αποσυνδεδεμένο πρόγραμμα σπουδών, ένα πρόγραμμα σπουδών γεμάτο γνώσεις του σωστού είδους για να συνδεθούν ποικιλότητα με μελλοντικές γνώσεις και εφαρμογές» (Perkins, 1993).

Τα σχέδια εργασίας (projects) ως σκόπιμες και συλλογικά στοχοθετημένες μορφές δράσης αποτέλεσαν το κατεξοχήν μεθοδολογικό εργαλείο των ενιαιοποιημένων προγραμμάτων. Αποπειρώνται να διασυνδέσουν τις γνώσεις με έναν αυθεντικά πραξιακό τρόπο που προσελκύει τους μαθητές, καθώς αντλούν θεματολογία από τα ενδιαφέροντα και τον κόσμο τους, έχοντας μια ροπή κοινωνικής αναφοράς. Αναδεικνύουν σχέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και συσχετίσεις, ενώ η συνοχή τους εξαρτάται από την ποιότητα της διεπιστημονικής εξακτίωσης του επεξεργαζόμενου θέματος (Ματσαγούρας, 2012, 221, 284). Η σχολική τάξη αποκτά μια ιδιαίτερη νοηματοδότηση, καθώς αποτελεί τη συνέχεια του φυσικού χώρου του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα μέσω των σχεδίων εργασίας η ομάδα των μαθητών προσομοιώνεται με μια εν δυνάμει ερευνητική ομάδα. Ένα βασικό χαρακτηριστικό των σχεδίων εργασίας είναι η αίσθηση της κοινότητας, δηλαδή της συνεργατικής μάθησης και της κατανομής δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γίνονται συνυπεύθυνοι με τα παιδιά, ανιχνεύοντας σε όλα τα στάδια εξέλιξης του σχεδίου εργασίας τον τρόπο ανάπτυξης εμπιστοσύνης και αλληλόδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας. «Οι δάσκαλοι που βρέθηκαν να εμπλέκουν μαθητές στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων δημιούργησαν ένα πιο δημοκρατικό περιβάλλον στην τάξη. Η επίλυση προβλημάτων παρείχε την ευκαιρία επίλυσης μικρών ζητημάτων που σχετίζονται άμεσα με το περιβάλλον των μαθητών» (Brough, 2012, 358).

Για την ομαλή εξέλιξη του σχεδίου εργασίας χρειάζεται ένας αρχικός προγραμματισμός από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να θέσει τους γενικούς σκοπούς, ορίζοντας ένα αρχικό πλαίσιο δράσης, συνυπολογίζοντας τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της τάξης, το χρονοδιάγραμμα και τη διαθέσιμη υποδομή (Ματσαγγούρας, 2012, 254). Στη συνέχεια πραγματοποιείται η διαθεματική-διεπιστημονική εξακτίωση του σχετικού θέματος, δηλαδή επιλέγονται τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία θα το δια φωτίσουν πολύπλευρα. Μετά την εξακτίωση θα οριστούν οι επιμέρους στόχοι και οι σχετικές δραστηριότητες που θα αντιστοιχιστούν με αυτούς, καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης. Μετά την προκαταρκτική προετοιμασία το σχέδιο εργασίας μπαίνει στη φάση της υλοποίησης και της συλλογικής του διαβούλευσης (Ματσαγγούρας, 2012, 255-261). Βέβαια υπάρχει και η εκδοχή του μοντέλου του James Beane, σύμφωνα με το οποίο τα θέματα συν-κατασκευάζονται συνεργατικά από την πρώτη στιγμή από τον δάσκαλο και τους μαθητές. Κατά τη φάση του σχεδιασμού χρησιμοποιούνται έννοιες που προκύπτουν από την καθημερινή σχολική εμπειρία με συνεχή την παρουσία των παιδιών (Beane, 1997).

Στη φάση του συλλογικού προγραμματισμού ορίζονται οι μικρότερες ομάδες και οι επιμέρους δράσεις που θα αναλάβουν καθώς και συζητιούνται διαδικαστικά θέματα που αφορούν στην κατανομή ρόλων, στη διομαδική επικοινωνία και στην ενδοομαδική λειτουργία. Τα παιδιά ερευνούν τα υποθέματα και παρουσιάζουν ανά τακτά διαστήματα στην ολομέλεια τη δουλειά τους στο πλαίσιο κοινών δράσεων. Στη φάση ολοκλήρωσης επεξεργασίας του σχεδίου εργασίας, τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν συλλογικά στην τάξη τους ή να κάνουν διάχυση του έργου τους μέσω παραγωγής υλικού σε μεγαλύτερο ακροατήριο (θεατρική παράσταση, οργάνωση εκδήλωσης κ.ά.). Η αξιολόγηση θα είναι παρούσα σε όλες τις φάσεις-διαμορφωτική και τελική- έχοντας ως στόχο την αποτίμηση του έργου της ομάδας, του βαθμού συνεργατικότητας και αναπλαισίωσης της συμπεριφοράς των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2012, 262).

Πολλοί εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την ενιαιοποιημένη μορφή διδασκαλίας με επίκεντρο τους μαθητές διαπίστωσαν τα πολλαπλά οφέλη της προσέγγισης, διανοίγοντας τον δρόμο για περαιτέρω έρευνα και μελέτη της θετικής επίδρασης της στη μαθησιακή πράξη. Σε οποιαδήποτε εκδοχή της δίνει προστιθέμενη αξία στη διδακτική διαδικασία, καθώς δημιουργεί περιβάλλον δημιουργικής συμμετοχής και δέσμευσης, βελτιώνει την γραπτή και προφορική έκφραση και καλλιεργεί τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων (Brough, 2012). Επιπρόσθετα η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών σε μικρότερες ομάδες και η ενασχόλησή τους με θέματα όχι μόνο ακαδημαϊκού χαρακτήρα αναπλαισιώνει τη συμπεριφορά τους, βελτιώνοντας σταδιακά τις κοινωνικές τους δεξιότητες και κατά συνέπεια τις διαμαθητικές και δασκαλομαθητικές σχέσεις στη

σχολική ομάδα. Σημειώνουμε επίσης τη συμβολή των σχεδίων εργασίας αναφορικά με την ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση και τη δραστηριοποίηση των παιδιών με την μορφή δέσμευσης στην ερευνητική εργασία, προάγοντας την υπευθυνότητά τους και τη συνεργατική συμπεριφορά. Η οργάνωση ως βασικό συστατικό τους και η συνδιαμόρφωση κριτηρίων δράσης καλλιεργεί την κριτική σκέψη και μυεί τα παιδιά στην υιοθέτηση στρατηγικών σκέψης. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν λύσεις, να εκφράσουν τη σκέψη τους, να διαπραγματευτούν και να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους με τους άλλους, να διερευνήσουν και να αναλύσουν δεδομένα, κάνοντας τις πρώτες τους απόπειρες στην επιστημονική εργασία (Blumenfeld et al, 1991).

#### 4.3.3 Διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών

«Συγκεκριμένα με τον όρο διεπιστημονικότητα (inter-disciplinarity) αναφερόμαστε στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά τους...αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου των μαθημάτων» (Ματσαγγούρας, 2012, 48).

Ερμηνεύοντας τον παραπάνω ορισμό διαπιστώνουμε ότι σύμφωνα με τη διεπιστημονική προσέγγιση διατηρείται η αυτονομία των γνωστικών αντικειμένων, δίνεται προτεραιότητα στην εκμάθηση των ορισμών και των αξιωμάτων κάθε πεδίου και στην οργάνωσή τους με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζονται διασυνδέσεις και συσχετισμοί σε επίπεδο της πληρέστερης κατανόησης του περιεχομένου. Είναι επιστημοκεντρικά και σε αντίθεση με τα θεματικά προγράμματα της διαθεματικής προσέγγισης, όπου τα επιμέρους επιστημονικά πεδία συνεργούν για να διαφωτίσουν υπερβαίνοντας την εσωτερική τους στόχευση, προωθούν τη γνωστική αυτοτέλεια, παραμένοντας στο δόγμα της κάλυψης της ύλης ως πρώτο στόχο και στη συνέχεια αναζητούν διακλαδικές σχέσεις. Ανάλογα με τον βαθμό συνάντησης μεταξύ των πεδίων του αναλυτικού προγράμματος διαμορφώνεται μια πληθώρα εκδοχών της διεπιστημονικότητας, οι οποίες θα λέγαμε πως εντάσσονται σε μια γενικότερη κατηγοριοποίηση, των ενδοκλαδικών και των διακλαδικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με την πρώτη, της ενδοκλαδικής συνοχής (intra-disciplinary cohesiveness) επιδιώκεται η διακριτότητα των γνωστικών αντικειμένων και η εμφανής θέση τους στο αναλυτικό πρόγραμμα, η εσωτερική τους ενδυνάμωση και στη συνέχεια η αναζήτηση συσχετισμών με τα υπόλοιπα διδακτικά πεδία. Στη δεύτερη περίπτωση των διεπιστημονικών διασυνδέσεων (inter-disciplinary coordinations) παρατηρείται διακλαδική σχέση, με διάφορες μορφές, όπως η συνδιδασκαλία διδακτικών αντικειμένων, η παραλληλία ενοτήτων, οι προσπάθειες διεπιστημονικών μετασχηματισμών της γνώσης κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2012, 63).

Στο πλαίσιο του επιστημονικού διαλόγου για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής κάποιων από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις, δηλαδή της παραδοσιακής, της διαθεματικής ή της διεπιστημονικής θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως τα επιχειρήματα συνηγορούν στο διαθεματικό μετασχηματισμό εντός του αναλυτικού προγράμματος, όπου είναι εφικτό, αλλά και στην ταυτόχρονη αναζήτηση διεπιστημονικών συσχετισμών. Φαίνεται πως η ύπαρξη συνδυαστικών σχημάτων κερδίζει έδαφος και έχει την αποδοχή του εκπαιδευτικού χώρου ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε πως δεν υπάρχει ενδεδειγμένη λύση και πως κάθε επιλογή έχει μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα. Στόχος είναι να διαγνωστούν οι ανάγκες και οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού πλαισίου και να δημιουργηθεί εκείνος ο συνδυασμός που θα εξυπηρετεί καλύτερα τους μαθητές (Jacobs, 1989).

Στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μας απασχολεί στην εν λόγω περίπτωση, θεωρούμε πως τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να προτάσσουν τη διαθεματική προσέγγιση, καθώς απασχολεί λιγότερο σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα η εξειδίκευση και η κατοχή αντίστοιχων γνώσεων, αλλά η πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και η αίσθηση της πολυεδρικότητας της γνώσης. Σε αυτή τη φάση ο άνθρωπος οικοδομεί στάση απέναντι στη γνώση και εισάγεται στις πρώτες θεμελιώδεις έννοιες, που θα τον βοηθήσουν να αντιληφθεί τον κόσμο και τους νόμους του. Το παιδί της σχολικής ηλικίας συνδέεται με την πραγματικότητα ως επί το πλείστον διαισθητικά και σε αυτή τη φάση μπορεί να καλλιεργηθεί η θετική πεποίθησή του για τη δια βίου μάθηση, εάν επενδύσουμε σε μαθησιακά γεγονότα που ελκύουν το ενδιαφέρον του και έχουν αληθινό νόημα γι' αυτό. «Σε ακολουθία με τα προαναφερθέντα για τη φύση της μάθησης, πρέπει να είναι και η παιδαγωγική παρέμβαση σε κάθε σχολική βαθμίδα, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της. Το δημοτικό σχολείο σφραγίζει τη σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό θεσμό, με τη γνώση, την παιδεία, με την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων» (Αλαχιώτης, 2007, 106).

## 5 Πολλαπλή νοημοσύνη

### 5.1 Εισαγωγή

Η μελέτη του ανθρώπινου εγκεφάλου και η πίστη στον πλουραλισμό των λειτουργιών του παρουσιάζεται στην αρχαία Ελλάδα, όπως μαρτυρούν τα λόγια του Ιπποκράτη στο έργο του *Περὶ ἰερῆς νόσου* (Littre VI, σελ.386, κεφ.14 στ.1-8) «Οι άνθρωποι πρέπει να γνωρίζουν ότι από τον εγκέφαλο και μόνο από αυτόν προέρχονται οι ηδονές μας, η χαρά, το γέλιο και τα αστεία, καθώς επίσης και οι λύπες μας, ο πόνος, οι δυστυχίες και τα δάκρυα. Μέσα από αυτόν σκεφτόμαστε, βλέπουμε, ακούμε και διακρίνουμε το άσχημο από το όμορφο, το κακό από το καλό, το ευχάριστο

από το δυσάρεστο» (Ιπποκράτης, όπως αναφέρεται στο Κηρυττόπουλος Α. κ.ά, 2012, 20). Η σύγχρονη έρευνα στον τομέα της νευροεπιστήμης και της νευροψυχολογίας ήρθε να επιβεβαιώσει τις πεποιθήσεις για την πολυδυναμία του ανθρώπινου εγκεφάλου, καθώς αυτό αποδείχθηκε από τη μελέτη μιας πληθώρας πειραματικών ευρημάτων. Υπό αυτό το πρίσμα οι νευροεπιστήμες προβάλλουν επιτακτικά την απαίτηση η εκπαιδευτική παρέμβαση να συνάδει τόσο με την παραδοχή της εγκεφαλικής συνθετότητας, όσο και με το ατομικό προφίλ του κάθε παιδιού, δηλαδή να είναι διαμορφωμένη έτσι ώστε να καλλιεργεί τις διαφορετικές ικανότητες του (Φλουρής, 2020, 60-65).

Το παραδοσιακό σχολείο το οποίο επικεντρώνεται στην εκμάθηση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων δεν απευθύνεται προσωποποιημένα στους μαθητές, παραβλέποντας τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας ισοπεδωτικά για όλα τα παιδιά και δεν υιοθετεί εναλλακτικές προσεγγίσεις, που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων κλίσεων και δυνατοτήτων τους. Τα σχολικά εγχειρίδια προωθούν τον νοησιαρχικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και την απομνημόνευση του περιεχομένου τους με σκοπό τη μνημονική του ανάκληση, χωρίς κατανόηση σε βάθος και πολύπλευρη ενασχόληση. Η γνώση κατακερματίζεται και μετατρέπεται σε αποσπασματική πληροφορία που δεν έχει κανένα νόημα για το παιδί και αντιμετωπίζεται στατικά, χωρίς το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Αποτιμάται μονοδιάστατα η παρουσία των μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με μόνο κριτήριο την επιτυχή αναπαραγωγή των πληροφοριών, τις οποίες διδάχθηκε, χωρίς αυτές να αποτελούν προϊόν δικής τους δημιουργικής εργασίας. Η παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας στηρίζεται σε ένα ορθολογικό-τεχνολογικό μοντέλο, το οποίο απομειώνει την πρωτοβουλία του παιδιού και πρεσβεύει μηχανιστικές μεθόδους. Τα συμπεριφοριστικά μοντέλα μάθησης αν και θεωρούνται παρωχημένα, συνεχίζουν να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και την καθημερινή διδακτική πράξη (Φλουρής, 2020, 38-41).

Οι αλλαγές σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η επικράτηση της τεχνολογικής κουλτούρας, οι σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρήσεις διαμορφώνουν ένα πλαίσιο μεταβάσεων από το παραδοσιακό στο σύγχρονο και μια ανάγκη μεταστροφής της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Είναι πρόσφορες οι συνθήκες για την καθιέρωση των 'έξυπνων σχολείων', των σχολείων δηλαδή που προάγουν όλο το φάσμα δυνατοτήτων του ατόμου και το ωθούν να αναπτυχθεί στοχεύοντας στο μέγιστο. Αυτό πραγματοποιείται με διαδικασίες συλλογικής μάθησης, με καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας που απευθύνονται αυθεντικά στο μαθητικό δυναμικό κι όχι διεκπεραιωτικά. Σύμφωνα με τους Bernie Trilling & Charles Fadel (2009) το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα πρέπει να στηρίζεται σε αυθεντικά πλαίσια μάθησης, στην πεποίθηση για τον ενεργητικό τρόπο οικοδόμησης της γνώσης με παιγνιώδεις δραστηριότητες προσομοίωσης και απεικόνισης που προσιδιάζουν με τις νοητικές δομές,

στον σχεδιασμό προγραμμάτων με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, στοιχείο που ενεργοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή και επιθυμία για βαθύτερη κατανόηση. Επιπρόσθετα να ενθαρρύνει τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και να αξιοποιεί τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, αποδεχόμενο τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης που προσωποποιεί τη διδακτική πράξη. Τέλος το σύγχρονο σχολείο προάγει την κοινωνική μάθηση, αναπτύσσοντας δεξιότητες συνδιαμόρφωσης της γνώσης και κοινοτικής ζωής στη διδασκαλία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν «με πολλούς τρόπους, όλη η μάθηση είναι κοινωνική, καθώς βασίζεται στη συσσωρευμένη γνώση που έχει αποκτηθεί από δεκάδες άλλους κατά τη διάρκεια των αιώνων. Ακόμη και η μοναχική ανάγνωση ενός βιβλίου ή μιας ιστοσελίδας είναι στην πραγματικότητα μια κοινωνική πράξη που μας φέρνει σε επαφή με όλους τους ανθρώπους που επηρεάζουν τη σκέψη και τη γραφή του συγγραφέα» (Trilling& Fadel, 2009, 34)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Howard Gardner ανέπτυξε τη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη, την οποία συνέδεσε με το πρόταγμα και άλλων επιστημόνων για την ανάγκη αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου, τη δημιουργία ενός νέου, σύγχρονου σχολείου, το οποίο θα καλλιεργεί την αναπτυξιακή φαρέτρα του κάθε παιδιού. Τα ερευνητικά του στοιχεία προέκυψαν από το ερευνητικό αφασικό κέντρο της Βοστώνης κι από το εργαστήριο του προγράμματος Zero στο πανεπιστήμιο του Harvard, τα οποία τον οδήγησαν να διαπιστώσει την ποικιλομορφία του ανθρώπινου εγκεφάλου και να στοιχειοθετήσει τις επιστημονικές του υποθέσεις. Το 1975 εκδίδει το βιβλίο *The shattered mind*, στο οποίο καταγράφει τις διαφορετικές διεργασίες και μηχανισμούς των εγκεφαλικών λειτουργιών, προεξαγγέλοντας την κατοπινή διατύπωση της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Φλουρής, 2020, 96-97).

## 5.2 Οι πολλαπλοί τύποι της νοημοσύνης

Σύμφωνα με τον Howard Gardner, του οποίου οι απόψεις αναλύονται στο έργο του *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) η ανθρώπινη νοημοσύνη δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά συναποτελείται από διαφορετικές τροπικότητες, οι οποίες εδράζουν σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Εντοπίζονται οκτώ διαφορετικές νοημοσύνες, οι οποίες αφορούν ξεχωριστές δεξιότητες του ατόμου και βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, καθορίζοντας το νοητικό προφίλ του και καταρρίπτοντας την πεποίθηση της μιας νοημοσύνης. Αυτές περιγράφονται ως εξής (Gardner, 2010):

- Γλωσσική νοημοσύνη (linguistic intelligence), η οποία αντικατοπτρίζει τις επιδόσεις στη χρήση γραπτού και προφορικού λόγου και καλλιεργείται μέσω διδακτικών δραστηριοτήτων, όπως η αφήγηση, ο διάλογος, η σύνθεση γραπτών εργασιών, παιχνίδια με λέξεις, δημιουργική γραφή κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2012, 290, Φλουρής, 2020).

- Λογικομαθηματική νοημοσύνη (logical-mathematical intelligence), η οποία αφορά στη χρήση μαθηματικών συμβόλων, στην κατανόηση αριθμητικών σχέσεων και στις δεξιότητες της επίλυσης προβλήματος. Καλλιεργείται μέσω ποσοτικοποιήσεων, διεξαγωγής λογικών συλλογισμών, ταξινομήσεων, διατύπωσης υποθέσεων, προσπάθειας ερμηνειών κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2012, 290, Φλουρής, 2020).
- Χωρική νοημοσύνη (visual/spatial intelligence), ως αντίληψη του χώρου, ως δυνατότητα αναπαράστασης και κατανόησης χωρικών σχέσεων και διαχείρισης οπτικών πληροφοριών. Καλλιεργείται μέσω μοντέλων, αναπαραστάσεων και δημιουργία μιας ποικιλίας χαρτών, εικαστικής απόδοσης της πραγματικότητας κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2012, 291, Φλουρής, 2020).
- Διαπροσωπική νοημοσύνη (interpersonal intelligence), η οποία αναφέρεται στην εμπάθунση των αποχρώσεων συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων. Ως ένας τρόπος αποκωδικοποίησης των σκέψεων και των συναισθημάτων τους και την ικανότητα του ατόμου να εμπλέκεται εποικοδομητικά σε κοινωνικές ομάδες (Φλουρής, 2020).
- Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (intrapersonal intelligence), η οποία αφορά στην εσωτερική επεξεργασία και στροφή προς τον εαυτό μας με στόχο την αυτογνωσία και την αυτορρύθμιση.

Αυτές οι δύο νοημοσύνες ονομάζονται και «νοημοσύνες του προσώπου», οι οποίες κατά τον εισηγητή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης «ισοδυναμούν με ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών-η μία εσωστρεφής, η άλλη εξωστρεφής-, οι οποίες είναι διαθέσιμες σε κάθε ανθρώπινο βρέφος, ως μέρος των κληρονομικών του χαρακτηριστικών» (Gardner, όπως αναφέρεται στο Φλουρής, 2020, 143).

- Μουσική νοημοσύνη (musical intelligence), σαν την ιδιαίτερη πρόσληψη της πραγματικότητας μέσω ρυθμού και μελωδικών μορφών. Τα άτομα με υψηλό δείκτη μουσικής νοημοσύνης επιδεικνύουν ευαισθησία στα μουσικά μοτίβα και κατανοούν τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά. Καλλιεργείται με προγράμματα μεταφοράς των μουσικών εννοιών στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.
- Κινησθητική νοημοσύνη (bodily-kinesthetic intelligence), η οποία αναφέρεται στη σωματική έκφραση του ατόμου, καθώς μέσω των κινήσεών του, γνωστοποιεί τη δυναμικότητά του, χωρίς να χρησιμοποιεί απαραίτητα το λεκτικό κανάλι επικοινωνίας. Καλλιεργείται μέσω δραματοποιήσεων, παιχνιδιών με κίνηση, του χορού, αθλημάτων κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2012, 292, Φλουρής, 2020).
- Νατουραλιστική νοημοσύνη (naturalist intelligence), ως η σχέση του ανθρώπου με τους φυσικούς νόμους και τα φυσικά φαινόμενα. Βρίσκει έκφραση σε δραστηριότητες όπως η παρατήρηση της φύσης, η ταξινόμηση φυσικών δεδομένων, η κηπουρική και η φροντίδα ζώων, οι συλλογές, επισκέψεις και περίπατοι στη φύση (Φλουρής, 2020, 152-155).



Είναι εξαιρετικό το γεγονός ότι ο Howard Gardner έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην πολλαπλότητα της ανθρώπινης δυνατότητας και έκφρασης, καθώς και στην παρεπόμενη, από αυτό το ερευνητικό εύρημα, ανάγκης για εξατομικευμένη μάθηση, η οποία να συνάδει με το μεμονωμένο προφίλ του καθενός. Οπότε οι πολυποίκιλες δραστηριότητες με διαθεματική εστίαση θα ήταν το ιδανικό πλαίσιο, ώστε το κάθε άτομο να αναπτύξει τη νοητική του προικοδότηση. Επίσης τόνισε την ανάγκη να συνδεθεί η έννοια της νοημοσύνης με ορισμένες ηθικές αρετές, εντός μιας φιλελεύθερης εκπαίδευσης με νοητικές και ταυτόχρονα πολιτισμικές επιδιώξεις (Gardner, όπως αναφέρεται στο Haynes, 2009, 78, 225-226). Σε όλα τα έργα του επικεντρώθηκε στη σημασία της κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης και της καλλιέργειας, ενθάρρυνσης των δυνατοτήτων του κάθε ανθρώπου μέσω της συστηματικής προσέγγισης και της βαθύτερης κατανόησης των πληροφοριών κι όχι της παθητικής απομνημόνευσης. «Κάθε είδος νοημοσύνης που το παιδί έχει εν δυνάμει αξίζει να αναπτυχθεί και τα σχολεία θα πρέπει να καλλιεργούν τον γραμματισμό σε καθένα από αυτά» (Lipman, 2017, 84).

Το θεμελιώδες συμπέρασμα του Howard Gardner είναι πως όλοι οι άνθρωποι έχουν όλους τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, αλλά με διαφορετική συνδεσιμότητα μεταξύ τους και σε άλλον βαθμό ανάπτυξης, κάτι που εξαρτάται από γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου εξαρτάται από τον μοναδικό αυτό συνδυασμό, σαν άλλο δακτυλικό αποτύπωμα, και από τις ευκαιρίες που προσφέρει το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, εντός του οποίου αναπτύσσεται (Φλουρής, 2020). Η παραδοχή της ισότητας και λειτουργικής αυτονομίας των εκδοχών νοημοσύνης οδήγησε στο συμπέρασμα πως η περαιτέρω ανάπτυξη κάποιων τύπων εξαρτάται από το ιδιαίτερο αξιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο αναπτύσσεται και πως η ύπαρξη μιας υψηλής νοημοσύνης δεν εγγυάται πως το άτομο θα λειτουργεί δημιουργικά βάσει αυτής, εάν δεν ενισχυθεί με το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Gardner, 2006).

### **5.3 Νευροεπιστήμες και εκπαίδευση**

Η σύγχρονη έρευνα στις νευροεπιστήμες έχει προχωρήσει στην αποσαφήνιση πεποιθήσεων και αποκατάσταση απόψεων, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό έχουν επηρεάσει και τη διδακτική πράξη. Αυτές οι απόψεις ονομάζονται «νευρομύθοι», όπως καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία κι όπως αναφέρθηκαν σε έκθεση του συμποσίου του ΟΟΣΑ με θέμα την έρευνα του ανθρώπινου εγκεφάλου, (OECD, 2002). Αυτοί συνοψίζονται ως εξής:

- Ο κάθε μαθητής χαρακτηρίζεται με βάση τον δυνατότερο δίαυλο αντίληψης του (οπτικός, ακουστικός, κινητικός), ενώ η διαδικασία μάθησης είναι αποτελεσματικότερη όταν η διδασκαλία εξατομικευτεί και δομηθεί σε σχέση με αυτό το κριτήριο.

- Υπάρχουν κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης του ανθρώπου κατά τις οποίες ο εγκέφαλος υπερσυνάπτει και προβαίνει σε ταχύτερη απόκριση στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα.
- Κατά τη διάρκεια των κρίσιμων περιόδων το παιδί πρέπει να εκτίθεται σε εμπλουτισμένες εμπειρίες, οι οποίες θα προσφέρουν και το μέγιστο όφελος.
- Χρησιμοποιούμε μόνο το 10% των δυνατοτήτων του εγκεφάλου μας.
- Η ανάπτυξη του γλωσσικού κώδικα είναι μια μονοσήμαντη διαδικασία και πρέπει να εδραιώνεται πρώτα η μια γλώσσα πριν προχωρήσουμε στην εκμάθηση άλλης, καθώς αυτή θα λειτουργήσει ανταγωνιστικά και θα συμπαρασύρει τις λειτουργίες της πρώτης. Επιπρόσθετα το γνωστικό περιεχόμενο κάθε γλώσσας έχει διακριτότητα και αναπτύσσεται ασύμβατα σε σχέση με τις άλλες.
- Η πλευρίωση μπορεί να εξηγήσει τις ατομικές διαφορές στο στυλ μάθησης.

Στα πορίσματα του ΟΟΣΑ διευκρινίζεται πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει την ικανότητα να αναδιοργανώνεται και να αναπτύσσεται συνεχώς, υπό την έννοια ότι η συνδεσιμότητα και η δομή του μπορούν να αλλάξουν. Στη φάση που αναπτύσσεται το άτομο οι αλλαγές είναι σημαντικές, όμως μπορούν να συμβούν σημαντικά γεγονότα ακόμα και στην ενήλικη φάση (OECD, 2002). Επίσης η έρευνα αποδεικνύει πως δεν υφίστανται κρίσιμες περιόδους, αλλά πιο ευαίσθητες φάσεις ανάπτυξης, όπου οι νευρώνες δεν βρίσκονται σε κατάσταση υπερεργασίας, αλλά επιλέγουν τις πιο κατάλληλες περιβαλλοντικές εισροές. Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου επιτελείται ανάπτυξη και αλλαγές, όμως σε αυτές τις φάσεις υπάρχει ποιοτική υπεροχή (OECD, 2002). Η συστηματοποιημένη επαφή με εμπλουτισμένες εμπειρίες είναι διηνεκής στόχευση στην ζωή του ανθρώπου και δεν πρέπει να περιορίζεται ηλικιακά, ενώ ταυτόχρονα όλα τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι χρησιμοποιούμε το σύνολο των εγκεφαλικών λειτουργιών (OECD, 2002). Η διαδικασία μάθησης δεν οφείλεται στην υπεροχή ενός αντιληπτικού καναλιού, αλλά στη δυνατότητα πολυαισθητηριακής συνέργειας κατά την προσπάθεια ερμηνείας της εμπειρίας και απόδοσης νοήματος. Το ζητούμενο είναι η καλλιέργεια της αντιληπτικής πρόσληψης του ανθρώπου και η ενεργή κατανόηση μέσω μαθησιακών στρατηγικών (OECD, 2002). Τέλος η έρευνα της νευροεπιστήμης αναδεικνύει τη συνέργεια και τον σφαιρικό τρόπο εργασίας του εγκεφάλου, στοιχείο που καταρρίπτει τα επιχειρήματα περί πλευρίωσης και ημισφαιρικής κυριαρχίας (Brueer, 1999).

Ο Paul Howard Jones επισημαίνει πως η συνέργεια των πορισμάτων της βιολογίας για τις ατομικές διαφορές με την εκπαιδευτική εμπειρία αποτελεί τη βάση ως προς τον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων που βελτιώνουν την εγκεφαλική λειτουργία. Ο διεπιστημονικός διάλογος νευροεπιστήμης και εκπαίδευσης για τη διαλεύκανση της σχέσης των νευρικών διαδικασιών με τις συμπεριφορές των παιδιών στην τάξη οδήγησε στη δημιουργία του κλάδου της εκπαιδευτικής

νευροεπιστήμης (Neuroeducation, Educational Neuroscience), η οποία αποτελεί την επιστημονική ερευνητική επικέντρωση στην αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικής πράξης με τη νευροεπιστήμη (Jones, 2014). Το γεγονός αυτό δείχνει την κρισιμότητα της μελέτης του εγκεφάλου σε σχέση με τη μάθηση και την ανάγκη κριτικής αποτίμησης των διάφορων νευροεπιστημονικών πορισμάτων πριν την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη (Campbell, 2011).

Όσον αφορά στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης με βάση τη διαθεματική προσέγγιση, που στηρίζεται σε παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες και προτάσσει τη διαφοροποιημένη μάθηση, η ερευνητική κατεύθυνση των νευροεπιστημών φαίνεται πως συνηγορεί και ενδυναμώνει αυτή τη θέση. Μελέτες έχουν τεκμηριώσει επίσης τη σχέση της σωματικής δραστηριότητας, των γνωστικών λειτουργιών και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Η διάχυση στο σχολικό πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων φαίνεται πως συνδράμει θετικά στη γνωστική ετοιμότητα των παιδιών κι έχει ως συνέπεια τη βελτίωση της απόδοσής τους (Donnelly et al, 2016). Η έρευνα συνηγορεί επίσης στην παραδοχή του γεγονότος πως η «νευρογένεση» (neurogenesis), δηλαδή η παραγωγή νευρικών κυττάρων συμβαίνει σε όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου, ενώ πληθαίνουν τα στοιχεία που μαρτυρούν τη διασύνδεση της σωματικής κίνησης με τις γνωστικές λειτουργίες, όπως η μνήμη, η προσοχή, τα οποία επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ζωή του παιδιού στο σχολείο και γενικά συμβάλλουν στην πρόληψη της γνωστικής εξασθένησης (Ma et al, 2017).

Ο John Ratey στο βιβλίο του *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain* αναφέρεται στη δύναμη και αποτελεσματικότητα της σωματικής κίνησης, η οποία λειτουργεί ως θεραπευτικό πλαίσιο, καθώς βελτιώνει τη λειτουργία του εγκεφάλου, ενθαρρύνοντας τη συναπτογένεση. Με τις κινητικές δραστηριότητες παράγεται μια πρωτεΐνη, ο νευροτροφικός παράγοντας (BDNF: Brain Derived Neurotrophic Factor) που όπως φαίνεται από τα ερευνητικά ευρήματα συνδέεται με τη νευρωνική λειτουργία σε εγκεφαλικές περιοχές ύψιστης σημασίας για τη μάθηση, τη μνήμη και την ανώτερη σκέψη. Σε μελέτες του σε σχολεία φάνηκε πως ο εμπλουτισμός του σχολικού προγράμματος με κινητικές δραστηριότητες είχε θετική επίδραση στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, αύξησε την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αναπλαισιώνοντας τη σχέση τους με το σχολικό περιβάλλον. Ο πολυαισθητηριακός εμπλουτισμός του περιβάλλοντος και η σωματική διέγερση είχαν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των μηχανισμών μάθησης και μνήμης (Ratey, 2008).

Η σύγχρονη έρευνα για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και τη διαμόρφωση των κατάλληλων προγραμμάτων στρέφεται στη διασύνδεση των θεωριών διδασκαλίας με τα διαρκώς ανανεούμενα πορίσματα των νευροεπιστημόνων για τη λειτουργία του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τους

Renate Nummela Caine and Geoffrey Caine «η έρευνα του εγκεφάλου αποδεικνύει και επιβεβαιώνει ότι οι πολλαπλές και σύνθετες εμπειρίες είναι απαραίτητες για την ουσιαστική μάθηση και διδασκαλία. Η βελτιστοποίηση της χρήσης του ανθρώπινου εγκεφάλου σημαίνει τη χρήση της απεριόριστης ικανότητας του εγκεφάλου για να γίνουν συνδέσεις και να κατανοήσουμε σε ποιες συνθήκες μεγιστοποιείται αυτή η διαδικασία. Στην ουσία οι μαθητές μαθαίνουν από τη συνολική και συνεχή τους εμπειρία. Η κύρια εστίαση για τους εκπαιδευτικούς επομένως θα πρέπει να είναι η επέκταση της ποσότητας και της ποιότητας των τρόπων με τους οποίους ένας μαθητής εκτίθεται σε περιεχόμενο και σημασία. Η καταλληλότερη έννοια που έχουμε βρει προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η εμπάθунση» (Caine&Caine, 1991, 5). Τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα, τα οποία διδάσκονται στο σχολείο, παραπέμπουν σε διδακτικό περιεχόμενο ξένο προς τις σφαίρες ενδιαφερόντων των παιδιών και με τρόπους που δεν προωθούν την αυτενέργεια και την κατανόηση. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τη σημασία των ερευνητικών δεδομένων για τον πλουραλισμό του ανθρώπινου εγκεφάλου επικεντρώνονται σε διαθεματικές δραστηριότητες και ενισχύουν τις διασυνδέσεις ανάμεσα στα διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. «Καθώς ο μαθητής ψάχνει συνεχώς για συνδέσεις σε πολλά επίπεδα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενορχηστρώσουν τις εμπειρίες από τις οποίες οι μαθητές εξάγουν την κατανόηση. Πρέπει να κάνουν περισσότερα από το να παρέχουν πληροφορίες ή να υποχρεώνουν την απομνημόνευση μεμονωμένων γεγονότων και δεξιοτήτων» (Caine & Caine, 1991, 4-5).

Στο βιβλίο τους *Making connections: Teaching and human brain* καταγράφουν τις βασικές αρχές μάθησης με βάση τη λειτουργία του εγκεφάλου, τις οποίες συνοψίζουμε ως εξής (Caine & Caine, 1991):

- Ο εγκέφαλος είναι ένας παράλληλος επεξεργαστής, οπότε η διδασκαλία πρέπει να σχεδιάζεται στη λογική της συνέργειας όλων των δυνατοτήτων του παιδιού.
- Ο ανθρώπινος εγκέφαλος στηρίζεται στην αλληλεπίδραση φυσιολογικών λειτουργιών, οπότε είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία μάθησης παράγοντες όπως η διατροφή, άσκηση, διαχείριση άγχους κ.ά.
- Η έμφυτη αναζήτηση νοήματος πρέπει να ικανοποιείται σε ένα διδακτικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα το οποίο προκαλεί για έρευνα, καινοτομία και ανακάλυψη.
- Ο εγκέφαλος αντιλαμβάνεται ολοκληρωμένα μοτίβα και οργανώνει τις γνώσεις, ενσωματώνοντάς τες σε ήδη υπάρχουσες προσλαμβάνουσες. Η διδασκαλία πρέπει να καθοδηγεί τους μαθητές να δημιουργούν προσωπικούς τρόπους οργάνωσης της γνώσης και να λειτουργούν αυτενεργά.
- Τα συναισθήματα σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία γνωστικής προτυποποίησης. Οι προσδοκίες μας, ο βαθμός αυτοεκτίμησης, η συναισθηματική επένδυση γεγονότων

αποδεικνύονται πολύ σημαντικά στοιχεία για τη μνήμη, καθώς και την αποθήκευση ή ανάκληση πληροφοριών. Η άρρηκτη σχέση συναισθημάτων με τη διαδικασία πρόσκτησης γνώσεων πρέπει να αποτελεί σημαντικό πυλώνα για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, ώστε να ενθαρρύνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση στην σχολική ομάδα, να παρακολουθείται συστηματικά το σχολικό κλίμα και να επικρατούν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και αυθεντικής επικοινωνίας.

- Ο εγκέφαλος ασχολείται με το σύνολο και με το μέρος ταυτόχρονα. Η αποτελεσματική διδασκαλία αναπτύσσεται σε πραγματικές περιστάσεις και αναφέρεται στην καθημερινή εμπειρία, ώστε οι επιμέρους στόχοι να υλοποιούνται σε ολιστικά πλαίσια.
- Ο άνθρωπος απορροφά πληροφορίες που μπορεί να βρίσκονται εκτός του πεδίου προσοχής του ή αξιοποιεί περιφερικά ερεθίσματα, καταδεικνύοντας ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας παίζουν αποφασιστικό ρόλο στοιχεία του συνολικού αισθητηριακού πλαισίου της. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώνει στοχευμένα τα υλικά που βρίσκονται εκτός προσοχής των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα τα ασυνείδητα ερεθίσματα να διασυνδέονται με το νόημα του περιεχομένου της διδασκαλίας.
- Μαθαίνουμε μέσω συνειδητών και ασυνείδητων διαδικασιών, οπότε η εκπαιδευτική πράξη πρέπει να καλλιεργεί την αυτενέργεια, την ενεργό επεξεργασία που επιτρέπει τη χάραξη προσωπικής νοηματοδότησης.
- Διαθέτουμε δύο διαφορετικούς τύπους μνήμης, την χωρική μνήμη κι ένα σύνολο συστημάτων για εκμάθηση ρουτίνας. Πρέπει να αναπτυχθούν κι οι δύο τύποι, αν και φαίνεται πως η διδασκαλία που προωθεί την απομνημόνευση δεν βοηθά στην ουσιαστική κατανόηση και στην ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνυπολογίζουν τις εμπειρίες των παιδιών και με βάση αυτές να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους.
- Αντιλαμβανόμαστε πιο αποτελεσματικά και μπορούμε να ανακαλέσουμε γεγονότα, τα οποία ενσωματώνονται σε κινητικές δραστηριότητες με χωροταξικό προσδιορισμό. Η διδασκαλία πρέπει να είναι βιωματική και πολυαισθητηριακή και να σχεδιάζεται στη βάση σύνθετων, αλληλεπιδραστικών εμπειριών.
- Μαθαίνουμε στο πλαίσιο προκλήσεων, ενώ αποθαρρυνόμαστε γνωστικά όταν απειλούμαστε. Η διδασκαλία πρέπει να είναι πλούσια σε ερεθίσματα, να παρέχει ευκαιρίες μάθησης και να χαρακτηρίζεται από κλίμα ετοιμότητας κι όχι ανταγωνισμού.
- Ο κάθε ανθρώπινος εγκέφαλος είναι μοναδικός, οπότε η διδασκαλία πρέπει να είναι πολυσύνθετη και διαφοροποιημένη, ώστε να προσφέρει ευκαιρίες για την καλύτερη λειτουργία του και την προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε πως η σχέση της νευροεπιστήμης με την εκπαίδευση αναπτύσσεται σε κλίμα εποικοδομητικού διαλόγου και πως τα ευρήματα συνηγορούν στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και τον επανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων. Με βάση όσα συνοπτικά αναφέρθηκαν φαίνεται πως είναι απαραίτητη η υιοθέτηση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων με διαθεματικό προσανατολισμό, που εκκινούν από την εμπειρία του μαθητή, προωθούν την κριτική σκέψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η μοναδικότητα της εγκεφαλικής λειτουργίας θα πρέπει να συναντά τα βέλτιστα, πολυτροπικά ερεθίσματα, να τα μετασχηματίζει ενεργά και να προβαίνει σε προσωπικές νοηματοδοτήσεις, ώστε το δυναμικό κάθε μαθητή να αναπτύσσεται και να αποκτά προστιθέμενη αξία.

Η νευροεκπαίδευση συνυπολογίζει τον ρόλο των ευρύτερων κοινωνικών ομάδων, αλλά και του πολιτιστικού κεφαλαίου με το οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί ως προς την καλλιέργεια των ικανοτήτων μάθησης. Αντίστοιχα σημαντική είναι η συνεισφορά του συναισθηματικού παράγοντα που αποδεικνύεται πως έχει τεράστια επίδραση στη διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου. Σκοπούμενο είναι να συνειδητοποιήσει ο εκπαιδευτικός ότι μέσω της διδακτικής διαδικασίας υπάρχει η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί μια θεαματική αλλαγή στην εγκεφαλική λειτουργία τόσο των μαθητών όσο και των παιδαγωγών, οπότε πλέον δε μιλάμε για απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά για μια σύνθετη πραγματικότητα πραγματικής μεταστροφής (Mora, 2021, 35-40). Το ζήτημα των ατομικών διαφορών τίθεται όχι μόνο για το γνωστικό προφίλ, αλλά και για τη συναισθηματική προσέγγιση του καθενός, την εκδήλωση της ενσυναίσθησης και το άνοιγμα προς τους άλλους ανθρώπους ως ένα απόλυτο συγκινησιακό γεγονός δράσης που αποπνέει βαθιά γνώση. Η πλήρης επαφή του παιδιού με την πραγματικότητα, η εμπλοκή του σε δραστηριότητες παιχνιδιού και η καλλιέργεια του προκλητικά ενδιαφέροντος είναι συστατικά που βοηθούν να μη χαθεί αυτή η εγγενής αμφιβολία και διερευνητική του διάθεση. «Το παιχνίδι για το παιδί ενεργοποιείται με τη χρήση των μηχανισμών της περιέργειας που αλληλοσυνδέονται με το συναίσθημα, την ανταμοιβή και την ευχαρίστηση...Μέσω του μηχανισμού του παιχνιδιού το παιδί, μαθαίνοντας, αλλάζει το μυαλό του και προχωράει σταδιακά από την παιδική ηλικία προς την εφηβεία και τη νεότητα» (Mora, 2021, 109-110).

## **5.4 Εκπαίδευση και Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης**

Η αξιοποίηση της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης έχει ευεργετικά αποτελέσματα για την εκπαίδευση. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι όλοι οι τύποι νοημοσύνης είναι ίσοι και ότι ο κάθε μαθητής διαθέτει το δικό του νοητικό δυναμικό, αποφεύγουμε την κατάσταση συμπίεσης των παιδιών, προτάσσοντας συγκεκριμένους τύπους και προσφέρουμε αντισταθμιστικές δραστηριότητες,

οι οποίες αναδεικνύουν δυνατά σημεία και ταυτόχρονα καλλιεργούν κάποιους τομείς λιγότερο αναπτυγμένους (Φλουρή, 2020, 109). Η διδασκαλία που θεμελιώνεται στον σεβασμό των τύπων νοημοσύνης καλλιεργεί την εγκάρσια αλληλεπίδραση τους μεταξύ των μαθητών, οπότε στα πλαίσια των ομαδοσυνεργατικών πλαισίων, όπου είναι εφικτή, παρατηρείται συνεχής αλληλοσυμπληρωματικότητα και αλληλοδιείσδυση δυνατοτήτων και κουλτούρας. Αυτό έχει ως συνέπεια τον εκδημοκρατισμό της διδακτικής πράξης και την καλλιέργεια γνήσιου επικοινωνιακού κλίματος, όπου όλοι ανεξαιρέτως είναι σημαντικοί και ισότιμοι. Η διαφοροποίηση διανοίγει τον δρόμο στην πολλαπλότητα και στην ανάπτυξη αυθεντικών μαθησιακών γεγονότων που αναπαριστούν τον πραγματικό κόσμο και καταργούν την απομνημόνευση. Σύμφωνα με τον Γιώργο Φλουρή «οι πρακτικές της Π.Ν. επιδιώκουν να συνδέουν τα γνωστικά αντικείμενα με τις πραγματικές και βιωματικές συνθήκες της ζωής, παραπέμποντας σε απόψεις και θέσεις του John Dewey στο σχολείο εργαστήρι ζωής» (Φλουρή, 2020, 110-111). Είναι λοιπόν μια θεωρία που οραματίζεται τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή του παιδιού και που αντιμετωπίζει κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ως τη συνισταμένη διάφορων τύπων νοημοσύνης.

Η εν λόγω προσέγγιση δεν υποδεικνύει κάποια συγκεκριμένη εκπαιδευτική θεωρία στην οποία πρέπει να στηριχτεί, αλλά στηρίζεται στην παιδαγωγική ελευθερία και αφορμάται από την πεποίθηση των προσωποποιημένων διδακτικών πρακτικών που καλλιεργούν στο μέγιστο βαθμό τις εγγενείς δυνατότητες του κάθε ατόμου. Επομένως δεν υπάρχει ενδεδειγμένη ή καταλληλότερη διδακτική προσέγγιση, καθώς πάντα πρέπει να συνεκτιμώνται το ιδιαίτερο μικροπεριβάλλον της τάξης και η επιμέρους διδακτική στοχοθεσία. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε βέβαια, όπως έχουμε προαναφέρει, ότι η διαθεματική προσέγγιση, που προκρίνει παιγνιώδεις δραστηριότητες και στηρίζεται στη βιωματικότητα, ενώ ταυτόχρονα είναι αποδεσμευμένη από ένα μεμονωμένο σχολικό εγχειρίδιο είναι ένας τύπος που διευκολύνει τη δυνατότητα πολλαπλής αναπαράστασης και που δίνει τη δυνατότητα να συνυπάρξουν γνώσεις και απόψεις (Φλουρή, 2020, 163-164, 187-188). Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης αποστρέφεται την ομογενοποίηση και την «τραπεζική αντίληψη» της διδασκαλίας, όπου οι μαθητές κρίνονται ως καλοί με τον ίδιο τρόπο και αναπτύσσονται σε στατικά διδακτικά περιβάλλοντα που δεν προωθούν τις μεταγνωστικές στρατηγικές και τον κριτικό αναστοχασμό. Μια επίσης σημαντική παράμετρος της θεωρίας αυτής είναι η καλλιέργεια της αυτεπίγνωσης και της αυτορρύθμισης, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις δυνατότητές τους και εργάζονται δημιουργικά με φαντασία και επινοητικότητα, χωρίς να απεμπολούν τα συναισθήματα και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Κάθε παιδί σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον αισθάνεται άνετα, καθώς έχει τον απαιτούμενο βαθμό ελευθερίας να πειραματίζεται με το δυναμικό του, να ανακαλύπτει ευκαιρίες για μάθηση, βιώνοντας θετικές εμπειρίες που τονώνουν την αυτοεκτίμησή του (Φλουρή, 2020, 225-226).

Στην προσπάθεια διδακτικής αξιοποίησης των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης ο Howard Gardner εισήγαγε την έννοια των πυλών εισόδου (entry points), δηλαδή των διαφορετικών οπτικών γωνιών και τροπικοτήτων με τις οποίες είναι δυνατόν να προσεγγιστεί μια γνώση. Οι πύλες εισόδου ενεργοποιούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και διευκολύνουν τη διδακτική επικοινωνία με τους τύπους νοημοσύνης. Αυτές αποτελούν ευκαιρίες επαφής με το νοητικό προφίλ κάθε παιδιού και διαδραματίζουν διαφορετικό ρόλο ανάλογα με τη φάση της διδασκαλίας με την οποία συνδέονται. Για παράδειγμα λειτουργούν ως προκαταβολικοί οργανωτές στην αρχή, ως εμπλουτισμός του περιεχομένου της διδασκαλίας ή ως ανατροφοδότηση και εμβάθυνση των εννοιών που διδάχθηκαν. Οι πύλες εισόδου είναι επτά και τις αναφέρουμε συνοπτικά (Φλουρής, 2020, 240-241):

Η αφηγηματική πύλη (Narrational entry), αναφέρεται στην πολυτροπική αφηγηματική δυνατότητα του λόγου, όπως μπορούμε να τον αξιοποιήσουμε σε όλα τα μαθήματα.

Η πύλη της ποσοτικοποίησης (Quantitative entry), αναφέρεται στην ποσοτικοποίηση δεδομένων και την υπολογιστική επεξεργασία.

Η πύλη της λογικής (Logical entry), αναφέρεται στην αφηρημένη σκέψη, στη διατύπωση υποθέσεων και στη χρήση αναστοχαστικών στρατηγικών.

Η θεμελιακή/ υπαρξιακή πύλη (Foundational/ existential entry), η οποία σχετίζεται με φιλοσοφικά ερωτήματα και υπαρξιακές αναζητήσεις των μαθητών.

Η πύλη της αισθητικής (Aesthetic entry), η οποία αφορά καλλιτεχνικές δραστηριότητες και τον χειρισμό έργων τέχνης.

Η πύλη της χειρωνακτικότητας (Hands on entry) που χαρακτηρίζεται για τις χειρωνακτικές δραστηριότητες και τη σωματικότητα στις διδακτικές δράσεις.

Η πύλη της κοινωνικότητας (Social entry), αναφέρεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από συνεργατικού τύπου δραστηριότητες.

Ο David Lazear πρότεινε τέσσερα στάδια διδακτικής αξιοποίησης της πολλαπλής νοημοσύνης τα οποία είναι τα εξής (Lazear, 1992, 24-26):

- Αφύπνιση των τύπων νοημοσύνης (Awakening the Intelligences), προσφέροντας τα κατάλληλα πολυαισθητηριακά ερεθίσματα και αναδεικνύοντας την πολλαπλότητα στη διαδικασία μάθησης.
- Ενίσχυση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Amplifying the Intelligences), με στόχο την ενδυνάμωση τόσο αυτών που είναι αναπτυγμένοι, όσο και αυτών που χρειάζονται ενίσχυση.



- Διδάσκοντας με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (Teaching with the Intelligences), με στόχο την κατάκτηση της γνώσης, όπου οι τύποι νοημοσύνης χρησιμοποιούνται ως νοητικά μονοπάτια.
- Μεταφορά των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Transferring the Intelligences) από το σχολικό περιβάλλον στην καθημερινή πραγματικότητα με πλήρη εφαρμογή.

Ο David Lazear (1992) προχώρησε στη διαμόρφωση ενδεικτικών εργαλείων για την ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Multiple Intelligences Toolbox), τα οποία περιγράφονται ως εξής:

- Για τη γλωσσική νοημοσύνη, ανάγνωση, ακαδημαϊκός λόγος, δημιουργική γραφή, ποίηση, δημόσιος διάλογος και επιχειρήματα, διηγήσεις και χρήση χιούμορ στην αφήγηση.
- Για τη λογικομαθηματική νοημοσύνη, αφηρημένοι συμβολισμοί, περιλήψεις, μαθηματικές αναπαραστάσεις, αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων, επίλυση προβλημάτων, παιχνίδια μοτίβου.
- Για την οπτική/ χωρική νοημοσύνη, εικονογράφηση, χρήση χρωμάτων και σχεδίων, εικαστικές δημιουργίες, οπτικοποίηση πληροφοριών και δημιουργία κατασκευών.
- Για την κιναισθητική νοημοσύνη, χορός και αθλήματα, χειρονομιακός λόγος, δραματοποιήσεις, αξιοποίηση της γλώσσας του σώματος, παιχνίδια.
- Για τη μουσική νοημοσύνη, ρυθμικά θέματα, μουσική διδασκαλία, περιβαλλοντικοί ήχοι, αυθόρμητες μουσικές εκτελέσεις.
- Για τη διαπροσωπική νοημοσύνη, συνεργατικές δεξιότητες, κατανομή δραστηριοτήτων, ομαδικές δράσεις.
- Για την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, μεθόδους μεταγνωστικής επίγνωσης, συγκέντρωσης και σιωπηρού αναστοχασμού, ευκαιρίες επαφής με τον εαυτό μας.
- Για τη νατουραλιστική νοημοσύνη, δραστηριότητες που σχετίζονται με τα φυτά και τα ζώα, χρήση εργαλείων παρατήρησης της φύσης, περίπατοι στην ύπαιθρο και έρευνα πεδίου.

Σύμφωνα με τον Howard Gardner η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης αντιπροτείνει έναν διαφορετικό ορίζοντα θέασης της εκπαίδευσης, ο οποίος επικεντρώνεται στους ανθρώπινους πόρους, στην εμβάθυνση της γνώσης και στην κριτική συνειδητοποίηση. Στηρίζεται στην ενεργητική μάθηση μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα και έχει ως επίκεντρο της το παιδί και την ισορροπημένη του ανάπτυξη με βάση τα εξατομικευμένα του χαρακτηριστικά. Αυτή η κατεύθυνση εστιάζεται σε διδακτικές δραστηριότητες που αναλύουν τον πυρήνα των εννοιών και χρησιμοποιώντας το καθημερινό βίωμα τις δια φωτίζει μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά η απαραίτητη εργαλειοθήκη που θα βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει σημαντικά ερωτήματα, να γνωρίσει τον κόσμο, να διατυπώσει απόψεις και να έχει την ικανότητα να

μεταφέρει και να χρησιμοποιεί το δυναμικό του σε νέα πλαίσια και σε καταστάσεις με προσωπικό νόημα για τον καθένα (Gardner, 1999, 152).

Η εκπαιδευτική πράξη που εμπνέεται και σχεδιάζεται με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης απευθύνεται ισότιμα σε όλους τους μαθητές και αξιοποιεί το νοητικό και συναισθηματικό προφίλ του καθενός, απεμπλώνοντας την απλή αναπαραγωγή της γνώσης και την απόκτηση τυποποιημένων πληροφοριών. Η διαδικασία μάθησης είναι μια ενεργητική διαδικασία στην οποία εμπλέκεται ο μαθητής με ενδιαφέρον ανακαλύπτοντας, κατανοώντας και εφαρμόζοντας με στόχο όχι ένα αέναο κυνήγι κάλυψης μιας προκαθορισμένης ύλης, όπως ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά τη δημιουργία μέσω καινοτομικών επινοήσεων. Το παιδί γίνεται παραγωγός γνώσης και όχι καταναλωτής, κατανοώντας και παρεμβαίνοντας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Σε αυτήν την προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται σε αρωγούς και εμπνευστές και όπως τονίζει ο εισηγητής της πολλαπλής νοημοσύνης «Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ευφάνταστοι και πλουραλιστές εάν ελπίζουν να τονώσουν αποκαλυπτικές επιδόσεις κατανόησης». Στόχος δεν είναι η στερεοτυπική και με αλγοριθμική εμμένεια εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης, αλλά η ευελιξία και η δυνατότητα εξάσκησης, ευνοώντας τα εναλλακτικά μονοπάτια και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης που δοκιμάζει και πειραματίζεται. (Gardner, 1999, 178).

## 6 Φιλοσοφία και Παιδαγωγική

### 6.1 Η ΦγΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα: Προβληματισμοί-Προτάσεις

Ο θεμελιωτής της ΦγΠ Matthew Lipman, όπως είδαμε αναλυτικά, διαμόρφωσε μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική πρόταση, η οποία δε δίδασκε φιλοσοφικές γνώσεις τα παιδιά, αλλά μετέφερε στην καθημερινή εμπειρία τους τη φιλοσοφία, ως τρόπο ζωής και σκέψης με στόχο να τα κάνει να φιλοσοφούν και να βιώνουν συνειδητοποιημένα τις δικές τους πράξεις και των άλλων. Για την εφαρμογή της προσέγγισής του πρότεινε: Μεθοδολογία, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σαφές περιεχόμενο με διδακτικές δραστηριότητες και αντίστοιχα εγχειρίδια, χαιρετίζοντας ταυτόχρονα και οποιαδήποτε άλλη εναλλακτική οδό. Στο βιβλίο του *Η σκέψη στην εκπαίδευση* υποστηρίζει με σαφήνεια πως οποιαδήποτε αλλαγή, όσο ελπιδοφόρα και να είναι πρέπει να αναπτύσσεται στα πλαίσια ενός αναλυτικού προγράμματος που επιτρέπει την ανάπτυξη της και προσφέρει τη δυνατότητα για εμπλουτισμό, ανατροφοδότηση και επαναξιολόγηση (Lipman, 2017, 84).

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ένας έντονος διάλογος όσον αφορά στα αναλυτικά προγράμματα και είναι πλέον κοινή η πεποίθηση πως δεν αποτελούν περιγραφή των γνωστικών αντικειμένων και

των αντίστοιχων διδακτικών δραστηριοτήτων, αλλά φαίνεται πως για τη δημιουργία τους αξιοποιούνται ολοένα και περισσότερο τα σύγχρονα ευρήματα της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της νευροεπιστήμης. Βέβαια παρ' όλα αυτά παρατηρείται πως σε σημαντικό βαθμό στην καθημερινότητα του σχολείου δεν εφαρμόζονται τα κελεύσματα των αναλυτικών προγραμμάτων και διατηρείται η παραδοσιακή γραμμή στις διδακτικές προσεγγίσεις. Η στροφή προς τη διαθεματική οργάνωση της ύλης θα έπρεπε να συνοδεύεται και με αντίστοιχες παρεμβάσεις στην έκταση των γνωστικών αντικειμένων, στη δομή του ωρολογίου προγράμματος, όπου η διακριτότητα είναι ακόμα εμφανής και με μια περισσότερο κοινοτική και βιωματική διδασκαλία με εκτός τάξης δραστηριότητες.

Με βάση τη διαφορετική ιδεολογική αφετηρία όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση οδηγούμαστε σε μια ποικιλία θέσεων, οι οποίες όμως για να έχουν εφαρμοστική ισχύ θα πρέπει να συναρμολογούν με τις απαιτήσεις του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και με τις ταχύτατες πολιτισμικές ζυμώσεις και τεχνολογικές μεταβολές. Όπως εύστοχα επισημαίνει η Joanna Haynes «η παιδαγωγική της φιλοσοφίας με παιδιά διάκειται φιλικά με την ιδέα ότι η μάθηση διαμορφώνεται κοινωνικά και πολιτισμικά και τονίζει ότι είναι σημαντική η αλληλεπίδραση, ειδικότερα ο στοχασμός ανώτερης τάξης και η επικοινωνία. Αυτή η παιδαγωγική υπογραμμίζει τις δυναμικές σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα στα άτομα και στην κοινότητα και το γεγονός ότι αυτές οι σχέσεις είναι συγκεκριμένες, βιωματικές και εξαρτημένες από συγκεκριμένες καταστάσεις»...«Η μάθηση αντλείται από κοινωνικές, συναισθηματικές αλλά και γνωστικές περιοχές» (Haynes, 2009, 226-227). Γίνεται λοιπόν σαφές πως στη ΦγΠ συναντιούνται αυτές οι φιλελεύθερες γραμμές και μαθησιακές θεωρίες που πρεσβεύουν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, τη διαφοροποιημένη μάθηση και την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού. Είναι πρόδηλο πως προτάσσει τη συνεργατική μάθηση, η οποία καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και ταυτόχρονα δημιουργεί το πλαίσιο για εξατομικευμένες παρεμβάσεις και συμπεριληπτικές στρατηγικές (Haynes, 2009, 228).

Στο πλαίσιο των σύγχρονων διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων η ΦγΠ μπορεί να διαδραματίσει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο καθώς θεμελιώνεται στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου, στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στην ερευνητική πρακτική και στον αναστοχασμό. Οι δράσεις της στηρίζονται στη συνεργατική σχέση των μαθητών, στον δημοκρατικό διάλογο που προωθεί την ισότιμη συμμετοχή, συμπεριλαμβάνοντας όλους ανεξαιρέτως, με μόνο κριτήριο την αυθορμησία και τη φαντασία. Η σχολική τάξη ως φιλοσοφική ομάδα που ερευνά, στοχάζεται και συντονίζεται γνωστικά και συναισθηματικά για να ανακαλύψει τη γνώση. Με αυτόν τον τρόπο μεταμορφώνεται σε μια ομάδα εκκολαπτόμενων ερευνητών και κοινωνικά ολοκληρωμένων ατόμων που συνεργάζεται με σεβασμό και αλληλοεκτίμηση (Haynes, 2009, 229-232). Ως προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ανάπτυξη ποικίλων σχεδίων εργασίας, καθώς

διαπνέεται από την κατάλληλη μεθοδολογία που μπορεί να έχει εφαρμοστικότητα σε οποιαδήποτε μορφής διαθεματική εξακτίωση. Επίσης προτεραιοποιεί την αυτονομία των μαθητών και την καλλιέργεια της πολιτικής τους ταυτότητας, στοχεύοντας στην ηθική τους ανάπτυξη και επενδύοντας στα πρώτα βιώματα δημόσιου βίου, όπως αυτά εκτυλίσσονται μέσα στον χώρο του σχολείου (Haynes, 2009, 233-234).

Η ΦγΠ ως παιδαγωγική προσέγγιση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης μέσα στο συλλογικό πνεύμα της ερευνητικής δραστηριότητας της σχολικής ομάδας. Όπως υποστηρίζει η Carol McGuiness (1999) η διδασκαλία της σκέψης είναι μέρος μιας ευρύτερης τάσης για αναδιαμόρφωση και μεταρρύθμιση στο σχολείο, η οποία επικεντρώνεται στην ποιότητα των νοητικών διεργασιών και δεξιοτήτων και δημιουργεί τις βάσεις για τη διαβίου εκπαίδευση. Παρατηρείται μια στροφή στις πρακτικές στο πώς μαθαίνω και στην καλλιέργεια της σχετικής μεθοδολογίας με αντίστοιχη διάχυση σε όλο το εύρος του αναλυτικού προγράμματος με στόχο τη δημιουργία σκεπτόμενων τάξεων και κατά συνέπεια σκεπτόμενων σχολικών μονάδων. Απώτερος στόχος είναι η μεταφορά αυτής της σχολικής κουλτούρας σε όλα τα πεδία δράσης των μαθητών και η ανάδειξη της διασύνδεσής της με την ηθική ταυτότητα και συμπεριφορά τους. Αναπτύσσοντας τις δεξιότητες σκέψης στο σχολείο αναγνωρίζουμε ότι η γνωστική ικανότητα των παιδιών σχετίζεται με την κοινωνική, αλλά και συμβολική υποστήριξη. Τονίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού πλαισίου και τη σημασία υιοθέτησης προσεγγίσεων που προωθούν τη γνωστική αυτονομία των παιδιών και τη διαφοροποιημένη ανάπτυξή τους τονίζει πως «η ανάπτυξη της σκέψης ανώτερης τάξης σχετίζεται με τη δημιουργία προϋποθέσεων για σωστή σκέψη και βέβαια με την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών. Γι' αυτόν τον λόγο οι σχολικές τάξεις πρέπει να έχουν ανοιχτή θέση ως προς τη φύση της γνώσης και της σκέψης και να δημιουργούν μια εκπαιδευτική ατμόσφαιρα, όπου το να μιλάς για τις σκέψεις σου, να θέτεις ερωτήματα, να προβλέπεις, να αντιτάσσεσαι, να αμφιβάλεις, όχι μόνο είναι ανεκτό, αλλά επιδιώκεται ενεργά» (McGuiness, 1999, 8).

Η προώθηση των διδακτικών δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται βάσει των ατομικών διαφορών των παιδιών και η αναγνώριση της θέσης ότι η σκέψη στην εκπαίδευση είναι ο διάυλος για την πολύπλευρη ανάπτυξη σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο δίνει ένα σημαντικό πλεονέκτημα στη ΦγΠ, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και τη διασύνδεσή της με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Μέσω των ποικίλων προσεγγίσεων της ΦγΠ είναι εφικτή η ανάπτυξη του κάθε μαθητή μέσα στα πλαίσια ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού οργανισμού. Αντίστοιχα η θεωρία του Howard Gardner προωθεί κι αυτή την προσωπική αναβάθμιση κάθε παιδιού, αντιμετωπίζοντας τα συμπεριληπτικά, ενώ οραματίζεται ένα πιο ανοιχτό σχολείο που δεν κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους με γνώμονα υπερτιμημένες νοημοσύνες και συνεπαγόμενες

δεξιότητες, αλλά προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη και έκφραση με βάση το νοητικό δυναμικό του καθενός (Φλουρής, 2020).

Η ΦγΠ όντας επηρεασμένη σε σημαντικό βαθμό από τη θεωρία του John Dewey για τη φιλοσοφική διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας έρχεται να νοηματοδοτήσει και να συστηματοποιήσει τα πρώιμα βιώματα των παιδιών. Διαθέτει τη δυνατότητα οργάνωσης του πλαισίου μάθησης με άρτια μεθοδολογία, δημιουργώντας μέσω παιγνιδιών αναπαραστάσεων, εισροές επιστημονικής γνώσης, αισθητικής διάκρισης, προσωπικής αναζήτησης και δυναμικής αλληλόδρασης. Στηρίζεται στη δύναμη της διερεύνησης, προσελκύνοντας την πολλαπλή αναπαράσταση και πολυτροπική θέαση των εννοιών μέσω των τεχνών, όπου το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα στον κόσμο με έναν ξεχωριστά δημιουργικό τρόπο. Ο John Dewey ήταν ένθερμος υποστηρικτής της εμπειρίας ως βάση για τη νοηματοδότηση της πραγματικότητας, ως θεμέλιο της σκέψης και ως πλαίσιο επικοινωνίας, ενώ βασίστηκε στα πορίσματα της πειραματικής ψυχολογίας και της νευροεπιστήμης, προσφέροντας μια διαφορετική οπτική στη φιλοσοφική εξέταση. Η δυναμικότητα του βιώματος και η φιλοσοφική του διάσταση αναλύεται γλαφυρά από τους George Lakoff & Mark Johnson στο βιβλίο του *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought* «το να ζεις μια ανθρώπινη ζωή είναι μια φιλοσοφική προσπάθεια. Κάθε σκέψη που έχουμε, κάθε απόφαση που παίρνουμε και κάθε πράξη που κάνουμε βασίζεται σε φιλοσοφικές υποθέσεις τόσες, τις οποίες δεν μπορούμε να τις απαριθμήσουμε. Έχουμε στη διάθεσή μας τις προϋποθέσεις για το τι είναι πραγματικό, ποια είναι η αξία της γνώσης, πώς λειτουργεί το μυαλό, ποιοι είμαστε πραγματικά και πώς πρέπει να δράσουμε. Τέτοιου τύπου ερωτήσεις, που προκύπτουν από τις καθημερινές μας ανησυχίες, αποτελούν το βασικό θέμα της φιλοσοφίας» (Lakoff & Johnson, 1999, 9).

Αυτή η εμπειρική διάσταση της φιλοσοφίας φέρνει πιο κοντά τα παιδιά στη φιλοσοφική πρακτική μέσα από την καθημερινή τους δράση και διερεύνηση ερωτημάτων, αναπτύσσοντας μέσω της διαισθητικής τους προσέγγισης σημαντικά οντολογικά θέματα. Η σκέψη πάνω στην πράξη και η πρακτική του αναστοχασμού πραγματώνεται από τα παιδιά με ευφάνταστους τρόπους πολλαπλών αναπαραστάσεων και δημιουργικής αποτύπωσης. Σύμφωνα με την Laura D'olimprio (2004) ένας ενδεδειγμένος τρόπος για να μνηθούν τα παιδιά στη φιλοσοφική αναζήτηση είναι η σύζευξή της με καλλιτεχνικά μέσα και μέσω της έκφρασης τους να διερευνήσουν και να αναλύσουν με δημιουργική φαντασία τον κόσμο. Επισημαίνει κυρίως τη σημασία των τεχνικών της δραματοποίησης για την αναπαράσταση εννοιών και τον τρόπο με τον οποίο οι δεξιότητες που αποκτούν μέσα στο δραματικό πλαίσιο μεταφέρονται στην ζωή τους έξω από το σχολείο. Η χρήση της φαντασίας απελευθερώνει τη σκέψη και επιτρέπει τη διαμόρφωση εναλλακτικών σεναρίων, η συνύπαρξη μέσω της δραματικής σύμβασης καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και αναπλαισιώνει τη θέση του ατόμου, αλλά και τις σχέσεις

μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικά αναφέρει «Μέσα από τις δραστηριότητες που βασίζονται στην τέχνη, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να εξερευνήσουν θέματα και να ακονίσουν τις δεξιότητές τους στη σκέψη μέσω διαφορετικών μέσων και στη συνέχεια να τις εκφράσουν με τρόπο που ένιωθαν ότι αντανακλούσαν αυτά και τις ιδέες τους» (D'olimprio, 2004, 4).

Η ανακαλυπτική διάθεση των παιδιών που τα φέρνει τόσο κοντά με τη φιλοσοφική αναζήτηση πλαισιώνεται παιδαγωγικά με τη διαθεματική προσέγγιση που εξακτινώνεται σε δράσεις τέχνης μέσω των οποίων αναδύονται αβίαστα συλλογισμοί μέσα από τη παιγνιώδη σύμβαση. Επομένως τα παιδιά απενοχοποιημένα δημιουργούν, συνεργάζονται, επεξεργάζονται ιδέες πέρα από τη χωροχρονική σύμβαση των παραδοσιακών γνωστικών αντικειμένων, διερωτώνται και προβληματίζονται μετατρέποντας τη φιλοσοφική διερεύνηση σε ένα ελκυστικό παιχνίδι αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης. Αυτή η μεθοδολογική γραμμή φαίνεται πως ικανοποιεί στον μέγιστο βαθμό και διαφοροποιημένα τα παιδιά, αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους και ενεργοποιώντας τις πύλες εισόδου νοητικής επεξεργασίας. Δραστηριοποιούνται γλωσσικά, αναπτύσσουν ποσοτικές αναπαραστάσεις, λογικούς συλλογισμούς και σειρά επιχειρημάτων, εμπλέκονται συνεργατικά σε αισθητικού περιεχομένου βιώματα που τα παρωθούν κιναισθητικά και απελευθερώνουν τη σωματική και ταυτόχρονα τη διανοητική κίνηση.

Σε αυτήν τη βάση η *ΦγΠ* συναντά κάθε μαθητή, απαντώντας εξατομικευμένα τις ανάγκες του, αναγνωρίζοντας την πολυνοητικότητα του δυναμικού του και προωθώντας διδακτικούς σχεδιασμούς στη βάση πολλαπλών αναπαραστάσεων. Διασυνδέεται με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης μεθοδολογικά, εκκινώντας από κοινούς παιδαγωγικούς προβληματισμούς και θέτοντας μαθησιακούς στόχους με επίκεντρο το παιδί ως άνθρωπο και ως μοναδική πραγματικότητα με πολυδιάστατη ταυτότητα. Σημαντικά ζητήματα, εξετάζονται με τη μορφή παιχνιδιού με ποικίλους τρόπους, αναπτύσσοντας όλες τις νοητικές αποχρώσεις (γλωσσική, λογικομαθηματική, οπτική, κιναισθητική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, οικολογική) και διαμορφώνοντας θετικά συναισθήματα στα παιδιά. Έτσι απεμπολείται ο ανταγωνισμός και το άγχος συμμετοχής σε διαδικασίες αναπαραγωγής των πληροφοριών, ανασυντίθεται η γνώμη τους για τη μάθηση και ενδυναμώνονται τα εσωτερικά τους κίνητρα σε συμμετοχικές δραστηριότητες.

Ο εμπνευστής της πολλαπλής νοημοσύνης Howard Gardner επικεντρώθηκε στη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί, χωρίς να συμπιέζονται οι τάσεις και επιθυμίες του. Τόνισε ότι αυτή η πεποίθηση πρέπει να διαχέεται και στη διδακτική μεθοδολογία, η οποία πρέπει να απεγκλωβιστεί από το δίπολο της παντοδυναμίας της γλωσσικής και λογικομαθηματικής νοημοσύνης, ενώ για τα παιδιά του δημοτικού θεωρεί πως είναι η καταλληλότερη

φάση για καλλιέργεια της περιέργειας, της πολυδιάστατης μάθησης που δεν τυποποιείται σε ταμπέλες γνωστικών αντικειμένων, αλλά σε δραστηριότητες ανακάλυψης γνώσεων και γνωστικής αυθορμησίας (Gardner, 1999).

Ο τόπος σύγκλισης της ΦγΠ με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης δεν εξαντλείται μόνο στον σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων ή στην αλληλοδιείσδυση σε θεωρητικά σχήματα, αλλά αναφέρεται σε έναν κοινό προβληματισμό ως προς τη δημιουργία μιας διαφορετικής οικολογίας στην εκπαίδευση που οραματίζεται βαθύτερη επεξεργασία της γνώσης από το σύνολο των μαθητών μέσα σε κλίμα αναγνώρισης και ισοτιμίας. Επιτρέποντας την ύπαρξη διαφορετικών νοητικών μονοπατιών, εμπλουτίζουμε τη συνολική θέαση των εννοιών καλλιεργώντας την επινόηση και την καινοτομία. Επιπρόσθετα η δυνατότητα πολλαπλών αναπαραστάσεων και η πολυδιάστατη επεξεργασία ενός θέματος επιφέρει την βαθύτερη κατανόησή του και την ολόπλευρη συμμετοχή των παιδιών σε γνωστικό, συναισθηματικό και κιναισθητικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Clinton Golding (2004) για να είναι εφικτός αυτός ο συγκερασμός πρέπει να πραγματοποιηθεί μελέτη των χαρακτηριστικών της σχολικής ομάδας, ώστε να καθοριστούν οι στόχοι και οι αντίστοιχες δραστηριότητες. Αυτή η διαδικασία πρέπει να ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

- Κοινό αφετηριακό ερέθισμα (αφόρμηση) (Shared experience of a stimulus), από το οποίο θα εκκινήσει η διερευνητική διαδικασία.
- Δημιουργία ενός πλαισίου (Create an agenda), το οποίο περιέχει ερωτήσεις και υλικό προερχόμενο από τα παιδιά σε σχέση με την αφόρμηση.
- Νοηματοδότηση και βαθιά κατανόηση (Seeking understanding and meaning), ως διαδικασία διεύρυνσης και γνωστικής επεξεργασίας των ζητημάτων που πυροδότησε η αφόρμηση.
- Επανεξέταση και προβληματισμός (Review and reflection), όπου η ομάδα αναστοχάζεται και αποτιμά την ερευνητική εργασία, αξιολογώντας τη συμβολή των πολλαπλών αναπαραστάσεων.

Αφορμησιακό γεγονός μπορεί να είναι οποιοδήποτε ερέθισμα που προκαλεί γνωστική σύγκρουση, αφορμή για σκέψη και συζήτηση, το οποίο προσελκύει την προσοχή και δραστηριοποιεί τις συλλογιστικές διεργασίες. Στη συνέχεια μέσω στοχευμένων δράσεων και ερωτήσεων μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το δυναμικό τους. Κατά την επεξεργασία των θεμάτων και με βάση τις διατυπωμένες ιδέες των παιδιών δημιουργούμε και αξιολογούμε εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης. Επομένως το κάθε παιδί ή κάθε υποομάδα θα μπορεί να αναπαραστήσει με τον δικό του τρόπο μια έννοια ή να σχεδιαστούν οι διδακτικές δραστηριότητες, ώστε να απευθύνονται σε όλες τις πύλες εισόδου (entry points). Ο τρόπος που θα δραστηριοποιηθούν τα παιδιά δεν αποτελεί αντικείμενο αξιολογικής διαδικασίας, αλλά είναι μια

ευκαιρία δημιουργικής εργασίας, διαλόγου, επιχειρημάτων και εναλλακτικών οδών σκέψης. Το πιο σημαντικό είναι ότι διερευνούμε το πώς τα παιδιά βιώνουν τον κόσμο και τους προσφέρουμε τη δυνατότητα να διατυπώσουν εναλλακτικές ιδέες γι' αυτόν. Οι δε ερωτήσεις που θα χρησιμοποιηθούν στοχεύουν τόσο στη βαθιά κατανόηση των εννοιών, όσο και στην ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο το κάθε παιδί εργάζεται, δηλαδή το γνωστικό του προφίλ, την ψυχοκινητική και συναισθηματική του κατάσταση (Golding, 2004).

Στα πλαίσια μιας κοινότητας έρευνας που χρησιμοποιεί ως μεθοδολογικό δρόμο τη θεωρία των πολλαπλών τύπων καλλιεργούνται όλες οι νοημοσύνες, καθώς η διδασκαλία στηρίζεται στις αρχές της πολυτροπικής και πολυαισθητηριακής μεθόδου. Η ΦγΠ στην παραδοσιακή της εκδοχή λειτουργούσε σε ένα πλαίσιο όπου επικρατούσε η λογικομαθηματική και η γλωσσική νοημοσύνη. Η διασύνδεσή της με την πολλαπλή νοημοσύνη την εμπλουτίζει και της διανοίγει τις δυνατότητες ώστε τα παιδιά να ανακαλύψουν την έκταση και την ποικιλία της γνώσης και να μυσούνται στην ολόπλευρη ενασχόληση με την πραγματικότητα. Διευρύνεται η διδακτική μεθοδολογία και η στοχοθεσία καλύπτει τη γνωστική, αλλά και τη συναισθηματική και ψυχοκινητική περιοχή, καλλιεργώντας την αντίληψη μιας πλουραλιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Τέλος τα παιδιά ερευνούν και μαθαίνουν στο πλαίσιο γόνιμης αλληλεπίδρασης με τους άλλους, αναπτύσσονται πολύπλευρα, ανακαλύπτοντας το προσωπικό τους νόημα και αποκτώντας ενεργό στάση στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης.

Σύμφωνα με το μοντέλο του παγόβουνου (iceberg model), το οποίο αναπαριστά τη δομή της ανθρώπινης κουλτούρας, τα περισσότερα χαρακτηριστικά δεν είναι συνειδητά εντοπιζόμενα και παρά το ότι δεν είναι ορατά διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η επίδραση του πολιτιστικού-κοινωνικού περιβάλλοντος είναι καταλυτική ως προς τη διαμόρφωση των μη ορατών στοιχείων, τα οποία αποτελούν τα 9/10 της συνολικής επιφάνειας του παγόβουνου. Σε αυτό το μέρος εντοπίζονται οι περιοχές της ηθικής, προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων, το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, ιδανικά που αφορούν στη διαπαιδαγώγηση και ανατροφή των παιδιών κ.ά (Hall, 1976; Weaver, 1986). Το υποσυνείδητο τμήμα αναφέρεται στις αξίες, ρόλους και πεποιθήσεις μας, στοιχεία τα οποία για να συνειδητοποιηθούν και να τροποποιηθούν απαιτείται στοχευμένη παρέμβαση σε πλαίσιο αυθεντικής αλληλεπίδρασης. Για να κατανοήσουμε την κουλτούρα των άλλων ανθρώπων πρέπει να συμμετέχουμε στον πολιτισμό τους, να εμπλακούμε στην πράξη, αφιερώνοντας χρόνο και έχοντας αληθινό ενδιαφέρον. Αντίστοιχα η εφαρμοστικότητα αυτού του μοντέλου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αφορά στην καλλιέργεια, κυρίως των στάσεων και των αξιακών ρόλων, τη διδακτική πράξη που προχωρά πέρα από την εργαλειακή εκμάθηση δεξιοτήτων, αλιεύοντας το συναισθηματικό φορτίο των παιδιών.



Η ΦγΠ συναντώντας την καλλιέργεια των πολλαπλών τύπων αποτελεί ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης που προχωρά από την επιφανειακή ερμηνεία στη βαθύτερη ανάλυση της συμπεριφοράς των παιδιών, στην αποκωδικοποίηση των κινήτρων τους, στην ανίχνευση των συναισθημάτων τους και στην ανακάλυψη των δυνατοτήτων τους. Σε μια τέτοιου είδους προσέγγιση δομούνται συνειδητά επαρκείς συμπεριφορές, οι οποίες στηρίζονται στην ενδοσκόπηση και αυτοκατανόηση, στην πρόσληψη του βαθύτερου νοήματος μέσω της εμπειρίας, στον συστηματικό στοχασμό πάνω στην πραγματικότητα και στη συνειδητοποίηση της θέσης που κατέχει ο κάθε άνθρωπος στον κόσμο. Επομένως έχει και αναπλαισιωτική δράση, καθώς δρομολογεί θετικές αλλαγές σε προσωπικό, αλλά και σε διαπροσωπικό επίπεδο, επενδύοντας στην πολιτιστική ικανότητα των ανθρώπων, στην επιλογή εμπλουτισμένων διδακτικών βιωμάτων για εκπαιδευτικούς και μαθητές, στην πραγματική καταβύθιση στη μεμονωμένη πραγματικότητα κάθε παιδιού και στη δυνατότητα αντιπροσώπευσής της στο κοινωνικό πλαίσιο (Henley, 1999).

## **6.2 Αναζητώντας το πρόσωπο**

Όταν ένα παιδί διαβαίνει τη θεσμική εκπαίδευση κατακλύζεται από μηνύματα και προσκαλείται να αναπτύξει προτυποποιημένες συμπεριφορές, οι οποίες θα το κάνουν κοινωνό της επικείμενης κουλτούρας. Η εκπαιδευτική πράξη εξελίσσεται μέσω των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος που εκπροσωπούν κάθε φορά τη γνώση με έναν συμπυκνωμένο τρόπο και παραπέμπουν σε ποικιλίους εγγραμματοπισμούς. Εντός του σχολικού πλαισίου διαμορφώνεται η σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου που ακροβατεί ανάμεσα στην ανάγκη της ευρυθμίας και του παραδεδομένου των αξιών και την οικοδόμηση της δυνατότητας για διαφορετικότητα και προσωπική άρθρωση. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στην καθημερινότητα του σχολείου καλείται να εφαρμόσει, να αναπτύξει και τελικά να αποδείξει το κύρος της κρατούσας εκπαιδευτικής αντίληψης. Από την άλλη πλευρά αμφιταλαντεύεται και προσπαθεί να διατηρήσει την αυτονομία του, το προσωπικό του αφήγημα και να συντροφεύσει τα παιδιά στη δική τους προσπάθεια υπέρβασης και κριτικής του κοινωνικού πλαισίου ως επώνυμα κοινωνικό-πολιτικά όντα.

Η εκπαιδευτική πράξη ενώ είναι προορισμένη να οδηγεί στη διαστολή των δυνατοτήτων κάθε παιδιού και στη διαρκή αυτουπέρβαση, ταυτόχρονα συμπράττει σε μια εντός ορίων προσωπική δράση με ηχηρή δέσμευση στο εγκύκλιο πράττειν σε ένα πεδίο προδιαγεγραμμένων μεταβλητών. Για να μπορούμε να ερμηνεύσουμε τα παιδαγωγικά τεκταινόμενα που αναπαριστούν έναν κόσμο αναστοχασμού και αυθεντικής συνύπαρξης, οφείλουμε να διερωτώμαστε σε ποιο πλαίσιο πραγματώνονται, με ποιους πολιτικούς όρους και σε ποιο βαθμό εμπεριέχουν μηχανισμούς συμμετοχής των εμπλεκόμενων και δυνατότητα δημιουργικής διαβούλευσης και αναδημιουργίας τους.

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κρατήσει ζωντανή τη δική του ουσία-θέση στα διαδραματιζόμενα γεγονότα και να καθοδηγήσει τους μαθητές του να συγκροτούν ελεύθερες υπάρξεις με

αυτοσυντήρητο ανάπτυγμα. Θέτει ισχυρό το πρόταγμα ενός κοινωνικού σχηματισμού που αυτοκαθαίρεται και αναδιαμορφώνεται από τη συμμετοχή όλων. Επομένως τίθεται ως προαπαιτούμενη η ύπαρξη δημοκρατικών διαδικασιών, μιας διαφανούς και πολυσυλλεκτικής θεσμοποιημένης διαδικασίας που προωθεί την αμφισβήτησή της και την αναστοχαστική αυτοαξιολόγησή της. Όπως υποστηρίζει ο Αλέξανδρος Θεοδωρίδης «πρέπει ο κοινωνικο-ιστορικός χώρος να έχει ήδη αυτοαλλοιωθεί κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να έχει ανοίξει ένας χώρος απέραντης διερώτησης, αναστοχασμού και διαβούλευσης, ένας χώρος όπου δεν υπάρχουν αυθεντίες, δεν υπάρχουν μη αμφισβητήσιμες εξουσίες. Πρέπει με άλλα λόγια ο θεσμός να έχει γίνει τέτοιος που να επιτρέπει την αμφισβήτησή του από την κοινότητα, την οποία κάνει να υπάρχει και στην οποία ανήκει και ο παιδαγωγός που τον αμφισβητεί» (2008, 71).

Η παιδαγωγική πράξη υπάρχει σε έναν χώρο με συγκεκριμένες αποχρώσεις και είναι πλαισιωμένη με δεδομένες πολιτικοκοινωνικές νόρμες. Η ίδια δε είναι μετασχηματιστική δραστηριότητα που οφείλει να αναστοχάζεται και να αυτοκαθαίρεται, προτάσσοντας το εν δυνάμει και έλκοντας το αναδύμενο ως διαφορετικό. Προσφέρει πολυδιάστατες επιλογές και τις δια φωτίζει, ώστε να αποτελέσουν για το ανθρώπινο πλάσμα πραγματικούς κόσμους αυτοανάπτυξης και γεφύρωσης προς το νέο με πρόσημο συνειδητής επιλογής. Αυτή η ζύμωση είναι η αναγκαία συνθήκη για να θεμελιωθούν οι οποιοσδήποτε αλλαγές και να αναδιατάξουν τις κοινωνικές συνιστώσες, εκπέμποντας διαφανείς διαδικασίες και απελευθερωτικές συνθήκες στην εφαρμογή τους. Ο νέος άνθρωπος μεταμορφώνεται από ένα απλό μέλος στην κοινωνική οργάνωση σε μια δυναμική αυτόνομη παρ-ουσία που υπερβαίνει το υπάρχον, το επανακαθορίζει και δεν συμμετέχει σε αυτό απλά ως αθροιστική κοινωνική μονάδα, αλλά ως «αναστοχαστική και διαβουλευτική υποκειμενικότητα» (Θεοδωρίδης, 2008, 81).

Σε μια γενική θεώρηση η εκπαιδευτική δράση σηματοδοτεί την πορεία του παιδιού προς τον αυτοκαθορισμό και την ελευθερία, ενώ είναι ζητούμενο να διευκολύνει την ανάγκη του για διερεύνηση και υπαρξιακό ταξίδι. Αυτός ο δρόμος ορίζεται όχι μόνο από την απόκτηση δεξιοτήτων και γνωστικών εφοδίων, αλλά ως μια διεργασία σε βιωματικό πλαίσιο με γνώμονα την ελεύθερη βούληση και την καλλιέργεια της συλλογικής εργασίας. Μιας τέτοιας μορφής παιδαγωγική πράξη έχει στο επίκεντρο το ίδιο το παιδί ως δημιουργό των πράξεων του και δεν αυτοπεριορίζεται στα όρια θεσμισμένων αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά ακροβατεί στον μεθοριακό αυτό χώρο ανάμεσα στο εγκύκλιο και το πειραματικό. Το ανθρώπινο πλάσμα παρωθείται να ανακαλύψει και να αποκαλύψει δυνατότητες, τις οποίες θα δοκιμάσει στην αυθεντική τους ροή με έναν μοναδικά αληθινό τρόπο. Οι δημοκρατικές παιδαγωγικές θεωρίες προτάσσουν την προσωπική ζωή του παιδιού και τη μοναδικότητά του ως ύπαρξη σε συνδυασμό με την ιδιότητα του ως έναν ενεργό και υπεύθυνο πολίτη, ο οποίος συνυπάρχει και συναποφασίζει με άλλους μαζί στα πλαίσια μιας κοινότητας.

Η θεσμική εκπαίδευση ως χώρος συνάντησης ανθρώπων όλων των ηλικιών, στοιχειοθετεί μια κοινότητα, μια ρέουσα ζώνη επικοινωνίας, όπου διαπραγματεύονται πανανθρώπινα ζητήματα και έννοιες με καθολική ισχύ. Στο σχολείο επανατοποθετούνται οι σχέσεις και αναδιαρθρώνονται οι ισορροπίες ανάμεσα στον κόσμο των ενηλίκων και των αναπτυσσόμενων πλασμάτων με έναν μοναδικό τρόπο που ενδεχομένως να ασκήσει μετασχηματιστική δύναμη στην κοινωνία. Σε αυτό το σημείο η φιλοσοφία έχει να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερο ρόλο, καθώς είναι ένα βίωμα που οραματίζεται το πρόσωπο σε μια συνεχή αναδιάταξη, μια ακάματη αλλαγή και έναν θαρραλέο αναστοχασμό. Το παιδί έτσι αναγνωρίζεται ως μια οντότητα σε μια αέναη αναγεννητική εξέλιξη, ως ένας πολίτης που διερωτάται, ερευνά και αυτουπερβαίνεται. Γίνεται ο πρωταγωνιστής και οδηγός της ζωής του με αυτορυθμιστικούς όρους, όντας μέτοχος μιας συλλογικής μορφής ζωής που τον καλεί σε αποφάσεις και συνέργειες (Kennedy, 2010, 91-97).

Με τέτοιους όρους ένα παιδί αναγνωρίζει και κατοικεί στον κόσμο με επίγνωση και αποφασίζει να εξελιχθεί και να μετεγκατασταθεί σε μια σφαίρα δημιουργικότητας και φαντασίας η οποία υλοποιεί τη διαδικασία της μάθησης με διαφορετικούς μηχανισμούς. Αυτή η μορφή ζωής κάνει τα παιδιά να οικειοποιηθούν τον πολιτισμό και μια πανανθρώπινη γνώση, χωρίς εκλεκτικισμούς ή ποσοτικά φίλτρα επιδόσεων, αλλά ως μια προσπάθεια με ηθικές και πνευματικές αποχρώσεις. Είναι μια συστράτευση αισθήσεων και συνείδησης όπου ο νέος άνθρωπος με διαμεσολαβητή τον παιδαγωγό παρίσταται εκούσια, αντιλαμβάνεται και μετέχει σε μια ανεπανάληπτη κάθε φορά ως προς τον ποιόν της προσπάθεια. Παιδαγωγός και παιδαγωγούμενος σε μια τέτοια συνθήκη βιώνουν έναν απόλυτο «θαυμασμό, μια δημιουργική ορμή», μια διαισθητική μετάβαση σε μια σφαίρα ολιστικής ενατένισης των προαιώνιων προτύπων και αξιών (Vieillard-Baron, 2010, 151-152).

Σύμφωνα με τον Jean Louis Vieillard-Baron (2010) χρειάζεται μια εκπαίδευση διανοητική αλλά και ηθική συνάμα. Ένα πραγματικό ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο, μια ενσυναισθητική στροφή που εμποτίζεται με συναισθήματα και αρχές φροντίδας για τον άλλον. Μια πράξη ακεραιότητας που έχει στο επίκεντρό της το ανθρώπινο πλάσμα και την ηθική του ανάπτυξη μέσω μιας ουμανιστικής παιδαγωγίας. Σε μια τέτοιας υφής εκπαιδευτικά σχήματα οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν συνειδητές απολήξεις έναντι του εαυτού τους και έναντι των άλλων. Όταν αποδυναμώνεται το ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο και εξοβελίζεται η αλληλεγγύη, τότε η παιδαγωγική διαδικασία δεν είναι ουσιαστική, καθώς δεν απευθύνεται στον άνθρωπο, ούτε εκκινεί από αυτόν, αλλά διακινείται ως ένα τεκμήριο εργαλειοποίησης.

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια εντεινόμενη διάθεση απόκτησης αποσπασματικών εφοδίων εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου και εμμοκικής καταμέτρησης των αποτελεσμάτων των εφαρμοζόμενων μεθόδων. Εκλείπει η ολιστική θεώρηση της απόκτησης της γνώσης, της αυθεντικής αυτενέργειας των παιδιών, όχι ως σκοπούμενη πραγμάτωση παραδοτέων με χαρακτήρα πρόβλεψης και

μηχανιστικής λειτουργίας, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία με απρόβλεπτες περιπέτειες, η οποία διαστέλλεται και εμπλουτίζεται από τη διάδραση των συμμετεχόντων. Σε μια τέτοιας υφής σχέσης οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αποτελούν μοναδικά γεγονότα, εξατομικευμένες υπάρξεις που συνεργούν και συνυπάρχουν με μόνο γνώμονα την διατήρηση του νοήματος στη μαθησιακή διαδικασία με ηθικό πρόσημο. Το ερώτημα που γεννάται είναι τελικά ποιας μορφής εκπαιδευτική πράξη καλλιεργεί τη σχέση παιδαγωγού και παιδιών ως μια ισότιμη βάση συνδιαμόρφωσης προσώπων που μέσω αυτής προχωρούν στη βελτίωση του βιώματός τους;

Η φιλοσοφία ενδεχομένως να αποτελεί μια αντίρροπη πραγματικότητα, καθώς προτείνει εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης. Υπηρετεί τον νου και την ψυχή και ασφαλώς δεν είναι εφικτό να αποτιμηθεί με μετρήσεις οφέλους και μονοδιάστατα εργαλεία. Είναι μια δρώσα αντίληψη, μια μορφή ζωής με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, που δημιουργεί πολυποίκιλες εκφάνσεις και για να διατηρήσει αυτόν τον εγγενή πολυπρισματικό της χαρακτήρα, πρέπει να αποσχολειοποιηθεί και να αναχθεί σε καθολική παιδαγωγική προοπτική. Η φιλοσοφία είναι στενά συνδεμένη με τη μαθησιακή διαδικασία και την προσδοκώμενη γνώση .καθώς έχουν ως επίκεντρό τους την ανθρώπινη ύπαρξη. Ο παιδαγωγός στρέφεται προς τον μεμονωμένο μαθητή, διαφωτίζοντας τη μοναδική του προσωπικότητα και αξιοποιώντας την ιδιαίτερη του προικοδοτημένη φαρέτρα χαρακτηριστικών. Με τον ίδιο τρόπο ο φιλοσοφικός στοχασμός εξιχνιάζει πανανθρώπινα ερωτήματα και τα τεκμαίρει με τη συνεισφορά μιας δυποκειμενικής συνέργειας, όπου αξιοποιείται κάθε οπτική γωνία ως εξόχως σημαντική. Ο κοινός τόπος της παιδαγωγικής με τη φιλοσοφία δεν είναι η θεωρητική διερεύνηση, αλλά ο πειραματισμός και η δοκιμασία στο πεδίο του βιώματος. Στην καθημερινή δράση του υποκειμένου, όπου επαληθεύονται τακτικές, αξιολογούνται επιλογές και ο καθένας εκ-προσωπείται ως ένας ανεξάρτητος και μοναδικός φορέας της ανθρώπινης ουσίας. Ωστόσο θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούμε στην επισήμανση της φιλοσοφικής ουσίας των παιδαγωγικών ερωτημάτων, τα οποία είναι οντολογικά, επιστημολογικά, ηθικά και κοινωνικο-πολιτικά, όπως διακυβεύονται στην εκπαιδευτική πράξη (Bridges, 2010, 278-280). «Η φιλοσοφία ρωτά και ανανεώνει τα νοήματα της παιδαγωγικής. Η παιδαγωγική είναι πηγή ανησυχιών για τη φιλοσοφία. Μήπως άραγε μένει μια θέση για μια φιλοσοφική παιδαγωγική;» (Carvalho, 2010, 302).

Η παιδαγωγική του προσώπου είναι μια εκπαιδευτική στάση, μια εκδήλωση ανθρωπιστικής παιδείας που διαμοιράζεται ανάμεσα σε παιδαγωγό και παιδιά, ως μια σταδιακή μετάβαση στο μορφωτικό αγαθό, ως μια διαδικασία μύησης στη γνώση και στα πολιτιστικά δημιουργήματα. Σε μια τέτοια πραγματικότητα το παιδί δραστηριοποιείται ως μια ύπαρξη με αυτάρκεια, αναστοχάζεται και επιτυγχάνει νέα ερωτήματα και συμβάλλει στην αναδόμηση αρχών και αξιών. Η φιλοσοφική ενατένιση της παιδαγωγικής πράξης δεν είναι απλά μια αποδεικτική διαδικασία και αναστοχαστική δράση για διερεύνηση του αληθούς, αλλά μια απελευθερωτική πορεία που ενισχύει την αυτομέριμνα, την ισότιμη

συμμετοχή στην αναζήτηση και εν γένει τη συστηματική διαύγαση χωρίς μηχανιστικές τυπολογίες. Στο φιλοσοφικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός συντροφεύει τους μαθητές του, συνοδοιπορεύεται στη διαδικασία μάθησης και λειτουργεί εμπυχωτικά στη διαμόρφωση επιλογών και ελεύθερης κρίσης. Συμβιώνει σε έναν κοινοτικό τρόπο ζωής που αγωνιά να μνήσει και τους παιδαγωγούμενους του. Δεν αρκείται στη γνώση δεξιοτήτων ή την αξιολόγηση και ποσοτική αποτίμηση ικανοτήτων, αλλά οραματίζεται την τάξη τους ως μια δυναμική ομάδα ερευνητών με ελευθεριακή σκέψη και υγιή πολιτειακή αντίληψη.

### **6.3 Ερευνώντας συστηματικά και ανακαλύπτοντας τα πολλαπλά νοήματα**

Η φιλοσοφία ερχόμενη σε επαφή με την παιδαγωγική εισάγει μια διαφορετική θεώρηση της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία στηρίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, στη δέσμευση στην έρευνα και τον συστηματικό στοχασμό. Η *ΦγΠ* είναι η πιο εμπειριστατωμένη προσέγγιση που δύναται να ικανοποιήσει το πρόταγμα των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων για την αναγκαιότητα της σκέψης και της κοινοτικής διαβούλευσης. Ταυτόχρονα δεν αφορά στην εγκαθίδρυση απλών εγκύκλιων προγραμμάτων ή ζωνών αποφόρτισης στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά στην αναδιαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, προτείνοντας μια στοιχειοθετημένη προσέγγιση που βγάζει τους εμπλεκόμενους από την παθητικότητα, φέρνοντας τους στο επίκεντρο της δράσης, ενώ πλέον δε μιλάμε για εκπαιδευτική φιλοσοφία, αλλά για μια φιλοσοφία της σκέψης. Σε μια τέτοια παιδαγωγική οπτική «τα ανθρώπινα όντα έχουν πολλούς τρόπους να εκφράζουν τον εαυτό τους και, την ίδια στιγμή, να εκτιμούν την αξία του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν» (Lipman, 2010, 328-329).

Σύμφωνα με την Ann Margaret Sharp η κοινοτική έρευνα ως η κατεξοχήν πρακτική της φιλοσοφίας στο εκπαιδευτικό πεδίο είναι μια πραγματική μεταστροφή στον τρόπο με τον οποίο στοχεύουμε να διαπαιδαγωγήσουμε τους νεαρούς πολίτες, οι οποίοι καλούνται να ενταχθούν στην κοινωνία ως μέλη μιας οικουμενικής ομάδας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει «το να εκπαιδεύεις τα παιδιά σε μια τέτοια διαλογική σκέψη, σημαίνει να φυτεύεις τους σπόρους της κοινωνικής κριτικής» (Sharp, 2010, 361). Μια κοινωνική κριτική που ασκείται με ηθικά ερείσματα, με κανόνες και όρους που έχουν από κοινού οριστεί και απευθύνεται σε έναν καθολικό προβληματισμό, σε ένα άσβεστο ενδιαφέρον για ό,τι συμβαίνει. Τα παιδιά που συνεργούν σε τέτοια περιβάλλοντα μαθαίνουν να ανακαλύπτουν μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να συναγωνίζονται, να διαμοιράζονται γνώσεις και τακτικές με σύμπνοια, εγκαταλείποντας τον στείρο ανταγωνισμό και μπαίνοντας στη λογική του ενσυναισθητικού προσώπου που επιδιώκει την ευδαιμονία τη δική του και των άλλων (Sharp, 2010, 363-364).

Η φιλοσοφία στη σχολική τάξη προσφέρει θετικό πρόσημο στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί αντιπροτείνει μια λύση συνάμα κοινωνικοπολιτική, μια διαφορετική εκδοχή βιώματος που δύναται να πραγματωθεί εάν του δώσουμε χώρο και βέβαια συν-εργαστούμε για να αποκτήσει τους

ρεαλιστικούς όρους εφαρμοστικότητας. Οικοδομείται στο όραμα των παιδιών, στη φαντασία τους για έναν διαφορετικό κόσμο, στον πειραματισμό τους σε μια ποικιλία θεμάτων μέσω πολυαισθητηριακών και πολυτροπικών μέσων. Η *ΦγΠ* δεν είναι σχολαστικισμός ούτε καλλιέργεια των μαθητών σε αριστεύουσες καταστάσεις. Αφορά στη φροντίδα του λόγου, δοκιμάζεται στο πλαίσιο της ομάδας των παιδιών και οραματίζεται ανθρώπους που αγαπούν τη μόρφωση, είναι ενεργοί πολίτες με κοινωνική ευαισθησία, εγκράτεια και θάρρος για ανάληψη ευθύνης και ηθική δέσμευση (Sharp, 2010, 366-367).

Η συστηματική έρευνα σε μια τέτοια περίπτωση δεν είναι ένα παιχνίδι διασταύρωσης πληροφοριών και ερμηνευτικής προσέγγισης, είναι μια ψυχοσωματική συν-μετοχή σε μια διαλογική κατάσταση σε διαπροσωπικό και ενδοπροσωπικό επίπεδο. Η εξαγωγή καλοακονισμένων κρίσεων ξεκινά από το υποκείμενο, ενδυναμώνεται από τη συν-κατάθεση ποικίλων προσωπικών ερμηνειών και ανακατευθύνεται στα συμμετέχοντα πρόσωπα, σηματοδοτώντας αλλαγές, υπαρξιακή διαπραγμάτευση που εγγράφεται σε ομαδικό επίπεδο. Έτσι η δέσμευση του καθενός ξεχωριστά στην κοινοτική έρευνα και η προσπάθεια του στα πλαίσια εντός αυτής είναι μια γέφυρα για την πραγμάτωση του οράματος για μια κοινωνία με όρους ισότιμης εκπροσώπησης και αλληλοσεβασμού (Sharp, 2010, 373-375).

Η εκπαιδευτική απόπειρα της φιλοσοφίας ή το φιλοσοφικό άγγιγμα της εκπαίδευσης είναι ένα περίτεχνο εγχείρημα, μια ανιδιοτελής παιδαγωγική απεύθυνση προς τα παιδιά. Δεν αφορά αποκλειστικά σε μεθοδολογικά σχήματα, είναι η ίδια η αναζήτηση της αλήθειας, ενώ δεν περιορίζεται σε παραδοτέα που διαμορφώνονται αιτιοκρατικά ως απόρροια της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας. Τα ανθρώπινα πλάσματα δύνανται να εμπλουτίζουν θεωρητικά σχήματα και ταυτόχρονα να ανιχνεύουν στο πεδίο της πράξης, ακροβατώντας ανάμεσα στον στοχασμό και τη δοκιμασία. Κι αυτή ακριβώς η δυνατότητα είναι στο επίκεντρο της φιλοσοφικής εφαρμογής στη σχολική τάξη, δηλαδή η ανάδειξη ερωτημάτων και προβληματισμών, όχι με εργαλειακή σημασία, αλλά ως φυσικός απότοκος εγχειρημάτων σκέψης και δράσης.

Η φιλοσοφία και η επιστήμη αποζητούν την έρευνα με διαφορετική οπτική η καθεμία. Η φιλοσοφική αναζήτηση κινείται ολιστικά προς τα αρχέτυπα, το βαθύτερο περιεχόμενο των εννοιών, όχι μόνο αποδεικτικά και αποσπασματικά, αλλά με μια εξηγητική διάθεση και τη σταδιακή χάραξη ενός κατανητικού δρόμου με διαρκείς επιβεβαιώσεις και ανατροπές. Στο επίκεντρο του φιλοσοφικού ορίζοντα ο άνθρωπος φαντάζει ως συν-δημιουργός και ως δύναμη επανένωσης των αρχών του κόσμου. Από την άλλη πλευρά η επιστήμη δρα βάσει ερευνητικών-κυρίως αιτιοκρατικών-πρωτοκόλλων που στηρίζονται σε αλγοριθμικές ερμηνείες και εξελίσσεται με αυστηρές μεθοδολογικές αρχές ανά γνωστικό πεδίο (Καρπούζος, 2011, 111-115). Η σύμπλευση και των δύο είναι το ζητούμενο. Ένας κρυστάλλινος συλλογισμός, μια παρατηρησιακή μέθοδος που είναι διαρκώς σε εξέλιξη και απολαμβάνει την πρόκληση και τα ερωτήματα στο πεδίο της δράσης, έλκοντας τη φαντασία, τη διαίσθηση της

πολυμορφικότητας του κόσμου και το βιωμένο αίσθημα της ανάλυσης μιας εύστροφης κρίσης που ενώ δοκιμάζεται διαρκώς προκαλεί σε νέες ερμηνευτικές (Καρπούζος, 2011, 161).

Η φιλοσοφική προσέγγιση στην εκπαίδευση αντιπροτείνει και επανατοποθετεί την παιδεία του ελεύθερου στοχασμού, της διανοητικής χειραφέτησης, του ανθρώπινου πλάσματος που διερευνά και αυτορυθμίζεται, ενώ ταυτόχρονα κάνει χρήση μεθόδων που τις εμπλουτίζει και τις ανατροφοδοτεί με τη γνωσιακή του προσφορά. Ο νέος άνθρωπος δεν είναι απλός αρμοστής παραδειγματικών τύπων και αξιωμάτων, αλλά οραματίζεται και αναπλάθει, φαντάζεται και γεφυρώνει. Όπως επισημαίνει ο Αλέξης Καρπούζος «Η παιδεία ως παιχνίδι του ονείρου και του λογισμού, μπορεί να κάνει τον άνθρωπο να δοκιμάσει την εμπειρία της ενότητας και της αποσπασματικότητας, του Ενός και του Πολλαπλού, του Ίδιου και του Διαφορετικού και του αξεδιάλυτου μίγματός τους. Αναφερόμαστε σε μια γνωστική και αυτογνωσιακή διαδικασία, σε μια παιδεία και σε μια αγωγή που διερευνά, πειραματίζεται και ρωτάει, αμφισβητώντας τα πάντα και τον εαυτό της ακόμα... Η στοχαστική σκέψη που περιγράφουμε, συνιστά τόσο επιστήμη (ακρίβεια και υπολογισμό) όσο και τέχνη (εικασία και επινόηση), απαιτεί τόσο λογική όσο και φαντασία» (Καρπούζος, 2011, 161).

Αυτή, λοιπόν, η υπαρξιακή απόλαυση και το ταξίδι γνώσης που ενυπάρχει σε μια τέτοιας υφής οπτική της εκπαίδευσης υπερβαίνει τον διδακτικό της προορισμό και γίνεται αντιληπτή με πιο σύνθετες και μακροπρόθεσμες διαδικασίες. Εξετάζεται και δύναται να παραμετροποιηθεί για να καταστεί αντιληπτή, όμως το αποτύπωμά της καλλιεργείται και διαμορφώνεται σε βάθος χρόνου ως ένα πολύπλοκο μείγμα διασταυρώσεων προσωπικών αποφάσεων, επιρροών από το περιβάλλοντα χώρο, μιας συγχορδίας νοημάτων και διαφορετικών συνιστωσών. Σε αυτήν την εκδοχή αξιοποιούνται όλα τα δεδομένα, κατατίθενται όλες οι πληροφορίες από όλα τα κανάλια, καθώς συνδιαμορφώνουν το βίωμα και καταθέτουν τη δική τους κρίσιμη ποιότητα μέσω πολυποίκιλων καθρεφτισμών. Στο επίκεντρο αυτής της θεώρησης είναι το ανθρώπινο πλάσμα και ο χωροχρόνος της εμπειρίας του, από την οποία αντλεί νοήματα και διατρανώνει θεωρητικά σχήματα, όταν είναι ενεργός μέτοχος και διανοίγεται με όλες τις αισθήσεις του.

Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση βρίσκει πρόσφορο έδαφος, καθώς πλέον έχει γίνει παραδεκτή η ύπαρξη της πολυτροπικότητας του νοήματος και της ποικιλόμορφης αναπαραστατικής του δυναμικής, ενώ ταυτόχρονα δίνει σημαντικό παρόν η ψηφιακή τεχνολογία που διαμορφώνει ένα σύνθετο επικοινωνιακό περιβάλλον (Cope & Kalantzis, 2009). Το παιδί δεν αποκωδικοποιεί απλώς νοήματα, ούτε συμμετέχει παθητικά σε διδακτικές διαδικασίες, αλλά παρωθείται να παράγει σημασίες και να προβαίνει σε ερμηνευτικές απόπειρες του κόσμου γύρω του. Είναι ίσος εταίρος στην παιδαγωγική πράξη, αξιότιμος συνερευνητής που ανακαλύπτει και αποκαλύπτει με έναν προκλητικά ελεύθερο τρόπο. Το να φιλοσοφείς μαζί με τα παιδιά και να περπατάς στα μονοπάτια της διερεύνησης είναι ένας δια-μοιρασμός νοήματος που λαμβάνει χώρα δια-λογικά και διαμορφώνεται δημιουργικά σε

πολλαπλές αναπαραστάσεις. Η εργασία σε μια φιλοσοφική κοινότητα έρευνας είναι «μια ροή νοήματος σε ολόκληρη την ομάδα, από την οποία και θα προκύψει μια καινούρια κατανόηση. Είναι κάτι καινούριο, το οποίο ενδεχομένως να μην υπήρχε καθόλου στην αρχή. Είναι κάτι δημιουργικό. Και αυτό το νόημα που μοιράζονται όλοι είναι η κολλητική ουσία ή το μπετόν που κρατά μαζί τους ανθρώπους και τις κοινωνίες» (Bohm, 2022, 71).

Η ΦγΠ στη σχολική τάξη είναι δια-λεγόμενη, δια-στέλλοντας τον συλλογικό μας εαυτό, δια-νοίγοντας νέες δυνατότητες συλλογικής σκέψης και προμηνύοντας νέες προσωπικές θεάσεις. Η φιλοσοφική εργασία μαζί με παιδιά είναι συνυφασμένη με την ζωή που αυτά ζουν, αντλεί θέματα διαπραγμάτευσης από τις σφαίρες ενδιαφερόντων τους ως αφορμησιακά στοιχεία και δεν επαναπαύεται στην παραδοτέα βιβλιογραφική πληροφορία, αλλά εκτυλίσσεται με πολλαπλές μορφές στο ζωντανό πεδίο, έλκοντας την κατάθεση της άποψης τους. Αυτή η θέση συμπλέει απόλυτα με το σωκρατικό πρότυπο της μη εγγεγραμμένης αποτύπωσης των εννοιών, αλλά της διαδρομής συνεχούς εμπλουτισμού τους και στροφής προς το βίωμα, στην κατανόηση της ορθότητας ως καταστάλαγμα διαπροσωπικής επικοινωνίας και επίπονης αυτοκατανόησης (Nussbaum, 2022, 88-89).

Στο περιβάλλον της σύγχρονης εποχής όπου επικρατεί η έξαρση μετάδοσης της πληροφορίας με όλα τα μέσα και η προσδοκία ενός ανθρώπου με πολλαπλές δεξιότητες, η συνάντηση της φιλοσοφίας με την παιδαγωγική οργανώνει την εφαρμογή ενός τολμηρού εγχειρήματος, το οποίο αφορά σε μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση. Επιπρόσθετα η παραδοχή της πολιτισμικής-κοινωνικής πολυμορφίας, η οποία έχει προταχθεί ως προς τη διαμόρφωση διδακτικών μεθόδων και η έκρηξη της οπτικής πληροφορίας σε σχέση με τα παραδοσιακά γλωσσικά συστήματα συντέιναν προς την καθιέρωση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, δηλαδή πολλαπλών καναλιών επικοινωνίας και μετάδοσης του νοήματος (Cope & Kalantzis, 2009). Αυτές οι εξελίξεις προσκαλούν τη φιλοσοφία στην παιδαγωγία των παιδιών και εισάγουν μια διαφορετική οπτική σύγκλισης με τα επίκαιρα κοινωνικο-πολιτιστικά στοιχεία. Η φιλοσοφική εργασία στο σχολείο, υπό αυτές τις συνθήκες, κρίνεται αναγκαία, καθώς εκπροσωπεί μια ξεκάθαρη αντίσταση προς την υπεροχή «της αντικειμενοκεντρικής θεώρησης», προβάλλοντας παράλληλα την «ανθρωποκεντρική» και τον τρόπο με τον οποίο τα επιτεύγματα, οι πληροφορίες, τα πρωτόκολλα δύνανται να πλαισιωθούν από τη δύναμη της ανθρώπινης δημιουργικότητας και συνέργειας. Η φιλοσοφία αντιπαραβάλλει τη δυναμική ενός γόνιμου διαλόγου στον οποίο δεν καταστρατηγείται το ανθρώπινο πλάσμα, αλλά προβάλλει στο επίκεντρο της σύγχρονης εποχής ως δημιουργός, ως πρωταγωνιστής διαδικασιών κι όχι ως διεκπεραιωτής τους. Στον ορίζοντα της φιλοσοφίας αναζητείται πλέον ένας κόσμος αλληλεπίδρασης, συμμετοχικότητας και εναλλακτικών οπτικών, όπου θα συναντηθούν οι αντιτιθέμενες απόψεις (Pacey, 2011, 315-330).

Η φιλοσοφία έρχεται να απενοχοποιήσει τη χρήση νέων τεχνολογιών και να καλωσορίσει τη χρήση τους για τη συγκρότηση πολυτροπικών νοημάτων, ώστε να συγκροτηθεί ένα πλαίσιο



πολυπολιτισμικής κουλτούρας και αποδοχής της διαφορετικότητας. Προκαλεί και προκαλείται σε νέες συγκλίσεις, με επικέντρωση στον σύγχρονο πολίτη του κόσμου και στο πώς αυτός μπορεί να σχεδιάσει, να δημιουργήσει και να εκφραστεί. «Η στιγμή του σχεδιασμού είναι μια στιγμή μεταμόρφωσης, της ανακατασκευής του κόσμου, εκπροσωπώντας τον κόσμο εκ νέου. Η δημιουργικότητα, η καινοτομία, ο δυναμισμός και η απόκλιση είναι φυσιολογικές σημειωτικές καταστάσεις. Αυτή είναι μια προοπτική άποψη της σημειολογίας, μια άποψη που θέτει τη φαντασία και τη δημιουργική οικειοποίηση του κόσμου στο κέντρο της αναπαράστασης και επομένως της μάθησης» (Cope & Kalantzis, 2009, 177). Κι αυτή ακριβώς είναι η αποστολή της φιλοσοφίας σε αυτήν τη χρονική φάση, να συνταιριάζει αυτές τις διαφορετικές υποκειμενικότητες και να αποτελέσει δύναμη επίτευξης ενός κόσμου όπου όλοι εκπροσωπούνται και συμβιώνουν αρμονικά. Να συμπεριλάβει κάθε κινητήριο δύναμη μάθησης, να την αφουγκραστεί και να την φιλτράρει με μόνο γνώμονα τη βελτίωση του βιώματος για το ανθρώπινο πλάσμα.

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι τα παιδιά έχουν από πολύ πρώιμη φάση αναπτύξει ήδη κάποιους βασικούς ψηφιακούς γραμματισμούς, είναι επιβεβλημένο να συμπεριληφθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία δραστηριότητες διανθισμένες με στοιχεία από τα ψηφιακά περιβάλλοντα. Στα πλαίσια της θεωρίας των πολυγραμματισμών έχουν αναπτυχθεί ποικίλες προσεγγίσεις, οι οποίες εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενσωματώνοντας τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και προσδίδοντας μια πολύπλευρη παιδαγωγική οπτική. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε πολυποικίλους μαθησιακούς πόρους, σε ένα πλούσιο περιβάλλον αλληλεπίδρασης, όπου διαπραγματεύονται και αναπτύσσουν νοήματα. Μια τέτοια προσέγγιση είναι αυτή της παιχνιδιοποιημένης μάθησης (gamified learning), όπου συνυπάρχει η έννοια των παιγνίων και των τεχνολογικών εφαρμογών κατά την υλοποίησή τους. Κερδίζει ολοένα και μεγαλύτερο έδαφος στη σχολική τάξη, καθώς ανατροφοδοτεί τα κίνητρα των παιδιών, καλλιεργεί την αίσθηση της δέσμευσης στην παιδαγωγική πράξη και εκφράζει τη σύγχρονη πραγματικότητα αυτής της γενιάς παιδιών (Lee & Hammer, 2011). Βασίζεται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού με κύριο εκπρόσωπο τον Lev Vygotsky, η οποία προτεραιοποιεί την αξία των αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων μάθησης με παιγνιώδεις δραστηριότητες ως σκαλωσιές για την απόκτηση της γνώσης. Η απόδοση ομαδικών βραβείων και η εργασία σε ομάδες τονώνει τη συνεργατικότητα και αναζωογονεί τα κίνητρα, μεταφέροντας σταδιακά αυτό το παιδαγωγικό κλίμα στο σύνολο της παιδαγωγικής διαδικασίας (Rohman & Fauziati, 2022).

Έχουν αναπτυχθεί ποικίλες προτάσεις-σενάρια παιχνιδιοποιημένης μάθησης στο πλαίσιο πανεπιστημιακών εργασιών και αρθρογραφίας με σημείο αιχμής την αύξηση των κινήτρων για μάθηση και τη δημιουργία ελκυστικότερων όρων απόκτησης γνώσεων μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης με ισχυρές ανατροφοδοτήσεις. Μια τέτοια προσέγγιση που πλησιάζει τη φιλοσοφική

σκέψη με τις σύγχρονες τεχνολογικές εφαρμογές μέσω παιγνιακών συνθηκών αποτελεί το άρθρο *‘Philosophical Games in Primary Education: An Interdisciplinary Approach’*, το οποίο είναι μια διεπιστημονική ανταλλαγή ανάμεσα στη φιλοσοφία, την παιδαγωγική και την πληροφορική (Anagnostou, Lazou, Mele & Ktena, 2022). Στο συγκεκριμένο άρθρο αναπτύσσεται ένα παιχνιδιοποιημένο σενάριο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια της πλατφόρμας moodle, το οποίο έχει ως κεντρική ιδέα την ζωή και το έργο του Σωκράτη, αξιοποιώντας τις αντίστοιχες ψηφιακές εφαρμογές, κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, με έμφαση στην επικοινωνία των παιδιών και την ενεργητική συμμετοχή τους. Στα πλαίσια μιας τέτοιας τάξης καλλιεργείται η κριτική και δημιουργική σκέψη, μέσα από τα δια ζώσης και ψηφιακά παίγνια καλλιεργείται η γλωσσική έκφραση, ενώ προτείνονται και διδακτικές δράσεις με αισθητικό περιεχόμενο, αναδεικνύοντας τον διαθεματικό προσανατολισμό του σεναρίου. Πηγή έμπνευσης και οι προτάσεις διδασκαλίας της φιλοσοφίας μέσω της τέχνης, όπως αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο συναφών ερευνητικών εργασιών (Lazou & Patios, 2017).

Πάρα πολλά χρόνια έχει ξεκινήσει ένας εποικοδομητικός διάλογος όσον αφορά στον ρόλο των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τη σπουδαιότητά τους στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της συνεργατικότητας και τελικά για τη συνδρομή τους στον μετασχηματισμό των σχολικών τάξεων σε κοινότητες σκέψης (Mcguinness, 1999). Μιλάμε για δυναμικά περιβάλλοντα που καλλιεργούν τον αναστοχασμό, προκρίνουν τις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων και προσιδιάζουν στον τρόπο ζωής των παιδιών. Οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες με την τεράστια δυνατότητα πρόσβασης σε πλούσιες βάσεις δεδομένων, την υψηλή ταχύτητα διαμοιρασμού της πληροφορίας και των διαρκώς ανανεούμενων εκπαιδευτικών λογισμικών αποκτούν μεγάλη δυναμική και συνθέτουν με έναν δικό τους ιδιαίτερο τρόπο διερευνητικά περιβάλλοντα, όπου τα παιδιά είναι δημιουργοί και συμμετοχοί.

## **6.4 Η διδασκαλία της φιλοσοφίας και οι πρωταγωνιστές της παιδαγωγικής πράξης**

Μιλώντας για διδασκαλία με τη φιλοσοφία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αναφερόμαστε σε έναν ολόκληρο κόσμο, ένα βίωμα που προσκαλεί παιδιά και παιδαγωγούς σε αλλαγή και ανακατεύθυνση σκέψης. Θα είναι πολύ επιδερμικό εάν παραμείνει στο επίπεδο της διδασκαλίας ενός μεμονωμένου γνωστικού αντικειμένου ή μιας μεθοδολογικής εκδοχής που απλά παραπέμπει σε ένα σύνολο σχεδίων εργασίας, μια ζώνη αποκομμένη από το συνολικό παιδαγωγικό γίνεσθαι, η οποία εν τέλει θα αποδυναμωθεί. Η διδασκαλία στο σχολείο με τέτοιους όρους αφορά σε μια μεγάλη δέσμευση για τους εκπαιδευτικούς, μια απόφαση μεταστροφής για τους δημιουργούς των αναλυτικών προγραμμάτων κάθετα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ο βασικός δημιουργός του ρεύματος της ΦγΠ Matthew

Lipman πρότεινε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορούσε σε όλους τους εμπλεκόμενους και έδινε ιδιαίτερη βάση στην εκπαίδευση των παιδαγωγών και τη διαρκή επιμόρφωσή τους από το πλαίσιο της πανεπιστημιακής τους κατάρτισης ως την συνεχή ενημέρωσή τους (Tozzi, 2010, 334-335).

Η αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού και η νομοθετική τους θεμελίωση με διεθνείς συμβάσεις τοποθετεί στο επίκεντρο του διαλόγου την προτεραιότητα ενός εκπαιδευτικού πλαισίου για πραγματική ελευθερία των παιδιών, άρθρωση των θέσεων τους και συνολικά τη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας αναστοχασμού. Σε μια τέτοια προοπτική η φιλοσοφία έρχεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, καθώς δύναται να δημιουργήσει το πλαίσιο και τις οργανωσιακές συνθήκες βάσει των οποίων θα οικοδομηθεί ένα σχολείο ζωντανής έρευνας, προβληματισμού και αναζήτησης του νοήματος. Μια τέτοια προσέγγιση προτεραιοποιεί τη διαδικασία ερώτησης κι όχι της απάντησης, ενώ απελευθερώνει τις διδακτικές διαδικασίες και δεν τις διαμορφώνει φορμαλιστικά. Μπορεί να υλοποιηθεί μόνο εάν υπάρξουν συνθήκες αλληλεπίδρασης και δημοκρατικού διαλόγου σε σχολικές τάξεις ομοτίμων και πολιτειακά ενεργών προσώπων (Tozzi, 2010).

Οι νέοι άνθρωποι και ειδικότερα τα παιδιά στη σχολική ηλικία δεν μπορούν να μνηθούν στον φιλοσοφικό τρόπο σκέψης μέσα από βερμπαλιστικές μεθόδους, από τη μελέτη των πρωτόλειων κειμένων και της συναφούς γραμματείας, αλλά μετασχηματίζοντας το περιεχόμενο και τους αξιακούς κώδικες της με ευέλικτους τρόπους που σέβονται το αναπτυξιακό τους στάδιο (UNESCO, 2011). Επισκοπώντας το συγκεκριμένο πεδίο διακρίνουμε τις παρακάτω μεθόδους-προσεγγίσεις: Τη φιλοσοφία για παιδιά του Matthew Lipman, τη δημοκρατική-φιλοσοφική μέθοδο του Michel Tozzi, τη σωκρατική μέθοδο του Oscar Brenifier, τη μέθοδο του Jacques Levine και ένα πλήθος άλλων που αναδεικνύουν διαφορετικές εκδοχές και στρατηγικές. Στην Ελλάδα αξίζει να αναφερθεί η συντονισμένη προσπάθεια διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε παιδιά και νέους ανθρώπους με την ίδρυση του «Θερινού Φιλοσοφικού Σχολείου» στο Φανάρι Καρδίτσας από το 1995 και του «Ανοιχτού Φιλοσοφικού Σχολείου» το 2002 (Ντούσας, 2016). Αυτό ακριβώς είναι και το εγγενές περιεχόμενο της φιλοσοφίας, η ποικιλότητα των μεθοδολογιών, οι οποίες αναλογούν σε διαφορετικές συνθήκες και περιβάλλοντα κάθε φορά. Επομένως στις σύγχρονες, πολυπολιτισμικές κοινωνίες μπορούμε να μιλάμε για διδασκαλία με φιλοσοφία ως καθοδηγητή, ως θεμελιώδη βάση που πυροδοτεί καλές πρακτικές, αναζητήσεις στο πεδίο, οι οποίες ενδεχομένως να αναπτυχθούν, να διασυνδεθούν με άλλες και να συναποτελέσουν μια ευρύτερη και διαρκώς ανανεούμενη κοινότητα δράσης και διαλόγου (UNESCO, 2011).

Σε όλες τις περιπτώσεις ο πρωταγωνιστής της παιδαγωγικής πράξης είναι το παιδί, οι αμφισβητήσεις και ο σχετισμός του με τον εαυτό του και το περιβάλλον. Το παιδί δε μετέχει στη διδακτική διαδικασία υπηρετώντας στοχοθετημένα πλάνα, αλλά συμμετέχει ισότιμα με προτάσεις και συνεισφορές που διαμορφώνουν την καθημερινότητα στο σχολικό πλαίσιο. Η διαδικασία έρευνας γίνεται μια δική του

υπόθεση που την αναλαμβάνει και δεν είναι το αντικείμενο της έρευνας, αλλά ο σχεδιαστής της από την αρχή μέχρι το τέλος, χωρίς να αναιρείται ο ρόλος του παιδαγωγού, αλλά να μετασχηματίζεται σε έναν έμπειρο σύντροφο σε μια διαδικασία αυτοενδυνάμωσης του νεαρού ατόμου. Στη φιλοσοφική πράξη στην εκπαίδευση μεταβάλλεται το πρωτόκολλο ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικες εκπαιδευτικούς και αποκτά ένα νέο νόημα και μια εντελώς διαφορετική δυναμική. Ο εκπαιδευτικός είναι μέλος μιας συμμετοχικής διερευνητικής διαδικασίας και βιώνει κι αυτός μια εμπειρία αυτοανάπτυξης μέσα στη σχολική τάξη στα πλαίσια μιας χειραφετητικής επικοινωνίας.

Οι τρέχουσες εξελίξεις στον ρόλο των παιδιών στη διαδικασία έρευνας ανακατευθύνονται από την αντίληψη ότι αυτά είναι αντικείμενο μελέτης ή ότι απλά εφαρμόζουν σχέδια και ερευνητικά πρωτόκολλα. Πλέον τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ενεργά μέλη και ως «αναστοχαστικοί συμμετέχοντες» που καταθέτουν την εμπειρία τους και τις απόψεις τους σε πολύ σημαντικό βαθμό όσον αφορά στην εξέλιξη τόσο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και μιας εμπειριστατωμένης ερευνητικής εργασίας. Οι άνθρωποι που συνεργάζονται με παιδιά, είτε είναι εκπαιδευτικοί είτε είναι αυτόνομοι ερευνητές, οι οποίοι μελετούν την παιδική ηλικία είναι δέον να συμπεριλαμβάνουν στην καθημερινότητά τους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της αναπτυξιακής φάσης και να αποκωδικοποιούν ενδελεχώς ό,τι τους διερμηνεύουν τα ίδια τα παιδιά. «Μόνο ακούγοντας, αλλά και δίνοντας πραγματικά προσοχή στο τι λένε τα παιδιά και εξετάζοντας με προσοχή τους τρόπους με τους οποίους επικοινωνούν μαζί μας, θα μπορέσουμε να σημειώσουμε κάποια πρόοδο προς τη διεξαγωγή έρευνας με τα παιδιά, και όχι απλώς πάνω στα παιδιά» (Christensen & James, 2020, 34-39).

Αυτή η στάση απέναντι στα παιδιά, η οποία ολοένα κερδίζει έδαφος στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, φέρνει στο προσκήνιο τη φιλοσοφική πρακτική στη σχολική τάξη. Όλες οι κυρίαρχες μεθοδολογικές προσεγγίσεις προς αυτήν την κατεύθυνση λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των παιδιών και τα προσκαλούν σε διαλογικές αναζητήσεις. Ευρύτερα κάθε πρακτική που είναι θεμελιωμένη στη φιλοσοφική έρευνα αξιοποιεί την παιδική συμμετοχή σε κάθε στάδιο μιας εργασίας από τη στιγμή της οργάνωσης μέχρι την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Επομένως αυτή η μεταστροφή σε πιο ήπιες ερευνητικές διεργασίες που εμπλέκουν τα παιδιά και που εισάγουν την αντιμετάθεση των δυναμικών, θέτοντάς τα ως ερευνητές, αναδύει έντονα άρωμα φιλοσοφικής διαπραγμάτευσης. Σε αυτήν τη σύγχρονη οπτική τα παιδιά μελετώνται ως «ερευνητικοί συνεργάτες» ή ως «αυτόνομοι «ερευνητές», με την έννοια της πλήρους και ενεργού δράσης τους στο πεδίο της έρευνας (Thomas, 2020).

Η ανάληψη ερευνητικών πρωτοβουλιών από τα παιδιά και η κατάθεση των ιδεών τους σε ένα δημιουργικό περιβάλλον δράσης και μελέτης οδηγεί στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και ταυτόχρονα δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των μελών της μαθητικής ομάδας, αναδεικνύοντας την σαν μια ζωντανή κοινότητα έρευνας και πειραματισμού. Η συμβολή τέτοιων προσπαθειών

στη γνώση είναι εξαιρετικής αξίας, καθώς διαθέτουν πρωτοτυπία, είναι καθάρεις εννοιολογικά και έχουν διαισθητική οξυδέρκεια. Το παιδί σε αυτήν την προοπτική αντιμετωπίζεται ως ένας εκκολλητόμενος ερευνητής, σαν ένας αρχάριος που μυείται σταδιακά στα τυπικά μοντέλα μεθοδολογίας και έχει πολλά να προσφέρει με τον αυθορμητισμό και την εστίασή του σε θέματα που είναι νεόκοπα για την έρευνα. Και από δεοντολογική σκοπιά η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στις ερευνητικές διαδικασίες είναι επιβεβλημένη, αν και προκλητική, καθώς από τη φύση τους είναι ερευνητές και με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η παιδοκεντρικότητα όποιου ερευνητικού εγχειρήματος. Έτσι τα νεαρά άτομα συναποφασίζουν, μελετούν και ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους σε ερευνητικά σχέδια εργασίας, τα οποία θέτουν σε αμφισβήτηση στην πράξη την παντοδυναμία των ενηλίκων και προτάσσουν τη θέση και τον ρόλο της παιδικότητας (Thomas, 2020, 261-264).

Αυτό που συμπεραίνεται από τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα είναι η εδραίωση της αυτονομίας των παιδιών, η ενσωμάτωσή τους στον σχεδιασμό των ερευνητικών εγχειρημάτων και η μετατροπή του ρόλου τους σε υποκείμενα που διερευνούν το πλαίσιο που δρουν. Η εκπαίδευση των παιδιών ανακαλύπτει το ευέλικτό της πρόσωπο όταν εμπιστευτεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών και προσφέρει την ελευθερία για έκφραση, ώστε η μάθηση να προκύπτει ως διεργασία από τη συλλογική και προσωπική δράση. Τότε ο μαθητής ως άλλος εμπειρογνώμονας ασκείται σταδιακά με τη βοήθεια του παιδαγωγού στην ανακάλυψη της γνώσης και μαθαίνει να εργάζεται σε περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης, χτίζοντας την κουλτούρα ενός υπεύθυνου και σκεπτόμενου πολίτη. Σύμφωνα με τον John Dewey (1933β) μπορεί να επιτευχθεί η εκπαιδευτική ανεξαρτησία και το αίσθημα αυτενέργειας στο σχολικό περιβάλλον όταν τα εξωτερικά κίνητρα αντικαθίστανται από την ανάδυση των πραγματικών ενδιαφερόντων και αναγκών των παιδιών και στη διαμόρφωση του πλαισίου με βάση τις πραγματικές αυτές ανάγκες. Οι δραστηριότητες που θα εμπλέκονται τα παιδιά θα δημιουργήσουν συναισθήματα επιτυχίας, επάρκειας και θετικής ανατροφοδότησης, χωρίς να χρειάζεται να προσφέρονται επίπλαστοι εξωτερικοί ενισχυτές. Αναφερόμαστε σε μια εκπαίδευση που στηρίζεται στη διερεύνηση και στον πειραματισμό στη βάση του αναλυτικού προγράμματος με πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά.

## **7 Οι τέχνες στην εκπαίδευση**

### **7.1 Εισαγωγή**

Στη τρέχουσα βιβλιογραφία αναδεικνύεται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία η σπουδαιότητα της αισθητικής πράξης για τον άνθρωπο και η στενή διασύνδεσή της με την παιδαγωγική διαδικασία. Είναι η τέχνη αυτή που μέσα από τις διαδικασίες της λυτρώνει, θεραπεύει και ανασυγκροτεί. Αναδύονται μέσω αυτής έννοιες και αναπαριστώνται βιώματα με έναν απaráμιλλο τρόπο που περιλαμβάνει ολιστικά την ανθρώπινη φύση. Η τέχνη έχει χαρακτήρα μεταβολής και

μετασχηματισμού και δημιουργεί το πλαίσιο κατάθεσης υποκειμενικών αναπτύξεων εντός της δεδομένης πραγματικότητας, ενθαρρύνοντας την προσωπική έκφραση. Γεφυρώνει τις χρονικές φάσεις, προσδίδοντας συνέχεια, ενώ διαθέτει την ικανότητα να διαστέλλει τον χρονικό ορίζοντα, παρασύροντας σε εμβάθυνση και αναστοχασμό. Αναδιατυπώνει τις ερμηνείες των ανθρώπων, δημιουργώντας έναν πολυσυλλεκτικό καμβά επικοινωνίας και ενεργοποιεί τη σκέψη τους.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών αυτό που αξίζει να αναρωτηθεί κανείς είναι εάν η ενασχόλησή τους με την τέχνη πρέπει να κατευθύνεται μόνο στην επαφή με έργα τέχνης και την ανάγνωσή τους ή να αξιοποιούνται ταυτόχρονα και σε μεγαλύτερο βαθμό οι ψυχοσυναισθηματικές τους απαντήσεις σε αυτά ως μια αφετηρία για πολυδιάστατες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι δραστηριότητες που αφορούν στην τέχνη πρέπει να περιορίζονται χωροχρονικά ή να αποτελούν σημαντικό βήμα έκφρασης για τα παιδιά σε κάθε βαθμίδα, εξακτινώνοντας διαθεματικά τις δράσεις και κάνοντας ελκυστικότερο και πιο ενδιαφέρον τον χώρο του σχολείου; Σύμφωνα με τον Richard Hickman (2004) είναι επιβεβλημένο οι σχολικές τάξεις να είναι χώροι νοητικής εγρήγορσης και δημιουργίας. Η τέχνη δύναται να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση, δημιουργώντας ένα πλαίσιο έρευνας, αναζητήσεων και προβληματισμού, με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται οι θεμελιώδεις αρχές της διαφορετικότητας, του πλουραλισμού και της ανεξαρτησίας της σκέψης.

Η διασύνδεση της παιδαγωγικής πράξης με τις τέχνες αναπτύσσει στα παιδιά την παρατήρηση και την ισορροπία ανάμεσα στην αυτοέκφραση και στον σεβασμό της έκφρασης των άλλων. Ερευνητικά ευρήματα αναδεικνύουν την άποψη ότι η συστηματική ενασχόληση με δράσεις τέχνης καλλιεργούν στα παιδιά δεξιότητες που εμπλέκονται σε ποικίλα γνωστικά πεδία της σχολικής τους ζωής, ενισχύουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνουν θετικά την κοινωνική τους θέση. Όλες οι μέθοδοι που επιστρατεύονται στη διδασκαλία, όταν αυτή εξελίσσεται μέσω των τεχνών προωθούν την ακαδημαϊκή εργασία των παιδιών, καθώς επιτρέπουν τη δήλωση φαντασίας, ευρηματικότητας και προσφέρουν πολύτιμη θέση στην ομάδα για κάθε παιδί χωρίς την ύπαρξη αξιολογικών κριτηρίων, στοιχείο που προσφέρει σε όλους αυτοπεποίθηση και ευκαιρία για αναγνώριση. Τα νοήματα σε μια τέτοια σχολική τάξη είναι ζωντανά και αναγεννιούνται διαρκώς, ενώ είναι ενεργές όλες οι οπτικές γωνίες.

Η σύμπραξη της τέχνης με την εκπαίδευση προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά αυθεντικές και συμμετοχικές εμπειρίες, τις οποίες μοιράζονται, διανοίγοντας χώρους για μάθηση, όπου κυριαρχεί η αμφισβήτηση και η προσωπική ερμηνεία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα ανθρώπινα πλάσματα έρχονται σε διαλογική επικοινωνία μεταξύ τους και συνεργάζονται για τη δημιουργία νοημάτων, τα οποία τους αποκαλύπτουν ότι η βιωμένη πραγματικότητα δεν είναι αναπόφευκτη και επιβεβλημένη, αλλά η απελευθέρωση της φαντασίας μέσω της τέχνης δύναται να την

αναδιαμορφώσει, προβάλλοντας την πιθανότητα ως δυνατότητα. Επιπρόσθετα οι εμπειρίες τέχνης στο σχολείο, σύμφωνα με την Maxine Greene και η ενδυνάμωση της φαντασίας «επιτρέπει την ενσυναίσθηση, τον συντονισμό με τα συναισθήματα του άλλου για νέα ξεκινήματα στις συναλλαγές με τον κόσμο», δηλαδή τη στόχευση στη δημιουργική ανανέωση του βιώματος και τη σταδιακή δέσμευση στην υλοποίησή του (Greene, 2008, 18).

## **7.2 Κριτική σκέψη: Μια διαδρομή από τη σχολή της Φρανκφούρτης στην προσέγγιση του Jack Mezirow.**

Η ίδρυση τη δεκαετία του 1930 στη Φρανκφούρτη του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας σηματοδότησε τη συνένωση της μαρξικής με τη φροϋδική σκέψη, θέτοντας τις βάσεις για τη διαμόρφωση της κριτικής θεωρίας, την πίστη στην απελευθέρωση από τους αλλοτριωτικούς μηχανισμούς του κράτους και τη δέσμευση στο όραμα της κοινωνικής αναδιοργάνωσης. Τα ανθρώπινα όντα αντιμετωπίζονται ως συνειδητοποιημένα πρόσωπα που είναι ικανά να δρομολογήσουν την κοινωνική αλλαγή και να αντιπαραταχθούν στο αξίωμα της κοινωνικής ομαλότητας και φερμαλισμού, όταν εκφράζονται αυθόρμητα και αυτόνομα, ικανοποιώντας τις ανάγκες τους. Εννοούμε πλάσματα που διαφοροποιούνται, ενώ ταυτόχρονα συνδέονται με τους άλλους με φροντίδα, σεβασμό και γνώση.

Ένα θέμα που απασχόλησε ιδιαίτερα τους εκπροσώπους αυτής της σχολής ήταν η έννοια της βιομηχανίας πολιτισμικών αγαθών. Οι Max Horkheimer & Theodor Adorno την όρισαν, ως ένα πλαίσιο διανομής πολιτιστικών αγαθών, εννοώντας κυρίως την απόκτησή τους με όρους διακίνησης και απλής αφομοίωσης. Οι άνθρωποι αποξενώνονται από τον εαυτό τους και απλά μετέχουν σε διασκεδαστικά και φαντασμαγορικά θεάματα, που αλλοτριώνουν την ελεύθερη γνώμη, τη φαντασία και τον αναστοχασμό. Καθετί καινοτόμο και ευφάνταστα ανατρεπτικό δε θεωρείται επιτρεπτό προς κατανάλωση, επομένως δε συγκεντρώνει το ενδιαφέρον (Adorno & Horkheimer, όπως αναφέρεται στο Κόντου 2012, 33-36). Τα ανθρώπινα πλάσματα δε διασυνδέονται και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι επίπλαστη και πλήρως αποπροσωποποιημένη. Η παντελής έλλειψη νοηματοδότησης και η αποθέωση του εύπεπτου προκύπτει από κάθε επαφή με τα προϊόντα της πολιτιστικής βιομηχανίας και μαρτυρά την τυποποίηση με την επένδυση μιας ονειρικής απόδρασης από την καθημερινότητα. Η φαντασία αποδυναμώνεται, η σκέψη αποτρέπεται και ο αυθορμητισμός παραγκωνίζεται. Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει μάθει τι να περιμένει, είναι εκπαιδευμένες οι αισθήσεις του σε συγκεκριμένα θεάματα και εγκλωβίζεται σε μια μόνιμη ανακύκλωση ίδιων μοτίβων που απλά αναπαράγουν την ίδια εμπορεύσιμη αισθητική. Η σύγχρονη πολιτιστική βιομηχανία έχει ως υπόβαθρο συγκεκριμένες πολιτικές θέσεις και στηρίζεται στην πεποίθηση του ατόμου ως

καταναλωτή μιας οικείας ομοιότητας. «Εγκρίνοντας έντεχνα τη ζήτηση για σκουπίδια, το σύστημα εγκαινιάζει την απόλυτη αρμονία»... «απορρίπτει οτιδήποτε αδοκίμαστο ως κίνδυνο» (Adorno & Horkheimer, 2002, 106)

Σύμφωνα με τον Max Horkheimer κάθε ανθρώπινο υποκείμενο μέσα σε ένα έργο τέχνης δύναται να ανακαλύψει τον εαυτό του, να καθορίσει ένα είδος επανασύνδεσης με τον κόσμο και αυτό το γεγονός είναι ικανό να οδηγήσει σε επαναπροσδιορισμό της πραγματικότητας. Διαπιστώνει μια μεθόδευση για συντόμευση της σκέψης και ενθάρρυνση επαναληπτικών διαδικασιών που απονεκρώνουν τη φαντασία και παραλύουν κάθε εναλλακτική θέαση (Horkheimer, 1984). Στο έργο του *Η έκλειψη του λόγου* κάνει εκτενή αναφορά στην απουσία νοήματος στα μαζικά προϊόντα τέχνης, στην τάση εργαλειοποίησης της επικοινωνίας και του γλωσσικού κώδικα, ο οποίος μετατρέπεται σε έναν αποστεωμένο κόσμο ιδεολογικής κενότητας. Αναφέρει χαρακτηριστικά «Όσο περισσότερο οι ιδέες γίνονται μηχανικές, εργαλειοποιούνται, τόσο λιγότερο μπορεί να δει κανείς σ' αυτές κάποιες σκέψεις μ' ένα δικό τους νόημα. Θεωρούνται πράγματα, μηχανές. Η γλώσσα συρρικνώνεται απλώς σ' ένα ακόμη εργαλείο μέσα στην γιγαντιαία μηχανή παραγωγής στη σύγχρονη κοινωνία. Κάθε πρόταση που δεν είναι ισοδύναμη με έναν χειρισμό μέσα σ' αυτή τη μηχανή φαίνεται στον απλό άνθρωπο εξίσου κενή νοήματος όσο θεωρείται ότι είναι από τους σύγχρονους θεωρητικούς της σημασιολογίας, οι οποίοι υπαινίσσονται ότι η καθαρώς συμβολική και χειριστική, δηλαδή η καθαρώς χωρίς πραγματικό περιεχόμενο πρόταση, έχει νόημα. Το νόημα αντικαθίσταται από τη λειτουργία ή το αποτέλεσμα στον κόσμο των πραγμάτων και των γεγονότων» (Horkheimer, 1987, 34-35).

Η οποιαδήποτε προσπάθεια κριτικής απόπειρας αποτυγχάνει, καθώς δε συνεργούν οι λογικές διεργασίες και ο άνθρωπος απλά διεκπεραιώνει χωρίς να εντρυφήσει και εν τέλει βιώνει τα γεγονότα στο πλαίσιο σκοπιμοτήτων. Τα σύγχρονα έργα τέχνης δεν περιέχουν αληθινά νοήματα, δεν ενισχύουν τη σύνταξη κρίσεων και τελικά εκφεύγουν του αντικειμενικού (Horkheimer, 1987, 36-37, 54). Δυστυχώς οι νοητικές διεργασίες γίνονται αντικείμενο ποσοτικών μετρήσεων και αποτιμώνται από την επιρροή τους στο κοινωνικό πεδίο, ενώ αντίστοιχα η τέχνη ρευστοποιείται και αποτιμάται με βάση την εισπρακτική της επιτυχία. Η ανθρώπινη νόηση για τον Max Horkheimer είναι μια λειτουργία βιολογικά και κοινωνικά καθορισμένη, η οποία χρησιμοποιεί έλλογα κριτήρια και νόρμες, αλλά συνάμα για να διατηρεί την ευλυγισία της πρέπει να χαρακτηρίζεται για τη δημιουργική της διασύνδεση με το αντικειμενικό περιεχόμενο της πραγματικότητας. Τονίζει σε σχέση με αυτό, «Νοήμων άνθρωπος δεν είναι κάποιος που μπορεί απλώς να συλλογίζεται σωστά, αλλά κάποιος του οποίου ο νους είναι ανοιχτός στο να καταλαβαίνει αντικειμενικά περιεχόμενα, ο οποίος είναι ικανός να δεχθεί την επίδραση των ουσιαστικών τους δομών και να την αποδώσει σε ανθρώπινη γλώσσα. Αυτό ισχύει επίσης για τη φύση της σκέψης ως τέτοιας και για το περιεχόμενό της σε αλήθεια»... «Ο υποκειμενικός Λόγος χάνει κάθε αυθορμητισμό, παραγωγικότητα, ικανότητα να ανακαλύπτει και να



υποστηρίζει νέα είδη περιεχομένου—χάνει την ίδια την υποκειμενικότητά του. Όπως μια υπερβολικά συχνά ακονισμένη λεπίδα, αυτό το «εργαλείο» γίνεται υπερβολικά λεπτό και στο τέλος είναι ακατάλληλο ακόμη και για να επιτελέσει τις καθαρά φορμαλιστικές εργασίες στις οποίες έχει περιοριστεί» (Horkheimer, 1987, 66-67, 71-72).

Ο Theodore Adorno καταθέτει τις απόψεις του για τον κοινωνικό προσανατολισμό της τέχνης, λέγοντας «τον κοινωνικό της χαρακτήρα τον αποκτά μάλλον επειδή έρχεται σε αντίθεση προς την κοινωνία, μια θέση που τη λαμβάνει μόνον αφότου έγινε αυτόνομη. Με την αποκρυστάλλωσή της σε αυτοτελή σφαίρα, αντί να συμμορφώνεται πρόθυμα με τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες και να αποδεικνύεται κοινωνικά ωφέλιμη, η τέχνη ασκεί κριτική στην κοινωνία απλώς και μόνο με την ύπαρξή της» (Adorno, 2000α, 382). Η τέχνη δύναται να διατηρεί μια εποπτεύουσα θέση στην κοινωνία, ευρισκόμενη σε έναν μετασηματιστικό διάλογο με αυτήν, χωρίς να τη μιμείται ή να την υπηρετεί, αναπτύσσοντας διάλογο με τους ανθρώπους και τροφοδοτώντας τη πνευματική τους αφύπνιση, ώστε να διαμορφωθούν νοήματα και κρίσεις. Τα έργα τέχνης συμπυκνώνουν τις κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες δημιουργίας τους, απηχώντας το μοναδικό τους περιεχόμενο, το οποίο ενδεχομένως να είναι ικανό να προκαλέσει κοινωνική αλλαγή (Adorno, 2000α, 383-384).

Η τέχνη είναι γέννημα της κοινωνικής πραγματικότητας που αναπτύσσεται και εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά της αλλά όταν αυτά είναι διαμεσολαβημένα υπό το πρίσμα της γνωστικής και συναισθηματικής επεξεργασίας του υποκειμένου συντείνει στη διαμόρφωση μια άλλης αντίληψης της αντικειμενικής εμπειρίας. Η πραγματική αποστολή της τέχνης είναι να προσδιορίζει το ουσιώδες, να διαπραγματεύεται με τους ανθρώπους, οι οποίοι γίνονται κοινωνοί όχι ενός μιμητικού κατασκευάσματος, αλλά μιας αυθεντικής αισθητικής εμπειρίας που συνταράσσει. Σύμφωνα με τον Theodor Adorno «η τέχνη κινείται προς την αλήθεια, δεν είναι ταυτόσημη με αυτή. Κατ' αυτά η αλήθεια είναι το περιεχόμενό της. Είναι γνώση λόγω της σχέσης της με την αλήθεια. Η ίδια η τέχνη τη γνωρίζει, καθώς εκδηλώνεται σε αυτή. Ως γνώση όμως δεν είναι συλλογιστική ούτε η αλήθεια της είναι αντανάκλαση ενός αντικειμένου» (Adorno, 2000α, 477). Επομένως το έργο τέχνης ξεπερνά την αποτύπωση της πραγματικότητας, διατηρώντας αποστάσεις από αυτήν και διατυπώνει μέσω της ιδιαίτερης ταυτότητάς του μια ευκαιρία προσωπικής επανατοποθέτησης και εμπλοκής με το περιεχόμενό του. Η τέχνη προκαλεί για να ερμηνευθεί και να κατανοηθεί το εννοιολογικό της περιεχόμενο και ενώ κυοφορείται σε ένα κοινωνικό πλέγμα διατηρεί την αυτονομία της προβάλλοντας αντιστάσεις για τη μη υπαγωγή της στην γκάμα των εμπορευματοποιημένων αγαθών (Adorno, 2000α, 525, 536).

Τη σημασία της γλωσσικής έκφρασης και της επιδραστικότητας της στην ανθρώπινη επικοινωνία ανέπτυξε ο Jürgen Habermas, ο οποίος ανήκε στη δεύτερη γενιά των στοχαστών της σχολής της Φρανκφούρτης. Τόνισε τη σημασία του διαλόγου, ως μια αυθεντική επικοινωνιακή περίσταση που

συμβάλλει στην πραγμάτωση ενός ισότιμου κόσμου, όπου κυριαρχεί η ελευθερία έκφρασης, οι διεργασίες κριτικής σκέψης και η διαμόρφωση συνθηκών συναίνεσης (Habermas, 1990). Διαφοροποιείται από τις αρχές της κριτικής θεωρίας, καθώς αποπειράται να δημιουργήσει ένα ανανεωμένο μοντέλο εξωστρεφούς στοχασμού, που εμπνέει τον άνθρωπο να δράσει μέσα από τις κοινωνικές του σχέσεις, διαμορφώνοντας ένα επικοινωνιακό πράττειν που στρέφεται προς τη συναίνεση ανάμεσα στους διαλεγόμενους. Θέτει τις βάσεις για μια φιλοσοφία της γλώσσας, για ένα πλήρες επικοινωνιακό μοντέλο ανθρώπινης διαδραστικότητας. «Στον Χάμπερμας, η γλώσσα είναι πολύ περισσότερο από απλές λέξεις και φράσεις. Όχι μόνο μεταδίδει νόημα μέσω συμβόλων, αλλά μέσω της γλώσσας είμαστε σε θέση, μεταξύ άλλων, να σχετιζόμαστε και να επηρεάζουμε τους άλλους, να εγκαθιδρύουμε διαπροσωπικές σχέσεις, να καταλάβουμε τον κόσμο, τους άλλους και τον εαυτό μας και να συντονίζουμε τη δράση» (Barrett, 2013, 340).

Στο έργο του *The theory of communicative action* επικεντρώνεται στη συμβολή της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων ως ένα μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών, καλλιέργειας του πολιτισμού και ενίσχυσης της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου. Σημαντική έννοια στο φιλοσοφικό του σύστημα είναι ο βίόκοσμος (lifeworld), ο οποίος αφορά στην αμοιβαία κατανόηση και επικοινωνιακή δράση των συμμετεχόντων. Τα ανθρώπινα πρόσωπα ως συνειδητοποιημένοι μέτοχοι διασυνδέονται σε ένα πλαίσιο ομαδικής αλληλεγγύης και συνυπάρχουν σε έναν ορίζοντα διυποκειμενικής συνύπαρξης (Habermas, 1987, 140-141). Ο βίόκοσμος είναι εκείνη η υπερβατική σφαίρα, όπου επιτυγχάνεται η συνάντηση των απόψεων των συμμετεχόντων, είναι όπως αναφέρει ο στοχαστής «ο υπερβατικός τόπος όπου ομιλητής και ακροατής συναντιούνται, όπου μπορούν να υποβάλουν αμοιβαία ισχυρισμούς ότι τα λεγόμενά τους ταιριάζουν στον κόσμο (αντικειμενικό, κοινωνικό ή υποκειμενικό) και όπου μπορούν να επικρίνουν και να επιβεβαιώσουν αυτές τις αξιώσεις εγκυρότητας, να διευθετήσουν τις διαφωνίες τους και να καταλήξουν σε συμφωνίες» (Habermas, 1987, 126). Οι διεργασίες του βίόκοσμου συμβαίνουν στο πλαίσιο ήδη διαμορφωμένων και προερμηνευμένων σχέσεων ανάμεσα στον κοινωνικό, τον υποκειμενικό και τον αντικειμενικό κόσμο και κατά συνέπεια όταν ανακύπτει ένα θέμα στο εσωτερικό του, ερμηνεύεται με βάση τους υπάρχοντες πολιτιστικούς κώδικες (Habermas, 1987, 125). Κάθε ανθρώπινη εμπειρία επικοινωνίας έχει κοινωνικό προσανατολισμό, καθώς πραγματώνεται στα πλαίσια διυποκειμενικής αποβλεπτικότητας και για να είναι επιτεύξιμη θα πρέπει να έχει ένα κοινό υπόβαθρο πολιτιστικών εγγραφών. Όπως αναφέρει ο φιλόσοφος «Η βάση ασφάλειας είναι ένα κοινό πολιτιστικό υπόβαθρο ή καλλιεργημένοι αξιακοί προσανατολισμοί και έλεγχοι συμπεριφοράς» (Habermas, 1987, 276).

Ήταν σαφώς επηρεασμένος από τις απόψεις του George Mead, ο οποίος ερμηνεύει την επικοινωνία σαν μια εξωστρεφή κίνηση, η οποία εκφράζει τη βαθύτερη διασύνδεση των ανθρώπων ως μια μορφή συναλλαγής, κωδικοποιημένων συμβολισμών και δέσμευσης σε έναν κοινό τρόπο βιώματος. Ο

George Mead στο βιβλίο του *Mind, self and society* λέει πως «Η κοινωνική ψυχολογία μελετά τη δραστηριότητα ή τη συμπεριφορά του ατόμου καθώς βρίσκεται μέσα στην κοινωνική διαδικασία. Η συμπεριφορά ενός ατόμου μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο ως προς τους κανόνες της συμπεριφοράς ολόκληρης της κοινωνικής ομάδας της οποίας είναι μέλος» (Mead, 1934, 6). Το ανθρώπινο πρόσωπο εγκοιλώνει και στη δική του συμπεριφορά τους κανόνες και τις νόρμες των ομάδων που συμμετέχει ως μέλος. Στη συνέχεια προβάλλει αυτά τα στοιχεία και τα ανατροφοδοτεί όταν συμμετέχει σε άλλα κοινωνικά σχήματα. Αυτό δηλώνει την ποικιλομορφία του πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων, την εμφιλοχώρηση των επιμέρους ομάδων, καθώς οι συμμετέχοντες είναι μέλη σε πολλές διαφορετικές κοινότητες (Mead, 1934, 155-157).

Σύμφωνα με τον George Mead η κοινωνία είναι μια δομή που αναπαριστά στον κάθε άνθρωπο την εντύπωση της ενότητας του, απαρτίζει ένα δίκτυο προσδοκιών και ανατροφοδοτήσεων και είναι δυνατόν να την ορίσουμε ως 'γενικευμένο άλλον' (the generalized other) (Mead, 1934, 154). Η δράση και η συμμετοχή σε συνεργατικά πλαίσια στο πλαίσιο μιας κοινωνίας είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός πληρέστερου εαυτού. Η αποκωδικοποίηση της στάσης των άλλων αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του. «Το αυτοσυνείδητο ανθρώπινο άτομο, λοιπόν, παίρνει ή υποθέτει τις οργανωμένες κοινωνικές στάσεις της δεδομένης κοινωνικής ομάδας ή κοινότητας ή κάποιου τμήματος αυτής στην οποία ανήκει, έναντι των διαφόρων ειδών κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αυτή η ομάδα ή κοινότητα ανά πάσα στιγμή, και που προκύπτουν σε σχέση με τα αντίστοιχα διαφορετικά κοινωνικά έργα ή οργανωμένες συνεταιριστικές δομές στις οποίες συμμετέχει αυτή η ομάδα ή κοινότητα. Ως μεμονωμένος συμμετέχων σε αυτά τα κοινωνικά προγράμματα ή στις συνεταιριστικές δομές, διαχειρίζεται και τη δική του συμπεριφορά αναλόγως» (Mead, 1934, 155-156).

Η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας για τον Jürgen Habermas δε στοιχειοθετεί έναν μηχανισμό εξατομίκευσης, αλλά μια ενεργητική πορεία κατάκτησης των επιμέρους ποιοτικών στοιχείων της συλλογικής ταυτότητας. Γράφει σχετικά με αυτό «έτσι, δεν είναι καθόλου αληθινό ότι είμαστε πιο προσωπικοί καθώς είμαστε πιο εξατομικευμένοι. Η μόνη αρχή της εξατομίκευσης είναι η χωροχρονική θέση του σώματος και η συναισθηματική φύση που εκδηλώνει ο οργανισμός στη διαδικασία κοινωνικοποίησης» (Habermas, 1987, 58). Το επικοινωνιακό μοντέλο του Habermas που θεμελιώνεται στη δυναμική της ορθολογικής ομιλίας και πραγματώνεται στα πλαίσια ενός ιδανικού κοινωνικού βιώματος, αφορά σε ένα συμφιλιωτικό και αλληλέγγυο πράττειν, ως αντίβαρο στον τεχνοκρατικό και εργαλειακό λόγο. Έχοντας ως οδηγό την κριτική σκέψη και τις δυναμικές διεργασίες της, αναλαμβάνουν να συναινέσουν ή να μετασηματίσουν, διαρρέοντας τη δράση τους από αποδεικτική εγκυρότητα. Σε αυτό το συλλογικό αντάμωμα, τόσο οι ίδιες οι κοινωνικές ομάδες ανασυγκροτούνται διαρκώς, όσο και τα πρόσωπα αναδιοργανώνουν τη συμπεριφορά τους. Αντιδρούν

ενεργητικά σε συμπεριφορές και αποκωδικοποιούν τις επικοινωνιακές επιλογές των άλλων σε τέτοιο βαθμό, ώστε να εκδηλώνουν σταδιακά και στην δική τους αντίδραση επικοινωνιακές στρατηγικές των άλλων προσώπων, αφού τις μετασχηματίσουν και συνακόλουθα οι άλλοι να ακολουθούν τις δικές τους (Mead, 1934, 165-168).

Στην προσπάθεια χειραφέτησης του ανθρώπου συνοδοιπορούν η τέχνη και η εκπαίδευση, οι οποίες διαμορφώνουν έναν δίαυλο όπου οι άνθρωποι δύνανται να αναπτύξουν τη στοχαστική επαγρύπνηση, την ελευθερία έκφρασης και τη διαμόρφωση του προσωπικού νοήματος. Στο σύγγραμμα του Theodor Adorno *Θεωρία της ημιμόρφωσης* συμπυκνώνεται στο σύνολό της η φιλοσοφική σκέψη των εκπροσώπων της σχολής, όταν αναλύεται διεξοδικά η έννοια της ημιμόρφωσης, η οποία προωθείται στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Αφορά στη διάδοση πληροφοριών σαν μια διαδικασία αποκομμένη από τη συνείδηση των ανθρώπων. Πρόκειται για εμπειρίες που είναι εντελώς ξένες προς το καθημερινό βίωμα, για προϊόντα που καταναλώνονται και συντελούν στην αποξένωση του ανθρώπου, του προσφέρουν εφήμερες αποδράσεις που στη συνέχεια μετατρέπονται σε δρόμους λήθης της αυτονομίας. Χαρακτηριστικά αναφέρει «όπως στην τέχνη δεν υπάρχουν αξίες κατά προσέγγιση, όπως μια κατά το ήμισυ καλή εκτέλεση ενός μουσικού έργου δεν πραγματώνει διόλου το μισό αξιολογικό του περιεχόμενο, παρά είναι ανόητη κάθε άλλη εκτός από την εντελώς αρμόζουσα, έτσι ασφαλώς έχουν τα πράγματα προκειμένου για την πνευματική εμπειρία εν γένει. Το ημικατανοημένο και οιονεί βιωμένο δεν είναι προκαταρκτική βαθμίδα της μόρφωσης, αλλά θανάσιμος εχθρός της» (Adorno, 2000β, 63-64).

Η μόρφωση για τον στοχαστή είναι ένας ορίζοντας συνειδητοποιημένης κατανόησης του εαυτού και της εμπειρίας, ένας κόσμος κριτικής ανάλυσης που απελευθερώνει και καθοδηγεί σε υπαρξιακή απελευθέρωση. Αυτό που πραγματικά συμβαίνει είναι ότι η μόρφωση μετατρέπεται σε μια πρακτική μετάδοσης τρόπων κοινωνικής ενσωμάτωσης και απλής αποδοχής του κοινωνικά υπαρκτού με μια λογική εμπορευματοποίησης και χειραγώγησης. Το μορφωτικό αγαθό δεν πολλαπλασιάζει την προσδοκία για εσωτερική αλλαγή και κοινωνική μεταστροφή, αλλά αντίθετα επιφυλάσσει για τον εαυτό του θέση συντηρητή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και υποδουλώνει μέσα από επίπλαστες, παραπλανητικές συγκινήσεις. Δεν παρατηρείται κάποια μεταβολή, η οποία δύναται να συμβεί μόνο όταν το ανθρώπινο πρόσωπο στρέφεται κατανοητικά προς τον κόσμο για να τον ερμηνεύσει όχι σε μια θεωρητική σφαίρα, αλλά αποκαλύπτοντας την αλήθεια και συναρμόζοντάς στην καθημερινή πράξη «Για να ανταποκριθεί κανείς σε όσα απαιτεί η κοινωνία από τους ανθρώπους, η μόρφωση υποβιβάζεται σε σήμα αναγνώρισης του κοινωνικά ενύπαρκτου και της ενσωμάτωσης και γίνεται αποκάλυπτα η ίδια για τον εαυτό της κάτι ανταλλάξιμο και αξιοποιήσιμο» (Adorno, 2000β, 70).

Η σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από αυστηρή εξειδίκευση και γραφειοκρατικές σχέσεις, αντιμετωπίζει τους ανθρώπους με οπτική ποσοτικής αποτίμησης και με κριτήρια

παραγωγικής απόδοσης. Εξοβελίζεται με αυτόν τον τρόπο η προσωπική θέση και η δημιουργικότητα αποτιμάται με όρους αριθμητικής απολαβής και αγοραστικής δυνατότητας. Η ανθρώπινη ελευθερία μεταφράζεται ως συμπεριφορά μη προσαρμογής και τελικά ο άνθρωπος αναγκάζεται να θεωρεί φυσιολογικό την απλή προσάρτησή του στο κοινωνικό σύστημα, χάνοντας την προσωπική του ταυτότητα και τον πραγματικό του προορισμό. Η αλλοτρίωση του ανθρώπου και ο απρόσωπος τεχνοκρατικά προσδιορισμένος τρόπος ζωής που προβαίνει σε καταστρατήγηση κάθε αυθεντικής και αυτοκατευθυνόμενης σκέψης είναι τα αίτια που διαμορφώνουν κλίμα αποστασιοποίησης, υποταγής και μεταμόρφωσης της κοινωνίας σε ένα αθροιστικό σύνολο από παθητικά και ετεροκαθοριζόμενα όντα (Φρομ, 1973).

Οι σχέσεις των ανθρώπων σε μια τέτοια κοινωνική δομή είναι απρόσωπες, δεν έχουν συλλογικό προσανατολισμό, καθοδηγούνται από ανταγωνισμό και αναγνωρίζουν ως αληθές αυτό που προπαγανδίζεται. Επομένως ο καθένας συγκρατείται σε πλαίσια έλλειψης άποψης, ανασφάλειας και απόκτησης υλικής δύναμης ή οποιασδήποτε άλλης υπεροχής που τον κάνει χρήσιμο και απαραίτητο στην υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση (Φρομ, 1973, 286-288). Ο άνθρωπος σχετίζεται με τον εαυτό του στη βάση ενός εμπορευματικού προσανατολισμού, ξεφεύγοντας από το αυθεντικό βίωμα και τελικά δεν έχει επίγνωση, ενώ μετατρέπεται σε κυνηγό επενδύσεων και οικονομικών απολαβών. Η δράση του δεν ορίζεται με ανθρώπινους όρους, αλλά αποπροσανατολίζεται και εμπορευματοποιείται (Φρομ, 1973, 180-183). Η άποψή του για τον εαυτό του και τους άλλους ορίζεται με καταναλωτικούς συμβολισμούς και γενικεύσεις, καταστρέφοντας κάθε μορφή αξιοπρέπειας και αυτοσεβασμού.

Στο έργο του Έριχ Φρομ *Να έχεις ή να είσαι*, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση των αντιδιαστελλόμενων όρων της ύπαρξης και του κριτικού στοχασμού με την κατοχή και την παθητικότητα. Εξαϋλώνεται περίτεχνα η δημιουργική έκφραση και η ανεξάρτητη κρίση, καθώς δίνεται προτεραιότητα στην απασχόληση και στη δραστηριότητα ως παραγόμενος πόρος. Ο άνθρωπος, ως προϊόν, αντιμετωπίζει συνθήκες φόβου και έλλειψης αληθινής επικοινωνίας, απομονώνεται και υπάρχει μόνο ως κυνηγός κέρδους και καταναλωτής απολαύσεων. Όταν είσαι, εμπλέκεσαι σε αληθινές και ζωντανές εμπειρίες, συμμετέχεις ολόπλευρα και ανήκεις σε μια ζωντανή κοινότητα όπου τα μέλη της αλληλεπιδρούν. «Μόνο μέσα στη διαδικασία της αμοιβαίας ζωντανής σχέσης μπορεί ο άλλος κι εγώ να ξεπεράσουμε το φράγμα που μας χωρίζει, καθώς παίρνουμε και οι δυο μέρος στο παιχνίδι της ζωής. Αλλά ποτέ δεν μπορεί ο ένας ν' ανακαλύψει τέλεια την ταυτότητα του άλλου» (Φρομ, 1978, 61, 75-78).

Σύμφωνα με τον Έριχ Φρομ «Ψυχικά υγιές πρόσωπο είναι το παραγωγικό και μη αλλοτριωμένο πρόσωπο. Το πρόσωπο που συνδέει τον εαυτό του και τον κόσμο με αγάπη και που χρησιμοποιεί τη λογική του για να συλλάβει την πραγματικότητα αντικειμενικά. Το πρόσωπο που νιώθει τον εαυτό του σα μια μοναδική ατομική οντότητα και που ταυτόχρονα νιώθει ένα με τους συνανθρώπους του»

(Φρομ, 1973, 341). Αντίστοιχα ο Herbert Marcuse αναφέρει «η προϋπόθεση μιας κοινωνικής αλλαγής είναι η ύπαρξη μιας ζωτικής ανάγκης για την πραγμάτωσή της καθώς και η συνειδητοποίηση των ανυπόφορων συνθηκών αλλά και των εναλλακτικών λύσεων τους. Αλλά, μέσα στην κατεστημένη κουλτούρα, παρεμποδίζεται η ανάπτυξη αυτής της ανάγκης και αυτής της συνειδητοποίησης. Για να μπορέσουν αυτές να έρθουν στο φως πρέπει να αποκατασταθεί η χαμένη διάσταση της κουλτούρας που προστατευόταν (αδιάφορο με ποιον επισφαλή τρόπο) από τον ολοκληρωτικό έλεγχο της κοινωνίας: γιατί η διάσταση αυτή ήταν η πνευματική διάσταση της αυτονομίας» (Marcuse, 1984, 37). Βασική μέριμνα στο έργο του είναι η έννοια της *απελευθέρωσης* του ανθρώπου από τους κοινωνικούς-πολιτικούς καταναγκασμούς και από τις πλαστές ανάγκες που λειτουργούν σαν κυματοθραύστης τόσο στη σκέψη όσο και στις αποφάσεις του. Έχει τέτοια δύναμη ο ασκούμενος κοινωνικός έλεγχος προς τα άτομα ώστε να εσωτερικεύονται και να οικειοποιούνται σε καταλυτικό βαθμό αξίες και πρότυπα σε βαθμό μίμησης και πλήρους ταύτισης, μιας *εναγώγησης* (introjection) (Marcuse, 1971, 35-40).

Με επιρροές από το εγελιανό έργο οι εκπρόσωποι της σχολής προβάλλουν ως βασική έννοια την έννοια της πνευματικής απελευθέρωσης, της κίνησης προς το αληθές μέσα από διαδρομές συνεχών εγκαταλείψεων του πρότερου και ανάπτυξης νέων δομών που είναι διαρκώς παλλόμενες και αναζητούν εκ νέου δράσεις. Στο επίκεντρο της εγελιανής διαλεκτικής είναι το ανθρώπινο πνεύμα που αναπτύσσεται και διαστέλλεται, αναζωογονώντας την ανθρώπινη ύπαρξη με διαρκείς, επίπονες μεταβάσεις που αφορούν σε στοχαστικά σχήματα με ξεκάθαρα πρακτικές απολήξεις. Η εγελιανή διαλεκτική είναι πνευματική κίνηση, ανθρώπινος στοχασμός, όχι ως θεωρητικό σχήμα με φαντασιακά προσχήματα, αλλά ένας ακάματος αγώνας σκέψης που μετουσιώνεται στην πράξη και αυτοαναφλέγεται, αναζητώντας νέες δοκιμασίες και ερμηνείες (Χέγκελ, 2016). Στη *Φαινομενολογία του Πνεύματος* γράφει «το πνεύμα δε βρίσκεται ποτέ σε ηρεμία, αλλά τελεί σε μια διαρκή προχωρητική κίνηση. Το πνεύμα στην πορεία της διαμόρφωσής του ωριμάζει αργά και σιωπηρά μέχρι να φθάσει στη νέα του μορφή, διαλύει τμηματικά το οικοδόμημα του προγενέστερου κόσμου του» (Hegel, 1993, 132). Στην εγελιανή σκέψη δεσπόζει η μεταστροφή ως μια ρήξη που τελικά προκύπτει ως αναντίρρητη επιλογή ενός ανθρώπινου νου που γοητεύεται να ανακαλύπτει τον κόσμο και να αυτοανακαλύπτεται. Κι αυτός είναι ο πυρήνας της αυτοπραγμάτωσης, μιας εσωτερικής διαδρομής που εν τέλει εξωτερικεύεται και συνδιαλέγεται με διαρκώς νέα ερμηνευτικά επίπεδα της αντικειμενικής πραγματικότητας.

Ο κριτικός στοχασμός, το πνευματικό ξαναγέννημα ως μια συνειδητοποιημένη διανοητική πρόθεση είναι μια διαδικασία πέρα από την αισθητηριακή σύλληψη και προχωρά πάνω από απλές θεωρητικές επιχειρηματολογικές θέσεις. Συνάδει με έναν πραγματικό μετασχηματισμό, έναν συνεχή πνευματικό μόχθο μύησης όπου καταλύεται η προηγούμενη κατάσταση και το ανθρώπινο πλάσμα οδεύει στη

γνώση. Σε αυτήν την εκδοχή ο άνθρωπος ανέρχεται από το οικείο και το προφανές, υπερβαίνει τις ήδη εγνωσμένες προσεγγίσεις και αποζητά το γιατί και το πώς, διερευνώντας απαιτητικά κάθε πτυχή της πράξης. «Το οικείο εν γένει, επειδή ακριβώς είναι οικείο, δεν είναι εγνωσμένο»...«μια τέτοια γνώση, χωρίς να γνωρίζουμε το γιατί, δεν κινείται από τη θέση της» (Hegel, 1993, 153).

Σε αυτές τις φιλοσοφικές προϋποθέσεις οικοδομείται η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (transformative learning) του Jack Mezirow (1978), ως μια εφαρμοσμένη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προσέγγιση, που προβάλλει ως θεμελιώδη έννοια, τον κριτικό στοχασμό. Είναι εμφανής η επιρροή στην εν λόγω θεωρία του Jürgen Habermas, ο οποίος διέκρινε δύο διαφορετικές περιοχές μάθησης, την εργαλειακή και την επικοινωνιακή, επισημαίνοντας τις δομικές τους διαφορές (Habermas, 1987). Η τελευταία επικεντρώνεται στην κατανόηση των νοημάτων που διαμοιράζονται στο πλαίσιο επικοινωνίας, στη σημασία και σύμπραξη του συναισθηματικού πλαισίου και του αξιακού ορίζοντα των ανθρώπων (Habermas, όπως αναφέρεται στο Mezirow, 2006, 48). Ταυτόχρονα διαπιστώνονται σημεία σύγκλισης με το παιδαγωγικό πρότυπο του Paulo Freire, κυρίως όσον αφορά στη δύναμη της εκπαίδευσης ως μέσο για κοινωνική ανασυγκρότηση, την έννοια του προσωπικού μετασχηματισμού μέσω της συνειδητοποιημένης συμμετοχής σε έναν κριτικό διάλογο. Και οι δύο στοχαστές αναγνωρίζουν την δύναμη και τη δυναμική της γλωσσικής έκφρασης, καθώς και την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη ή καλύτερα τη διασύνδεση του στοχασμού με την καθημερινή δράση. Σύμφωνα με τον Paulo Freire «ο άνθρωπος είναι μέσα στον κόσμο και με τον κόσμο...μόνο οι άνθρωποι σαν ανοιχτά όντα μπορούν να πραγματοποιήσουν το πολύπλοκο εγχείρημα να μεταμορφώσουν ταυτόχρονα τον κόσμο με τη δράση τους και να κατανοούν και να εκφράζουν την πραγματικότητα του κόσμου με τη δημιουργική τους γλώσσα» (Freire, 1977β, 61). Σημείο σύγκλισης τους είναι η πίστη στην εγγενή δυνατότητα του ανθρώπου για αυτόνομη δράση και στην παρεπόμενη απελευθερωτική θέαση του κόσμου, ως θεμέλιο λίθο του μετασχηματισμού της πραγματικότητας. Σχετικά αναφέρει ο Paulo Freire «η δυνατότητα μας για στοχασμό έχει σαν αποτέλεσμα όχι μόνο μια αόριστη και μη αυτοδεσμευτική επίγνωση, αλλά και την άσκηση μιας βαθυστόχαστης μεταμορφωτικής δράσης πάνω στην καθοριστική πραγματικότητα» (Freire, 1977β, 62).

Όσον αφορά στον κριτικό στοχασμό στα πλαίσια της μετασχηματιστικής θεωρίας είναι μια διανοητική μορφή που κινείται ερμηνευτικά και αξιολογητικά, επικεντρώνεται στην κατανόηση, κάνοντας ενδελεχείς ελέγχους και έχει ως αποτέλεσμα την ιδεολογική ελευθερία και χειραφέτηση του ανθρώπου. Χωρίς ίχνος φορμαλισμού, εκκινεί από μια πνευματική ανησυχία και ανάγκη για διερεύνηση. Η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο επιβάλλεται η κυρίαρχη κουλτούρα, η αποσαφήνιση αξιών και πεποιθήσεων, που θεωρούνται ως κοινωνικά επικρατέστερες είναι το πρώτο στάδιο στη διαδικασία ιδεολογικής μεταστροφής και χειραφέτησης του ανθρώπου. Ο κριτικός στοχασμός αναλαμβάνει ρόλο διαλεύκανσης των αποδεκτών και οικείων, απελευθερώνοντας τις

απόψεις μας από τις σχέσεις εξάρτησης και διανοίγοντας δρόμους νέων συσχετισμών. Πρόκειται για μια διαπραγμάτευση του εν δυνάμει, έναν δρόμο που διανοίγει η φαντασία ως άλμα σκέψης, το οποίο στη συνέχεια στον ζωντανό χώρο του διαλόγου αποπειράται να βιωθεί (Mezirow, 2006, 160-163).

Το κίνημα της μετασχηματίζουσας μάθησης εκκινεί το 1978 με τη δημοσίευση μιας έρευνας σχετικής με την επιστροφή των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά από μακρόχρονη απουσία (Mezirow, 1978). Η συγκεκριμένη ερευνητική απόπειρα του Jack Mezirow, ο οποίος μετά από ενδελεχή έρευνα πεδίου κατέληξε σε εξαιρετικής σημασίας ευρήματα ως προς την εκπαιδευτική πλαισίωση και διαμόρφωση αντίστοιχων προγραμμάτων, ανέδειξε ότι η κριτική συνειδητοποίηση τροφοδοτεί διεργασίες αναδιαμόρφωσης και αναπλαισίωσης στην ζωή του ατόμου και σχετίζεται άμεσα με έναν μαθησιακό κύκλο αλλαγών, όπου η προσωπική δέσμευση του το καθιστά ικανό να αυτοπροσδιορίζεται και να νοηματοδοτεί την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Mezirow οι φάσεις που διέρχεται αυτή η προσέγγιση είναι οι παρακάτω (Mezirow, 2006, 60):

- Η φάση του αποπροσανατολιστικού διλήμματος.
- Εξέταση των συναισθημάτων και ενδοσκόπηση.
- Συστηματική κριτική εξέταση των αποδεκτών αξιών.
- Ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με τα πραγματικά αίτια της δυσαρέσκειάς του και συνδιαλέγεται με τους άλλους τη διαδικασία του μετασχηματισμού.
- Στη φάση πραγματοποιείται έλεγχος για τη δημιουργία νέων ρόλων και διερευνάται το ενδεχόμενο υιοθέτησης αντίστοιχων δράσεων.
- Πραγματοποίηση σχεδιασμού ενός σχεδίου δράσης.
- Διερεύνηση για την ύπαρξη γνώσεων και δεξιοτήτων και απόκτησής τους για την κατάστρωση και υλοποίηση του σχεδίου.
- Φάση πρακτικής εφαρμογής των νέων ρόλων και σταδιακή ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης σχετικά με τις νέες επιλογές του ατόμου.
- Επανεισαγωγή στην πραγματικότητα με βάση τις νέες συνθήκες όπως διαμορφώθηκαν από τη συλλογική και ατομική διεργασία.

Μείζονος σημασίας μεθοδολογικό εργαλείο σε αυτήν τη μορφή μάθησης είναι ο στοχαστικός διάλογος, ως εκείνη η μορφή συλλογικής αλληλεπίδρασης που ανατρέπει, διερευνά και αιτιολογεί, εκφράζοντας την ελεύθερη αναζήτηση και θέση του ανθρώπου. Ανατροφοδοτεί αλληπάλληλους μετασχηματισμούς θεώρησης και ερμηνειών, εκφράζοντας τη διάθεση για μεταστροφή και



αναστοχασμό. Κατά τον Jack Mezirow «ο διάλογος είναι το πεδίο στο οποίο το να βρίσκει ο καθένας τη φωνή του είναι προαπαιτούμενο στοιχείο για ελεύθερη και πλήρη συμμετοχή»... «ο διάλογος είναι μια ενεργή διεργασία συζήτησης με τους άλλους, με στόχο να κατανοήσουμε το νόημα μιας εμπειρίας. Μπορεί να περιλαμβάνει αλληλεπίδραση μέσα σε μια ομάδα ή μεταξύ δύο ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένης της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του αναγνώστη και του συγγραφέα. Τη σχέση μεταξύ του θεατή και του καλλιτέχνη. Η ενθάρρυνση του διαλόγου, στο πλαίσιο μιας συστηματικής προσπάθειας να αποδεσμεύσουμε τους συμμετέχοντες από τις διαστρεβλώσεις της ισχύος και της επιρροής, αποτελεί προτεραιότητα» (Mezirow, 2006, 50, 53-54).

Το πλαίσιο αναφοράς (frame of reference), η ανάγνωση, δηλαδή, και ερμηνεία της πραγματικότητας και η νοηματοδότησή της είναι το σύστημα των πεποιθήσεων και των αξιών μας, δηλαδή η κοσμοθεωρία μας. Αποτελείται από τις νοητικές μας συνήθειες (habits of mind) που είναι ευρύτεροι σχηματισμοί με αισθητικό, ηθικό και ψυχολογικό υπόβαθρο, οι οποίοι αναπαριστώνται ως θέσεις, οπτικές γωνίες (points of view). Το σύνολο των απόψεων που έχουμε, έχουν πλήρη διασύνδεση με τον εαυτό μας και με τις ήδη αποκτηθείσες αντιλήψεις μας, ενώ η μαθησιακή διαδικασία στο τέλος καταδικάζεται να είναι περιορισμένη και να ακολουθήσει μια προδιαγεγραμμένη πορεία χωρίς δυνατότητα αλλαγών. Και πώς μπορεί τελικά να επιτευχθεί η μάθηση; Με την επεξεργασία των παρόντων πλαισίων αναφοράς, με επεξεργασία νέων πλαισίων αναφοράς, με τον μετασχηματισμό απόψεων ή με τον μετασχηματισμό νοητικών συνηθειών. Λέγοντας μετασχηματισμό, εννοούμε τη διαδικασία δοκιμασίας και επανατοποθέτησης των απόψεών μας, εξέτασης νέων εκδοχών και τελικά υιοθέτησης νέων ρόλων στην πράξη με εφαρμογή των επιλογών του ανθρώπου. Η μεταστροφή αυτή συμπυκνώνεται στο τρίπτυχο κριτικός στοχασμός, διάλογος και στοχαστική δράση και αφορά σε αλλαγή και προσωπική μεταμόρφωση, σε μια πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης που απελευθερώνει και της σκέψης που δρα αυτοδύναμα (Mezirow, 2006, 50-62).

Ο Jack Mezirow προβαίνει και σε μια πολύ σημαντική εννοιολογικά διάκριση ανάμεσα σε πληροφοριακή (σχηματίζουσα) και μετασχηματίζουσα μάθηση (transformative learning), επισημαίνοντας ότι αφορούν διαφορετικά πεδία. Η πληροφοριακή μάθηση αναφέρεται σε μεταβολή των ήδη υπάρχουσών γνώσεων μας, ενώ η μετασχηματίζουσα σε αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε (Mezirow, 2006, 87). Ο δρόμος του μετασχηματισμού παραπέμπει σε μια δια βίου πορεία εξέλιξης, αυτοδιαμόρφωσης και αυτομέριμνας, η οποία στοιχειοθετεί τον αυτοκαθοριζόμενο νου (Mezirow, 2006, 97, 104). Επομένως δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης, της οποίας το περιεχόμενο αποκτά την εγκυρότητα της νοηματοδότησης την οποία προσδίδουμε στα βιώματά μας (Mezirow, 2006, 108). Η διαδικασία μάθησης αφορά στη διαδικασία

σύμφωνα με την οποία δημιουργούμε νέες γνωστικές νόρμες με βάση τις προσλαμβάνουσες μας, οι οποίες διαμορφώνονται από την οικεία μας κουλτούρα. Συνήθως αυτό πραγματοποιείται με την κωδικοποίηση μέσω γλωσσικών συμβόλων, σημειώνοντας επιπρόσθετα τον σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση ενός αξιακού προτύπου και νοηματοδότησης της πραγματικότητας, που διαδραματίζουν εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας και συμβολισμών όπως τα έργα τέχνης, η διαισθητική επαφή και η φαντασία. Σύμφωνα με τον Jack Mezirow «η έμπνευση, η συναισθηματική κατανόηση και η υπερβατικότητα αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για την αυτογνωσία και την επικέντρωση της προσοχής στη συναισθηματική ποιότητα και την ποιητικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης» (Mezirow, 2006, 45-46).

Η διεργασία και τελικά η επίτευξη του μετασχηματισμού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από τα συστατικά στοιχεία του περιβάλλοντος του κάθε ανθρώπου, δηλαδή τον χώρο δράσης του, την κουλτούρα των ομάδων στο εσωτερικό των οποίων σκέφτεται και ενεργεί. Το σχετίζεσθαι με τους άλλους, οι προβολές της άποψής τους ως μέσο κατανόησης του εαυτού μας, αλλά κι ως τόπο κοινών δεσμεύσεων, η κατάκτηση και αντίληψη της ετερότητας και η δημιουργική συνύπαρξη αποτελούν στοιχεία ιδιαίτερης σημασίας. Η ύπαρξη και δράση, κυρίως, σημαντικών ως προς την ζωή του ανθρώπου, προσώπων ενδεχομένως να συνδράμει θετικά στον μετασχηματισμό, αποτελώντας πρότυπο και ζωντανό παράδειγμα αντίστασης στον κοινωνικό φορμαλισμό, προσφέροντας μια εναλλακτική προοπτική (Mezirow, 2006, 146-149). Παρόλο που κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός, η δημιουργία σχέσεων και διασύνδεσης στο κοινωνικό πεδίο του προσφέρει τη δυνατότητα να κρίνει και τελικά να επικυρώνει αξίες και πεποιθήσεις. Να αναγνώσει την ατομικότητά του σε μια συλλογική οπτική και τελικά να διαπραγματευτεί την ενδοπροσωπική και τις διαπροσωπικές του σχέσεις, συγκροτώντας το όραμα για έναν διαφορετικό κόσμο. Η μάθηση ως απελευθερωτικό γεγονός έχει κοινωνικό προσανατολισμό και δεν οδηγεί σε απόδραση, αλλά συνάδει στην βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας, αποκαλύπτοντας και εκτρέποντας (Mezirow, 2006, 153). Σύμφωνα με τον Jack Mezirow «η φαντασία για το πώς τα πράγματα θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά είναι κεντρική για την έναρξη της διαδικασίας μετασχηματισμού» (Mezirow, 2009, 95).

Το ζητούμενο στην εν λόγω προσέγγιση είναι πως η μαθησιακή διαδικασία, ως συλλογικό γεγονός είναι δυνατόν να οδηγήσει σε μετασχηματισμούς και τελικά ανάληψη διαφορετικής δράσης που ενδεχομένως να μεθοδεύσει την κοινωνική ανασυγκρότηση. Ο κοινοτικός ορίζοντας δράσης, υπό αυτούς τους όρους, λειτουργεί ταυτόχρονα κι ως ένα θεραπευτικό πλαίσιο αναφοράς και αλληλοϋποστήριξης σε οποιαδήποτε προσωπική προσπάθεια μεταστροφής και αλλαγής ρόλων. Ποικίλα γεγονότα μπορεί να δημιουργήσουν εμπόδια ή να στοιχειοθετήσουν συνθήκες επικύρωσης

και ενδυνάμωσης που οριοθετούν την ανθρώπινη δράση και εν τέλει να την κατευθύνουν εξαιτίας των αρνητικών βιωμάτων, δυσμενών συναισθημάτων και άγχους ή να την ενισχύσουν θετικά μέσω της ενθάρρυνσης και της θετικότητας. Ο άνθρωπος λαμβάνοντας τις ανατροφοδοτήσεις αυτές διαμορφώνει ή όχι το πλάνο μετασχηματισμού. Η αλληλεπίδραση των ανθρώπων στα πλαίσια κριτικά προσανατολισμένων ομάδων δημιουργεί έναν συλλογικό διανοητικό χάρτη, θεμελιωμένο στη διερεύνηση, ενώ εμπνέει συναισθηματική ασφάλεια σε οποιοδήποτε εγχείρημα προσωπικής ανάπτυξης ( Mezirow, 2009, 99-100).

### **7.3 Η αισθητική εμπειρία ως αφορμή για κριτικό στοχασμό στο εκπαιδευτικό πλαίσιο**

Σύμφωνα με τον Elliot Eisner (2003) η τέχνη προκαλεί προς επανεξέταση του τρόπου επικοινωνίας μας σε ένα αναθεωρημένο βίωμα όπου η εμπειρία αποκωδικοποιείται και αισθητηριακά, ενώ ταυτόχρονα γίνεται αντιληπτή φέρουσα και συγκινησιακό αποτύπωμα. Παραπέμπει σε έναν πολυεκδοχικό τρόπο να αναπαρασταθούν γεγονότα και έννοιες, ενώ η αποκωδικοποίηση και ερμηνεία των αισθητικών εμπειριών καλλιεργεί τη φαντασία, προχωρώντας πάνω από αυστηρά ορθολογικές νόρμες, σε βιώματα αποενοχοποίησης της διαφορετικής οπτικής γωνίας και έκφρασης. Η συστηματική έκθεση σε προκλήσεις τέχνης είναι δυνατόν να καλλιεργήσει τον τρόπο σκέψης μας, αντιπαραβάλλοντας έναν εναλλακτικό τρόπο θέασης, όπου ενυπάρχει ο αναστοχασμός και να μας παρακινήσει να επι-δράσουμε με τη σειρά μας δημιουργώντας το προσωπικό μας νόημα ως απότοκος αυτής της διάδρασης μας, οπότε και να ενεργοποιηθεί ο μηχανισμός μάθησης εντελώς αβίαστα. «Μαθαίνουμε μέσω της αλληλεπίδρασης και με βάση τον τρόπο που χρησιμοποιούμε το μυαλό μας»(Eisner, 2003).

Στην τέχνη κυοφορείται αυτό που πρέπει να ειπωθεί, ως μια ελεύθερη ανάγκη κατάθεσης πηγαίων νοημάτων. Ταυτόχρονα στην τέχνη συμπυκνώνονται κώδικες και αξίες με μια τέτοια συνθετική δύναμη, ώστε να γεφυρώνονται οποιεσδήποτε διαφορές. Συνιστά μια παγκόσμια γλώσσα του πνεύματος που έλκει το ανθρώπινο πλάσμα να στοχαστεί και να δημιουργήσει, ως ένα σκεπτόμενο και ταυτόχρονα ενσώματο πρόσωπο, ενώ του διανοίγει τη δυνατότητα να αναδιαμορφώσει, να διαπραγματευτεί και να έχει την ελευθεριότητα να εκφραστεί βάσει της δικής του βιωματικής κατάστασης. Το καλλιτεχνικό έργο καλλιεργεί μια αλληλεπιδραστική σχέση με τον άνθρωπο, καθώς εντάσσεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνικοοικονομική συνθήκη και επιζητά τη διερευνητική του ερμηνεία και εκμαιεύει τον πνευματικό του μόχθο, μετά από μετασχηματισμό του αντικειμενικά

αισθητού. Η κατανόηση και η ερμηνεία του απαιτούν τη συνδρομή πολλών δεξιοτήτων που αφορούν στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα, κινητοποιώντας αναμφίβολα την αποκλίνουσα σκέψη και τη φαντασία, προσφέροντας χώρο στο εν δυνάμει και αναπαράσταση στο ενδεχόμενο.

Στο έργο του ο David Perkins *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* υποστηρίζει πως η τέχνη διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη δημιουργία νοήματος στην ανθρώπινη εμπειρία. Οι δημιουργοί μέσω του έργου τέχνης κοινοποιούν την προσωπική τους θέση και συναισθηματική κατάσταση, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύουν την ίδια την ανθρώπινη φύση μέσα από το δημιούργημα. Η τέχνη είναι μια οδός όπου συναντιούνται όλες οι έννοιες και οι δράσεις των ανθρώπων με έναν πολυσύνθετο τρόπο. Σαν σκαλωσιά συνενώνει το παρόν βίωμα με τη δυναμική του και τους ανθρώπους μεταξύ τους απρόσκοπτα, καθώς τους ωθεί να αποκαλύψουν υπόρρητα αξίες και πεποιθήσεις. Λέει χαρακτηριστικά «οι περισσότερες επιστήμες σκάβουν τάφρους, ενώ η τέχνη χτίζει γέφυρες» (Perkins, 1994, 89-90). Επιπρόσθετα «παρέχει ένα εξαιρετικό περιβάλλον για την ανάπτυξη καλύτερης σκέψης, για την καλλιέργεια αυτού που θα μπορούσε να ονομαστεί η τέχνη της νοημοσύνης». Η αισθητική εμπειρία εκπέμπει γνωστικό περιεχόμενο με πολυαισθητηριακό τρόπο και εμπλέκει το ανθρώπινο πρόσωπο στη διαμόρφωση προσωπικών στρατηγικών, ώστε τελικά να αποκτήσει την ικανότητα να διεισδύει στο νοηματικό περιεχόμενο και ταυτόχρονα να το υπερπηδά και να το αναδιαμορφώνει. Η κατανοητική ματιά προς την τέχνη προχωρά πέρα από την απλή ανάγνωση των μορφικών ερεθισμάτων, σε αυτό που προσλαμβάνεται και διεγείρει γνωστικά και συναισθηματικά. Για να πραγματωθεί αυτό ο David Perkins υποστηρίζει «για ένα πραγματικά έξυπνο μάτι, πρέπει να ξεπεράσουμε τα όρια της εμπειρικής νοημοσύνης. Για να συμβεί αυτό πρέπει να κατανοήσουμε αυτά τα όρια καλύτερα» (Perkins, 1994, 24).

Ο Ludwig Wittgenstein θέτει άλλη μια παράμετρο, η οποία αφορά στην ενεργοποίηση του ανθρώπου και τη δυνατότητά του να δρα συνειδητά στο πλαίσιο των αισθητικών εμπειριών. Στο έργο του *Περί Τέχνης και Αισθητικής* αναφέρει «στον χώρο που ονομάζουμε τέχνη, μονάχα ένας άνθρωπος με κρίση μπορεί να εξελιχθεί» (Wittgenstein, 2002, 83). Ο φιλόσοφος θέτοντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την προσέγγιση της τέχνης, επικεντρώνεται στη συνειδητοποίηση του συνολικού πολιτιστικού-ιστορικού πλαισίου, όπου δημιουργείται ένα έργο τέχνης, στη γνώση των ιδιαίτερων κριτηρίων για τον αποσυμβολισμό του και τελικά στη μύηση στους ιδιαίτερους όρους των γλωσσικών παιχνιδιών που αφορούν σε αισθητικές κρίσεις (Wittgenstein, 2002, 84-88). Ο άνθρωπος είναι ένα πρόσωπο που ενεργεί και διατυπώνει αξιολογικές κρίσεις και είναι επομένως επιθυμητό να μην απολαμβάνει απλά και μόνο την τέχνη και να είναι αποδέκτης συναισθημάτων, αλλά να συντονίζεται και να διαμορφώνει την προσωπική του οπτική. Χαρακτηρίζει τη σχέση του έργου τέχνης με τον άνθρωπο

σαν μια προκλητική επίσκεψη, μια προσωποποιημένη μετάβαση όπου «το έργο τέχνης δε μεταβιβάζει κάτι άλλο, αλλά τον ίδιο του τον εαυτό» (Wittgenstein, 2002, 143). Διαμορφώνεται έτσι ένας χώρος νοημάτων και συγκινησιακών καταστάσεων όπου η τέχνη προκαλεί τη δράση και την εξωτερίκευση απόψεων και τελικά ακόμα και όταν απομακρυνθεί από τους συμβολισμούς διατηρεί την επίγευση της δημιουργικής επικοινωνίας. «Υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος από εκφορές»... «Ίσως το σημαντικότερο κεφάλαιο στην αισθητική είναι εκείνο που περιλαμβάνει τις λεγόμενες αισθητικές αντιδράσεις» (Wittgenstein, 2002, 92, 95). Επίσης η επαφή με την τέχνη έχει προσωποποιημένο χαρακτήρα και δημιουργεί εξατομικευμένες προσλαμβάνουσες. Αυτό ακριβώς είναι που αναδεικνύει την πολυσημία της αισθητικής εμπειρίας και τον απελευθερωτικό της χαρακτήρα. «Το είδος της εξήγησης που αναζητούμε όταν απορούμε με μια αισθητική εντύπωση δεν είναι αιτιώδους μορφής, ούτε εξήγηση που να επιβεβαιώνει η πείρα ή η στατιστική, ανάλογα με το πως αντιδρά ο κάθε άνθρωπος» (Wittgenstein, 2002, 107).

Όπως έχει προαναφερθεί σε κεφάλαια της διατριβής τα ερευνητικά δεδομένα για την πολλαπλότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου, αλλά και η εξακρίβωση του ρόλου που επιτελεί η φαντασία στη μαθησιακή διαδικασία, αναδεικνύουν τον ρόλο της τέχνης ως ένα βίωμα που εμπεριέχει συναισθήματα που συνοδεύουν και δραστηριοποιούν μηχανισμούς κατανόησης. Στην τέχνη ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται και κατανοεί εν μέσω συναισθημάτων, εξωτερικεύεται ανόθευτα, αναπαριστώντας εννοιολογικά σχήματα χωρίς απαραίτητα να είναι δυνατόν να τα ενδύσει γνωστικά. Επιπρόσθετα η συγκατοίκηση της θεωρητικής σφαίρας με τα συναισθήματα αποδίδεται με μια σειρά κινήσεων και νευμάτων, που αποσαφηνίζουν εννοιολογικά το ιδιαίτερό της περιεχόμενο (Wittgenstein, 2002, 171). «Δομή και συναίσθημα στη μουσική. Τα συναισθήματα συνοδεύουν την κατανόηση ενός μουσικού κομματιού όπως συνοδεύουν τα γεγονότα της ζωής μας» (Wittgenstein, 2002, 170).

Η επαφή με έργα τέχνης και το πως μπορεί να πλαισιώσει την εκπαίδευση των παιδιών είναι μια βασική θέση εκπροσώπων της προοδευτικής παιδαγωγικής, καθώς τεκμηριώνεται ότι αποτελεί ένα σημαντικό σημείο πρόκλησης για σκέψη, δημιουργίας νοημάτων και τα καλλιεργούν ολόπλευρα (Dewey, 2005). Ο Paulo Freire εισήγαγε την έννοια της «πολιτιστικής δράσης», σαν βασικό μέσο για τη συνειδητοποίηση του ανθρώπου και την τέχνη ως πλαίσιο εκπαίδευσης. Η πολιτιστική δράση που βασίζεται στον κριτικό διάλογο αποτελεί αντίβαρο στην προπαγανδιστική δράση της ομοιόμορφης μαζικής κουλτούρας. «Η μία προβληματίζει και η άλλη συνθηματολογεί» (Freire, 1977α, 84, 90). Ο διάλογος εκκινεί από μια συμβολική εικόνα από το καθημερινό βίωμα, στοιχείο το οποίο είναι η αφορμή για αποσυμβολιστικές διεργασίες, μια αφορμή για βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου του, καθώς και διαλεύκανση των διαλεκτικών σχέσεων που το καθορίζουν. «Ο σκοπός της

αποκωδικοποίησης είναι η επίτευξη του κριτικού επιπέδου της γνώσης, αρχίζοντας με την εμπειρία του μαθητή για την κατάσταση στο πραγματικό πλαίσιο» (Freire, 1977α, 41-42). Ο αποσυμβολισμός ξεκινά από έναν ενεργητικό θαυμασμό, που δεν είναι αυτοπεριορισμένος σε αισθητικές και μόνο κρίσεις, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσεται με δραστηριότητες που δημιουργούν μια ολοκληρωτική ατμόσφαιρα εναρμόνισης με το αισθητικό αντικείμενο, καθοδηγώντας σε μια πράξη αναθαυμασμού, δηλαδή σκέψη πάνω στην «πράξη θαυμασμού μας». Ο Paulo Freire επιχειρηματολόγησε για τη μέθοδό του ως εξής: «Οι μαθητές πρέπει να ανακαλύψουν τις αιτίες πίσω από πολλές στάσεις τους, ως προς την πολιτιστική πραγματικότητα κι έτσι να αντιμετωπίσουν την πολιτιστική πραγματικότητα με έναν καινούριο τρόπο. Η ικανότητα των μαθητών για κριτική γνώση-πολύ πιο πέρα από μια απλή γνώμη-εδραιώνεται με την αποκάλυψη των σχέσεων τους με τον ιστορικό-πολιτιστικό κόσμο μέσα στον οποίο και με τον οποίο υπάρχουν» (Freire, 1977α, 43-45).

Στις βασικές θέσεις της Κριτικής παιδαγωγικής περιλαμβάνονται η ενδυνάμωση της ενεργητικής σκέψης και η αυτονομία του ανθρώπινου προσώπου. Τα ανθρώπινα πλάσματα δραστηριοποιούνται και λειτουργούν με γνώμονα μια εκπαίδευση για όλους με όραμα την «αυτοενδυνάμωση» και «τον κοινωνικό μετασχηματισμό» (McLaren, 1995, 32). Η Κριτική παιδαγωγική αναφέρεται στις πνευματικές διεργασίες, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανθρώπινη δημιουργικότητα, υποστηρίζει τον καταλυτικό χαρακτήρα της γνώσης, ενώ πρεσβεύει τη συνεργασία και την ισότητα στη σχολική τάξη, ως απόδειξη του δημοκρατικού περιεχομένου των θέσεων της. Υιοθετεί εναλλακτικές μορφές πρόσληψης γνώσεων, αποδεικνύοντας τη διασύνδεσή της με την καθημερινή ανθρώπινη πράξη, στέκεται αναλυτικά και βαθυστόχαστα, υποστηρίζοντας τη συντροφική σχέση ανάμεσα στον παιδαγωγό και τα παιδιά με στόχο την καλλιέργεια της μεταγνώσης και την εμπλοκή σε δράσεις παρατήρησης και ανάπτυξης εναλλακτικών εκδοχών (Κόντου, 2012, 86-89). Η παιδαγωγική διαδικασία είναι η συνένωση πνεύματος και σώματος, είναι η δράση που οδηγεί στη γνώση, όπου το παιδί είναι δημιουργός νοημάτων διερευνώντας και βιώνοντας μέσω διαφοροποιημένων γνωστικών σχημάτων (Κόντου, 2012, 77). «Η γνώση της τάξης ήταν πιο τυπικά διαφοροποιημένη, αλλά επειδή μια τέτοια γνώση δεν ήταν βιωμένη, η διασύνδεση παρέμεινε απόμακρη, απομονωμένη, αφηρημένη» (McLaren, 1995, 46).

Αυτό που πραγματικά έχει ενδιαφέρον είναι ότι η άντληση του μαθησιακού περιεχομένου από τα βιώματα των παιδιών και τις επιθυμίες τους είναι η βάση δεδομένων για κάθε διδακτική απόπειρα. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η πολυφωνία στην επεξεργασία των θεματικών, καλλιεργούνται οι αυθεντικές σχέσεις και οι οριζόντιες δεξιότητες, μέσα σε κλίμα στοχαστικού διαλόγου. «Μια κριτική παιδαγωγική συνάντηση θα αντιπροσωπεύει την αλληλεπίδραση, την τροποποίηση και

αμοιβαία ανταλλαγή λόγου δασκάλου-μαθητή» (McLaren, 1995, 49). Σε αυτήν την προσέγγιση μιλάμε για ομάδα ισότιμων μελών, για μια ομάδα που συνομιλεί, διαπραγματεύεται, ενώ στην ολομέλεια αναδύονται θέματα που η επεξεργασία τους εμπλέκει ολιστικά σε μια διαφορετική εκδοχή παιδαγωγικής σχέσης. Η τέχνη πρωταγωνιστεί, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν ξεκινώντας από τις δικές τους επιθυμίες, στόχους και αξίες και στη συνέχεια μπορούν να επικοινωνήσουν αναστοχαστικά τις δημιουργίες τους. Η αισθητική εμπειρία δεν οδηγεί σε απόδραση, αλλά σε δήλωση της θέσης τους και είναι μια δίοδος να αποτυπώσουν το πως φαντάζονται τον κόσμο, δίνει ώθηση στη σκέψη και την κάνει να πάλλεται και να πολλαπλασιάζεται. Τότε μπορούμε να μιλάμε για τέχνη του διαλόγου, καθώς η διαπραγμάτευση ζητημάτων που προκύπτει με αυτόν τον τρόπο είναι μια τέχνη, μια απελευθερωτική διέξοδος για τον άνθρωπο κι όχι μια καλοδοουλεμένη τεχνική. «Σε τελική ανάλυση, πρέπει να θυμόμαστε ότι οι αφηγήσεις που λέμε και ξαναλέμε στις τάξεις μας, αντανακλούν και συνθέτουν το ποιοι είμαστε και τι θα γίνουμε» (McLaren, 1995, 116). Η πολυσημία και ποικιλομορφία της αισθητικής εμπειρίας προσφέρει την εκκίνηση για ανταλλαγή απόψεων, εννοιολογικές διεισδύσεις, ενώ ταυτόχρονα είναι ένα ασφαλές καταφύγιο για το παιδί και τον παιδαγωγό όπου έχουν τη δυνατότητα να κινούνται με τον απολύτως προσωπικό τους τρόπο.

Η διδασκαλία μέσω της τέχνης είναι μια εκδοχή που έχει αναπτυχθεί ως αντίστοιχο πρόγραμμα από το Harvard Project Zero και επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης μέσω της έντεχνης συλλογιστικής (artful thinking). Το όραμα του προγράμματος είναι να αναπτυχθούν διασυνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και το αναλυτικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργηθούν οι στοχαστικές δυνάμεις των παιδιών και να υπάρξει η μεταφορά αυτής της συμπεριφοράς σε όλο το παιδαγωγικό πλαίσιο. Κεντρική του ιδέα είναι η παλέτα του ζωγράφου, όπου αναπαριστώνται με έξι διαφορετικά χρώματα, διαφορετικές θεάσεις σκέψης και νοητικής επεξεργασίας βάσει των οποίων τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν και να αποδώσουν νοηματικά τα έργα τέχνης (Μπλε χρώμα: εξέταση, έρευνα, πράσινο χρώμα: Παρατήρηση, περιγραφή, πορτοκαλί χρώμα: Σύγκριση, σύνδεση, κίτρινο χρώμα: Εξέταση διαφορετικών γωνιών, κόκκινο χρώμα: Αιτιολόγηση) (pz.harvard.edu, Artful thinking-Project Zero).

Η συνθετική μέθοδος του Αλέξη Κόκκου (2009), η οποία αφορά κυρίως σε ενήλικες και ονομάζεται *Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία* είναι βασισμένη στο παιδαγωγικό μοντέλο του Paulo Freire, τοποθετεί το έργο τέχνης ως ερέθισμα για τη διδακτική διαδικασία, αξιοποιεί θεωρητικές προσεγγίσεις για τη συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης. Αναπτύσσεται σε πέντε στάδια, τα οποία είναι:

- Συστηματική διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και κριτική εξέταση των πεποιθήσεων και αξιών των μαθητών για μια θεματική.
- Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις και εξωτερικεύουν τις προσλαμβάνουσες τους.
- Επεξεργασία των απαντήσεων και ταξινόμηση των επιμέρους ενοτήτων.
- Ο εκπαιδευτής επιλέγει έργα τέχνης, τα οποία θα λειτουργήσουν ως αφορμή για τη διερεύνηση και επεξεργασία των υποενοτήτων. Τα έργα μπορεί να αφορούν σε όλους τους τομείς της τέχνης.
- Διεξοδική μελέτη και επεξεργασία των έργων τέχνης και έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων των εκπαιδευόμενων.

Η αισθητική εμπειρία στην παιδαγωγική διαδικασία διανοίγει μια άλλη πραγματικότητα. Υπενθυμίζει και ενισχύει, απελευθερώνει και προσφέρει τη δυνατότητα να τεθεί το διαφορετικό, να ενθαρρυνθεί ο πλουραλισμός και να απελευθερωθούν οι διδακτικές επιλογές. Στη βάση αυτού γεννιέται ο γνήσιος διάλογος, ως γέννημα μιας δημοκρατικής, πολυφωνικής παιδαγωγικής πράξης που αμφισβητεί, πειραματίζεται και διασυνδέει τα παιδιά με δεσμούς ενσυναίσθησης, ασφάλειας και παιγνιώδους περιπέτειας. Αυτός, άλλωστε, είναι και ο απώτερος σκοπός της τέχνης, αλλά ταυτόχρονα και της εκπαίδευσης. Να αφυπνίσει συνειδησιακά, να παρακινήσει ολοκληρωτικά, συγκλονίζοντας τον ανθρώπινο νου και ψυχή και στη συνέχεια αποκαλύπτοντας την αλήθεια και την παρ-ουσία νοημάτων.

## 7.4 Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και η φιλοσοφική της διάσταση: Μέθοδοι και θεραπευτική δράση

7.4.1 Η δραματική τέχνη σαν ανθρώπινη συνάντηση: Η έννοια της σωματικότητας  
 Το θέατρο, ως μορφή ψυχοσυναισθηματικής έκφρασης αναζητά τις ρίζες του σε τελετουργικά δρώμενα και σε αυτοσχέδιες αναπαραστάσεις που εξελίχθηκαν διαχρονικά, συμπυκνώνοντας ανθρωπολογικά και πολιτιστικά στοιχεία (Κοντογιάννη, 1998, 11-16). Η δραματική έκφραση εμφορείται από την ανάγκη του ανθρώπου για σωματική συνύπαρξη και επικοινωνία και κατανοείται ως ένα σύνθετο δημιούργημα που αναπαριστά οντολογικά τη σχέση του ανθρώπου με το κοσμικό γίνεσθαι. Είναι η δίοδος για επανένωση με τους εαυτούς μας και τη φύση, ένας δρόμος ενδοσκόπησης και διαρκούς ανασυγκρότησης. Σύμφωνα με τον Antonin Artaud στο βιβλίο του *Le theatre et son double* «πρέπει να πιστέψουμε σε μια αίσθηση ζωής που ανανεώνεται από το θέατρο, μια αίσθηση ζωής μέσα στην οποία ο άνθρωπος γίνεται με πάθος κυρίαρχος πάνω σε κάθε πράγμα αδημιούργητο ακόμη, και προκαλεί τη γέννησή του. Και καθετί αγέννητο έχει τη δυνατότητα να γεννηθεί, φτάνει εμείς να μην περιοριστούμε, να παραμείνουμε απλά όργανα καταγραφής. Επίσης, όταν προφέρουμε τη λέξη ζωή πρέπει να γίνει κατανοητό ότι δεν αναφερόμαστε στην ζωή τέτοια



όπως τη γνωρίζουμε από την εξωτερική επιφάνεια των γεγονότων, αλλά εννοούμε εκείνη την εύθραυστη, ασπείρουσα εστία που δεν αγγίζουν οι μορφές»(Artaud, 1992, 13-14). Η δραματική έκφραση εμπεριέχει την υπαρξιακή αναζήτηση του ανθρώπου, την ανάκληση βιωματικών καταστάσεων, τον παιγνιώδη αναστοχασμό σε οντολογικά θέματα, το κοινωνικό καθρέφτισμα που ευρίσκεται σε σχέση ανατροφοδότησης και διαπραγμάτευσης με αυτήν. Επιδρώντας ψυχοθεραπευτικά μέσω της θέασης, συμβολοποιώντας πραγματικές καταστάσεις απενοχοποιεί και απελευθερώνει, νομιμοποιώντας τη διαδικασία αμφισβήτησης, καλλιεργώντας διαδικασίες νοητικών πειραματισμών και διερεύνησης.

Μια πολύ σημαντική παράμετρος της δραματικής τέχνης είναι η έννοια της σωματικότητας και πως μέσω αυτής ο άνθρωπος αποκτά την επίγνωση του εαυτού του και του κοινωνικού του περιγύρου. Η σωματογνωσία, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη χωρικότητα της ύπαρξής μας και ο συσχετισμός της με τους άλλους στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σχετίζεται με την αυτοαντίληψή μας, η οποία δεν αναπτύσσεται ως μεμονωμένη λειτουργία αλλά καλλιεργείται εξελικτικά μέσω αυτής της διάδρασης. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τον κοινωνικό μας περίγυρο, οι προσδοκίες και οι αντίστοιχες ανατροφοδοτήσεις που εισπράττουμε διαμορφώνουν την αυτοεκτίμησή μας, τη στάση δηλαδή που έχουμε έναντι του εαυτού μας, η οποία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό και τη συμπεριφορά μας. Εντός της δραματικής σύμβασης, ο άνθρωπος λειτουργεί απενοχοποιημένα, εξωτερικεύοντας τη συναισθηματική του κατάσταση και επικοινωνώντας σκέψεις και ανάγκες ως μια ψυχοσωματική ολότητα.

Προσεγγίζοντας το θέμα από φαινομενολογική οπτική, το ανθρώπινο πλάσμα δεν αποτελεί μονοδιάστατα ένα διανοητικό όν, αλλά ταυτόχρονα ένα ενσώματο υποκείμενο, που δρα με σημασία (sens), επικοινωνώντας στο πλαίσιο ενός πολύπλευρου συστήματος σχέσεων. Σε αυτόν τον χώρο είναι δυνατόν να συνοψιστούν βιώματα που ανατροφοδοτούν τον άνθρωπο ή να αποτελέσει αυτός ο ίδιος την αναπαράσταση ενός συγκεκριμένου τμήματος ζωής (Ponty, 2016, 118). Ο άνθρωπος δραστηριοποιείται, και δημιουργεί ως μια ψυχοσωματική ενότητα σε ένα πεδίο αποβλεπτικών γεγονότων, τα οποία δεν υποβάλλονται για να κατανοηθούν στη θεματοποίησή τους, αλλά σημασιοδοτούνται με πληρότητα μέσω της ολοκληρωτικής παρουσίας τους και της διάδρασής τους σε μια πραγματικότητα συναντίληψης και συμβίωσης. «Κοιτάζω ένα αντικείμενο σημαίνει πηγαίνω να το κατοικήσω κι από εκεί να συλλάβω όλα τα άλλα πράγματα σύμφωνα με την πλευρά, που στρέφουν προς εκείνο», επικεντρώνοντας στο γεγονός ότι τα υπαρκτά γύρω μας αποτελούν τόπους και ταυτόχρονα κι εμείς οι ίδιοι, ιχνογραφώντας έναν ευρύτερο χώρο διαπλεκόμενων δυναμικών και συνύπαρξης οπτικών γωνιών (Ponty, 2016, 141).

Σύμφωνα με τον Merleau Ponty μπορούμε να κατανοήσουμε τον κόσμο ως μια αληθινή εμπειρία, με την προϋπόθεση ότι εμείς οι ίδιοι αναπτυσσόμαστε ενεργητικά προς αυτόν, ως ένα ‘βιωμένο σώμα’ (le corps vivant) που πραγματώνεται στη βάση ενός διυποκειμενικού πλαισίου. Τότε το κάθε ανθρώπινο πρόσωπο ορίζει ένα ανεξάρτητο παρόν, ιδωμένο στο σύνολο όλων των παρόντων, εξακολουθώντας όμως να είναι το ίδιο και έχοντας χωροχρονική συνέχεια. Το κάθε βίωμα δεν είναι μια αυστηρά μεμονωμένη περίπτωση, η οποία διερευνάται εξαντλητικά στον άξονα αίτιου-αιτιατού, αλλά η ανθρώπινη ύπαρξη αναδεικνύεται ως «ο τόπος όπου διασταυρώνονται πλήθος αιτιότητες» (Ponty, 2016, 164). Εκεί συμπυκνώνονται τελετουργικά το σωματικό με το ψυχικό, συνευρίσκονται οι συναισθηματικές αποχρώσεις με τις έλλογες οριοθετήσεις σε έναν αέναο διάλογο και οικοδομείται ένας εξωστρεφής νους που λειτουργεί πέρα από τη δέσμευση της υποκειμενικότητάς του και απελευθερώνεται. «Αυτή ή ένωση συντελείται ανά πάσα στιγμή μέσα στην κίνηση της ύπαρξης» (Ponty, 2016, 172).

Η λειτουργία της κίνησης είναι ένας δρόμος επικοινωνίας με τον κόσμο και σχετισμού με τα αντικείμενα. Μια απεικόνιση αποβλεπτικών συνδέσεων, μια ενσώματη κατευθυντήρια δύναμη προς αυτόν, όχι μόνο ως ενέργεια φυσικής τάξης, αλλά ως ανθρώπινη έκφραση και δυνατότητα νοήματος. Οι χωρικές υποενότητες δεν υποτάσσονται στο σώμα σε μια βάση αιτιώδους συνάφειας, αλλά δημιουργούν ένα μεταβαλλόμενο πλαίσιο σκοπεύσεων και κινήσεων (Ponty, 2016, 249). Κατ’ αναλογία όταν κάποιος αυθόρμητα παίζει, απελευθερώνει τη φαντασία του, βιώνοντας την ελευθερία και απολαμβάνοντας μια ιδιαίτερη σχέση με τον κόσμο. Με αυτόν τον τρόπο ο άνθρωπος αναπτύσσει μια αδιάκοπη κατευθυντικότητα προς τα αισθητά, καταβάλλει προσπάθεια να τα κατανοήσει, να τα νοηματοδοτήσει και εν τέλει τα ανασυγκροτεί. Πρόκειται για τη συνένωση αισθήσεων και νοητικής επεξεργασίας που εκφράζεται ως ένα αποβλεπτικό τόξο υπαρξιακής κίνησης και ταυτόχρονα εκφραστικής δύναμης. Το ανθρώπινο πρόσωπο δεν εποπτεύει και αποστασιοποιείται, αλλά βιώνει με προσέγγιση και σε επαφή με την πολλαπλότητα. Η σωματική κίνηση δεν είναι το μηχανικό αποτέλεσμα μιας νοητικής διεργασίας ούτε ο απότοκος μιας μιμητικής αναπαράστασης, αλλά μια πραγματική συνάντηση με τον κόσμο, στον οποίο διαμεσολαβούμε την ύπαρξή μας.

Το ανθρώπινο σώμα σε αυτήν την οπτική δεν κατακτά το περιβάλλοντα χώρο, αλλά συνοικεί και συνδιαλέγεται, διερευνώντας τη δυνατότητα επικοινωνίας και δημιουργικότητας. Αποκρυσταλλώνει όλες τις προηγούμενες κινήσεις και αποβλεπτικές του θέσεις, ως ένα συνεχές και όχι ως χωροχρονική αθροιστική παράταξη σημείων και σχεσιακών συγκυριών. Κάθε δράση ορίζει και ορίζεται από ποικίλες οπτικές γωνίες, από χωροχρονικές συμπεριλήψεις και χαρακτηρίζεται από μια διάχυτη ανάγκη πρόσβασης στον κόσμο ολιστικά κι όχι μεμονωμένα μέσω γνωσιακής σύλληψής του. Το ένσαρκο υποκείμενο κατανοεί και διασυνδέεται με τον κόσμο χωρίς να προβεί σε διανοητικό

κατακερματισμό του. Στον φαινομενολογικό ορίζοντα η ίδια η κίνηση «κατέχει τη στοιχειώδη δύναμη να δίνει ένα νόημα», καθώς συμβαίνει σε έναν χώρο, συμπυκνώνει εντός της τη σχέση του υποκειμένου με αυτόν, διαμεσολαβεί το σύνολο των αποβλεπτικών σχέσεων του αντικειμενικού κόσμου και μέσω της σωματικότητάς της υπάρχει καθ'εαυτό (Ponty, 2016, 247).

Η σωματική δράση και η προσπάθεια εκμάθησης νέων τρόπων ύπαρξης του ανθρώπου στον χώρο ορίζει μια διαρκή μεταβολή της ύπαρξης του και οδηγεί σε μεταστροφή της κοσμοθέασής του. Μαθαίνουμε όχι μέσω αυτοματοποιημένης επανάληψης και απλής συναρμογής των επιμέρους στοιχείων, αλλά μέσα από το βίωμα και την κιναισθητική μας ανάμειξη. Οι χειρονομιακές κινήσεις ενός μουσικού, οι βηματισμοί ενός χορευτή, η σωματοποιημένη δράση επί σκηνής ενός ηθοποιού δεν οφείλονται σε απλή ανάμνηση και αντιστοιχίσεις θέσεων μέσα στον αντικειμενικό χώρο. Αποτελούν εκφάνσεις συναισθημάτων, εξωτερίκευση μιας προσωπικής θέασης του κόσμου με ενσώματη αποβλεπτικότητα και ταυτόχρονα είναι πλουραλιστικοί δρόμοι σημασιοδότησης, οι οποίοι εκκινούν από την απλή χειρονομία, μέχρι μια άρτια χορογραφία ή το παίξιμο ενός μουσικού κομματιού. Το ανθρώπινο σώμα επικοινωνεί με τον κόσμο και επιτρέποντας να το διαπερνούν νέες σημασίες, οδηγείται στη διάνοιξη νέων δρόμων κατανόησης και ερμηνείας του. Στον αντίποδα της παντοδυναμίας της διανοητικής δραστηριότητας, ο άνθρωπος όταν αντιλαμβάνεται την ζωή του ως ενσώματη εμπειρία, εντάσσεται ενεργητικά μέσα σε αυτήν, καλωσορίζοντας την ενδεχομενικότητα και την ανεξαρτησία. (Ponty, 2016, 253-254).

Όταν η πραγματικότητα διαφαίνεται ως πλαίσιο αλληλεπίδρασης νοημάτων και το άνοιγμα της ανθρώπινης ύπαρξης προς τα άλλα υπαρκτά, συμβαίνει όχι ως είσπραξη πληροφορίας και αντικειμενοποίηση των εντυπώσεων, αλλά ως απόπειρα συνάντησης, το σώμα τότε δεν αποτελεί ένα άλλο αντικείμενο σε έναν κόσμο αντικειμένων, αλλά συνυπάρχει ενωτικά και εμπλουτίζει μέσω της κίνησής του τον χώρο, αναπτύσσοντας νέα σημασιολογικά πεδία. Η έκφρασή του δηλώνει μια αυθεντική παρουσία και δίνει τη δυνατότητα στο υποκείμενο να αποστασιοποιείται στη σφαίρα της προσωπικής ζωής και εντελώς απρόβλεπτα να εισβάλλει ως μια συνιστώσα επικοινωνίας, κάνοντας μια χειρονομία ή περπατώντας προς μια κατεύθυνση. Η σωματικότητα του ανθρώπινου υποκειμένου φανερώνει την ύπαρξη όπως η ομιλία τη σκέψη που παρουσιάζεται στον κόσμο ως μια απaráμιλλη σύνθεση λειτουργιών και αποβλέψεων, ως μια διαρκή ροή αναγκαιότητας προς τους άλλους.

Ιδιαίτερη σχέση με τη δραματική έκφραση έχει η συναισθησιακή αντίληψη, δηλαδή η επικοινωνία των αισθήσεων και η πολύτροπη εκφραστικότητα τους. Πρόκειται για μια πολυαισθητηριακή αντίδραση νευρολογικής φύσεως, όπου το ερέθισμα σε μια αισθητηριακή περιοχή οδηγεί στη διαμόρφωση μιας αντιληπτικής φόρμας σε άλλη αισθητηριακή ζώνη, διευρύνοντας τους

αντιληπτικούς ορίζοντες του ανθρώπου και διαστέλλοντας τον κόσμο γύρω του (Robertson & Sagiv, 2005). Παρατηρείται όταν μουσικές συνθέσεις αναδύουν χρωματισμούς, λέξεις αναπαριστώνται με κίνηση στον χώρο, μαθηματικοί τύποι σχηματοποιούνται εικαστικά, όταν ακόμα προκαλείται και ειδωλο-απτική συναισθησία, δηλαδή το άγγιγμα κάποιου στο σώμα του το αντιλαμβανόμαστε σαν δικό μας. Όταν βλέπω έναν ήχο, εννοώ πως η αντιληπτική δόνηση του ήχου διαπερνά όλο μου το σώμα και δραστηριοποιεί, κυρίως αυτήν την περιοχή που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα χρωματικά. Αφετηρία της ενότητας των αισθήσεων είναι η κίνηση, η οποία νοηματοδοτεί και διευρύνει την ομιλία, δημιουργώντας νέους συμβολισμούς, επικοινωνώντας μέσω του σώματος και διερμηνεύοντας ιδέες, χωρίς να παρεμβληθεί οποιαδήποτε συλλογιστική διαδικασία, αλλά ως μια μεταβίβαση μέσω των αισθήσεων. Το ανθρώπινο σώμα είναι τόπος συνάντησης μιας πανδαισίας εμπειριών, μιας πραγματικής κυοφορίας βιωμάτων που τροφοδοτούν την έκφραση και τελικά αναλαμβάνουν την κατανόηση της πραγματικότητας. Η λεκτική έκφραση ζωντανεύει, όταν έχει διαμεσολαβηθεί και έχει δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο «πέραςμα μέσα στο σώμα». Αναδύεται τότε η γλώσσα ως μια δυναμική συμπεριφοράς, ως μια κίνηση προς τον κόσμο και διυποκειμενικό συμβολικό μονοπάτι (Ponty, 2016, 401-404).

Μια από τις πιο βασικές λέξεις της θεατρικής ορολογίας είναι το ανθρώπινο σώμα, το οποίο συμυκνώνει τον ήχο και την κίνηση. Η γνωριμία του κάθε ανθρώπου με το σώμα του και η εκφραστική δραστηριοποίησή του αποτελεί την απαρχή της απελευθέρωσής του και του προοδευτικού μετασχηματισμού του από τη θέση του θεατή στη θέση του πρωταγωνιστή που έχει πλήρη επίγνωση του βιώματός του (Boal, 1981, 21). Η συνειδητοποίηση της δράσης και της καταλυτικότητας του ρόλου που διαδραματίζει η δραματική πράξη, καθώς συμβάλλει στη διαύγαση της καθημερινής πράξης, λειτουργεί ως μια διαδικασία ανάληψης των δικαιωμάτων του ανθρώπου και επίγνωσης της θέσης του στον κόσμο. «Η δραματική πράξη φωτίζει την πραγματική πράξη. Η παράσταση προετοιμάζει τη δράση» (Boal, 1981, 54).

#### 7.4.2 Το δράμα στην εκπαίδευση – Βασικοί εκπρόσωποι

Η συστηματική μελέτη και χρήση των δραματικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μεθοδολογική βάση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και ως παιγνιώδες μέσο για τη μαθησιακή διαδικασία εντοπίζεται τη δεκαετία του 1930 με την Winifred Ward, η οποία είχε πίστη στη βιοματική μάθηση και στην ανάληψη πρωτοβουλίας από τα παιδιά. Ανέπτυξε το δράμα ως εκπαιδευτική προσέγγιση που στόχο έχει τη δημιουργική έκφραση και τη νοητική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αξιοποιώντας την ισχυρή τους φαντασία και τον αυτοσχεδιαστικό τους αυθορμητισμό (Τσιάρας, 2005, 30-31).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 κυρίως μετά τη δημοσίευση του βιβλίου του Peter Slade *Child drama*, το δράμα αναδεικνύεται ως ένας τρόπος εξωτερίκευσης του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών, σαν μια συνάντηση τέχνης και εκπαίδευσης που σκοπό δεν έχει την οργάνωση θεατρικών γεγονότων, αλλά την αυτόνομη και ελεύθερη έκφραση των παιδιών στα πλαίσια του δραματικού περιβάλλοντος. Ο Peter Slade στήριξε την προσέγγισή του στην πεποίθηση πως όλα τα παιδιά είναι φυσικοί ηθοποιοί και έχουν έμφυτη ροπή στις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Μέσω του δράματος θεωρούσε πως τα παιδιά καλλιεργούσαν την αυτοεκτίμησή τους και ανέπτυσαν ολόπλευρα τις δυνατότητές τους (Slade, 1954).

Ο Brian Way αξιοποίησε τις απόψεις των προκατόχων του, πιστεύοντας ότι η αναπαράσταση μιας ιδέας, μιας προσωπικής εμπειρίας συμβάλλει στην καθολική ανάπτυξή του ατόμου και ήταν το επιστέγασμα μιας αισθητικής εμπειρίας. Προτεραιοποιούσε τη δραματική διαδικασία κι όχι το τελικό αποτέλεσμα ενός θεατρικού δρώμενου. Σημείο αιχμής της προσέγγισής του ήταν η δραματοποίηση ιστοριών και ο παιγνιώδης αυτοσχεδιασμός καθημερινών γεγονότων (Τσιάρας, 2005, 34).

Σημαντική είναι η συνεισφορά για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος της Dorothy Heathcote η οποία επικεντρώθηκε στη έννοια του ρόλου με άμεση συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο δραματικό περιβάλλον και στη δυνατότητα που υπάρχει μέσω των δραματικών τεχνικών για ανάδυση του προσωπικού δυναμικού του κάθε μαθητή. Ο μανδύας του ειδικού (*mantle of the expert*) θεωρείται μία διδακτική μέθοδος, την οποία εισήγαγε η εν λόγω θεατροπαιδαγωγός, η οποία δημιουργεί δραματικό περιβάλλον και ζητά από τους συμμετέχοντες να αναλάβουν ρόλους «ειδικών» σε όλο το φάσμα του κοινωνικού και ιστορικού γίνεσθαι (Heathcote & Herbert, 1985, 173-180). Η ενσυναίσθηση, η αυτενέργεια, ο νοητικός πειραματισμός και η ανακαλυπτική μάθηση είναι συνιστώσες που αφορούν σε αυτήν την προσέγγιση. Ειδικότερα η Dorothy Heathcote υποστήριξε ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να βάλει τον εαυτό του να βαδίζει με τα παπούτσια του παιδιού και να επιτρέψει στο παιδί να δημιουργήσει κάτι πέρα από την παθητική του ακρόαση στη διάλεξη του δασκάλου (Heathcote, 1975, 17, 32). Αναγνώριζε στο πρόσωπο του μικρού μαθητή, μια δυναμικά εξελισσόμενη προσωπικότητα, έναν φορέα σκέψης και δράσης, που συνδιαμορφώνει το μαθησιακό κλίμα και συμβάλλει στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων. Στην πράξη μέσω αυτής της προσέγγισης υιοθετούσε τη διαθεματική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων, την επαφή με τη γνώση του δασκάλου και των μαθητών με έναν ολιστικό τρόπο, που αναφέρεται όχι μόνο στην εκμάθηση, αλλά τελικά στη βαθύτερη ανθρώπινη έκφραση. Αυτό γίνεται εφικτό μέσω του ρόλου, που διαδραματίζει κάποιος και καλείται να υποδυθεί στα πλαίσια μιας μαθησιακής αποστολής με τη συμβολή των στοιχείων του δραματικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Αστέριο Τσιάρα «Το δράμα χρησιμοποιήθηκε από τη Heathcote ως εργαλείο για να προωθήσει την ολιστική διαθεματική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία σ' όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η σημαντικότερη συμβολή της στην αγωγή των παιδιών ήταν η αυτοπαρακίνηση, η αυτοπραγμάτωση και η αυτοδιάθεση του μαθητή. Ενθάρρυνε το βάθος του συναισθήματος και την ουσιαστική κατανόηση, η οποία επέτρεπε στο παιδί, μέσω της δραματικής έντασης, ν' ανακαλύπτει πράγματα που δεν ήξερε ότι τα γνώριζε» (Τσιάρας, 2009, 620). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν στην προσέγγιση της Dorothy Heathcote οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η κατανόηση της έννοιας της κοινωνικής συμπληρωματικότητας και ο τρόπος με τον οποίο έχει τη δυνατότητα το εκπαιδευτικό δράμα να αναπτύξει την κοινωνική-πολιτική ταυτότητα των παιδιών. Το δράμα αναδεικνύεται σε μια εξαιρετική παιδαγωγική προσέγγιση που ενεργοποιεί τους μαθητές μέσα στους φαντασιακούς χώρους όπου δημιουργούν, να αναλάβουν πρωτοβουλία και να μετασχηματίσουν τα γεγονότα, όντας συνδιαμορφωτές της μαθησιακής πράξης. Ο εκπαιδευτικός, ευρισκόμενος σε ρόλο, διαμοιράζει και προστατεύει τη συνολική δραματουργική διαδικασία, μετατοπίζοντας τη δύναμη από το πρόσωπό του στην ολομέλεια της σχολικής τάξης. Η μέθοδός της αποτέλεσε μια καινοτομική πρόταση στη διδακτική μεθοδολογία, καθώς μέσω του παιχνιδιού επικαλούμενη κοινωνικά ζητήματα καλούσε τους μαθητές να υιοθετήσουν ρόλους, αναπτύσσοντας ειδημοσύνη μέσω συνθετικών δραματικών περιστάσεων. Τα παιδιά μαθαίνουν για την πραγματική ζωή έχοντας μέσω της φαντασιακής σύμβασης τη δυνατότητα να τη διερευνήσουν και ταυτόχρονα να προτείνουν τρόπους μετασχηματισμού της, διατηρώντας ταυτόχρονα την απαραίτητη αποστασιοποίηση από τα γεγονότα και την ευχέρεια να παρατηρήσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες (Τσιάρας, 2009).

Το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια μορφή τέχνης με παιδαγωγική οπτική μέσα στην οποία το παιδί ανακαλύπτει βιωματικά τον κόσμο και τον εαυτό του σε πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αφουγκράζεται τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, όπου οι συμμετέχοντες θεωρούνται ενεργά υποκείμενα, έχουν τη δυνατότητα όχι απλά να θεώνται, αλλά και να συμμετέχουν ενεργά στη δραματική δημιουργία, δομώντας νέα νοήματα και μετασχηματίζοντας συλλογικές σημασίες. Ο Augusto Boal διασυνδέει τη μεταμορφωτική δυνατότητα της δραματικής τέχνης με τον κοινωνικό μετασχηματισμό, προσδίδοντας της μια δυναμική οπτική αφύπνισης και αυτοσυνειδησίας. Σύμφωνα με αυτόν η σταδιακή αντίληψη του σώματός μας, η γνώση των δυνατοτήτων του και της χωροθέτησής του μέσα στην παιγνιώδη δραματική σύμβαση, η αλληλεπίδραση με τους άλλους μας απελευθερώνει και μας αποδεσμεύει από τον αποκλειστικό ρόλο της θέασης του καλλιτεχνικού δημιουργήματος. Η ενεργητική εμπλοκή μας διανοίγει τη δυνατότητα να εγγράψουμε την δική μας οπτική γωνία στα γεγονότα, να συμβάλλουμε στην επαναδιατύπωσή τους και να μεταμορφωθούμε σε δρώντα υποκείμενα που ανασυνθέτουν την ζωή τους και αναθεωρούν τις αξίες τους, μεταφέροντας αυτήν τη διερευνητική αντίληψη και στην κοινωνική πραγματικότητα (Boal, 1981, 53-54). Η

δραματική τέχνη διασταυρώνεται με την αληθινή ζωή, καθώς εικονικά αναπαριστά στοχασμούς, προσδοκίες και συμπυκνώνει αξίες και πολιτιστικά στοιχεία στο πλαίσιο ενός πολυσύνθετου επικοινωνιακού πλαισίου. Η διαμεσολάβηση του νοήματος και της πρόθεσης μέσω λεκτικού ή εξωλεκτικού μέσου στη θεατρική σύμβαση αναδεικνύει την άποψη ότι ο άνθρωπος είναι ταυτόχρονα αποδέκτης ερεθισμάτων, αλλά και δημιουργός που φέρει το δικό του αποτύπωμα στη συλλογική διαπραγμάτευση της αντικειμενικής πραγματικότητας μέσω της τέχνης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Άννα Λάζου «Αξεπέραστο όριο και αναγκαία προϋπόθεση ο άνθρωπος ως το υποκείμενο και δημιουργός τόσο του πλαισίου όσο και του κάθε νοηματικού τμήματος, αλλά ένας δημιουργός που όχι μόνο σκέπτεται και μιλά, αλλά και σιωπά, νεύει, μορφάζει, χειρονομεί, χορεύει» (Λάζου, 2016, 153).

Στην προκείμενη περίπτωση αυτό που εξετάζεται είναι πως το δραματικό περιβάλλον μπορεί να καλλιεργήσει συμπράξεις ανάμεσα στη διδακτική πράξη και στην πραγματικότητα, θεμελιώνοντας την αυτονόμηση του παιδιού μέσω της νοητικής-συναισθηματικής εκδίπλωσής του και ενισχύοντας τις δημιουργικές απόπειρες ανασύνθεσης του κόσμου μέσω της κριτικής συνειδητοποίησής του. Βάση του εκπαιδευτικού δράματος είναι το βίωμα, η εμπειρία που είναι εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης καθώς στηρίζεται στην διαρκή αλληλεπίδραση της με το περιβάλλον. Εμπλέκει το ανθρώπινο υποκείμενο σε περιστάσεις επικοινωνιακής συναλλαγής με «εξατομικευμένη ποιότητα» και «αυτάρκεια», προσφέροντας του τη δυνατότητα να νοηματοδοτήσει την εμπειρία του και τον εαυτό του μέσα σε ένα περιβάλλον που προσιδιάζει με την πραγματικότητα (Dewey, 2005, 36-37).

#### 7.4.3 Μεθοδολογικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος

##### 7.4.3.1 Δομικά χαρακτηριστικά της δραματοποίησης

Σύμφωνα με τους John O'Toole και Brad Haseman κάθε θεατρική εμπειρία απαρτίζεται από κάποια συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία ιχνογραφούν το ιδιαίτερο πλαίσιο της και συνοψίζονται στα εξής (όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2007, 52-60):

Το δραματικό περιβάλλον (dramatic context), είναι ο ιδιαίτερος χώρος, όπου τα παιδιά πραγματοποιούν την αναζήτησή τους, βασισμένα στο πραγματικό πεδίο (real context) της δράσης τους και χρησιμοποιώντας τους θεατρικούς συμβολισμούς. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται το μυθοπλαστικό περιβάλλον (fictional context) της κάθε δραματικής απόπειρας, το οποίο εμπεριέχει τις αξίες και τις προσδοκίες της ομάδας και τις αυτοσχεδιαστικές επιδράσεις της.

Ο ρόλος, αποτελεί το σημείο διασύνδεσης της πραγματικής ζωής με τη συμβολική ζωή του δραματικού περιβάλλοντος. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού δράματος προτεραιοποιείται η

διαδικασία συνειδητοποίησης των διαφορετικών χαρακτήρων, ως πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα μέσω του αυτοσχεδιαστικού αυθορμητισμού παρέχονται ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης και βαθύτερης αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της ομάδας. Αποτελεί ένα στοιχείο του δράματος με ιδιαίτερες κοινωνικές αποχρώσεις, καθώς διαμεσολαβεί ανάμεσα στον ψυχισμό του παιδιού και το κοινωνικό του περιβάλλον μέσω της υπόδησης ενός άλλου προσώπου και της σκηνικής αναπαράστασής του. Ο Robert Landy, αξιοποιώντας θεραπευτικά τη λειτουργία του ρόλου, αναφέρεται στη σχέση των ενίοτε χαρακτηριστικών του με το καθημερινό βίωμα και στον τρόπο με τον οποίο το άτομο οδηγείται σε συνειδητοποίηση του κοινωνικού του περιβάλλοντος και της θέσης που κατέχει εντός των πλαισίων του, ανακαλύπτοντας και ερμηνεύοντας το σημείο συνάντησης κοινωνικών προσδοκιών και προσωπικής επιλογής και μετακίνησης (Landy, 1992).

Το εστιακό κέντρο, είναι η επιλογή της κατάλληλης θεματικής, την οποία θα επεξεργαστούν τα παιδιά και η υιοθέτηση της οπτικής γωνίας βάσει της οποίας θα διερευνηθούν τα γεγονότα στο δραματικό πεδίο. Επομένως επικεντρωνόμαστε όχι τόσο στην αναπαραστασιακή λειτουργία της δραματοποίησης, αλλά κυρίως στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών, στον τρόπο ανάδειξης διαφορετικών εκδοχών των γεγονότων και στη διαδικασία αναστοχασμού τους που θα οδηγήσει στη δημιουργία προσωπικών νοημάτων ως προϊόντα της συνεργατικής δράσης (Παπαδόπουλος, 2007, 29). Η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) παρωθεί τα παιδιά να προχωρήσουν από την αναπαράσταση στην επινόηση, ενώ ταυτόχρονα τα καλεί να φανταστούν πως είναι δυνατόν τα πράγματα να είναι αλλιώς, αποδίδοντας στις μεθόδους της ένα σύνθετο παιδαγωγικά χαρακτήρα που προλειαίνει τις κοινωνικές αλλαγές (Παπαδόπουλος, 2007, 28).

Η δραματική ένταση, είναι η αίσθηση της διακινδύνευσης που προσφέρει η δραματική τέχνη στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δημιουργεί πλαίσιο γνωστικής σύγκρουσης και συναισθηματικής πρόκλησης. Για να αφυπνιστεί ο στοχασμός των παιδιών, η διερευνητική τους διάθεση και να καθοδηγηθούν στη δράση είναι σημαντική η χρήση ερωτήσεων και εκφραστικών στοιχείων που χρησιμεύουν για άντληση πληροφοριών και συναισθηματική απόκριση. Σύμφωνα με την Dorothy Heathcote μπορεί να προκληθεί δραματική ένταση εάν ο εκπαιδευτικός δημιουργήσει έκπληξη και αγωνία στα παιδιά, παρουσιάσει ένα πρόβλημα προς επίλυση ή ενισχύσει τις συνθήκες αβεβαιότητας και πρόσκλησης για ανάληψη ευθύνης (όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2007, 57). Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται εκ νέου η δασκαλομαθητική σχέση, καθώς χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, απελευθερώνοντας και τις δύο πλευρές στην εκπαιδευτική διαδικασία. «Κάθε πλευρά αναγνωρίζει τη δύναμη του άλλου στη σχέση. Ο έλεγχος προέρχεται από αμοιβαίο σεβασμό και από την προθυμία της τάξης να ανταποκριθεί υπεύθυνα σε ερωτήσεις ελέγχου, επειδή είναι αποδεκτές σε



ένα έργο που το αναγνωρίζουν ως δικό τους και οι οποίες έχουν σημασία τόσο για αυτούς (τους μαθητές) όσο και για τον δάσκαλο» (Wagner, 1976, 66).

Ο χρόνος, ως σημείο αναφοράς της συλλογικής μνήμης στη δραματική σύμβαση, προσπερνά την ιδιότητα του συνεχούς και καλεί τους συμμετέχοντες να εμβαθύνουν στο υπόβαθρο της δράσης, στην ερμηνεία των γεγονότων, ανακαλύπτοντας στοιχεία στο πλαίσιο της επιβράδυνσης ή της επιτάχυνσής του. Συντελείται στο παρόν, διαπλέκοντας στοιχεία του παρελθόντος και του μέλλοντος ως απαραίτητες γεφυρώσεις σε συμβάντα και συναισθηματικές καταγραφές, οι οποίες οδηγούν σε εστιώσεις και υποκειμενικές επανατοποθετήσεις (Παπαδόπουλος, 2007, 57-58).

Ο χώρος είναι ένα θεμελιώδες στοιχείο του δραματικού δρώμενου, καθώς συμμετέχει καθοριστικά στη σημασιολόγηση των πτυχών του από τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, όσον αφορά στη σχολική τάξη, όπου αναπτύσσεται με παιγνιώδη μέσα το δραματικό γεγονός, τα παιδιά καλούνται χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους να μετατρέψουν το πραγματικό περιβάλλον σε έναν φανταστικό χώρο, διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συμβάσεις. Έτσι διαμορφώνεται ένα ξεχωριστό πλαίσιο, «ένας φανταστικός δραματικός κόσμος που επικαλύπτεται με τον καθημερινό κόσμο της τάξης». Είναι χαρακτηριστικό πως όταν στη σχολική τάξη πραγματοποιούνται διερευνητικές προσεγγίσεις με δραματικό περιεχόμενο, αναπαριστώνται φαντασικά γεγονότα κοινωνικού προσανατολισμού, τα οποία οπτικοποιούνται μέσω σωματοποιημένων αυτοσχεδιασμών και βιώνονται σαν όντως να συμβαίνουν σε έναν άλλον φυσικό χώρο (Beach et al, 2010, 74-75).

Τα εκφραστικά μέσα, είναι ο δρόμος έκφρασης μέσα από την κίνηση και τον λόγο ως αισθητοποίηση της ανθρώπινης ύπαρξης και επικοινωνιακής δυνατότητας. Αποτελούν τη συνισταμένη του στοχασμού και του συναισθηματικού φορτίου που υποστασιοποιούνται στο πλαίσιο της εκφραστικής δημιουργίας με ποικιλία δραματικών στοιχείων. Είναι η συνάντηση των αυτοσχεδιαστικών μορφών, ως μια δυναμική μετακίνησης στον χώρο, με τη μετατόπιση των νοητικών δομών. Αυτή είναι μια σχέση αναλογίας της εσωτερικής με την εξωτερική κίνηση, μια εποικοδομητική εργασία προσωπικής ανάπτυξης, που εξωτερικεύεται μέσα από ένα σύνολο ταυτίσεων και συμβολικών μεταθέσεων για την πραγματοποίηση της δραματικής πράξης. Σύμφωνα με τον Jacques Lecoq τα βιώματά μας εγγράφονται στο σώμα και ενεργοποιούνται τη στιγμή της αναπαράστασης συμπαρασύροντας όλο το δυναμικό ενός ανθρώπου. Αναφέρει χαρακτηριστικά «το βασικό αποτέλεσμα της δουλειάς της ταύτισης είναι τα ίχνη που εγγράφονται στο σώμα του καθενός, τα φυσικά κυκλώματα που κατακάθονται στο σώμα, μέσα στα οποία κυκλοφορούν δραματικές συγκινήσεις, που βρίσκουν έτσι τον δρόμο για να εκφραστούν. Αυτές οι εμπειρίες, που πορεύονται από τη σιωπή και την ακινησία

στη μέγιστη κίνηση περνώντας από αναρίθμητες ενδιάμεσες δυναμικές μένουν για πάντα χαραγμένες μέσα στο σώμα» (Lecoq, 2005, 71-73).

Αυτή η κυριαρχία της σωματικής εμπειρίας είναι το πλαίσιο όπου ο άνθρωπος διαμορφώνει τα νοήματά του, είναι η βάση κατανόησης του κόσμου που ξεκινά ως πρωτόλεια φωνημική έκφραση και χειρονομία και σταδιακά εξελίσσεται σε οργανωμένη γλωσσική και σωματική δραστηριότητα. Σύμφωνα με την Betty Jane Wagner «η κίνηση και η χειρονομία, ακόμη και πριν από την εκφώνηση, είναι η αρχή της επικοινωνίας. Η χειρονομία ξεκινά ως τυχαία κίνηση και τελειώνει ως ακριβές σύμβολο. Η τυχαία φωνή μεγαλώνει σε ομιλία. Η χειρονομία εξελίσσεται σε σχέδιο και, αργότερα, σε γραφή. Το γράψιμο ξεκινά με τις χειρονομίες ενός μωρού στον αέρα. Αυτά είναι σημάδια και σύμβολα όπως είναι οι μετέπειτα εικόνες και τα γραπτά μας σε χαρτί» (Wagner, 2002).

Οι συμβολισμοί είναι η κωδικοποίηση της πραγματικότητας προς χάρη της δραματικής σύμβασης. Αφορά στην έννοια την οποία καλούμαστε να αναπαραστήσουμε λεκτικά, μέσω ενός αντικειμένου ή μιας μη λεκτικής μορφής. Αφορά τη διαλεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος του υποκειμένου και τον τρόπο με τον οποίο διασυνδέονται μέσα στο δραματικό περιβάλλον. Μελετώντας με βάση τη σωματική διάσταση τη δράση του υποκειμένου, διευκολύνουμε την εξωτερίκευση της εσωτερικής του κατάστασης, ενώ ταυτόχρονα η μελέτη της κίνησης και η ενδυνάμωσή της ανατροφοδοτεί τη διαδικασία προσωπικής συνειδητοποίησης (Lecoq, 2005, 51). Τα σύμβολα αποτελούν συμπυκνωμένες καταγραφές του κόσμου, οι οποίες στοιχειοθετούν μια συμβατική πραγματικότητα όπου ο άνθρωπος καλείται να δραστηριοποιηθεί και να αναπτύξει μέσα από τη συλλογική δράση προσωπικές σημασίες.

#### **7.4.3.2 Τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση**

Οι τεχνικές της δραματοποίησης στο σχολείο αφορούν τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός θα δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε τα παιδιά να εκφραστούν και να αναστοχαστούν, διερευνώντας ως συνδιαμορφωτές στην εκπαιδευτική πράξη. Διαμορφώνουν τις συνθήκες όπου η μάθηση διαμεσολαβείται μέσω του σώματος, συσχετίζοντας τις γνωστικές διεργασίες με τη σωματική παρουσία και καλλιεργώντας την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Μέσα από αυτήν την οπτική η σκέψη αντιμετωπίζεται ως μια ενσώματη οντότητα, ενώ ταυτόχρονα το σώμα συγκεντρώνει όλες τις αισθησιοκινητικές εμπειρίες που αποτελούν τη βάση για την οργάνωση αντιλήψεων και χώρο γένεσης νέων εννοιών και νοημάτων. «Νους και σώμα, ως μια ενιαία διαδικασία, εμπλέκονται, δημιουργώντας ένα σύνθετο σύνολο συζεύξεων με το οικολογικό τους πλαίσιο. Προκρίνεται μια προσέγγιση κατά την οποία η γνώση δεν βρίσκεται ούτε στον λόγο ούτε

στο σώμα μόνο, αλλά στο γεγονός ότι ο λόγος ή ο νους είναι πλαισιοθετημένος και ενσώματος, καθώς την ίδια στιγμή το σώμα είναι έλλογο, δηλαδή σκεπτόμενο» (Μάμαλη & Παπαδόπουλος, 2019, 91).

Υπάρχουν ποικίλες θεατρικές τεχνικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσα από την οργανωμένη εμπειρία και τα συλλογικά επικοινωνιακά συμβάντα να αναδειξουν την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, ως έναν τρόπο διαμεσολάβησης της πραγματικότητας μέσα από τη φανταστική συνθήκη. Αναφέρουμε ενδεικτικά (Παπαδόπουλος, 2007, 63-72 & Τσιάρας, 2005, 127-131):

- Ο αυθόρμητος ή προσχεδιασμένος αυτοσχεδιασμός σε ατομική και ομαδική βάση, έχοντας ως αφορμή ένα περιστατικό της καθημερινής ζωής, μια έννοια κ.ά.
- Οι κινητικές δραστηριότητες και μοτίβα ψυχοσυναισθηματικής έκφρασης για τη διερεύνηση δραματικών καταστάσεων ή δραματικών χαρακτήρων.
- Οι γλωσσικές δραστηριότητες προφορικές ή γραπτές μέσα στο πλαίσιο της δραματικής σύμβασης (συνέντευξη, εκφραστική ανάγνωση, αυθόρμητος μονόλογος, συντονισμένος διάλογος κ.ά).
- Ο συγκερασμός των δραματικών τεχνικών με πρακτικές των εικαστικών και παραστατικών τεχνών, δυναμώνοντας τη διαδικασία της αναπαράστασης και της πολυαισθητηριακής συνέργειας.
- Η δραματοποιημένη αφήγηση με ή χωρίς σκηνική παρέμβαση στον χώρο.
- Το θέατρο φόρουμ, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα μέσα στο περιβάλλον της θεατρικής δράσης για ενεργό συμμετοχή και μετάβαση από τον μονοδιάστατο ρόλο του θεατή ή του ηθοποιού στο επίπεδο του θεατή-ηθοποιού. Εφαρμόζοντας κυρίως τις τεχνικές διακοπής της δράσης και της επανάληψης επιμέρους σκηνών με στόχο την επεξεργασία τους διευκολύνεται η συνέργεια των συμμετεχόντων και η βαθύτερη κατανόηση της δραματικής αλληλεπίδρασης. Είναι μια μέθοδος που δημιουργεί συνθήκες διαρκούς διερεύνησης και πρόκληση για συμμετοχή, ενισχύοντας έτσι τη δράση στην πραγματική ζωή. Όπως επισημαίνει ο Augusto Boal «οι θεατές-ηθοποιοί καταθέτοντας τις ιδέες τους στη σκηνή, ασκούνται για τη δράση στην πραγματική ζωή. Ηθοποιοί και κοινό παίζουντας από κοινού, αντιλαμβάνονται τις πιθανές συνέπειες των πράξεών τους. Το φόρουμ είναι μια άσκηση, μια δοκιμή, ένας τρόπος ενδυνάμωσης» (Boal, 2013, 83-85).
- Ο μανδύας του ειδικού, όπου τα παιδιά καλούνται να υποδυθούν τους ρόλους ειδημόνων σε σχέση με ένα θέμα και να αναλάβουν μέσω του βιώματος να κατανοήσουν και να αναπτύξουν τη δική τους οπτική γωνία για μία κατάσταση. Ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται κι αυτός στο δραματικό πλαίσιο, όχι μόνο ως συντονιστής, αλλά ως δάσκαλος σε ρόλο (teacher in role),

θέση που καλλιεργεί θετικές δασκαλομαθητικές σχέσεις και αναπλαισιώνει τη θέση του στη σχολική ομάδα (Heathcote & Herbert, 1985).

- Ο διάδρομος της συνείδησης (conscience alley). Αυτή η μέθοδος στηρίζεται στις αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές και χρησιμοποιείται, όταν ένας χαρακτήρας καλείται να πάρει μια σημαντική απόφαση. Όταν πρέπει να επιλέξει, να αναλάβει ευθύνες, να φέρει σε πέρας μια υποχρέωση, όταν αντίκειται το ατομικό συμφέρον του πρωταγωνιστή με το κοινωνικό όφελος. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν με σύντομο λόγο τις σκέψεις του χαρακτήρα (voices in the head), δημιουργώντας ένα σύνθετο περιβάλλον συλλογικού στοχασμού και δημιουργικού διαλόγου (Farmer, 2011, 87-88).

Σύμφωνα με τον John Dewey η εμπειρία αφορά ένα ολοκληρωτικό βίωμα που πυροδοτείται από μια παρόρμηση, αλλά εξελίσσεται ως μια συνολική απόκριση του ανθρώπινου οργανισμού. Όσον αφορά στη συμπεριφορά των παιδιών αναφέρει πως εκδηλώνουν μια ποικιλία από συγκεκριμένες αντιδράσεις, οι οποίες δεν μπορούν να στοιχειοθετήσουν πλήρεις εμπειρίες. Για να θεωρηθεί ολοκληρωμένο ένα βίωμα πρέπει οι ξεχωριστές αντιδράσεις να οργανώνονται διαμέσου μιας δραστηριότητας που εμπλέκει συνολικά τον ανθρώπινο οργανισμό, ενώ για να υπάρξει έκφραση είναι απαραίτητη η συνύπαρξη του ενθουσιασμού και της συναισθηματικής αναταραχής (Dewey, 2005, 60-61, 64). Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω των τεχνικών του δημιουργεί ένα σύνθετο περιβάλλον αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, δομώντας ένα πλαίσιο ολοκληρωμένων εμπειριών και προωθώντας τη δημιουργικότητα.

#### 7.4.4 Οφέλη από τη δραματική τέχνη

##### 7.4.4.1 Γνωστική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Richard Courtney το δράμα συνδυάζει δύο επίπεδα, τη γνώση και την πεποίθηση. Οι άνθρωποι δημιουργούν γνώσεις και νοηματοδοτούν την πραγματικότητα, όντας σε επικοινωνιακή σχέση με τους άλλους ανθρώπους. Οι συμμετέχοντες στο δράμα είναι ταυτόχρονα δέκτες και δημιουργοί νοημάτων, αλληλεπιδρώντας και προσφέροντας σε έναν συλλογικό μετασχηματισμό (Courtney, 1990, 22-23). Στα πλαίσια των δραματικών διεργασιών το άτομο διέρχεται κάποιων σταδίων που αφορούν στη γνωστική ανάπτυξη, τα οποία περιγράφονται ως εξής (Courtney, 1990, 24):

- Ένα πρώτο επίπεδο γνώσης και πεποιθήσεων.
- Τη γνώση των δυνατοτήτων ύπαρξης μέσα από τη διαδραμάτιση ρόλων.
- Την επεξεργασία εννοιών μέσα σε πλαίσιο επικοινωνίας.
- Τον μετασχηματισμό της προσωπικής δράσης, όπως διαμορφώνεται από την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό πλαίσιο.

Ο Richard Courtney θεωρεί πως όταν το εκπαιδευτικό δράμα εμπλέκεται ενεργά στη διδακτική διαδικασία τότε εμπλουτίζονται σε σημαντικό βαθμό οι μαθησιακές διεργασίες και διαμορφώνεται ένα περιβάλλον που στηρίζεται στον συνδυασμό διαφοροποιημένων γνώσεων και ανάπτυξης ποικίλων οπτικών γωνιών ως προς την επίλυση προβλημάτων (Courtney, 1990).

Κατά τη Susan Davis το δράμα αντιμετωπίζεται τόσο ως μορφή τέχνης, όσο και ως διδακτική μεθοδολογία, καθώς δεν περιορίζεται στην παραγωγή υλικού, αλλά στην ανάληψη ρόλων και δράσης μέσα στην ασφάλεια του φανταστικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο εξερευνούν τις δυνατότητές τους, συμμετέχοντας σε ένα συλλογικό περιβάλλον δημιουργίας εν δυνάμει κόσμων και προσωπικών πραγματικοτήτων. Εκτυλίσσεται μέσα από εργασίες με ανοιχτότητα, που δεν επικεντρώνονται στο αποτέλεσμα, αλλά στη συνειδητοποίηση της εμπειρίας και στον αναστοχασμό της. Καθώς οι δραματικές διαδικασίες συνδυάζουν την οργανωτικότητα του πλαισίου και τη δημιουργική δέσμευση των συμμετεχόντων θέτουν τις βάσεις για εποικοδομητική μάθηση, αφού συνυπολογίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και προσφέρουν ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη μέσα σε ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. «Οι μαθητές μπορούν να συμβάλλουν σε ένα αναπτυσσόμενο δράμα που παρακινείται να χτίσει γνώσεις και δεξιότητες με ουσιαστικούς τρόπους». Το σημαντικότερο είναι ότι οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος διαμεσολαβούν τον πραγματικό κόσμο στα παιδιά και τους προσφέρουν τη δυνατότητα αυθεντικής βίωσης καταστάσεων, όπου παρακινούνται να διασυνδεθούν και να διαμορφώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Αναπτύσσουν το δυναμικό τους εντός ενός πλαισίου αλληλεπίδρασης, λαμβάνοντας και εκπέμποντας ανατροφοδοτήσεις, αποτελώντας μέλη «κοινοτήτων δημιουργικής πρακτικής», που συνδράμουν στη διαδικασία να ιδωθεί ο κόσμος διαφορετικά, καλλιεργώντας τις διαδικασίες δημιουργικού μετασχηματισμού της πραγματικότητας μέσα από φαντασιακούς δρόμους (Davis, 2007, 5-7).

Αρκετές μελέτες συνηγορούν πως οι γνωστικές διεργασίες εξαρτώνται άμεσα από τη δράση των παιδιών, ενώ η επικέντρωση στην κίνηση και στη σωματική έκφραση προσφέρει τα απαραίτητα στοιχεία που μας αποκαλύπτουν τη γνωστική τους εξέλιξη, ακόμα και πριν καταστεί άμεσα παρατηρήσιμη σε διάφορους τομείς (Lillard et al, 2011). Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε παιγνιώδη πλαίσια προσποίησης ρόλων, αναδομώντας τις χρήσεις και θέσεις των αντικειμένων φαίνεται πως καλλιεργούν την αποκέντρωση, δηλαδή την απομάκρυνση από την πραγματική ταυτότητα τους, διανοίγοντας άπειρες προοπτικές δυνατοτήτων γι' αυτά και καλλιεργώντας την επινόηση, προωθώντας σε σημαντικό βαθμό τα διανοητικά άλματα. Επιπρόσθετα τα παιδιά διασκεδάζοντας μέσα στο δραματικό πλαίσιο, ανακαλύπτουν και τελικά κατανοούν τόσο τις δικές

τους γνωστικές στρατηγικές, όσο και των άλλων, καθώς εκτίθενται σε μια διαρκή διαπραγμάτευση και έκθεση των απόψεών τους (Lillard et al, 2011) .

Το εκπαιδευτικό δράμα αναδεικνύεται ως μια διαδικασία που γεφυρώνει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού με την πραγματικότητα και του προσφέρει τη δυνατότητα μέσα από το περιβάλλον της συλλογικής προσποίησης και της δραματικής πράξης να γίνει κοινωνός της διυποκειμενικής γνώσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η επαφή με τα προσωπικά νοήματα του καθενός, όπως αυτά διαμορφώνονται και εξωτερικεύονται στο συμβατικό χωροχρονικό πλαίσιο του δράματος δημιουργεί ένα εξαιρετικά γόνιμο περιβάλλον που συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς εμπλέκει το σώμα και τον λόγο προς έκφραση και φανταστική δράση. Η διερεύνηση γεγονότων μέσω διαρκών συμβολισμών και η αποστασιοποίηση από το πραγματικό, διασφαλίζοντας όμως ότι εξακολουθεί να υφίσταται, δημιουργεί ένα παιγνιώδες πλαίσιο που παρακινεί τα παιδιά να συμμετέχουν και να ανακατασκευάσουν τις ήδη δομημένες συνθήκες. Σύμφωνα με τη Susan Davis «Οι καλλιτεχνικές εμπειρίες είναι συχνά εκείνες όπου παρέχουν στους μαθητές χώρους και ευκαιρίες να λύσουν προβλήματα χωρίς απαραίτητα να υπάρχει μια λύση, για να αναπτύξουν δεξιότητες στη χρήση διαφορετικών συστημάτων συμβόλων και να εξερευνήσουν τις δυνατότητες χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους» (Davis, 2007, 2). Ακροβατώντας ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη θεατρική σύμβαση τα παιδιά αποδρούν από τη συνηθισμένη παράσταση του κόσμου, εργάζονται για το εν δυνάμει, με αποτέλεσμα να δραστηριοποιούν γνωστικές διεργασίες. «Η διπλή συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και της φαντασίας στο δραματικό παιχνίδι είναι μια μορφή διανοητικής απελευθέρωσης» (Τσιάρας, 2014, 112).

Πλήθος ερευνητικών πορισμάτων συνηγορεί για τη σπουδαιότητα εφαρμογής των δραματικών δραστηριοτήτων στη διδακτική διαδικασία και ιδιαίτερα όσον αφορά στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, την έκφραση και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αποβλέποντας στην προσωποποιημένη ανάπτυξη μέσα από τις συλλογικές διαδικασίες και τον προβληματισμό. Το εκπαιδευτικό δράμα βελτιώνει την ικανότητα ενσυναίσθησης του ανθρώπου, καθώς υιοθετεί το παιχνίδι ρόλων και διανοίγει ένα πλήθος διαφορετικών οπτικών μέσα στο φανταστικό πλαίσιο της δραματικής σύμβασης και την προσωρινή αναστολή της πραγματικότητας (Ewing, 2010). Η Shirley Brice Heath μελετώντας τη συνάφεια της εφαρμογής δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση των παιδιών με την εξέλιξή τους διεπίστωσε πως η σωματοποιημένη αναπαράσταση μιας έννοιας ή ενός γεγονότος και στη συνέχεια η γραπτή απεικόνισή τους συνδράμει στην ανάπτυξη του νευρικού συστήματος των παιδιών (Health, όπως αναφέρεται στο Ewing, 2010). Η δραματική διερεύνηση επεκτείνει τις δυνατότητες του προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς ενθαρρύνει την πρακτική εφαρμογή των ιδεών και δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο για την ευδοκίμηση νέων

νοηματοδοτήσεων και εναλλακτικών δρόμων, βασικό συστατικό της δημιουργικής σκέψης. «Η δύναμη του δράματος να εμπλέκει τους μαθητές στη δημιουργική σκέψη και στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων σε όλους τους άλλους τομείς του προγράμματος σπουδών και το γεγονός ότι τους βοηθά να κάνουν συναισθηματική διασύνδεση, αποδεικνύεται έμπρακτα μέσω της τροποποίησης στα μαθησιακά αποτελέσματα και στη βελτίωση των διεργασιών σκέψης και γραμματισμού» (Ewing, 2010, 40).

Το δραματικό παιχνίδι προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να αντιμετωπίσουν την εμπειρία τους ως ένα πλαίσιο νοητικής και συναισθηματικής απεικόνισης, καθώς μέσα από την αποστασιοποίηση του ρόλου και τη διαδικασία των αλληπάλληλων μετασχηματισμών, επαναδομούν νοήματα και πεποιθήσεις, ενώ ταυτόχρονα δραστηριοποιούνται μεταγνωστικά, ατενίζοντας τη θεατρική δράση τη δική τους και των άλλων (Τσιάρας, 2014, 113-115). Σύμφωνα με την Angeline Lillard «η προσποίηση καθοδηγείται από μια διανοητική αναπαράσταση»... «Για να πραγματοποιηθεί προσποίηση πρέπει να έχει ήδη σχηματιστεί αυτή η αναπαράσταση της εναλλακτικής κατάστασης»... «Εν ολίγοις, η προσποίηση περιλαμβάνει έναν προσποιούμενο, μια πραγματικότητα, μια διανοητική αναπαράσταση, τη σκόπιμη προβολή αυτής της νοητικής αναπαράστασης στη πραγματικότητα και την επίγνωση του υποκριτή» (2001, 496-497). Η ίδια διαπιστώνει ότι το παιχνίδι ρόλων συνδέεται άρρηκτα με τις νοητικές διεργασίες και υποστηρίζει πως η επειδή στην προσποίηση τα παιδιά πραγματοποιούν αυτή τη μετάβαση από το φανταστικό στο πραγματικό, αποκτούν σταδιακά τη συνειδητοποίηση αυτής της διάκρισης και την ικανότητα διαχείρισης νοητικών σχημάτων που αποκλίνουν από την πραγματικότητα. Σε πειραματικές εφαρμογές σε ομάδες παιδιών διαπιστώθηκε πως είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια να διασυνδέουν τα αντικείμενα με τη συμβολική τους ταυτότητα μέσα στο δραματικό πλαίσιο, παρά με την πραγματική, στοιχείο που αποδεικνύει πως η διαδικασία προσποίησης αποτελεί μια πρόιμη ικανότητα ως προς την κατανόηση και αποκωδικοποίηση διανοητικών αναπαραστάσεων (Lillard, 2001).

Η προσωρινή αποσύνδεση από τις καθημερινές συμβάσεις και τις συνηθισμένες αναφορές των γεγονότων και των αντικειμένων, απαιτεί μια εννοιολογική μετατόπιση για να είναι δυνατή η κατανόηση των διαφορετικών πεποιθήσεων και σημασιοδοτήσεων. Το παιδί δρώντας σε ένα προσομοιωτικό περιβάλλον εξασκείται να είναι κάποιος άλλος, αναπτύσσει διαφορετικά χαρακτηριστικά μέσα στο πλαίσιο υπόδησης ρόλων, διεισδύει στις πεποιθήσεις και στο αξιακό τους πλαίσιο, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο τη νοητική ευελιξία και τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Πριν από την εποχή του Konstantin Stanislavsky, η έννοια του ρόλου αφορούσε κυρίως στη διεκπεραίωσή του, χωρίς την πολυδιάστατη αποτύπωση και ψυχοσυναισθηματική κατανόησή του. Η μέθοδος του σήμανε για τη δραματική πράξη μια νέα εποχή,

όπου ο προσποιούμενος τον ρόλο πρόσφερε τη δική του συναισθηματική επένδυση και αντίστοιχους χρωματισμούς φαντασιακών σχημάτων. Αναγνωρίζεται η ανταλλαγή δυναμικού του ανθρώπου με τον ρόλο σε ένα πλαίσιο που καθορίζεται με παιγνιακούς όρους όπου πρωταγωνιστούν οι αισθήσεις και η φαντασία, προσδίδοντας έμφαση στη σωματική έκφραση (Stanislavsky, 2013, 5).

Σύμφωνα με τους Angeline Lillard et al στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι τα παιδιά διαπραγματεύονται τις διαδικασίες πραγματοποίησής του, έρχονται σε επαφή με τους ανθρώπους, με τις απόψεις και τις επιθυμίες τους, αναπτύσσοντας σχέσεις μέσα σε πλαίσιο συνεργατικής αλληλεπίδρασης, ενώ μέσα από την υπόδηση ρόλων καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες. «Η ανάληψη ρόλων είναι μια άλλη δεξιότητα που μπορεί να προάγει την κοινωνική γνώση. Τα παιδιά μπορεί να γίνουν συναισθηματικά και διανοητικά, όπως οι χαρακτήρες που υποδύονται» (Lillard et al, 2011). Όταν τα παιδιά συμμετέχουν στο δραματικό περιβάλλον θέτουν έννοιες και σχέσεις με πολλούς τρόπους, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην πραγματικότητα και κινητοποιούνται να αιτιολογήσουν τις συμβολικές ταυτότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εξέλιξη της δράσης, ενώ καλλιεργούν συλλογιστικές διεργασίες ανώτερου επιπέδου (Lillard et al, 2011, 299). Επομένως στο δραματικό δρώμενο τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες προθετικότητας υπόδησης των ρόλων και ταυτόχρονα καλλιεργούν δεξιότητες αποκωδικοποίησης των προθέσεων των άλλων εντός ενός πλαισίου σύνθετης κοινωνικής αναφοράς.

Σύμφωνα με την Malinda Carpenter «Η ανθρώπινη κοινωνική γνώση είναι ξεχωριστή. Οι άνθρωποι από πολύ νωρίς στη ζωή έχουν ένα ισχυρό κίνητρο να μοιραστούν εμπειρίες και δραστηριότητες με άλλους και να ευθυγραμμιστούν και να είναι όπως και οι άλλοι. Αυτό το κίνητρο είναι αυτό που μετατρέπει το βλέμμα μετά από κοινή προσοχή, από εγωκεντρική επικοινωνία σε επικοινωνία αναφερόμενη σε κοινές εμπειρίες, ομαδική δραστηριότητα, σε κοινή δράση και κοινωνική μάθηση σε συμβατική, πολιτιστική μάθηση» (Carpenter, 2011, 122). Επομένως μέσα σε συνεργατικά πλαίσια, όπου τα παιδιά αποδεσμεύονται από τον συμβατικό τρόπο πρόσληψης της γνώσης, αναπτύσσονται πολλές γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες έχουν ως υπόβαθρο την ομαδικότητα και τις συλλογικές πρακτικές. Πολλές έρευνες συνηγόρησαν για την αιτιώδη σχέση του εκπαιδευτικού δράματος με την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων (Pellegrini, 1980), των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Smith & Dutton, 1979) και γενικότερα της νοητικής αναπαράστασης μέσω των κινητικών δραστηριοτήτων και της πολυαισθητηριακής διασύνδεσης (Pederson et al, 1981).

Η υπόδηση ρόλων αποτελεί μια εξαιρετικής σημασίας δραστηριότητα για την ανάπτυξη των παιδιών, η οποία αναδύεται από πολύ νωρίς και καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των μη δομημένων εμπειριών τους. Αφορά ένα σημαντικό γνωστικό κατόρθωμα της παιδικής ηλικίας, την απομάκρυνση



από τον πραγματικό κόσμο και τη στοιχειοθέτηση εναλλακτικών δυνατοτήτων του, όντας σε μια αναπτυξιακή φάση που πραγματοποιούνται οι πρώτες απόπειρες προσέγγισής του. Η δραματική δράση καλλιεργεί στα παιδιά ποικίλες γνωστικές δεξιότητες, που στην πλειονότητά τους εμπεριέχουν αυθόρμητες διεργασίες και εφαρμογή μιας πληθώρας μη συνειδητών συλλογιστικών δρόμων (Lillard et al, 2011). Φαίνεται επίσης πως αποτελεί μια ισχυρή «σκαλωσιά» γλωσσικής ανάπτυξης και διασύνδεσης με τον κόσμο, καθώς σταδιακά μέσω της συμβολικής αποτύπωσής του στο δραματικό περιβάλλον καλλιεργείται η αναπαράσταση και η ουσιαστική κατανόησή του. Ερευνητικά έχει διαπιστωθεί πως η γλωσσική παραγωγή συμβαδίζει με τις προσπάθειες των παιδιών να συμβολοποιήσουν την πραγματικότητα και να την επαναδομήσουν μέσω των δραματοποιημένων δράσεων σε βαθμό αμοιβαίας αλληλεπίδρασης (Lillard et al, 2011).

Σύμφωνα με την Deanna Kuhn η διαμόρφωση των νοητικών διεργασιών είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και αναφέρεται στη διάδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Η επιστημονική σκέψη με την έννοια της αναζήτησης της γνώσης αναπτύσσεται σε πλαίσια συλλογικής διαπραγμάτευσης και οδηγείται σε εννοιολογική μεταστροφή, η οποία συμβαίνει σε περιβάλλον πειραματισμού και διερεύνησης. Τα παιδιά ανακαλύπτουν νέες έννοιες και συσχετισμούς με έναν διαισθητικό τρόπο και από την ανάγκη τους να δοκιμάσουν διαφορετικές εκδοχές και να δοκιμάσουν τη λειτουργία τους. Η επιστημονική σκέψη ενθαρρύνεται σε πλαίσια που ικανοποιούν τη φυσική περιέργεια των παιδιών, που προωθούν την παρατήρηση και διευκολύνουν την έκφραση και τις δράσεις διαλόγου. Η αξιοποίηση των παιδικών ιδεών για τη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης και η βιωματική μέθοδος διερεύνησης συμπράττουν στον εμπλουτισμό των εννοιολογικών αναπαραστάσεων, ενώ οι σύμφωνες με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσεγγίσεις επιτρέπουν να υιοθετηθούν δεξιότητες επιστημονικής σκέψης, όντας εκτός των παραδοσιακών γνωστικών πεδίων (Kuhn, 2011).

#### **7.4.4.2 Συναισθηματική ανάπτυξη**

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) χρησιμοποιήθηκε το 1985 από τον Wayne Payne, όπου στο πλαίσιο της μελέτης του σύνδεσε τη συναισθηματική στάση του ατόμου με τη δυνατότητα αυτορρύθμισης και προσωπικής ενδυνάμωσης (Payne, 1985). Όλες οι μεταγενέστερες προσεγγίσεις συμπύκνωσαν τα στοιχεία της ενδοπαρατήρησης του ατόμου, της αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων, της αυτορρύθμισης και της συμβολής της συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου ως προς την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον (Τσιάρας, 2014, 159-160). Οι πειραματικές προσπάθειες όσον αφορά στον καθορισμό της συναισθηματικής δυνατότητας και η ανάπτυξη των εργαλείων μέτρησής τους οδήγησε στη

δημιουργία μοντέλων, τα οποία προσεγγίζουν με ασφάλεια και αξιοπιστία αυτήν την πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης.

Σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας έγινε αναφορά στις θέσεις των Peter Salovey και Jack Mayer όσον αφορά στην αντίληψη και διαχείριση των συναισθημάτων, τη διασύνδεσή τους με τις γνωστικές διεργασίες και τη σχέση τους με την συνολική ανάπτυξη του ανθρώπου στην αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό του περιβάλλον. Το εννοιολογικό τους μοντέλο εμπλέκει τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις όσον αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη, το οποίο αποτελεί τον συγκερασμό ποικίλων ερευνητικών προσπαθειών και αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και την διεπιστημονική ταυτότητά της. Η πρώτη συνιστώσα αφορά στην αντίληψη των δικών μας συναισθημάτων και των άλλων σε ένα πλαίσιο μη λεκτικής συμπεριφοράς, αξιοποιώντας κυρίως τις εκφράσεις του προσώπου, τη σωματική έκφραση και τα χαρακτηριστικά της φωνής. Η δεύτερη αναφέρεται στη χρήση των συναισθημάτων για διευκόλυνση της σκέψης, στην εστίαση του ατόμου σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και λήψη αποφάσεων, καθώς και στην ανάπτυξη δημιουργικών επιλογών και εποικοδομητικής επικοινωνίας. Η τρίτη αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων και της ιδιαίτερης πληροφορίας που αυτά μεταφέρουν, ως μια ιδιαίτερη δυνατότητα αυτοβελτίωσης και βελτιστοποίησης των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς οι συναισθηματικές προβολές συνδέονται και με συγκεκριμένες ενέργειες και ένα φάσμα αντιδράσεων. Η τελευταία διάσταση έχει να κάνει με τη διαχείριση των συναισθημάτων του ατόμου και τον τρόπο με τον οποίο δύναται να σχεδιάσει και να αναπλαισιώσει τις εμπειρίες του, ώστε να έχει μεγαλύτερη συναισθηματική ευελιξία μέσα στα κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία κινείται (Mayer, 2004).

Στο άρθρο τους *The ability model of emotional intelligence: Principles and updates* οι John Mayer, David Caruso και Peter Salovey κατέγραψαν τους βασικούς πυλώνες, βάσει των οποίων διαμορφώνεται η θέση τους για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al, 2016). Υποστηρίζουν πως αποτελεί μια ψυχική ικανότητα, ενώ ευρύτερα η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι ένα πολυσύνθετο σύστημα ικανοτήτων, συναισθηματικά πλαισιωμένο. Η αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για τη νοημοσύνη τους αφορά στην εκτίμηση που έχουν σχηματίσει για την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, στοιχείο που διαμορφώνει το επίπεδο αυτοεκτίμησής τους και της άποψης που σχηματίζουν για το φάσμα των δυνατοτήτων τους. Εντοπίζουν μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ νοημοσύνης και συμπεριφοράς, καθώς η τελευταία αποτελεί έκφραση του συνδυασμού νοημοσύνης, κινήτρων, κοινωνικών ρόλων και συναισθημάτων του ανθρώπου μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο. (Mayer et al, 2016). Έχει διαπιστωθεί πειραματικά πως τα στοχευμένα τέστ καταμετρούν τις γνωστικές δεξιότητες του ατόμου και τις ικανότητες συλλογισμού του, όμως επισκοπούν και τις αντίστοιχες ψυχικές ικανότητες, οι οποίες παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών και της

επίλυσης προβλημάτων. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ευρεία νοημοσύνη, που διασυνδέεται με ποικίλες ανθρώπινες δεξιότητες και αλληλεπιδρά με την αίσθηση του ανθρώπου για κοινωνική αποδοχή, με τη γνώση της ταυτότητάς του και συντελεί στη διεύρυνση της δράσης του και της αυτοπεποίθησής του. Αναπαριστά την ικανότητα του ανθρώπου να νοηματοδοτεί τις πράξεις του και να αποκτά γνώσεις, αναγνωρίζοντας τα συναισθηματικά πλαίσια (Mayer et al, 2016).

Το μοντέλο του Daniel Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τέσσερις τομείς που αφορούν στο φάσμα των συναισθηματικών ικανοτήτων του ανθρώπου σε σχέση με τον εαυτό του και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους. Η πρώτη συνιστώσα αφορά στην αυτοαντίληψη και την συναισθηματική επίγνωση του ατόμου (emotional self-awareness), δηλαδή την αναγνώριση των συναισθημάτων του και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτά επηρεάζουν την δράση του και την επαφή με τους άλλους ανθρώπους. Η δεύτερη αναφέρεται στην αυτοδιαχείριση (self-management) και περιλαμβάνει τον συναισθηματικό αυτοέλεγχο, την προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία και τη θετική προοπτική του ατόμου, με την έννοια της εστίασης σε θετικά χαρακτηριστικά. Η τρίτη περιοχή αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου και τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής του διάστασης (social awareness). Σε αυτήν περιλαμβάνονται η ικανότητα της ενσυναίσθησης, με την έννοια της κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων και το ενεργό ενδιαφέρον για τις απόψεις τους, καθώς και η οργανωτική επίγνωση (organizational awareness), δηλαδή η αντίληψη των εσωτερικών δυναμικών σε μια ομάδα και η αναγνώριση των επιμέρους ρόλων. Η τελευταία διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρεται στη διαχείριση των σχέσεων (relationship management) και εμπεριέχει ικανότητες όπως η επιρροή, η παροχή ανατροφοδότησης και υποστήριξης στους άλλους, αποτελεσματική διαπραγμάτευση των διαφωνιών και θετική ανακατεύθυνση, συνεργασία και εμπνευσμένη καθοδήγηση προς τη βέλτιστη κατεύθυνση διαπροσωπικής συμπεριφοράς (Goleman, 2011, 14).

Σύμφωνα με τον Daniel Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια διαφορετική δυνατότητα του ανθρώπου, καθώς αντανακλά τον τρόπο διαχείρισης του εαυτού του και ένα εύρος από δεξιότητες που αποδεικνύονται σε ομαδικά πλαίσια. Είναι δυνατόν να αναπτυχθεί και να βελτιώσει τη συμπεριφορά του ατόμου μέσω θετικής παρακίνησης και εκπαίδευσης, ώστε να αναδείξει στον μέγιστο βαθμό την προσωπικότητά του, προσφέροντας άλλους όρους στις κοινωνικές του σχέσεις. Καλλιεργώντας την αυτογνωσία και την αυτοπειθαρχία, ενώ ταυτόχρονα δημιουργώντας σχέσεις με κατανόηση, αμοιβαία συμπάθεια και εμπνευση, το άτομο λειτουργεί ως καθοδηγητής με εξαιρετικές ηγετικές ικανότητες και αυτοπεποίθηση. Αναφέρει ότι «Οι μεγάλοι ηγέτες μας κινητοποιούν. Πυροδοτούν το πάθος μας και μας εμπνέουν για το καλύτερο. Όταν προσπαθούμε να εξηγήσουμε πως είναι τόσο αποτελεσματικοί, μιλάμε για στρατηγική, για όραμα ή για δυναμικές ιδέες. Αλλά

τελικά η αλήθεια είναι πιο πρωταρχική: οι σπουδαίοι ηγέτες λειτουργούν μέσα από το δίκτυο συναισθημάτων» (Goleman, 2011, 67).

Μετά από αυτήν τη σύντομη αναφορά στα σημαντικότερα μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη διαπιστώνουμε πως η ανάπτυξη της συναισθηματικής πτυχής μας και η θεώρηση του συνόλου της συμπεριφοράς μας μέσα από μια τέτοια οπτική, διανοίγει τη δυνατότητα να βελτιώσουμε τόσο την ενδοπροσωπική, όσο και τις διαπροσωπικές μας σχέσεις. Σύμφωνα με τους Giarrochi et al οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τη διαχείριση των συναισθημάτων και έχουν σαφείς ατομικές διαφορές στο συναισθηματικό φιλτράρισμα των γεγονότων (Giarrochi et al, 2003). Οι ευχάριστες συναισθηματικά εμπειρίες προάγουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες του ατόμου με έμφαση στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η δημιουργικότητα μπορεί να ενισχυθεί από τα κατάλληλα ερεθίσματα, τα οποία διαμορφώνουν το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη του κάθε ανθρώπου και να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά του. Η τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, με τη συμβολή θετικών συναισθηματικών εμπειριών στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που βοηθά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Σύμφωνα με τους Isen et al «στο εκπαιδευτικό πλαίσιο το κλίμα διαπροσωπικού σεβασμού που ευνοεί την θετική αυτοεκτίμηση, είναι πιθανόν να είναι ένα είδος κατάστασης που θα προωθούσε τη δημιουργικότητα» (Isen et al, 1987, 11-29).

Μελετώντας την αξία των δραματικών δραστηριοτήτων στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η Diane Bridgeman αποκρυσταλώνει την άποψη ότι η συμμετοχή των παιδιών σε τέτοιου είδους δράσεις καλλιεργεί τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, τα βοηθά να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή τους επίδοση και τις νοητικές τους διεργασίες. Το δραματικό παιχνίδι οδηγεί σε βελτίωση διαχείρισης των συναισθηματικών καταστάσεων στο φαντασιακό, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι δεξιότητες διαχείρισης και στην πραγματική ζωή, ενώ ταυτόχρονα μέσω του συνεργατικού του χαρακτήρα αναπτύσσει στο έπακρο την ενσυναισθητική ικανότητα των παιδιών, καθώς «ο άνθρωπος που έχει ενισχυμένη αυτοεκτίμηση ως αποτέλεσμα της συνεργατικής μάθησης βρίσκεται σε πλεονεκτικότερη θέση να καταλάβει τους άλλους» (Bridgeman, 1981, 1234). Κατά τη διάρκεια δραματικών παιχνιδιών στη σχολική τάξη είναι διαρκής η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών, καθώς η συγκινησιακή φόρτιση των διαπραγματευόμενων εννοιών ή καταστάσεων αναπαριστά και μεταφέρει στο εδώ και τώρα κάθε δημιουργική απόπειρα ερμηνείας της πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Richard Courtney οι δραματικές δραστηριότητες προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα βίωσης πολυσύνθετων εμπειριών και πολυποίκιλων συναισθημάτων, ενώ διαμορφώνουν το πλαίσιο πειραματισμού και κατανόησης

των δικών τους αντιδράσεων και ταυτόχρονα των άλλων, μετασχηματίζοντας τη διαδικασία συναισθηματικής βίωσης της πραγματικότητας και εμπλουτίζοντας τις πιθανές εκδοχές προσέγγισής της (Courtney, 1990).

Δρώντας σε δραματικά περιβάλλοντα, τα παιδιά καλλιεργούν την ικανότητά τους να πλαισιώνουν με κοινωνικούς όρους τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων, ενώ αποκτούν τη δυνατότητα να μετέχουν σε διαδικασίες προσωπικής ανάπτυξης και διαρκούς κατανόησης του κόσμου που τα περιβάλλει. Καλλιεργούν τις διαδικασίες αναστοχασμού, όταν δρουν, σε σχέση με τον εαυτό τους και σε σχέση με το περιβάλλον και δια μέσου αυτών καταλήγουν στη διατύπωση αναστοχαστικών κρίσεων. Αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους αυτοαντίληψη, αναγνωρίζοντας τη συναισθηματική τους κατάσταση και τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα επηρεάζουν τον οργανισμό τους ως ολότητα (Burnard & Hennessy, 2006, 3-9). Η έκφραση των συναισθημάτων είναι αναπόσπαστη διαδικασία στις διεργασίες και στα αποτελέσματα των δραματικών περιστάσεων. Ο κάθε συμμετέχων δραστηριοποιεί ένα μεγάλο εύρος συναισθημάτων, καλείται να τα αποκωδικοποιήσει και να τα διαχειριστεί χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς, ενώ έχει τη δυνατότητα ασφαλούς έκφρασης του στα πλαίσια ενός ελεύθερου περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης και ενσυναίσθησης. «Η γλώσσα των συναισθημάτων και η ακριβής αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων είναι βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης και είναι στοιχεία που μπορούν να διδαχθούν μέσω του δράματος. Ειδικότερα για τους μικρούς μαθητές οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο δραματικό πλαίσιο αποτελούν προέκταση των παιχνιδιών της πρώτης παιδικής ηλικίας» (Collins & Hoelzl, 2014, 47-49).

#### **7.4.4.3 Κοινωνική ανάπτυξη**

Στα πλαίσια των δραματικών δραστηριοτήτων τα παιδιά αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, επικοινωνούν και ανακαλύπτουν τους κοινωνικούς συμβολισμούς σε παιγνιώδη πλαίσια. Και αντίστοιχα οι αυξημένες ικανότητες των παιδιών για κοινωνικό παιχνίδι καλλιεργούν τη φαντασία τους, τα βοηθούν να εμφανίζουν λιγότερη επιθετικότητα και να αποκτούν μεγαλύτερη γλωσσική ευχέρεια (Smilansky, 1990). Οι πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν τη βαρύτητα των κινητικών παιχνιδιών και των πρακτικών δραστηριοτήτων για την ανακάλυψη του κόσμου, καθώς και για τον σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων με συναισθηματικό και κοινωνικό περιεχόμενο που συνακόλουθα διεγείρουν νοητικές διεργασίες (Almon, 2003). Αυτή η εγγενής ικανότητα της παιδικής ηλικίας να συμμετέχει σε κοινωνιοδραματικά παιχνίδια έχει διασυνδεθεί με μια ποικιλία απαραίτητων δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην υγιή κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και την αρμονική παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη Sara Smilansky στα πλαίσια δραματικών παιγνίων έχουν περισσότερο χρόνο με τους συνομηλίκους τους, αποκωδικοποιούν τη

συμπεριφορά των άλλων, αποκτώντας μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, αυτορρυθμίζονται με αποτέλεσμα να προσαρμόζονται με μεγαλύτερη επιτυχία στο κοινωνικό τους περιβάλλον, αναδεικνύεται η καινοτομία στις ιδέες τους, διευκολύνεται η δημιουργική αυθορμησία τους, ενώ αυξάνεται η ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσής τους (όπως αναφέρεται στο Almon, 2003).

Τα δραματικά παιχνίδια προωθούν τη φαντασία και καλλιεργούν τους εναλλακτικούς δρόμους σκέψης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν την κοινωνική ευελιξία και προσφέρουν στα παιδιά τον απαραίτητο χρόνο προετοιμασίας, ώστε σταδιακά να εισαχθούν στην ενήλικη φάση. Στο δραματικό περιβάλλον αναπαριστώνται με τρόπο συναφή με την αναπτυξιακή τους φάση κοινωνικά ζητήματα και έννοιες που μπορεί να τα διαπραγματευτούν και να εκφράσουν απόψεις, θεμελιώνοντας έτσι μια πρώτη μορφή κοινωνικού διαλόγου και συμμετοχής σε κοινούς προβληματισμούς. Τα παιδιά δεν εξασκούνται άμεσα σε ακαδημαϊκά προσανατολισμένες δραστηριότητες, όμως καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες που τα βοηθούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τον κόσμο, χωρίς να παραβιάζεται ο ρυθμός ανάπτυξής τους. Η δραματική τέχνη απευθυνόμενη στην παιδική ηλικία είναι ένα παιχνίδι βιώματος και κοινωνικής συναλλαγής που διευρύνει περαιτέρω τη φυσική ροπή του παιδιού για μάθηση, αποτελώντας το κλειδί για την ανάπτυξη του γραμματισμού και διαμορφώνοντας ένα κλίμα προσωπικής ανάπτυξης και επάρκειας (Almon, 2003).

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο που προτεραιοποιεί τις δραματικές δραστηριότητες αποτελεί ένα υγιές πλαίσιο που παρωθεί τα παιδιά να επιδρούν στο περιβάλλον τους και να συναντώνται οντολογικά με άλλους ανθρώπους μέσα στην ασφαλή συνθήκη του θεατρικού συμβολισμού και της προσποίησης. Τα δραματικά δρώμενα στοιχειοθετούν ελεύθερες περιστάσεις όπου το κάθε παιδί προσφέρει ισότιμα το δικό του αποτύπωμα, αναδημιουργώντας και επανοηματοδοτώντας την εμπειρία του και τη σχέση του με τους ανθρώπους μέσα από την εναλλαγή των ρόλων και ενίοτε τη μεταβολή των δομικών τους στοιχείων. Μέσα στο πλαίσιο του δραματικού παιχνιδιού τα παιδιά καλλιεργούν τη δεξιότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους ή να την τροποποιούν ανάλογα με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της ομάδας. Η υιοθέτηση ρόλων και αντίστοιχων συμπεριφορών απαιτούν πειθαρχία και πνευματική συγκέντρωση. Η επικέντρωση των παιδιών στο δεδομένο θέμα που πραγματεύεται η ομάδα, η κατανόηση των στοιχείων του μέσω των πολλαπλών προσεγγίσεων των άλλων συμμετεχόντων, τα οδηγεί στην εξοικείωση με συλλογικές μεθόδους μάθησης και κατ' επέκταση στη συλλογική δράση ως αυριανούς πολίτες (Smilansky, 1990).

Η έκθεση των παιδιών σένα ευρύ πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων και η δυνατότητα των δραματικών παιχνιδιών να παρωθούν στην εκδήλωση εξωστρεφούς συμπεριφοράς καλλιεργεί την κοινωνική τους ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα ανατροφοδοτεί θετικά την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους

(Τσιάρας, 2014, 201-202). Οι κοινωνικές δεξιότητες ως ένα σύνολο συμπεριφορών απόκρισης στο πλαίσιο κοινωνικών σχηματισμών αποτελούν το πλέγμα του αξιακού κώδικα του ατόμου, ο οποίος διαμορφώνεται από τις κρίσεις των άλλων και μέσω της διατύπωσης ρητών κριτηρίων, ενώ είναι αποτέλεσμα εκμάθησης και συνεχούς αλληλεπίδρασης (Cook et al, 2008, 132). Τα παιδιά στο πλαίσιο του δραματικών παιχνιδιών μαθαίνουν να μοιράζονται ιδέες, χώρο και χρόνο με τους υπόλοιπους στην ομάδα και να αναπτύσσουν συμπεριφορές θετικής επικοινωνίας και δημιουργικής ανταλλαγής. Αποκτούν την αίσθηση του κόσμου και διασυνδέονται με τους ανθρώπους, μαθαίνοντας να συμμετέχουν ενεργητικά σε κοινές εμπειρίες και να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τη δική τους και των άλλων. Καθώς το δράμα εμπλέκει ολοκληρωτικά τον άνθρωπο, πνευματικά και σωματικά, αποτελεί έναν εξαιρετικό τρόπο τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο, απολαμβάνοντας δράσεις με ενθουσιασμό και αφοσίωση και μεταφέροντας τη θετική τους επίγευση και σε άλλα πεδία της καθημερινότητάς τους.

Σύμφωνα με τη Sally Bailey το δράμα προσφέρει την ευκαιρία ελεύθερης έκφρασης, ταυτόχρονα όμως για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στηρίζεται σε σαφείς οδηγίες που αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου στην ομάδα και ένα σαφές πλαίσιο αυτοαναστοχασμού. «Αυτό ανοίγει τη συζήτηση στην ομάδα για να προσδιορίσει τι και γιατί μια δράση δεν ήταν μια καλή ιδέα. Τότε το βάρος για την κατάλληλη συμπεριφορά δεν είναι μόνο ο δάσκαλος, αλλά γίνεται πολύτιμη συμπεριφορά για ολόκληρη την τάξη. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να σκεφτούν τη συμπεριφορά τους και να μπου στα παπούτσια άλλων ανθρώπων (η αρχή της εκμάθησης της ενσυναίσθησης), ενώ αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον με ζεστασιά και σεβασμό» (Bailey, 2021, 13). Επίσης στο πλαίσιο τέτοιων δράσεων άρονται οι διαφορές που διαμορφώνονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις, καθώς όλοι συμμετέχουν ισότιμα μέσα από περιστάσεις ρόλων και διαφορετικές αφηγηματικές εκδοχές που προσφέρουν την ευκαιρία να αναπλαισιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και να αναδιαμορφωθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων (Bailey, 2021, 14-15). Η συμμετοχή στα δραματικά παιχνίδια όπου η συνεισφορά όλων είναι πολύτιμη, καθώς δεν επικεντρώνεται στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά επιβραβεύεται η προσπάθεια και η πρωτοτυπία όσον αφορά ιδιαίτερες αποχρώσεις και δυνατότητες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως η ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων, η δημιουργική εμπλοκή σε συζητήσεις καλλιεργεί την κοινωνική αποδοχή και ενδυναμώνει τόσο το άτομο όσο και τους δεσμούς της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο όλοι νιώθουν σημαντικοί, αναγνωρίζουν την κοινωνική συμπληρωματικότητα, «νιώθουν ότι συμπεριλαμβάνονται και εκτιμώνται» (Bailey, 2021, 17).

Ο Paul Zak, γνωστός ερευνητής, ο οποίος συνέβαλλε στην αλληλοδιείσδυση των πορισμάτων της νευροεπιστήμης και της οικονομίας και τη δημιουργία ενός δυναμικού διεπιστημονικού χώρου, της

νευροοικονομίας. Στο βιβλίο του *The Moral Molecule: The Source of Love and Prosperity* αναφέρθηκε στην ωκυτοκίνη, μια ορμόνη που μας παρακινεί να επικοινωνήσουμε με τους άλλους ανθρώπους με θετικό τρόπο, να διευρύνουμε τις κοινωνικές μας συναλλαγές και να διασυνδεόμαστε ενσυναισθητικά με τον κόσμο, μετατρέποντάς μας σε πιο ευαίσθητους αποδέκτες συναισθημάτων και ερεθισμάτων (Zak, 2012). Η παραγωγή της ωκυτοκίνης αυξάνεται όταν τα άτομα συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτείται συνέργεια, σεβασμός στην ατομικότητα, όταν επικρατεί η παιγνιώδης διάθεση και το ευχάριστο κλίμα. Σε αυτά τα πλαίσια οι άνθρωποι αναπτύσσουν θετικές κοινωνικά συμπεριφορές και γίνονται πιο αλληλέγγυοι, μειώνοντας σταδιακά τα συγκρουσιακά στοιχεία και παρακινούνται να στρέφονται εποικοδομητικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ο Paul Zak συνδέει την έννοια της εμπιστοσύνης με την παραγωγή ωκυτοκίνης και την επίδρασή της στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς ενισχύει τα αισθήματα ασφάλειας, αγάπης και ικανοποίησης. Η ορμόνη της αγάπης παράγεται σε αυξημένα επίπεδα όταν υπάρχει η αίσθηση της συλλογικής αποστολής και οι συναισθηματικοί δεσμοί, μέσα από κοινοτικές δραστηριότητες που δίνουν προβάδισμα στην κίνηση και την αλληλεξάρτηση μέσω κοινών βιωματικών εμπειριών (Zak, 2012).

Τα δραματικά παιχνίδια που κατεξοχήν στηρίζονται στη σωματική κίνηση και στη συλλογικότητα λειτουργούν σαν ένας συνδετικός κρίκος, σαν ένα ποιοτικό πλαίσιο θετικής ενίσχυσης των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά. Κατά την Sally Bailey «Πολύ καλύτερες ομαδικές συνδέσεις μπορούν να σχηματιστούν εάν οι μαθητές ασχολούνται σε συνεργατικές δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν με ολόκληρη την ομάδα» (Bailey, 2021, 26). Ταυτόχρονα η συμμετοχή στο δραματικό δρώμενο χαρακτηρίζεται από αυτονομία, καθώς το κάθε παιδί συνεισφέρει με τον προσωπικό του τρόπο στην εργασία της ομάδας και στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της. Ενδυναμώνει εσωτερικά τα παιδιά και τα βοηθά να αναπτυχθούν πολύπλευρα μέσα σε ένα ασφαλές και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, όπου αποκτούν επίγνωση των ορίων τους σε σχέση με τον κόσμο, τί έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν, πως να συμπράττουν και πως να αυτοενισχύονται, καλλιεργώντας μια εσωτερική πηγή ελέγχου και σταδιακά μια προσωπική εκτίμηση της συμμετοχής τους. «Οι δραματικές δραστηριότητες διδάσκουν τους μαθητές ότι όταν αυτοί αναλάβουν δράση, κάτι συμβαίνει. Είναι ικανοί να κάνουν αλλαγές και να κάνουν τη διαφορά» (Bailey, 2021, 27-28).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Michael Argyle υπάρχει αναλογία ανάμεσα στις σωματικές δραστηριότητες και στη δράση των ανθρώπων στις κοινωνικές περιστάσεις. Τα άτομα ορίζουν στόχους, ευρισκόμενα σε μια κοινωνική ομάδα και αποκωδικοποιούν τη συμπεριφορά των άλλων, ερμηνεύοντας γλωσσικές αντιδράσεις και παραγλωσσικά στοιχεία και στη συνέχεια με βάση αυτή την ανατροφοδότηση επανασχεδιάζουν στόχους και επανακαθορίζουν συμπεριφορές (όπως αναφέρεται στο Hartley, 1993, 34-38). Και στις δύο περιπτώσεις μαθαίνουν από την εμπειρία και



από την ανάλυση των πιθανών προβλημάτων και δυσκολιών, αναστοχαζόμενα τη δράση τους και το σύνολο της συμπεριφοράς τους. Όσον αφορά, βέβαια, στις κοινωνικές καταστάσεις διαμεσολαβούν οι στόχοι και οι συναισθηματικοί παράγοντες που ενυπάρχουν σε κάθε ομάδα, οι οποίοι προσδίδουν μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, καθώς δεν μπορεί κάποιος να προβλέψει τις αντιδράσεις των άλλων και να διασφαλίσει το περιεχόμενο των κρίσεων τους. Επιπρόσθετα ο Peter Hartley υποστηρίζει «κάνουμε κάθε είδους κρίσεις για τους άλλους ανθρώπους με τους οποίους επικοινωνούμε και με τους οποίους βρισκόμαστε. Ακόμα κι αν αυτές οι κρίσεις μπορεί να είναι υποσυνείδητες θα επηρεάσουν τον τρόπο που επικοινωνούμε. Μερικές από αυτές θα γίνουν πιο εμφανείς, όταν εξετάζουμε τις συμπεριφορές που αποτελούν τις διαπροσωπικές μας δεξιότητες» (Hartley, 1993, 43).

Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν στοιχεία όπως η μη λεκτική επικοινωνία, η προσωπική έκθεση και η ανακάλυψη ενδοπροσωπικών, αλλά και διαπροσωπικών στοιχείων σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, τα οποία συνδυάζονται με μοναδικό τρόπο σε κάθε περίπτωση και με βάση τις συγκεκριμένες αναγκαιότητες. Τα κοινωνικά εκπαιδευμένα άτομα αντιλαμβάνονται το κοινωνικό πλαίσιο και τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά του και επιλέγουν την κατάλληλη ακολουθία συμπεριφορών, που θα συνδράμει στην αλληλοκατανόησή τους. Αυτό αποτελεί μια ιδιαίτερη ικανότητα αντίληψης του δικτύου σχέσεων, κατανόησης των στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων και ανάλυσης δομικών χαρακτηριστικών του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Hartley, 1993). Οι κοινωνικές νόρμες, οι προσδοκίες και οι κοινωνικοί ρόλοι όπως έχουν οριστεί σε μια ευρύτερη ή μικρότερη ομάδα καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, τον κώδικα με τον οποίο ερμηνεύει τους ανθρώπους και τις αντιδράσεις τους και τον δρόμο μέσω του οποίου θα διαπραγματευτεί τη θέση του εαυτού του εντός των καθημερινών περιστάσεων (Hartley, 1993, 97).

Η συμμετοχή του παιδιού σε μια ομάδα, το επηρεάζει με πολυποίκιλους τρόπους, καλλιεργώντας την οριοθέτηση, καθώς μέσω των κανόνων περιορίζει το άτομο σε συγκεκριμένες νόρμες, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει όλα τα μέλη να εκφραστούν και να εξωτερικεύσουν το δυναμικό τους σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Τα παιδιά που μετέχουν σε οργανωμένες δραματικές δραστηριότητες αποκτούν τη δεξιότητα ειρηνικής επίλυσης προβλημάτων, μπορούν να παίρνουν αποφάσεις και να επιχειρηματολογούν γι' αυτές, να καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπειθαρχία τους, να αναγνωρίζουν τη συναισθηματική τους κατάσταση (McLennan & Smith, 2007). Η δυναμική των δραματικών δρώμενων και η κοινωνική τους διάσταση μας παραπέμπει στο έργο του Erving Goffman, ο οποίος τοποθετεί τη δράση των ανθρώπων στην καθημερινότητα σαν μια αλληλουχία θεατρικών πράξεων. Κομβικό στοιχείο της κοινωνικής του θεωρίας είναι η υπόδηση ρόλων και η συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο στις διαπροσωπικές του σχέσεις, ενώ ταυτόχρονα μελετά τη σχέση ατομικής ταυτότητας με τις επιλεγόμενες φιγούρες στα διάφορα πεδία της κοινωνικής αλληλόδρασης.

Στο έργο του *The presentation of self in everyday life* διασυνδέει ξεκάθαρα την καθημερινή δράση του ανθρώπου στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα όπου κινείται με την επιλογή πολλαπλών ρόλων και ποικίλων εναλλαγών συμπεριφοράς (Goffman, 1956). Εμβαθύνοντας στο έργο του Goffman που αντιμετωπίζει ως μια δραματουργική αναπαράσταση την καθημερινότητα, ο Νικόλαος Τατσης σημειώνει «Η προοπτική δείχνει τον κόσμο πάνω στη σκηνή και τη δράση των ανθρώπων σαν μια θεατρική παράσταση. Ο καθένας από μας παίζει το ρόλο του, και το παίξιμο αποτελεί μια συνειδητή προσπάθεια να κατευθύνει και να ελέγχει τις εντυπώσεις που οι άλλοι δημιουργούν γι' αυτόν. Στο χειρισμό, λοιπόν, των εντυπώσεων βρίσκεται το μεγάλο παιχνίδι της ζωής με τις μυριάδες των καθημερινών μας ενασχολήσεων. Φυσικά, λέγει ο Goffman, στη ζωή οι καταστάσεις είναι αληθινές κι όχι προσποιητές, ή έτσι τουλάχιστον νομίζουμε όλοι. Γιατί οι χαρακτήρες που προβάλλονται από τους αληθινούς θεατρίνους των ρόλων στην πραγματικότητα των ανθρώπινων σχέσεων γίνονται πιστευτοί ή πρέπει να γίνονται πιστευτοί τουλάχιστον στο μέτρο μιας συγκεκριμένης κατάστασης» (Τάτσης, 1983, 62).

#### 7.4.4.4 Ψυχολογική ανάπτυξη

Στα πλαίσια του δραματικού παιχνιδιού οι συμμετέχοντες δρουν στα πλαίσια ρόλων, αξιοποιώντας αντικείμενα και συμβολοποιώντας τις περιστάσεις και το υλικό για την πραγματοποίηση των δρώμενων. Προβάλλουν ταυτόχρονα με τις συγκεκριμένες αναγκαιότητες των παιχνιδιών και πτυχές του εαυτού τους, αναδύοντας έτσι στοιχεία των επιθυμιών και των εσωτερικών τους συγκρούσεων (Τσιάρας, 2014, 236-237). Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες έχουν μια ιδιαίτερη διασύνδεση με τον κόσμο της φαντασίας και του ονείρου και αποτελούν μια δημιουργική απόπειρα συνάντησης με τον εαυτό μας. Σύμφωνα με τον Donald Winnicott το παιγνιακό πλαίσιο αποτελεί μια μεταβατική περιοχή, η οποία βρίσκεται μεταξύ αντικειμενικής πραγματικότητας και ονειρικής εκδοχής και πληροί τα χαρακτηριστικά και των δύο, όντας ένα γεγονός με εξαιρετική σημασία για τη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. Όπως αναφέρει «το παιχνίδι χρησιμοποιεί στοιχεία της αντικειμενικής πραγματικότητας για να εκφράσει ονειρικά στοιχεία»... «Το παιχνίδι είναι πάντα συναρπαστικό. Είναι συναρπαστικό όχι λόγω του ενστικτώδους υποβάθρου του, αλλά εξαιτίας της επισφάλειας που είναι εγγενής σε αυτό, καθώς ασχολείται πάντα με την αιχμή μεταξύ του υποκειμενικού και αυτού που αντιλαμβάνεται αντικειμενικά» (Winnicott, 2018, 203-206).

Κατά τον Richard Courtney τα δραματικά παιχνίδια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στοιχειοθετούν ένα πολυσύνθετο πεδίο, στο οποίο συστρατεύονται θεωρία και πράξη και συμπορεύονται πολυποίκιλες προοπτικές. Στο έργο του *Play, drama and Thought: The Intellectual background to dramatic education* παρουσιάζει ευσύνοπτα τα βασικότερα συστατικά του δράματος, έχοντας σε περίοπτη θέση την επιρροή από τη θεωρία της βιωματικής μάθησης του John Dewey (learning by doing) και

της μάθησης μέσω της δραματικής πράξης. Το δραματικό δρώμενο αναπτύσσει το παιδί μέσω του παιχνιδιού και στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στον αυτοσχεδιασμό και στη δημιουργική ψυχοκινητική έκφραση. Αποτελεί ένα διαπραγματευτικό πεδίο του εαυτού με τον κόσμο και μια δυναμική διαδικασία κάθαρσης που διευκολύνει εσωτερικές αλλαγές και συντελεί στην ψυχοεκπαίδευση του παιδιού και στην καλλιέργεια της ψυχικής του ανθεκτικότητας (Courtney, 1989, 25-29).

Σε άρθρο των Elinor Vettraino et al, το οποίο αφορά στη χρήση δραματικών τεχνικών για την αναπλαισίωση συμπεριφοράς περιθωριοποιημένων εφήβων αναφέρεται πως έχει διαπιστωθεί ερευνητικά η συνάφεια της χρήσης των δημιουργικών τεχνών με την καλλιέργεια της συναισθηματικής και κοινωνικής ευημερίας. «Τα στοιχεία δείχνουν ότι μεταξύ των πλεονεκτημάτων της χρήσης των τεχνών ως φιλοσοφικό υπόβαθρο στην εργασία με τους νέους είναι ότι υπάρχουν αυξημένα επίπεδα κινήτρων, αίσθηση της αποτελεσματικότητας και επιτεύγματος, βελτιωμένη ικανότητα αντιμετώπισης της διαφορετικότητας, της αβεβαιότητας και αλλαγής, καθώς και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής ανάπτυξης» (Vettraino et al, 2017). Οι δραματικές δραστηριότητες δημιουργούν ένα πλαίσιο εξερεύνησης του εαυτού μέσω μιας αισθητικής διαδικασίας που συμπυκνώνει γνωστική και ενσωματωμένη πτυχή διερεύνησης και προβληματισμού. Με αυτόν τον τρόπο προσφέρεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να κατοικούν σε διαφορετικούς ρόλους, ενώ παραμένουν ο εαυτός τους και να έχουν διόδους έκφρασης τόσο σε λεκτικό όσο και μη λεκτικό επίπεδο και να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και σκέψεις (Vettraino et al, 2017).

Το αυστραλιανό θέατρο για νέους (Australian theatre for young people), ένας θεσμός που αφορά στην επαφή των νέων ανθρώπων με τις παραστατικές τέχνες, ασχολήθηκε ερευνητικά με το αν η συμμετοχή σε δραματικά περιβάλλοντα επηρεάζει την ψυχική υγεία των συμμετεχόντων. Κοινό συμπέρασμα των υπευθύνων των συγκεκριμένων προγραμμάτων είναι ότι εκτός από ένα εξαιρετικά δημιουργικό πλαίσιο τα δραματικά παιχνίδια αποτελούν έναν τρόπο αντιμετώπισης σοβαρών ζητημάτων, όπως καταγράφονται σε μια κοινωνική ομάδα. Το δραματικό πλαίσιο συντείνει στη διεύρυνση και διατήρηση των κοινωνικών διασυνδέσεων, οι οποίες δρουν ως σημείο αναφοράς για την ψυχική υγεία του ατόμου. Τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν πως τα εργαστήρια δράματος καλλιέργησαν στους συμμετέχοντες δεξιότητες αυτοέκφρασης, αυτοπεποίθησης και αίσθησης προσωπικής ανάπτυξης και ευημερίας. Τέλος καταγράφηκε πως η συμμετοχή τους είχε θετικό αντίκτυπο στα επίπεδα άγχους τους, δημιουργώντας θετική διάθεση και αυξάνοντας τη δημιουργική τους απόδοση (Hossain, 2018).

Η θεραπευτική δράση των δραματικών δρώμενων, όπως αποτυπώνεται στις τεχνικές της δραματοθεραπείας και της παιγνιοθεραπείας, αναπαριστά την τελετουργική δράση των ανθρώπινων πολιτισμών που εκφράζει αρχέγονες συνήθειες και την έκφραση της δυναμικής για εσωτερική ισορροπία του ατόμου. Καθώς μεγαλώνουμε μαθαίνουμε να ζούμε εντός κοινωνικών προτύπων και δομών, κατακερματίζοντας όμως πολλές φορές την εσωτερική μας ισορροπία και γιγαντώνοντας τις αμυντικές μας αντιδράσεις ως αποτέλεσμα μη αποτελεσματικής συνύπαρξης του εαυτού μας με τον κοινωνικό περίγυρο. Στο πλαίσιο των δραματικών παιγνίων «μπορεί να χρειαστεί να ερευνήσουμε πολύ βαθιά για να εντοπίσουμε αυτές τις αντιδράσεις, αλλά σε άλλες το μόνο που μπορεί να χρειαστεί είναι μια αυξημένη ευαισθησία απέναντι σε άλλους ανθρώπους και σε κοινωνικές καταστάσεις, μαζί με μια ενισχυμένη ικανότητα αυτοπαρακολούθησης και απόκτησης κατάλληλου αυτοελέγχου» (Fontana & Valente, 1993, 141). Η συμμετοχή σε δραματικά δρώμενα εκπαιδεύει στην αντιμετώπιση των εσωτερικών συγκρούσεων του ατόμου, στην ψυχική και συναισθηματική εκφόρτιση και στην καλλιέργεια μηχανισμών προσωπικής εξισορρόπησης με τον περίγυρο μέσω των δημιουργικών αναπαραστάσεων, τις οποίες καλείται να επιτελέσει (Τσιάρας, 2014, 256).

Πλήθος ερευνητικών εργασιών συγκλίνει στη συμβολή των δραματικών δραστηριοτήτων όσον αφορά στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience) και την ικανότητα του ατόμου να επαναπροσδιορίζει τις συνθήκες που το περιβάλλουν, προσδίδοντας θετικό πρόσημο, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τα γεγονότα και υιοθετώντας εποικοδομητικές στρατηγικές (Oliver et al, 2006). «Η ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται επιτυχώς στις αλλαγές και στα αγχωτικά γεγονότα με υγιείς και εποικοδομητικούς τρόπους. Η ανθεκτικότητα έχει οριστεί ως μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει αλληλεπίδραση μεταξύ διαδικασιών κινδύνου και προστασίας που λειτουργούν για να τροποποιήσουν τις επιπτώσεις ενός δυσμενούς συμβάντος ζωής» (Oliver et al, 2006, 34). Το μεγαλύτερο ποσοστό των ειδικών αποφαίνεται πως η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό, το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί σταδιακά από τον καθένα και σχετίζεται με ψυχικούς μηχανισμούς που διαμορφώνουν ένα πλαίσιο στρατηγικών για τη διεύθυνση ποικίλων καταστάσεων. Οι Gail Wagnild & Heather Young μετά από εμπειρισταωμένες μελέτες διακρίνουν πέντε διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι οποίες καταδεικνύουν τον τρόπο διαχείρισης των εμπειριών από τον κάθε άνθρωπο, καθώς και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, όπου διαβίει (Wagnild & Young, 1993, 167-168):

- Την ψυχραιμία (equanimity), η αφορά στον τρόπο με τον οποίο εισπράττει κάποιος τις καταστάσεις και τις αντιμετωπίζει ήρεμα.
- Την επιμονή (perseverance) παρά τις αντιξοότητες ή την αποθάρρυνση, αναλαμβάνοντας δράση και συνεχίζοντας να αντιμετωπίζει την καθημερινότητα.

- Την αυτοδυναμία (self-reliance), οριοθετώντας και αναγνωρίζοντας το φάσμα των πραγματικών δυνατοτήτων του.
- Τη νοηματοδότηση της ζωής (meaningfulness), τον προσωπικό σκοπό και τη χάραξη του δρόμου για την εκπλήρωσή του.
- Την υπαρξιακότητα (existential aloneness), ένα αίσθημα μοναδικότητας, το γεγονός ότι όλοι διαφέρουμε μεταξύ μας.

Κάθε άτομο χαρακτηρίζεται για έναν βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας, ο οποίος διασυνδέεται με προστατευτικούς παράγοντες (resilience factors), δηλαδή χαρακτηριστικά τα οποία προσιδιάζουν με μια θετική οπτική των γεγονότων και των επικείμενων καταστάσεων στην ζωή του (Luthar et al, 2006). Οι προστατευτικοί παράγοντες ταξινομούνται σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς, καθώς αφορούν στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων ή στο πλέγμα σχέσεων όπως αυτές αναπτύσσονται στο σχολείο και την οικογένεια και λειτουργούν αντισταθμιστικά στα δυσμενή γεγονότα. Αυτοί οι παράγοντες διαμορφώνουν μια προστατευτική ασπίδα στην ζωή του ατόμου και το βοηθούν να αναπτύσσεται κανονικά, ερμηνεύοντας εποικοδομητικά τα πιθανά συμβάντα, ανεξάρτητα από τη δυσκολία που εμπεριέχουν. Μπορεί να αναφερθούν ενδεικτικά ως ατομικοί παράγοντες, η ορθή αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αισιοδοξία και η αίσθηση χιούμορ, ο αυτοέλεγχος, η ελκυστικότητα προς τους άλλους και η βίωση θετικών συναισθημάτων, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η αυτονομία (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018, 53). Όσον αφορά στο περιβαλλοντικό πλαίσιο, αυτό στοιχειοθετείται από τις οικογενειακές σχέσεις, καθώς και το δίκτυο σχέσεων που αφορούν στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα, όπου δρά το άτομο, περιλαμβάνοντας πρόσωπα κύρους, αλλά και συνομήλικους. Σύμφωνα με τους Oliver et al «η αίσθηση της κοινότητας και της συνδεσιμότητας έχει αποδειχθεί ότι είναι σημαντική στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας και στην προώθηση της θετικής ψυχικής υγείας»...«ότι τα προγράμματα για τη νεολαία με επίκεντρο τη βοήθεια προς τους άλλους βελτιώνουν τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα και ενισχύουν την αυτοαντίληψη και τις αξίες της κοινότητας» (Oliver et al, 2006, 38-39).

Εστιάζοντας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στον βαθμό που μπορεί να προάγει και να βελτιώσει την ψυχική ανθεκτικότητα μέσω στοχευμένων δράσεων, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που επικεντρώνονται στον ρόλο του εφαρμοσμένου θεάτρου και των δραματικών παιχνιδιών και ταυτόχρονα στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να μειώσουν τις αντιπαραγωγικές συμπεριφορές των παιδιών και τελικά να γίνουν πιο δημιουργικά και πιο αισιόδοξα στη διαχείριση των συνθηκών ζωής τους, επιλέγοντας τα βέλτιστα σενάρια και επανατοποθετώντας τον εαυτό τους μέσα σε αυτά. Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι αυξάνεται το επίπεδο συνοχής της ομάδας, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές

σχέσεις και κατά συνέπεια το κλίμα της τάξης και επικρατεί σεβασμός, ο οποίος επιδρά ενισχυτικά στο επίπεδο αυτοεκτίμησης και αυτοελέγχου των συμμετεχόντων (Folostina et al, 2015, 2368). Έχει παρατηρηθεί βελτίωση των επιπέδων συγκέντρωσης, μείωση των παρορμητικών συμπεριφορών και αντιπαραγωγικών στάσεων. Τα παιδιά γίνονται πιο δημιουργικά και βελτιώνεται το κλίμα τόσο στην τάξη, όσο και στο ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα. Τέλος μέσω τέτοιων πρακτικών γίνεται πρόδηλο και κρίνεται απαραίτητο από τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των παιδιών, να αλληλεπιδρούν με αυτά, όντας περισσότερο διαθέσιμοι, εγκαταλείποντας την πρόσδεση στο εξουσιαστικό πρότυπο του ρόλου τους (Folostina et al, 2015, 2368).

#### **7.4.4.5 Το δράμα ως θεραπεία**

Σύμφωνα με την Erica Fischer-Lichte η αισθητική εμπειρία που διαμορφώνεται από τη συμμετοχή ενός ανθρώπου σε ένα δραματικό δρώμενο αποτελεί έναν ιδιαίτερο χώρο, μια μεθοριακή κατάσταση, μια εναλλακτική θέαση του εαυτού μας μέσα στον κόσμο. Υποστηρίζει χαρακτηριστικά «Πρόκειται για μια εμπειρία που μας τοποθετεί σε έναν διάμεσο χώρο. Μας επιτρέπει να υπερβούμε τα όρια του κόσμου μας και διανοίγει δυνατότητες όχι μόνο για προσωρινές αλλαγές της φυσιολογίας, του θυμικού, της κινησιακής μας συμπεριφοράς και των ενεργειακών μας πεδίων, αλλά ενδεχομένως και μια διαρκή μεταμόρφωση της εικόνας του εαυτού, του άλλου και του κόσμου» (Fischer-Lichte, 2018, 19). Και αυτή η μεταμόρφωση στα δραματικά πλαίσια συντελείται διαρκώς, επανατοποθετώντας τον άνθρωπο ως μια ιδιαίτερη σωματική και κοινωνική οντότητα σε ανανεούμενα πλαίσια επιτελεστικών πράξεων, τα οποία εμπεριέχουν εν δυνάμει πραγματικότητες και αυτοαναφορικές δυνατότητες. Αποτελούν ένα κοινό βίωμα και μια ομαδική δραστηριότητα, η οποία αναπαριστά και επαναπροσδιορίζει σημασίες, κοινωνικές συμβάσεις, πολιτιστικά και ιστορικά στοιχεία που λειτουργούν ως κοινό υπόβαθρο για προσωπική έκφραση και ενσάρκωση της ατομικότητας (Fischer-Lichte, 2018, 53-55).

Όλες οι τέχνες και οι μορφές έκφρασής τους αποτελούν μια δίοδο για τον άνθρωπο, ένα εναλλακτικό κανάλι εξωτερίκευσης του δυναμικού του, των προσδοκιών και των προβλημάτων του. Η δραματική τέχνη μας επιτρέπει «να εκφράσουμε και να βιώσουμε αυτά που συχνά αποκαλούμε τα μυστήρια της ζωής...μπορούμε να βιώσουμε συναισθήματα, συγκινήσεις και ενέργειες που δεν είναι δυνατές στην καθημερινή ζωή. Το θέατρο προσφέρει μια εξ αποστάσεως διεργασία που μας βοηθά να ελέγξουμε το βίωμα, αλλά και να το δούμε από διαφορετικές οπτικές» (Jennings & Minde, 1996, 25). Ο άνθρωπος αναπτύσσει μέσα από το δραματικό δρώμενο τον εαυτό του πολύπλευρα, βιώνει και επικοινωνεί καταστάσεις, οι οποίες μέσα στα πλαίσια της θεατρικής απόστασης αναπτύσσονται με ελεγμένο τρόπο, καθώς κανένας από τους εμπλεκόμενους δε μετέχει ολοκληρωτικά. Στη θεατρική

σύμβαση υπάρχει ένα κομμάτι του εαυτού που παρατηρεί τη συμμετοχή του στη δράση και τη δράση των άλλων, το οποίο συγκαταθέτει στη δημιουργία φαντασιακών κόσμων που ενέχουν την πραγματικότητα και την ανατροφοδοτούν.

Η δραματική τέχνη διαμορφώνει θεραπευτικά πλαίσια και αντιπαραβάλλει άλλους κόσμους, ενδυναμώνοντας τους συμμετέχοντες και παρωθώντας τους να αναλάβουν δράση. Είναι η τέχνη που ενισχύει τη δυνατότητα, θεμελιώνει την αλλαγή, αναδιαμορφώνοντας σκέψεις και συναισθήματα, συνδέοντας την προσωπική εμπειρία με τον εξωτερικό κόσμο και αναπαριστώντας καταστάσεις μέσα από τελετουργικά και σύμβολα (Jennings& Minde, 1996, 36-37). Το δραματικό δρώμενο αποτελεί ένα σημείο συνάντησης του εξωτερικού κόσμου με τον εσωτερικό, μια σκαλωσιά όπου συνευρίσκονται πολλαπλές εσωτερικές αναπαραστάσεις με έναν απaráμιλλα δημιουργικό τρόπο που στοιχειοθετεί μια συνεχή ροή ενέργειας, νοήματος και επανεκκίνησης της εμπειρίας. Αναδύει λοιπόν μέσα από τις εκφραστικές συνιστώσες της και θεραπευτικές πρακτικές, εστιάζοντας στον μετασχηματισμό και επενδύοντας σε επικείμενες αλλαγές που θα προκύψουν από την ενεργό δράση του ανθρώπου και τον οραματισμό του (Jennings&Minde, 1996, 50-52).

Προσφέροντας μορφή στην πιθανότητα και υλοποιώντας τελετουργικά τη μετάβαση από το δεδομένο στην κάθε δυνατή κατεύθυνση, η δραματική εμπειρία στοιχειοθετεί έναν χώρο όπου σταδιακά το άτομο αποχωρίζεται τον εαυτό του, οδηγείται σε μεταιχμιακές (μεθοριακές) καταστάσεις με έντονη την παρουσία της ενδεχομενικότητας και του πειραματισμού. Σε αυτόν τον συμβολικό χώρο δοκιμάζονται ρόλοι και αξίες, βιώνονται συναισθήματα και αναπτύσσονται νέοι τρόποι δράσης, οι οποίοι είτε απορρίπτονται είτε παγιώνονται, παραπέμποντας σε μεταμορφωτικά γεγονότα για την ζωή του ανθρώπου. Οι μεθοριακές καταστάσεις που διαμορφώνονται εντός των δραματικών πλαισίων γεφυρώνουν τον εσωτερικό κόσμο του προσώπου με την πραγματικότητα και αποτελούν το πλαίσιο όπου περίτρανα καταρρέει η αντίθεση μεταξύ τέχνης και καθημερινότητας. Ο άνθρωπος συνειδητοποιεί και μεταβάλλεται και εξαιτίας αυτής της μεταβολής προβαίνει σε κρίσεις και επανασχεδιάζει προσανατολισμούς. Συστρατεύει όλο του το δυναμικό ώστε να αξιοποιήσει αυτήν την αποσταθεροποίηση που βιώνει στα πλαίσια της αισθητικής εμπειρίας και αναστοχάζεται τη συμπεριφορά του. Αυτή η διαδικασία ενδυναμώνεται καθώς η δραματική πράξη έχει έντονες συναισθηματικές αποχρώσεις που αποτελούν σημαντικό κίνητρο δράσης και εφελτήριο για δοκιμή νέων επιλογών (Fisher-Lichte, 2018, 351-355).

Ο δραματικός κόσμος δημιουργεί έναν ασφαλή χώρο δράσης για τα παιδιά που αποπνέει ειλικρίνεια και αυθορμητισμό. Το αυθεντικό πλαίσιο της δραματικής δραστηριότητας διασφαλίζει τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών και την εξερεύνηση ad hoc πολυποικίλων δυνατοτήτων, όπου

καλλιεργείται η θετική στάση και η αισιοδοξία στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Σημαντική είναι επίσης η συμβολή των δραματικών παιχνιδιών για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, οι οποίες μπορεί να ενδυναμωθούν εάν ο εκπαιδευτικός τα χρησιμοποιεί στοχευμένα και με ευρεία διάχυση στην καθημερινότητά του, ενώ ταυτόχρονα είναι κι ο ίδιος ενεργός, υιοθετώντας την τεχνική 'δάσκαλος σε ρόλο' (Primary school curriculum of Ireland- drama, 1999, 43-44). Ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις των δύο φύλων, τον σχολικό εκφοβισμό, τη θέση του κάθε παιδιού στη σχολική ομάδα, θέματα καθημερινών συγκρούσεων ή θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των μελών της αποτελούν σφαίρες αξιοποίησης για το δραματικό βίωμα. Η επικέντρωση της διδασκαλίας σε δραματικές δραστηριότητες αναφέρεται στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική ανάπτυξη των παιδιών, εξυγιάνοντας το σχολικό περιβάλλον και διαμορφώνοντας αναπλαισιωτικές δυνάμεις για το κάθε παιδί, αλλά και για όλη την ομάδα (Primary school curriculum of Ireland- drama, 1999, 45).

Όσον αφορά στην ενδοπροσωπική ανάπτυξη του κάθε παιδιού, το δραματικό πλαίσιο συμβάλλει ενδυναμώνοντας τη διαδικασία αντίληψης του εαυτού του και στην προσπάθεια αυτορρύθμισής του. Βοηθά στην οριοθέτηση της μοναδικότητάς του και ταυτόχρονα στην απόκτηση αυτοπεποίθησης ως προς την προβολή των στάσεων και των επιθυμιών του. Προωθεί έμπρακτα έναν επικοινωνιακό τρόπο επικοινωνίας, αντιμετωπίζοντας θετικά την καθημερινή διαχείριση γεγονότων, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και αναγνωρίζοντας τη συμβολή των άλλων στην ζωή του. Η εστίαση στη δραματική έκφραση αναδιαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, προσδίδοντάς τους σεβασμό, εμπιστοσύνη και μια αίσθηση αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας. Καθιστά επιβεβλημένη την αποδοχή των ατομικών διαφορών και καταλύει τα κοινωνικά στερεότυπα, συμπεριλαμβάνοντας κάθε δυνατότητα στην έκφραση και δημιουργώντας μια υγιή, ζωντανή ατμόσφαιρα έρευνας και ανακάλυψης (Primary school curriculum of Ireland- drama, 1999, 45-46).

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες εκτυλίσσεται στοιχειοθετούν το φυσικό περιβάλλον του παιδιού, το οποίο στηρίζεται κατά κύριο λόγο σε αυτήν την αναπτυξιακή φάση στο παιγνιακό και βιωματικό στοιχείο. Η φυσική περιέργεια του ανθρώπου σε αυτό το στάδιο και η συνεχής ανάγκη του για μάθηση αναδεικνύει τα δραματικά δρώμενα σαν τα σημαντικότερα διδακτικά εργαλεία, καθώς αυτά συνδυάζουν την ελκυστικότητα, την ευρηματικότητα, την ύφανση νοημάτων, απεμπολώντας το άγχος, καλλιεργώντας θετικές στάσεις απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και τροφοδοτώντας τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών. Σύμφωνα με την Mandie Moore «Το δράμα δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να διδάξουν τους μαθητές τους με έναν τρόπο, που θα δημιουργούσε αγάπη για τη μάθηση. Το δράμα αγκαλιάζει τη φαντασία και τα συναισθήματα του παιδιού, τα οποία σε πολλές τάξεις αποφεύγονται. Εάν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προσεγγίσουν τους μαθητές τους και να τους διδάξουν με τον πιο αποτελεσματικό δυνατό τρόπο, τότε θα



ενσωματώσουν το δράμα και τις τέχνες στην τάξη τους. Ο αντίκτυπος που μπορεί να έχει αυτό το είδος αυθεντικής μάθησης σε ένα παιδί είναι ανεκτίμητη. Η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική επιδεξιότητα που αποκτάται με τη χρήση του δράματος δημιουργεί μαθητές με κίνητρα, ευφυείς και ενεργούς στη δια βίου μάθηση» (Moore, 2004, 28).

Η ανάδειξη της σωματικότητας μέσα από τη δραματική περίσταση της προσδίδει έναν ιδιαίτερα ρεαλιστικό χαρακτήρα καθώς οι συμμετέχοντες με τη δράση τους επιδρούν στον χώρο και υποστασιοποιούν σημασίες και νοήματα. Μεταφέρονται σε μια αισθητική κατάσταση όπου εκπληρώνονται υπαρξιακά, συμφιλιώνονται με τον εαυτό τους ολοκληρωτικά, κινούνται συναντησιακά προς τους άλλους, όντας σε ένα φαντασιακό συγκείμενο που όμως διατηρεί ζωντανές τις απολήξεις του. Όταν κάποιος μπαίνει σε έναν ρόλο, όταν αναπτύσσει μια έννοια αποτελεί μια ενεργή παρουσία, μια σωματική μορφή δημιουργεί κάτι ξεχωριστό, δε μεθοδεύει μια απλή αναπαράσταση και μηχανική αναπαραγωγή. Σύμφωνα με την Erica Fischer-Lichte «ο ηθοποιός, όταν παριστάνει μια φιγούρα δεν αναπαριστά κάτι που υπάρχει ήδη κάπου αλλού-στο δραματικό κείμενο-, αλλά δημιουργεί κάτι εντελώς νέο, μοναδικό, που μπορεί να υπάρξει έτσι μόνο χάρη στην ιδιαίτερη σωματικότητά του» (Fischer-Lichte, 2018, 293, 337)

Το ανθρώπινο σώμα αποτελεί τόπο εκδήλωσης συναισθημάτων, τα οποία εκλαμβάνονται και αποκωδικοποιούνται ως σημασιολογικές εμφανίσεις και αναπτύξεις νοημάτων στον κοινό τόπο αλληλεπίδρασης του δράματος. Τα συμμετέχοντα υποκείμενα σε μια δραματική περίσταση φέρουν ήδη μια κρίσιμη μάζα συναισθημάτων και σημασιολογικών συγκροτήσεων, βάσει των οποίων ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση και εξέλιξη μας, ενώ ταυτόχρονα γίνονται αποδέκτες της επίδρασης των άλλων (Fischer-Lichte, 2018, 300-301). Καθώς-όπως υποστηρίχθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας- στο παρασκήνιο των πράξεων μας κατοικεί η συναισθηματική μας κατάσταση, παρέχοντας τα κίνητρα εκδήλωσης συγκεκριμένης συμπεριφοράς, το σώμα νοείται ως ο χώρος άρθρωσης των εσωτερικών μας νοημάτων και ταυτόχρονα ως βάση ανάπτυξης νέων εννοιολογικών μορφών από τη βίωση γεγονότων (Fischer-Lichte, 2018, 304-305).

Η πολυαισθητηριακή συγκέντρωση στο δραματικό παίγνιο και η σωματική δέσμευση στο εκτυλισσόμενο γεγονός διανοίγει την πρόσβαση στο ρεαλιστικό στοιχείο, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνει τη γεφύρωσή του με το φαντασιακό (Fischer-Lichte, 2018, 331). Στο δραματικό πλαίσιο επισυμβαίνει η επεξεργασία του συνηθισμένου, δηλαδή της καθημερινής εμπειρίας. Κινήσεις, πράξεις, εικόνες της πραγματικότητας μετουσιώνονται και συγκροτούν μια αισθητική μορφή, η οποία αποπειράται να ανασυγκροτήσει τη σχέση του υποκειμένου με τον κόσμο και να το συμπαρασύρει σε διαδικασίες μεταμόρφωσης. Σύμφωνα με την Erica Fischer-Lichte «όταν το

συνηθισμένο γίνεται αισθητό, όταν καταρρέουν αντιθέσεις, όταν τα πράγματα μετατρέπονται στα αντίθετά μας, ο θεατής βιώνει την πραγματικότητα ως ‘μαγεμένη’. Και αυτή η μαγεία τον τοποθετεί σε μια μεθοριακότητα και του επιτρέπει να μεταμορφωθεί» (Fischer-Lichte, 2018, 355).

Η θεραπευτική διάσταση της δραματικής δράσης έγκειται στο γεγονός ότι δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες που οδηγούν τον άνθρωπο στην κάθαρση, στην αναγεννητική διαδικασία, αναπαριστώντας την πραγματικότητα μέσω τελετουργικών εμπειριών. Ορίζοντας έναν ενδιάμεσο χώρο έκφρασης, όπου η ανθρώπινη ύπαρξη συναντά τον προορισμό της, το δραματικό γίνεσθαι προσφέρει τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησης. Σε αυτόν τον χώρο ο άνθρωπος μπορεί να συναντήσει τον εαυτό του μέσα από τις διαρκείς μεταμορφώσεις του, συνειδητοποιώντας και επαναεφευρίσκοντας νέες οπτικές και γεφυρώσεις του εαυτού του με την πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο ορίζεται μια διαφοροποιημένη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο, η οποία στηρίζεται στον αυθορμητισμό, στην αυθεντικότητα, ως ένα πλαίσιο σε διαρκή μετάβαση και ανάπτυξη (Fischer-Lichte, 2018, 403, 406).

Μέσα στο δράμα τα παιδιά παίζουν, ανακαλύπτουν και εξερευνούν τον εαυτό τους και τα άλλα πλάσματα, στο πλαίσιο μιας συνεχούς πορείας μετασχηματισμού και εξελικτικής προοπτικής. Σύμφωνα με τον Donald Winnicott, στον οποίο αναφέρονται οι Sue Jennings και Ase Minde, υπάρχει ένα ενδιάμεσο πεδίο που γεφυρώνει το εσωτερικό πλαίσιο του ανθρώπου με την πραγματικότητα και αφορά στην παιγνιώδη δραστηριότητα και πολιτισμική έκφραση. Σε αυτόν τον χώρο συντελείται η εξερεύνηση του εαυτού και η εκδίπλωση των πτυχών του μέσα από την ερμηνεία του φαντασιακού πλαισίου και του κόσμου των ψευδαισθήσεων, τα στοιχεία των οποίων ανατροφοδοτούν την καθημερινή εμπειρία (Jennings&Minde, 1996, 172-173). Στο συγγραφικό τους έργο διαπιστώνουν πως σε αυτόν τον μεταβατικό χώρο το ανθρώπινο υποκείμενο μπορεί να εισέλθει μόνο μέσω της σωματικής δραστηριοποίησης όπου ενεργοποιείται όλο το δυναμικό του και ανακαλούνται μνήμες και αισθητηριακές εγγραφές, οι οποίες αποτελούν το κυριότερο κατώφλι μάθησης, γνώσης του εαυτού και ενσυναισθητικής επαφής με τους άλλους. Επομένως η σωματική δραστηριότητα θα πρέπει να αξιοποιείται και δε θα πρέπει να παροπλίζεται ως έναν τρόπο έκφρασης που προσιδιάζει μόνο στην παιδική ηλικία, αλλά να αναγνωρίζεται ως μια δια βίου οπτική με την οποία παρατηρούμε καλύτερα τα γεγονότα, τα προσεγγίζουμε βιωματικά και προσεγγίζουμε με ερμηνευτική διάθεση την ανθρώπινη ύπαρξη (Jennings&Minde, 1996, 183-184).

Ο πειραματισμός και η εξερεύνηση μέσω της δραματικής τέχνης καλλιεργεί στην ομάδα των παιδιών θετικό κλίμα και προάγει τεχνικές όπως αυτής της αναπλασίωσης (reframing), μια από τις βασικότερες οικοσυστημικές τεχνικές διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων στον σχολικό χώρο. Η

εν λόγω τεχνική αναφέρεται στον θετικό τρόπο ερμηνείας των γεγονότων και αποτελεί μια εναλλακτική οπτική θέασης τους, με αποτέλεσμα να προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να διαμορφώνει κι έναν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισής τους. Η αναπλαισίωση χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως μια θεραπευτική τεχνική για τη θεραπευτική οικογένειας και εισήχθη στην Καλιφόρνια από τους εκπροσώπους της σχολής Palo Alto και αργότερα από τη σχολή του Μιλάνου (Γαλανάκη, 1997). Σύμφωνα με την Ευαγγελία Γαλανάκη «η λύση κάθε προβλήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που το ερμηνεύουμε»...«καθένας μας αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τον κόσμο, ανάλογα με τον χάρτη δόμησης του κόσμου που διαθέτει» (Γαλανάκη, 1997, 69). Το αξιοσημείωτο σε αυτήν την τεχνική είναι ότι δεν εξετάζει γραμμικά τα αίτια των συμπεριφορών, αλλά τις εντάσσει σε ένα πλαίσιο κυκλικής αιτιότητας, μέσα στο οποίο όλα τα υποκείμενα συνδράμουν και αναπτύσσουν τη δυναμική της ομάδας. Οι Molnar & Lindquist υποστηρίζουν ότι η εν λόγω τεχνική χαρακτηρίζεται για τη συνεργατική της οπτική και το ενσυναισθητικό της περιεχόμενο, συνεξετάζοντας συνεχώς όλες τις οπτικές γωνίες των εμπλεκομένων (όπως αναφέρεται στο Γαλανάκη, 1997, 70).

Η αναπλαισίωση αναδιαμορφώνει τον τρόπο σκέψης, μας στρέφει σε πιο δημιουργικές και θετικές σε περιεχόμενο θεωρήσεις όσον αφορά στην καθημερινή μας ζωή, ενώ ταυτόχρονα μας κάνει πιο ευήκοους στις απόψεις των άλλων. Για να καταστεί εφικτή επιστρατεύεται το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού και καλλιεργείται μια πανοραμική αντίληψη και ερμηνεία των πεποιθήσεων του εαυτού και των άλλων, η οποία χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ανοιχτότητα, στοιχεία που βοηθούν τους ανθρώπους να βελτιώνονται προσωπικά και να επαναδιαπραγματεύονται τις σχέσεις τους με τους άλλους (Mattila, 2001, 113-114). Όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε δραματικά δρώμενα δρουν σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο όπου επικρατούν οι συμβολισμοί γεγονότων κι έτσι διαμορφώνεται ένα πλέγμα αλληλοδιασταυρούμενων ερμηνειών και αναπαραστάσεων της πραγματικότητας. Λειτουργούν σε έναν κόσμο όπου όλα είναι εφικτά και εκφραστικά πιθανά, επαναξιολογώντας τις πεποιθήσεις μας και προωθώντας αλλαγές υπό το πρίσμα θετικών προσδοκιών. Μέσω διαδοχικών και πολυποίκιλων εστιάσεων, παιγνιωδών δρώμενων και ατομικής όσο και ομαδικής νοηματοδότησης στο συνεργατικό πλαίσιο του δράματος τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα εξωτερίκευσης του εσωτερικού τους δυναμικού, της εσωτερίκευσης των εξωτερικά τεκταινομένων, αλλά και ουσιώδους μετακίνησης τους, απότοκο μιας θεραπευτικής παρέμβασης με αναπλαισιωτικό χαρακτήρα.

Η έκφραση των παιδιών μέσω των τεχνών εμπεριέχει το στοιχείο της πρόκλησης, του αυξημένου ποσοστού βίωσης αισθημάτων επιτυχίας, καθώς δεν παραπέμπει σε ακαδημαϊκά αποτελέσματα, αλλά αντίθετα προσφέρει την ευκαιρία για τόνωση της αυτοεκτίμησης και είναι η μεγαλύτερη απόδειξη

της ισότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι ατομικές ανάγκες των παιδιών καλύπτονται μέσα σε ένα τέτοιο δημιουργικό περιβάλλον, ανατροφοδοτούνται θετικά οι δυνατότητες του καθενός, ενισχύεται η αυτοεκπλήρωση και η επιθυμία για αλλαγή, ενώ σταδιακά αυτά τα στοιχεία μετατοπίζονται και στα υπόλοιπα πεδία της δράσης τους στην ευρύτερη πραγματικότητα (Myers, 2001; Nelson, 2009). Η μεταστροφή στον τρόπο σκέψης και έκφρασης είναι δομικό στοιχείο των δραματικών δρώμενων, τα οποία διανοίγουν τον δρόμο για την αναγνώριση πολλαπλών προοπτικών και για την ύπαρξη ποικίλων αντιληπτικών πλαισίων όπου το ανθρώπινο υποκείμενο πρωταγωνιστεί. Ενσυνείδητα οδηγείται στη θέαση επιλογών, αναθεωρώντας και συνεκτιμώντας τον κόσμο γύρω του διαμέσου της μαγικής δυνατότητας των τεχνών που λειτουργούν θεραπευτικά, καθώς το κατευθύνουν να αναπαριστά τον εσωτερικό του κόσμο και να αναπλάθει τις ψυχοσυναισθηματικές του πτυχές σε ένα ταξίδι προσωπικής εξερεύνησης

## **8 Η τέχνη και η φιλοσοφία συνομιλούν**

### **8.1 Εισαγωγικά**

Ο Πλάτων στο πρώτο βιβλίο της Πολιτείας στο χωρίο 601 d αναφέρει πως το έργο τέχνης αποπνέει «τελειότητα, ομορφιά και ορθότητα» και τις ορίζει ως προσδιοριστικές αρχές του. Πλαισιώνει οποιοδήποτε ανθρώπινο εγχείρημα με τη βιωματική του έκταση, αποδίδοντας του με αυτόν τον τρόπο αληθινές αποχρώσεις και πραγματικά παιδευτική σημασία. Τα δημιουργήματα που απευθύνονται στην ανάπτυξη των λογικών διεργασιών και προωθούν διαδικασίες μετασχηματισμού στον άνθρωπο είναι ωφέλιμα και έχουν προτεραιότητα, καθώς δεν επικεντρώνονται στην ευχαρίστησή του, αλλά στην καλλιέργεια και στον φωτισμό της ψυχής του (Πλάτων, 603<sup>a</sup>). Σύμφωνα με τον Πλάτωνα τα έργα τέχνης αναφέρονται σε ανθρώπινες δημιουργίες που έχουν μια σκοπιμότητα και απαιτούν την επιδέξια χρήση τους από τον δημιουργό τους, αποσκοπώντας μέσα από την αισθητική απόλαυση στην ηθική τελείωση του ατόμου. Η τέχνη για τον φιλόσοφο δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή αναπαράσταση και δουλική απεικόνιση της πραγματικότητας, αλλά να εγείρει τη δημιουργικότητα και τον προβληματισμό, να προχωρά από το οπτικά ωραίο, στο αληθινά ωραίο. Για να κάνει πιο σαφή τον οντολογικό του διαχωρισμό, στην Πολιτεία και συγκεκριμένα στο χωρίο 596e, αναπτύσσει το παράδειγμα του καθρέφτη όπου καταγράφονται με γλαφυρότητα οι απόψεις του σχετικά με την απόδοση του εννοιολογικού περιεχομένου, στην προσέγγιση των «αληθινών» και όχι «των φαινόμενων» (Πλάτων, 596e).

Σύμφωνα με τον Martin Heidegger τα έργα τέχνης απηχούν την πραγματικότητα, απορρέουν από αυτήν και τελικά υφίστανται σε μια πραγματοποίηση (Verdinglichung), σε μια σύγχρονη εκ των πραγμάτων αντικειμενοποίηση. Ταυτόχρονα όμως εντός αυτών συνυπάρχει και το ουσιώδες

περιεχόμενό τους, δηλαδή η αλήθεια που συμβολίζουν και οι έννοιες που αποκαλύπτουν (Heidegger, 1986, 33-34). Οποιαδήποτε μορφή είναι αποτέλεσμα πολυαισθητηριακής σύλληψης, γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων και σχηματοποιείται σαν αντιληπτικό δεδομένο με τη συνέργεια των νοητικών διεργασιών, οι οποίες προσφέρουν νοηματοδότηση, κάνοντας τη σύμπλεξη (Bewandtnis) και ανάγοντας τα έργα τέχνης σε αυτοτελή δημιουργήματα (Heidegger, 1986, 46-47). Τα έργα τέχνης διαμεσολαβούν την πραγματικότητα στα ανθρώπινα υποκείμενα, αποκαλύπτουν το βαθύτερο είναι των πραγμάτων, επικοινωνούν την αλήθεια τους ανόθευτη ως μια διαρκή ροή γνώσης και σταθερότητας στη φανέρωσή τους. «Η ουσία της τέχνης φαίνεται λοιπόν να είναι ετούτη: το εν έργω τίθεσθαι (η ενεργοποίηση και σταθεροποίηση) της αλήθειας των όντων» (Heidegger, 1986, 58-61). Με αυτόν τον τρόπο γνωστοποιείται ένας ολόκληρος κόσμος, εκκοσμικεύεται ένα σύνολο στοιχείων και συμπυκνώνεται εντός του έργου τέχνης μια αέναη κινητικότητα και μια επισυμβαίνουσα φωτεινότητα. Συνυπάρχουν η κρυπτότητα και η ανοιχτότητα, επιχειρείται η αποτύπωση της ουσίας και αναδεικνύεται «η ομορφιά σαν ένας τρόπος ύπαρξης της αλήθειας ως μη κρυπτότητας» (Heidegger, 1986, 89-93).

Το έργο τέχνης αποκαλύπτει έναν ολόκληρο κόσμο εντός του οποίου δημιουργείται και μέσω της ύπαρξης του αναδεικνύει, θέτει μια νέα πραγματικότητα, διαστέλλοντας την αλήθεια μέσω της κατάθεσης μιας επισυμβαίνουσας ανατροπής, μια ζωντανής παρ-ουσίας. Παρόλο που στηρίζεται σε αισθητικές παραμέτρους, το γεγονός της φανέρωσής του υπερβαίνει νόρμες και δομικά στοιχεία και καταθέτει έναν διαφορετικό τρόπο ύπαρξης, μια νέα εκδοχή βιώματος. Αυτή η τελετουργική γένεση, η απαρχή νέου περιεχομένου που ενυπάρχει σε κάθε έργο τέχνης αποτελεί το πλαίσιο επαναδόμησης του ρεαλιστικού σε αληθινές θεάσεις που μούν σε πνευματική εγρήγορση και σε μια διηνεκή διαδικασία αναγέννησης του ανθρώπου. Τα δημιουργήματα υπερβαίνουν τον στόχο της δημιουργίας τους, τη συνειδητή επιλογή της ανάδυσής τους και τοποθετούνται σε έναν ενδιάμεσο χώρο, όπου αποκτούν αυτονομία και επικοινωνιακά νήματα με τον κόσμο πέρα από την εμπειρική τους ταυτότητα, ασκώντας γοητευτική δύναμη και εκπέμποντας μια φωτεινή χειραφέτηση. Προσεγγίζοντας την τέχνη συν-κλωνιζόμαστε και αναγνωρίζουμε μορφές που γεφυρώνουν νοητικές διεργασίες με αισθήσεις υπερπηδώντας μονοδιάστατους εννοιολογικούς κώδικες και αναδιαμορφώνοντας τα υπάρχοντα γνωσιακά μας σχήματα.

Στο εγγεγραμμένο φιλοσοφικό σύστημα η τέχνη συμβιώνει στο ίδιο πλαίσιο με τη φιλοσοφία και τη θρησκεία, καθώς θεωρείται έκφραση του απόλυτου πνεύματος, το οποίο υπερβαίνει εννοιολογικά σχήματα και αποδεικτικές διεργασίες (Hegel, 1975, 94). Το έργο τέχνης αγγίζει την ομορφιά και εξωτερικεύει μια πρόθεση, έναν σκοπό προς εξωτερίκευση, ακροβατώντας ανάμεσα στην ισχύ της εγκυρότητας και την ελευθερία της αυτουπέμβασης (Hegel, 1975, 100). Σύμφωνα με τον φιλόσοφο

η τέχνη εμπεριέχει την έννοια της ελευθερίας που «είναι και το υψηλότερο πεπρωμένο του πνεύματος» και το ανθρώπινο υποκείμενο ανακαλύπτει μέσω αυτής μια ανεμπόδιστη διέξοδο και οδό συμφιλίωσης με τον κόσμο όπου η προυπάρχουσα αντίθεση γεφυρώνεται με την ορθολογική δέσμευση. Το βίωμα της τέχνης εμπεριέχει ταυτόχρονα και την άμεση ικανοποίηση, την αισθητηριακή πρόκληση με συναισθηματικές αποχρώσεις, όπου το ανθρώπινο πλάσμα γοητεύεται και αποκαλύπτει τη δική του θέση και εσωτερικότητα (Hegel, 1975, 97-98).

Το δημιούργημα της τέχνης είναι ένα πνευματικό πόνημα που ικανοποιεί την ανάγκη του ανθρώπου για δράση και ανατροφοδοτεί διαρκώς την αναζήτησή του, εξωθώντας τον για νέες εκφράσεις εσωτερικών δυνάμεων. Αποτελεί την προσπάθεια να ακυρώσει την ανελευθερία του, να οικειοποιηθεί τον κόσμο μέσω δικών του βηματισμών και κατασκευών και να απελευθερώσει τη βούλησή του. Το εγελιανό φιλοσοφικό σύστημα προτεραιοποιεί το περιεχόμενο του καλλιτεχνικού έργου σε σχέση με τη σχηματοποιημένη μορφή του και θεωρεί την τέχνη ως μια ανάδυση της Ιδέας, ως μια γνήσια ύπαρξη με εννοιολογική υπόσταση. «Οτιδήποτε υπάρχει, επομένως, έχει αλήθεια μόνο στο βαθμό που είναι ύπαρξη της Ιδέας. Γιατί η Ιδέα είναι μόνη η γνήσια πραγματική» (Hegel, 1975, 110-111). Η δυναμική αλληλεπίδραση έτερων στοιχείων και εννοιών, η γόνιμη αναδιαμόρφωση και σύνθεσή τους είναι ο πυρήνας της εγελιανής διαλεκτικής, η οποία ταυτόχρονα θεμελιώνει το θεωρησιακό υπόβαθρο και χαρακτηρίζει τον αισθητικό στοχασμό του φιλοσόφου. Αυτή η απόλυτη ετερότητα και η διηνεκής διαπραγμάτευσή της είναι και η βάση της γνώσης. Όπως αναφέρει ο Georg Hegel «η καθαρή αναγνώριση του εαυτού μέσα στην απόλυτη ετερότητα, αυτός ο αιθέρας ως τέτοιος, είναι το θεμέλιο και το έδαφος της επιστήμης ή η γνώση εν γένει» (Hegel, 1993, 146).

Στον πραγματιστή φιλόσοφο John Dewey διακρίνουμε την καθοριστική επιρροή της εγελιανής φιλοσοφικής θέσης, η οποία είναι ιδιαίτερα εμφανής κυρίως κατά την πρώιμη φάση της σκέψης του. Το 1897 σε διάλεξή του αναφορικά με το έργο του Georg Hegel *Η Φαινομενολογία του Πνεύματος* αποτυπώνεται ξεκάθαρα η ερευνητική οπτική του John Dewey και η πραγματιστική οπτική με την οποία ερμηνεύει την εγελιανή θεωρία, προτεραιοποιώντας τον ανθρωπιστικό και πρακτικό χαρακτήρα της έναντι του μεταφυσικού της προσανατολισμού (Hamnell, 2021, 89). Χαρακτηρίζει τον Georg Hegel σαν «έναν σπουδαίο πραγματιστή» και συνεχίζει «με αυτό εννοώ ότι είχε τον μεγαλύτερο σεβασμό, τόσο στη σκέψη του όσο και στην πράξη του, για αυτό που πραγματικά ισοδυναμούσε με κάτι, που πράγματι κατάφερε να πάρει προς τα έξω μορφή» (Dewey, όπως αναφέρεται στο Hamnell, 2021, 89). Παρόλο που άσκησε κριτική στην ιδεαλιστική όψη της σκέψης του, ο John Dewey αξιοποίησε γόνιμα την θέση του προκατόχου του ως προς την καθολικότητα των πνευματικών σχημάτων και την ανατροφοδότησή τους από τον πραγματικό κόσμο, γεγονός που προωθεί την ανθρώπινη ανάπτυξη και καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό. Σώμα, νους και

συναισθηματική έκφραση βρίσκονται σε έναν μοναδικό διάλογο με τον κόσμο στην εγελιανή οπτική και προλειαίνουν τον ντιουανό κόσμο (Hamnell, 2021, 90).

Σε γενικές γραμμές η φιλοσοφική του θέση είχε επιστημονικό υπόβαθρο, συνδυάζοντας γόνιμα τη θεωρία με την πράξη, ενώ σταδιακά εδραιώθηκε στην πραγματιστική οπτική της, απομακρυνόμενη από το ιδεαλιστικό πεδίο. Ο John Dewey προώθησε τη βιωματική έκφραση της φιλοσοφικής σκέψης και τη φανέρωσή της στον κόσμο της εμπειρίας, ως το αποτέλεσμα ενεργού κίνησης του πνεύματος και αυτοσυνειδησίας. Το αδιαίρετο θεωρίας και πράξης είναι που προικοδοτεί την πραγματιστική θεωρία του και η πίστη στην ολότητα της ανθρώπινης ύπαρξης που αναπτύσσεται και νοηματοδοτείται στο πλαίσιο της κοινωνικής της δράσης. Στο έργο του *Art as experience* στοιχειοθετεί την αισθητική του θεωρία και κοινοποιεί τις απόψεις του για την καλλιτεχνική εμπειρία, ως αναπόσπαστο κομμάτι του καθημερινού βιώματος, της ζωντανής πραγματικότητας. Κομβικές έννοιες του έργου αυτού αποτελούν η εμπειρία ως το εκφραστικό αποτέλεσμα μιας αυθόρμητης ανάγκης που συνταράσσει τον άνθρωπο στην καθημερινότητά του, η φαντασία ως τροφοδότης του κριτικού στοχασμού και η αλληλεπιδραστική σχέση σώματος-πνεύματος. Ο John Dewey διασυνδέει κυριολεκτικά την ανθρώπινη φύση με το αισθητικό βίωμα, λέγοντας πως «η αισθητική δεν είναι εξωτερικός εισβολέας στην εμπειρία...αλλά η αποσαφηνισμένη και εντατική ανάπτυξη των χαρακτηριστικών κάθε πλήρους εμπειρίας. Αυτό το γεγονός το θεωρώ τη μόνη σίγουρη βάση στην οποία μπορεί να οικοδομηθεί η αισθητική θεωρία» (Dewey, 2005, 48).

## 8.2 Η τέχνη ως ανθρώπινη δράση

Ο John Dewey αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η τέχνη αποτελεί μια ποιότητα ή ιδιότητα της δραστηριότητας, της ανθρώπινης πράξης (art is a quality of activity) και λόγω αυτής της ταυτότητάς της διέπεται από το στοιχείο της κίνησης, που κατευθύνεται προς κάποιο στόχο (Dewey, 2005, 232). Το έργο τέχνης αποτελεί τη συμπύκνωση νοημάτων και συναισθημάτων που μορφοποιούνται και με τη σειρά τους αναδεικνύουν δυναμικά τη βιωμένη πραγματικότητα σε έναν κόσμο με διαρκείς επανακαθορισμούς που υπερβαίνουν την άμεση εμπειρία (Dewey, 2005, 285). Έλκοντας τη φαντασία και ανασύροντας κάθε παρελθοντικό βίωμα λειτουργεί γεφυρωτικά ανάμεσα στον άνθρωπο και τον χωροχρόνο δράσης του, αναπτύσσοντας ξεχωριστές ποιότητες και νοηματικές καταγραφές. Ο φιλόσοφος υποστηρίζει πως «σε κάθε έργο τέχνης, ωστόσο, αυτές οι έννοιες ενσωματώνονται στην πραγματικότητα σε ένα υλικό που γίνεται έτσι το μέσο για την έκφρασή τους» (Dewey, 2005, 284). Εκφράζονται όχι όμως ως μηχανιστικές επιδράσεις που απευθύνονται κανονιστικά προς τον περιβάλλοντα χώρο, αλλά ως φαντασιακές επισυμβαίνουσες ονειροπολήσεις, ως διαισθητικές συλλήψεις που ανακατανέμουν την εμπειρία και την εμπλουτίζουν, στοιχειοθετώντας ταυτόχρονα με

το ονειρικό τους χαρακτήρα την απεριόριστη αντικειμενική τους έκταση. Ο John Dewey επιχειρηματολογεί πραγματιστικά λέγοντας πως «η αισθητική εμπειρία περιλαμβάνει μια οριστική ανακατασκευή αντικειμενικών υλικών» ... «ο καλλιτέχνης ασχολείται με την άσκηση δραστηριοτήτων με οπωσδήποτε αντικειμενική αναφορά» (Dewey, 2005, 287-290).

Το καλλιτεχνικό δημιούργημα στηρίζεται στο συνεχές των επιμέρους προκλήσεων που αναδύει, οι οποίες είναι δυνατόν να αναπαρασταθούν ως ένα σύνολο αλυσιδωτών αντιδράσεων με οργανική ενότητα και να αποτυπωθούν ως μια ζωοποιός δύναμη με παρορμησιακή δυναμική. Χαρακτηρίζεται για την κινητικότητα αλλά και για τη μοναδικότητά του, ενισχύοντας την ύπαρξή του μέσω της ανθρώπινης τέρψης και της συμπερίληψης διαφοροποιημένων βιωμάτων σε προγενέστερες φάσεις που με αυτόν τον τρόπο ενσαρκώνονται και έλκουν εξατομικευμένα. Η σχέση του ανθρώπινου υποκειμένου με το έργο τέχνης ορίζεται, κυριολεκτικά, ως μια σχέση συνέργειας, η οποία λειτουργεί λυτρωτικά «σαν μια εμπειρία που απολαμβάνουμε λόγω των απελευθερωτικών και διατεταγμένων ιδιοτήτων του» (Dewey, 2005, 179, 222).

Στη φιλοσοφική σκέψη του John Dewey η τέχνη είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης δράσης, εμφανίζεται από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής του ανθρώπου σαν ένας συνδετικός κρίκος με τη φύση, σαν μια καθολική δύναμη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους υπόλοιπους ανθρώπους και με τον εαυτό του. Αποτελεί τον πιο ολοκληρωμένο κώδικα που αποκρυσταλώνει ιστορικές, ανθρωπολογικές και πολιτιστικές μνήμες και δημιουργεί έναν κοινό τόπο αναφοράς, μια οικουμενική γλώσσα με αρχέγονες αναφορές. Ταυτόχρονα όμως παρόλο που το αισθητικό βίωμα συνδέεται τόσο με την καθημερινή αλληλεπίδραση, διαπιστώνει πως για να γίνει φορέας ενσυνειδητότητας και να κατακτηθεί το περιεχόμενό του θα πρέπει να διασυνδεθεί με προσλαμβάνουσες και προγενέστερες εμπειρίες, να αναπαρασταθεί σε μια διαφορετική σφαίρα όπου ενυπάρχει το παρόν με το εν δυνάμει. Αυτήν τη διασύνδεση μεσιτεύει η ορμή της φαντασίας, η διαισθητική παρόρμηση, με αποτέλεσμα το ευφάνταστο να αναδεικνύεται σε μέγιστη δύναμη νοηματοδότησης και μιας προϊούσας σημασιοδότησης (Dewey, 2005, 282-283).

Η τέχνη αποπνέει μετασηματιστική δράση και τη δυνατότητα μιας αβίαστης διεργασίας νοητικής και συναισθηματικής που διατρέχει χρονικά την εμπειρία του ανθρώπινου υποκειμένου και την ανακατασκευάζει. Μέσω αυτής το ανθρώπινο πλάσμα εκφράζεται και συγκεντρώνει συνειδητά τα ένστικτα και τις παρορμήσεις του προς μια κατεύθυνση, αναπλάθοντας και μεταμορφώνοντας την εμπειρία του και τον τρόπο σύνδεσής του με τον κόσμο. Τότε πραγματοποιείται η αλλαγή και κάθε πρωτόλεια συναισθηματική δύναμη εκφράζεται, αποτυπώνεται και δεν αποπέμπεται μηχανιστικά στο εξωτερικό περιβάλλον. Και όπως λέει ο John Dewey «το συναίσθημά του έτσι όπως



αντικειμενοποιείται είναι αισθητικό», δηλαδή όταν επωάζει μέσα στην αντικειμενική πραγματικότητα, εμβαπτίζεται στη συναισθηματική δόνηση και ενδυναμώνεται από νοητικές διεργασίες (Dewey, 2005, 80-81). Το εύρος της μετασχηματιστικής δύναμης του καλλιτεχνικού βιώματος αποτιμάται από την επίδραση που ασκεί και τελικά οδηγεί όχι μόνο τον δημιουργό αλλά έναν ολόκληρο κοινωνικό σχηματισμό να οργανώνεται συλλογικά και να ολοκληρώνεται επικοινωνιακά, παρωθώντας τον να μεταμορφωθεί και να επαναπροσδιορίσει τα βιώματά του στο σύνολό τους. «Η ανακατασκευή του υλικού της εμπειρίας στην πράξη της έκφρασης δεν είναι ένα μεμονωμένο γεγονός που περιορίζεται στον καλλιτέχνη και σε ένα άτομο που τυχαίνει να απολαμβάνει το έργο» (Dewey, 2005, 84).

Σύμφωνα με τον John Dewey κάθε άνθρωπος αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του τροποποιώντας τον χώρο του και ταυτόχρονα τροποποιείται και ο ίδιος αφουγκραζόμενος τις συνθήκες του πλαισίου που δημιουργεί και κινείται. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η ανθρώπινη ατομικότητα, η οποία εκκινεί από παρορμήσεις και αυθορμησιακές αντιδράσεις και τελικά διαμορφώνεται σε μια συντονισμένη και επικεντρωμένη στο καθημερινό βίωμα, δύναμη. Η αισθητική εμπειρία παρά τη φαντασική της σφραγίδα γεννάται στο πεδίο της πράξης και ερμηνεύεται αποκλειστικά εντός αυτής με τους ιδιαίτερους όρους που κάθε φορά αυτή υπαγορεύει. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο φιλόσοφος «δεδομένου ότι όλη η αισθητική εμπειρία είναι ευφάνταστη, το ύψος της έντασης στο οποίο μπορεί να ανυψωθεί το φανταστικό χωρίς να γίνει εξωφρενικό καθορίζεται μόνο από την εμπειρία» (Dewey, 2005, 293-294). Επιπρόσθετα την αναγάγει σε έναν κοινό τόπο αναφοράς για όλους τους ανθρώπους, έναν κώδικα επικοινωνίας και συναναστροφής, μια γλωσσική διασύνδεση και πολυτροπική έκφραση που ανακαλύπτει δίοδο να διεγείρει νοητικές διεργασίες και να συντείνει στον σχηματισμό προσωπικών νοηματοδοτήσεων (Dewey, 2005, 298-299).

Ταυτόχρονα η τέχνη εμπεριέχει την απόλυτη γνώση και ενώ όπως προαναφέρθηκε έχει ως εφελτήριο την εμπειρία και αναζωογονείται από αυτήν, παραδίδει στον άνθρωπο μια επανατοποθετημένη οπτική όσον αφορά στη σχέση του με τη φύση, στη βάση μιας αποκάλυψης νόμων και αλληλεπιδρώντων συστημάτων που προοικονομούνται από προγενέστερες εμπειρίες. Για τον John Dewey η αισθητική έκφραση είναι η εμπνευσμένη απόδοση και συναισθηματική αποτύπωση της γνώσης. Το ανθρώπινο ον όταν παράγει ή όταν θεάται έργα τέχνης αναγνωρίζει συνειδητά το βίωμά του και το μετασχηματίζει πολυαισθητηριακά. Οι εν λόγω αποχρώσεις της αισθητικής εμπειρίας που αναδύονται είναι αυτές που θα την επενδύσουν και θα εγκαθιδρύσουν το γνωστικό της περιεχόμενο, διαφοροποιώντας την από άλλες και προσδίδοντας της κύρος και εξαιρετική πληρότητα. Σε αυτήν την προοπτική η τέχνη δε μεταφέρει σε απόκοσμες και μεταφυσικές σφαίρες, αλλά αντίθετα μετατρέπεται σε γενεσιουργό δύναμη νέων εμπειριών και ενισχυτή της μορφοποίησης και αντίληψης

σημασιών και ανάδειξης των επιμέρους χαρακτηριστικών. «Η αίσθηση που έχουμε τώρα για τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά των προσώπων και των αντικειμένων είναι σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα της τέχνης» (Dewey, 2005, 300-302, 306).

Η εγελιανή άποψη ότι η τέχνη αποτελεί το πρωταρχικό μέσο αντίληψης του εαυτού μας και πλαίσιο αυτοπροσδιορισμού απεικονίζεται ανάγλυφα στην ντιουανή φιλοσοφία σαν μια διαδικασία προσωπικής αποκωδικοποίησης και πολιτιστικής αλληλεπίδρασης που ανατροφοδοτεί την εμπειρία. Η τέχνη και στους δύο φιλοσόφους έχει κοινωνικοπολιτισμική βάση και είναι δυνατόν να αναγνωσθεί με ανθρωπολογικά κριτήρια, καθώς θέτει το πλαίσιο ερμηνείας της ανθρώπινης ύπαρξης και διαμεσολαβεί τροποποιητικές διεργασίες στην βιωμένη εμπειρία. Στο 14<sup>ο</sup> κεφάλαιο του έργου του ο John Dewey υποστηρίζει πως «η αισθητική εμπειρία είναι μια εκδήλωση, μια καταγραφή και μια γιορτή της ζωής ενός πολιτισμού» αναδεικνύοντας τον καταλυτικό της ρόλο στην εξέλιξη της ανθρώπινης ύπαρξης (Dewey, 2005, 339).

Σύμφωνα με τον Hegel η εσωτερική ουσία αυτού που πραγματεύεται το έργο τέχνης μένει αναλλοίωτη, όμως ως προς την έκφραση και την αναπαράστασή του δεσμεύεται στο πολιτιστικό συγκείμενο, εκδηλώνοντας μια παρουσία που απευθύνεται στον νου και τη συναισθηματική μας κατάσταση (Hegel, 1975, 278). Υψώνεται πάνω από οποιεσδήποτε αναγκαιότητες, προβάλλοντας τέτοια ισχυρή αντικειμενικότητα και αυθεντικότητα, ώστε να συνομιλεί με τις βαθύτερες ανάγκες του ανθρώπου και να επιδρά καταλυτικά στην αυτονόμηση του και στη στοιχειοθέτηση μιας πολιτιστικής ενόρασης. Η εμπειρία της τέχνης διαμορφώνει τους όρους για την αυτοσυνειδησία του ανθρώπινου όντος και υπερβαίνει την καθημερινή εμπειρία, καθώς δραστηριοποιεί μια διαχρονική χωροχρονικότητα, ενώ το έργο τέχνης αναβλύζει από τη δημιουργική φαντασία που αποπειράται να αποδώσει την πραγματική ζωή με ποικίλες τροπικότητες (Hegel, 1975, 279-281). Για τον Hegel ο δημιουργός εκκινώντας από το φάσμα των εμπειριών συλλαμβάνει με έναν δικό του υποκειμενικό τρόπο την πραγματική μορφή του κόσμου, διαστέλλοντας βαθμηδόν την εξωτερικότητά του εσωτερικού του νοήματος. Δεν πρόκειται για μια απλή σύντμηση της εξωτερικής μορφής με την εσωτερική πραγματικότητα, αλλά για μια ώσμωση της αισθητικής με τη γνωσιακή αξία, για μια εκπόρευση του πνευματικού στην κοσμική του διάσταση. Σε αυτήν τη διαδικασία ο δημιουργός αποκρυσταλλώνει την καθημερινότητα του, παρατηρεί και υποδέχεται ενεργητικά νοηματοδοτώντας και μεσιτεύοντας την εσωτερική ορθολογικότητα όχι ως μια σωρευτική αποδεικτική διαδικασία, αλλά ως μια ολιστική υπαρξιακή κατάκτηση. «Ο καλλιτέχνης πρέπει να δημιουργεί από την αφθονία της ζωής κι όχι από αφηρημένες γενικότητες»...«να έχει πολλές εμπειρίες, ώστε να έχει αναπτύξει το αληθινό νόημα της ζωής σε συγκεκριμένες εκδηλώσεις» (Hegel, 1975, 281-283).

Ο θεμελιώδης ρόλος της τέχνης στην ανθρώπινη επικοινωνία τονίζεται από τον John Dewey, ενώ υποστηρίζεται πως δεν αναφέρεται στην «απόλαυση στιγμών αδράνειας» ούτε υποστασιοποιεί προθέσεις επίδειξης. Είναι ένας ευφάνταστος τρόπος να ανακατευθύνει την επιθυμία και να αναπαραστήσει εντός του πλαισίου που αναπτύσσεται το αληθινό περιεχόμενο, γεφυρώνοντας το δυνατό με το πραγματικό και καλλιεργώντας τη φαντασία που είναι γενεσιουργός δύναμη κάθε υπόθεσης, κάθε αλλαγής στις «λεπτομέρειες της ζωής». Και είναι τόσο καταλυτική η επίδραση αυτής της φαντασιακής εκδήλωσης στην ζωή του ανθρώπου, ώστε να αποτελεί ασύγκριτο μέσο παιδαγωγίας, καθώς αγγίζει τα συναισθήματά του και έλκει τις επιθυμίες του, συμπαρασύροντας στο ταξίδι της νοητικής αποκάλυψης. Επιπρόσθετα η τέχνη έχει τη δυνατότητα να προλειανεί την ποιότητα της συλλογικής δράσης του, όντας στη σφαίρα του πραγματικού, χώρος όπου αναδεικνύονται μελλοντικοί προβληματισμοί και αναθεωρήσεις (Dewey, 2005, 358-363).

Ο καλλιτέχνης για τον John Dewey είναι ένας κοινωνός εμπειριών που συλλογίζεται διεισδυτικά και μεθοδικά, ώστε να συνταιριάσει συνειδητά κινήσεις, μοτίβα και αισθητά περιεχόμενα με στόχο να τα απευθύνει και να τα συμπυκνώσει μέσω δράσης. Η βίωση ενός έργου τέχνης δραστηριοποιεί νοητικές διεργασίες ιδιαίτερης πολυπλοκότητας, ενώ η δημιουργία και η ανάλυση των ποιοτικών σχέσεων που διατρέχουν μια αισθητική εμπειρία επιστρατεύουν το μεγαλύτερο μέρος της διανοητικής φαρέτρας του ανθρώπου με έναν τρόπο εξαιρετικά ενεργητικό (Dewey, 2005, 47). Σε αρκετά σημεία του έργου του επιχειρεί να ανακαλύψει σημεία σύγκλισης ανάμεσα σε μία εμπειρία σκέψης και σε μια εμπειρία με πολυαισθητηριακό χαρακτήρα. Είθισται να θεωρούμε ότι μια διανοητική μορφή έχει τελεολογικό χαρακτήρα, οδηγείται σε συμπεράσματα και κυοφορείται με έναν μονοδιάστατα αποδεικτικό προσανατολισμό. Αντικρούοντας αυτήν την άποψη, αντιμετωπίζει τις νοητικές απόπειρες ως ποιότητες με κίνηση, προσμονή και συναισθηματική επένδυση, όπως όταν απολαμβάνουμε μια καταιγίδα και κατακλυζόμαστε από αλληπάλληλα φαινόμενα και γεγονότα με εξάρσεις και υφέσεις. «Μια εμπειρία σκέψης έχει τη δική της αισθητική ποιότητα. Διαφέρει από εκείνες που αναγνωρίζεται ότι είναι θετικές, αλλά μόνο ως προς τα υλικά της... Η αισθητική δεν μπορεί να διακριθεί έντονα από την πνευματική εμπειρία» (Dewey, 2005, 39-40). Στο κεφάλαιο *Having an experience* του εν λόγω έργου του προσανατολίζεται στην παραδοχή του γεγονότος ότι στο σύνολό τους οι εμπειρίες έχουν αισθητικό περιεχόμενο, καθώς έχουν αναπτυσσόμενη δυναμική, πληρότητα και έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώνονται, να εξελίσσονται και να συνενώνουν ιδέες και συγκινησιακές αντιδράσεις. Τα συναισθήματα έχουν τη δύναμη να συναρμόζουν και να δημιουργούν διασυνδέσεις ανάμεσα σε στοιχεία και πληροφορίες αποστασιοποιημένες, δημιουργώντας πολυσύνθετα σύνολα. Κατά συνέπεια η συνέργεια νοητικών συλλογισμών που οραματίζονται ολοκλήρωση έλκουν την επιδραστικότητα των συναισθηματικών καταστάσεων που τους διατρέχουν (Dewey, 2005, 42-46).

Η εκδίπλωση μιας πράξης που αποδίδεται με αισθητικούς όρους είναι η αποτύπωση μιας ιδέας, μιας φαντασιακής μορφής που βρίσκει συστηματική διέξοδο σε μια κίνηση, σε μια πινελιά, σε έναν ήχο. Το έργο τέχνης είναι μια καταγραφή στον χώρο της ανθρώπινης εμπειρίας που αποδίδεται με πληρότητα, συνοχή και απευθύνεται συλλογικά, ενώ έχει τη δυνατότητα να ανατρέχει και να αναστοχάζεται την πορεία του, αναδομώντας προηγούμενες του ενσαρκώσεις και επανασυνθέτοντας τις ενδιάμεσες αντιληπτικές του ανατροφοδοτήσεις. Η αισθητική σύλληψη και έκφραση δεν είναι ένα αφηρημένο γεγονός που απλά αποτελεί τη στιγμιαία και παρορμητική απόδοση, αλλά αναπαριστά τη συστηματική σπουδή και παρατήρηση της πραγματικότητας με μια συμπυκνωμένη και πολυδιάστατη οπτική (Dewey, 2005, 53-55). Σύμφωνα με τον John Dewey «μια αισθητική εμπειρία μπορεί να συνωστιστεί σε μια στιγμή μόνο με την έννοια ότι μια κορύφωση προηγούμενων διαδικασιών μπορεί να φτάσει σε μια έξοδο». Μια αισθητική εμπειρία προσκαλεί σε έναν κοινό τόπο συνάντησης και επικοινωνίας νοημάτων, προγενέστερων βιωμάτων που έχουν συνοψισθεί με έναν διατεταγμένο τρόπο σε μια περίπλοκη ψυχοσυναισθηματικά οντότητα, που ενώ προβάλλεται μόνο η συγκινησιακή της μορφή αποτελεί τη συνέχεια μιας βιωμένης πραγματικότητας (Dewey, 2005, 56-57).

### **8.3 Φιλοσοφία και Τέχνη: Μια σχέση πρόκλησης**

Σύμφωνα με τον Arthur Danto «η σχέση της τέχνης με τη φιλοσοφία είναι αρχαία και περίπλοκη» και φαντάζει εξαιρετικά πολυδιάστατη, χωρίς να μπορεί να διακριθεί σε επιμέρους ξεκάθαρα πεδία και να αναπαρασταθεί με σαφή διακριτότητα (Danto, 1985, 174). Στην εγγεληνική σκέψη η τέχνη είναι η έκφραση της απόλυτης ιδέας, η αναπαράσταση της ουσίας και όχι μια επιφανειακή καταγραφή. Η αισθητική έκφραση είναι μια νοηματοδοτημένη αναπαράσταση, η εξωτερίκευση της πλήρους ελευθερίας και η επανασύνδεση του ανθρώπου με την ύπαρξή του. Η τέχνη έλκει ένα περιεχόμενο ουσίας και το αντικειμενοποιεί, το συλλαμβάνει και το μορφοποιεί με έναν προσωπικό τόνο εννοητικής ελευθερίας (Hegel, 1975, 95, 316).

Συμπυκνώνοντας τη θέση του ο Georg Hegel υποστηρίζει πως «το περιεχόμενο όπως σε όλα τα ανθρώπινα έργα, έτσι και στην τέχνη είναι καθοριστικό». Το έργο τέχνης προσφέρει και αναπαριστά το σημασιολογικά πλούσιο περιεχόμενό του μέσω της εξωτερικεύσής του και της εκδήλωσής του στην εμπειρία (Hegel, 1975, 611). Έργο τέχνης είναι για τον Georg Hegel η σημειολογική απεικόνιση μιας οντότητας όπου τα νοήματα και η αισθησιακή τους αναπαράσταση είναι συμπυκνωμένα με έναν ιδιαίτερο τρόπο, ενώ ταυτόχρονα αυτή η ίδια η υποκειμενική δημιουργία αφορά σε ένα διευρυμένο περιεχόμενο που εκτίθεται και υποστασιοποιείται μέσω της πολυαισθητηριακής εκδήλωσής του.

Όπως αναφέρει ο φιλόσοφος «αυτά τα σχήματα στέκονται μπροστά μας ως προβλήματα, απαιτώντας να υποθέσουμε το εσωτερικό νόημα που βρίσκεται μέσα τους» (Hegel, 1975, 319-320). Οι δρόμοι εκφοράς των αισθητικών δημιουργημάτων μπορεί να εκκινούν με αινιγματικές και ανοιχτές σε ερμηνείες διαθέσεις (riddle), ως αλληγορικές εκδοχές (allegory), να αποδίδονται ως μεταφορικά σχήματα (metaphors) και εικόνες (images), ως πλήρεις εικονιστικές αναπαραστάσεις. Στη φάση της παρομοίωσης (simile) παρουσιάζεται αυτόνομα η δυναμική του νοήματος χωρίς να αναπαρίσταται, λαμβάνουν χώρα αφαιρετικοί συλλογισμοί και οι σημασίες υπάρχουν αυτόνομα σε σχέση με τις εικόνες (Hegel, 1975, 397-411).

Την πληρότητα, μοναδικότητα και ακεραιότητα του καλλιτεχνικού βιώματος αναλύει με έναν εξαιρετικά περίτεχνο τρόπο ο John Dewey, υποστηρίζοντας πως η προσέγγιση του διανοίγει τους δρόμους της σκέψης και διαμορφώνει τις συνθήκες για την κυοφορία του φιλοσοφικού στοχασμού. Η ονειροπόληση και οι δημιουργικές εκλάμψεις είναι χαρακτηριστικά της επιστημονικής εργασίας αλλά και της φιλοσοφικής σκέψης, ορίζοντας διανοητικά άλματα και φαντασιακές εκφάνσεις των πτυχών της πραγματικότητας. Η φιλοσοφική σκέψη για να σπουδάσει το αισθητικό βίωμα και να το αναλύσει είναι απαραίτητο να στραφεί στην κατανόηση της ίδιας της ανθρώπινης δράσης και να την προσεγγίσει όχι μόνο με εξηγητικούς όρους, αλλά ως μια ευφάνταστη συνένωση διανοητικών και ψυχοσυναισθηματικών μοτίβων με χωροχρονικό προσανατολισμό (Dewey, 2005, 285-287).

Το έργο τέχνης είναι μια συμπυκνωμένη δράση οντότητα νοημάτων, προθέσεων και βιωμάτων μεταφρασμένη σε τεχνικές και κωδικοποιημένες φόρμες, που αναπτύσσεται μέσα στην πραγματικότητα και απευθύνεται ξανά σε αυτήν. Είναι ένας ατελείωτος κύκλος συμβολισμών, που επιδέχονται πολυποικίλες ερμηνείες, ένα παιγνιώδες πλαίσιο όπου οι ιδέες ενσωματώνονται στην πράξη και την καθιστούν κυοφορούσα δύναμη για ανακατασκευές. Η αισθητική εμπειρία καλύπτει όλο το φάσμα της ανθρώπινης ύπαρξης, κατέχοντας τα σκήπτρα της φαντασιακής συνθήκης και της απενοχοποιημένης μεταμόρφωσης, αλλά ταυτόχρονα ως ελεύθερο εμπειρικό γεγονός συμπαρασύρει σε διανοητική επεξεργασία που μεταμορφώνει και αναδιατάσσει. Ο άνθρωπος εντός του αισθητικού βιώματος ανακαλύπτει τον εαυτό του και το πώς εντάσσεται μέσα στην πραγματικότητα, καθώς δρα απελευθερωτικά, αμφισβητεί και επαναδημιουργεί νέες νόρμες και ρόλους (Dewey, 2005, 288-293). Με αυτήν την οπτική δρα και συλλογίζεται με φιλοσοφικούς όρους, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως ένας δυναμικός μετασχηματιστής της ανθρώπινης έκφρασης, που αποκρυσταλλώνει παρορμήσεις, ανάγκες και επιθυμίες.

Στην τέχνη εισβάλλει αυτό το κοινό υλικό βιωμάτων και διανοητικών εννοήσεων με τη μορφή δυναμικών αλληλεπιδράσεων του νέου και του παλιού, του υποκειμενικού σε πλήρη ανταλλαγή με

πολυποίκιλες αντικειμενικές πραγματικότητες σε βαθμό ενδελεχούς κατανόησης της εσωτερικής φύσης των πραγμάτων. Σύμφωνα με τον John Dewey «η αίσθηση της αύξησης της κατανόησης, της βαθύτερης νοητότητας των αντικειμένων, της φύσης και του ανθρώπου, που προκύπτει από την αισθητική εμπειρία έχει οδηγήσει τους θεωρητικούς της φιλοσοφίας να αντιμετωπίσουν την τέχνη ως πηγή γνώσης και τους καλλιτέχνες να θεωρούν την τέχνη ως έναν τρόπο αποκάλυψης της γνώσης της εσωτερικής φύσης των πραγμάτων που δεν μπορεί να υπάρξει με άλλον τρόπο. Οδήγησε στο να αντιμετωπίζεται η τέχνη ως μια τροπικότητα της γνώσης ανώτερη όχι μόνο από τη συνηθισμένη ζωή, αλλά και από την ίδια την επιστήμη» (Dewey, 2005, 300).

Η αισθητική εμπειρία συνενώνει ένα σύνολο εμπειριών με έναν αριστοτεχνικό τρόπο, προτάσσοντας το ουσιώδες και διαμορφώνοντας μια σειρά νέων βιωμάτων και νοητικών διεργασιών κατά την προσέγγισή της. Η αισθητική φόρμα αποτελεί μια ολοκληρωτική σύλληψη, ένα δι-αισθητικό γεγονός, μια ευφάνταστη ανάπτυξη συναισθηματικών απεικονίσεων, όπου το υποκειμενικό εμπεριέχεται στο καθολικό και καθαίρεται καθώς συμπαρασύρεται αβίαστα στην πνευματική ενατένιση. Ο άνθρωπος χειραφετείται και παραδίδεται στην ιδιαίτερη διάταξη, λειτουργία ενός έργου τέχνης, όταν το δημιουργεί ή όταν αποπειράται να το ερμηνεύσει, ακροβατώντας στον ορίζοντα πολλαπλών δυνατοτήτων και απεριόριστων αναπτύξεων. Αυτή η εγγενής ιδιότητα της τέχνης είναι που τη φέρνει τόσο κοντά στη φιλοσοφική σκέψη και την αναδεικνύει σε εκδηλωμένη εποπτεία των νοητικών πειραματισμών της (Dewey, 2005, 305-309).

Η φιλοσοφία δε βρίσκεται σε θέση απλής ερμηνευτικής των αισθητικών πράξεων, ενώ ταυτόχρονα η τέχνη δε κατοικεί σε απομακρυσμένους τόπους όπου εκδιπλώνεται αποστασιοποιημένα και ανεξάρτητα από το εξηγητικό της περιεχόμενο. Η φιλοσοφική σκέψη αποπειράται τη συνομιλία με τα έργα τέχνης, μια δημιουργική συνύπαρξη και ανταλλαγή, όπου ο φιλοσοφικός λόγος διυλίζεται στην έκφραση και ταυτόχρονα εμπλουτίζεται εννοιολογικά από τη καλλιτεχνική ενατένιση του κόσμου. Η αισθητική πράξη κατοικείται από πνευματικό περιεχόμενο και ακτινοβολεί συναίσθημα και εννοιολογικά σχήματα που καθηλώνουν την ανθρώπινη ύπαρξη. Η τέχνη επαναφέρει τον άνθρωπο σε επαφή με τον εαυτό του και τη φύση, συγκεφαλαιώνοντας όλες τις πρότερές του εμπειρίες, εκφράζει αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί, αναπαριστά στο σύνολό του το επικοινωνιακό δυναμικό του ανθρώπου και έχει ενωτική επίδραση, καθώς αποτελεί τον συνδετικό κρίκο καταλύοντας πολιτιστικές και γλωσσικές διαφορές. Αποτελεί μια παγκόσμια γλώσσα του πνεύματος που παρωθεί τον άνθρωπο να στοχαστεί και να δημιουργήσει, αναλαμβάνοντας κάθε φορά τη θέση δρώντος υποκειμένου και αναδιαμορφώνοντας το περιεχόμενο του έργου τέχνης με βάση τις δικές του προσλαμβάνουσες και προσδοκίες.

Είναι δυνατό να αναπαραστήσουμε φιλοσοφικές προσεγγίσεις μέσω της τέχνης και να αισθητοποιήσουμε το περιεχόμενο των ψυχογονικών διεργασιών της; Αντίστοιχα το καλλιτεχνικό βίωμα μπορεί να ανατροφοδοτήσει τη φιλοσοφική σκέψη και να την εμπλουτίσει πολυτροπικά; Θεωρούμε πως αυτά συνιστούν θεμελιώδη ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία συνενώνονται στο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμπορεύονται σε έναν δρόμο αμοιβαίων ανταλλαγών. Η τέχνη διαμορφώνει έναν δρόμο βαθιάς γνώσης, όχι με την εργαλειακή σημασία, αλλά ως συνάντηση του ανθρώπου με τον εαυτό του και με τους άλλους. Το ανθρώπινο πλάσμα παραδίνεται ψυχογονικά στην εμπειρία της τέχνης και αναπόφευκτα ανασυγκροτεί τη σχέση του με τον κόσμο, καθώς βιώνει στο έπακρο τη σωματικότητά του, δημιουργεί και αλληλεπιδρά. Παρατηρεί και παρατηρείται, βιώνει αυθεντικά και διερωτάται μέσω μιας πρωτόγνωρης και ελκυστικά διερευνητικής απόδοσης του νοήματος (Λάζου, 2009).

Η σύμπλευση φιλοσοφίας και τέχνης χαρτογραφεί ένα νέο έδαφος αλληλεπιδράσεων, όπου κυοφορείται η θεραπευτική δυνατότητα της οικοδόμησης του προσωπικού νοήματος και διαφαίνεται ως επικρατούσα η άποψη για την ψυχοσωματική ενότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, η οποία ανατροφοδοτεί και επανασυγκροτεί τον αναστοχασμό. Αυτό που σίγουρα μπορούμε να υποστηρίξουμε είναι πως η βίωση αισθητικών εμπειριών ωθεί στη χαρτογράφηση μιας διαρκώς ανανεούμενης οπτικής για τον κόσμο και πως αυτή η ίδια αναπτύσσει τις προϋποθέσεις για έναν αναπλαισιωτικό διάλογο του ανθρώπινου πλάσματος με τον εαυτό του και με τον κοσμικό του περίγυρο. Η τέχνη συν-κλονίζει μέσα από νοήματα ενδεδυμένα με αισθητηριακούς συμβολισμούς και εξωθεί σε πνευματική διαύγηση, η οποία αναδημιουργεί τη φιλοσοφική αναζήτηση και της προσδίδει επιπρόσθετα έναν ρόλο θεραπευτικής δύναμης και καλλιτεχνικού επιτονισμού.

## *ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ*



## 9 Ερευνητικό πλαίσιο

### 9.1 Ερευνητική μέθοδος-Μεθοδολογία

Η έρευνα συνιστά τη συστηματική καταγραφή και μελέτη της εμπειρίας και την ερμηνεία της βάσει λογικών διεργασιών και διερευνητικών προσεγγίσεων που αναζητούν σχέσεις και αιτιάσεις. Η στρατηγική οδός που επιλέγουμε ώστε να απαντήσουμε σε ερευνητικά ερωτήματα, το ευρύτερο σχέδιο δράσης με τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν σε μια ερευνητική απόπειρα είναι η μεθοδολογική προοπτική και η διεξοδική θεωρητική πλαισίωση των επιλεγόμενων τεχνικών στην εκάστοτε περίπτωση.

Μελετώντας διεξοδικά τη σχετική βιβλιογραφία θα διαπιστώσουμε πως η μεθοδολογία έρευνας αναπτύσσεται σε τρεις διαφορετικούς δρόμους: Την ποσοτική, την ποιοτική και την μεικτή έρευνα, ενώ η τελική επιλογή τους εξαρτάται από το ποιόν των ερευνητικών ερωτημάτων, την προσωπικότητα και τις επιλογές του ερευνητή, καθώς και την ιδιαιτερότητα του ερευνητικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στην ποσοτική έρευνα (quantitative research), η οποία έλκει τη φιλοσοφική θεωρία του θετικισμού (positivism), ο εκάστοτε ερευνητής προσεγγίζει ένα ερευνητικό ζήτημα, αναζητώντας αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα σε προκαθορισμένες και σαφώς μετρήσιμες μεταβλητές. Συλλέγονται και αναλύονται ενδελεχώς με στατιστικά εργαλεία κυρίως ποσοτικά δεδομένα, τα οποία αναπαριστώνται σε προκαθορισμένα και αυστηρά δομημένα πρωτόκολλα. Στην ποιοτική έρευνα (qualitative research) που στηρίζεται στο ρεύμα του ερμηνευτισμού (interpretivism), η συλλογή δεδομένων αποτελεί μια πιο ευέλικτη διαδικασία που εξαρτάται από τη δράση των συμμετεχόντων, ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα δοκιμάζονται με έναν πιο ανοιχτό τρόπο, ώστε να εμπεριέχουν το αποτύπωμα της συμπεριφοράς τους και τη δυναμική των σχέσεων όπως αυτές αναπτύσσονται υπό το πρίσμα του κεντρικού προς μελέτη ερευνητικού ζητήματος (Creswell, 2016, 13-18).

Σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται μεικτά μοντέλα έρευνας, οπότε συνδυάζονται ποσοτικοί και ποιοτικοί σχεδιασμοί, καθώς θεωρείται πιο έγκυρος και αξιόπιστος αυτός ο ερευνητικός δρόμος, αφού συνδυάζονται ποικίλα δεδομένα που διερευνούν το ερευνητικό θέμα από διάφορες μεθοδολογικές οπτικές. Η συστράτευση ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων διασφαλίζει στον μέγιστο βαθμό την κατανόηση ενός ερευνητικού ζητήματος και φαίνεται πως κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην επιστημονική έρευνα. Το εξαιρετικό αυτής της μεθοδολογικής εκδοχής είναι ότι η ποσοτικοποίηση διασφαλίζει την πιθανή επεκτασιμότητα των ευρημάτων, ενώ η ποιοτική ανάλυση την βαθιά ανάλυση του ερευνητικού πλαισίου (Creswell, 2016).

Το παρόν πόνημα έχει ως βάση του τον προβληματισμό της ερευνήτριας σχετικά με την υιοθέτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για την ενδυνάμωση της θέσης του κάθε παιδιού στη σχολική τάξη, την καλλιέργεια του θετικού σχολικού κλίματος και την παρεπόμενη από αυτά δέσμευση του στη μαθησιακή διαδικασία με επικέντρωση στην ενίσχυση του γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά. Κεντρική θέση σε όλους τους προγενέστερους διδακτικούς πειραματισμούς και παιδαγωγικούς χειρισμούς στην καθημερινή εμπειρία κατείχε η μεθοδολογία του ρεύματος της ΦγΠ, που προτεραιοποιεί την καλλιέργεια της κριτικής, δημιουργικής και ενσυναισθητικής σκέψης με ολιστικές παρεμβάσεις. Σημειώνεται επίσης πως το προφίλ της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη ροπή προς τις τέχνες, ιδιαίτερα στην εφαρμογή τεχνικών της δραματοποίησης στη διδακτική πράξη, αναδεικνύοντας την αθροιστική ωφέλεια που αυτή έχει σε γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Η προγενέστερη εμπειρία της γράφουσας και η διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας οδήγησαν στην επιλογή συγκεκριμένων μεθοδολογικών επιλογών, οι οποίες θα διασφάλιζαν την όσο δυνατόν πολύπλευρη περιγραφή, ανάλυση και τελικά κατανόηση του προς μελέτη πλέγματος σχέσεων και αλληλεπιδράσεων στο σχολικό πλαίσιο, ενώ πρόσφεραν την ανατροφοδότηση για τους αντίστοιχους παιδαγωγικούς σχεδιασμούς. Σύμφωνα με τον Elliot Eisner πίσω από τα γραφόμενα σε μια ερευνητική μελέτη υπάρχει ένας άνθρωπος κι όχι μια μηχανή. Η εναγώνια προσπάθεια για αντικειμενικότητα οδηγεί σε ένα είδος κάλυψης της προσωπικής άποψης του υποκειμένου-ερευνητή, ο οποίος ούτως ή άλλως φανερώνεται μέσα από τις επιλογές του στο ερευνητικό σχέδιασμα και τις ερμηνευτικές του προσεγγίσεις (Eisner, 2017).

Η χρήση των μεικτών μεθόδων αναπτύσσεται στη βάση της πραγματιστικής θεωρίας και της διαλεκτικής θέσης με στόχο την απομάκρυνση από μονοδιάστατες επιλογές και την σφαιρικότερη κατανόηση των φαινομένων, ιδωμένων στη δυναμική της πραγματικότητας. Στον χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών παρατηρείται μια ολοένα και αυξανόμενη αναζήτηση για πληρέστερες και πιο αξιόπιστες ερευνητικές οδούς, που συνυπολογίζουν και αφογκράζονται ολιστικά τη δράση του υποκειμένου. Σύμφωνα με τον Norman Denzin ο συνδυασμός ποικίλων και πολλαπλών παρατηρήσεων, θεωριών και ερευνητικών μεθόδων είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αντικειμενικότερες και λιγότερο προκατειλημμένες επιλογές, καθώς η τριγωνοποίηση (triangulation) των δεδομένων προσφέρει επάρκεια στα ερευνητικά δεδομένα και αποσαφήνιση στην εργασία του μεμονωμένου ερευνητή (Denzin, 2009, 26-27).

Στην εκτενή μελέτη τους για τις μεικτές μεθόδους οι Jennifer Greene, Valerie Caracelli & Wendy Graham διακρίνουν τα εξής χαρακτηριστικά (Greene et al, 1989, 259):

- Τριγωνοποίηση (triangulation), εννοώντας τη διασταύρωση των δεδομένων με διαφορετικές μεθόδους.
- Συμπληρωματικότητα (complementarity), με την έννοια της αλληλοδιήθησης και αποσαφήνισης των δεδομένων με τα εργαλεία των μεθόδων.
- Ανάπτυξη (development), χρησιμοποιώντας μεθοδολογικές γεφυρώσεις για αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.
- Εισαγωγή, (initiation), την ανακάλυψη μέσω της εμβάθυνσης, νέων προοπτικών εντός του εξεταζόμενου ερευνητικού πλαισίου και νέων ιδεών.
- Επέκταση (expansion), επιδιώκοντας την διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου με τη χρήση ποικίλων μεθόδων κατά τα στάδια της έρευνας.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής έρευνας ολοένα και περισσότεροι ερευνητές στην προσπάθειά τους να δια φωτίσουν πολύπλευρα το ζήτημα με το οποίο ασχολούνται υιοθετούν τις μεικτές μεθόδους έρευνας. Στο περιοδικό *Journal of Mixed Methods Research*, όπου δημοσιεύονται άρθρα τα οποία αφορούν τη χρήση συναφών μεθόδων φαίνεται ξεκάθαρα πως η σύγχρονη έρευνα στρέφεται σε πιο ολιστικές κατευθύνσεις που ενσωματώνουν στην έρευνα στοιχεία με διάθεση συναρμογής των ποιοτικών και ποσοτικών θεωριών. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο, όντας ένας χώρος με ιδιαίτερη συνθετότητα και πολυπλοκότητα έλκει πολύπλευρα μεθοδολογικά σχήματα, τα οποία προσεγγίζουν με διάθεση αναστοχασμού τα εμπειρικά δεδομένα και προοπτική μετασχηματισμού την εξεταζόμενη πραγματικότητα με σκοπό την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ένας πειραματισμός που αφορά στη σχολική πραγματικότητα είναι μια εξεταστική ματιά που φιλοδοξεί να υπερβεί την απλή καταμέτρηση, ανάλυση κάποιων μεταβλητών και την αποκωδικοποίηση των συσχετίσεών τους, αλλά να σκιαγραφήσει και τον εν δυνάμει ρόλο των συμμετεχόντων ως δρώντα υποκείμενα, αποτυπώνοντας έτσι τις επιστημολογικές επιδράσεις του κονστρουκτιβισμού. Ένα ερευνητικό εγχείρημα, το οποίο λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πεδίο, όπως το εκπαιδευτικό, είναι περίπλοκο και χρήζει μακροχρόνιας δοκιμής και συνερευνητικής αντίληψης. Σύμφωνα με τον Karl Popper «υπάρχουν όλων των ειδών οι πηγές της γνώσης μας. αλλά κανένα δεν είναι κυρίαρχο... ένα πείραμα μπορεί επίσης να προσθέσει στη γνώση μας, και μάλιστα με τον πιο σημαντικό τρόπο. Αλλά δεν είναι πηγή με την τελική έννοια. Πρέπει πάντα να ελέγχεται» (Popper, 1962, 24). Η συνεκδοχή της αντίληψης πως σε ένα ερευνητικό πειραματισμό που έχει ως φυσικό χώρο το εκπαιδευτικό πεδίο τα συμμετέχοντα υποκείμενα είναι και φορείς κοινωνικο-πολιτισμικής δράσης, είναι ένα στοιχείο που μας οδηγεί στην παραδοχή ότι δεν μπορούμε να διεξάγουμε μόνο ποσοτικές μετρήσεις λαμβάνοντας το ως ένα κλειστά δομημένο πλαίσιο. Το σχολικό

πλαίσιο είναι ένας πολυδομημένος χώρος νοηματικών αναπτύξεων και σχεσιακών διεργασιών, δημιουργώντας ένα πλέγμα πολυκύμαντων ζωνών εγγύτερης ανάπτυξης (zones of proximal development), που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο για τα πρόσωπα όσο και για τη σύνθεση των μαθητικών ομάδων (το θεωρητικό υπόβαθρο της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης έχει αναλυθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας).

Οι στόχοι που τίθενται σε ένα ερευνητικό περιβάλλον από τον ερευνητή είναι σημαντικοί, όμως τα υποκείμενα της έρευνας ανακατασκευάζουν και τελικά επανανοηματοδοτούν τους ερευνητικούς στόχους. Αυτό το στοιχείο προσφέρει μια ισχυρή θέση στις διεργασίες της συμμετοχικής παρατήρησης και εν γένει στη ποιοτική μεθοδολογία, αναγνωρίζοντας την ομάδα ως τη συνύπαρξη πολλών διυποκειμενικών πραγματικοτήτων. Είναι βέβαια εξίσου σημαντικό, στα πλαίσια της εφαρμογής μιας προσέγγισης, οι διαδικασίες να είναι ελέγξιμες και να αποφεύγεται όσο είναι δυνατόν η αμφισημία στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Υπό αυτήν την έννοια η ποσοτικοποίηση προσφέρει την προοπτική της επαναληψιμότητας, ώστε η εφαρμογή να έχει τα εχέγγυα της αξιοπιστίας. Οι μέθοδοι της ποσοτικής μεθοδολογίας προσφέρουν αντικειμενικότητα και διαμορφώνουν τις συνθήκες για μοντελοποίηση, η οποία προσδίδει κύρος και την εξιδανικεύει πέρα από κάθε μεροληπτική ερμηνεία. Στη δεδομένη περίπτωση η μελέτη θα εμβαθύνει στη σχετική βιβλιογραφία, ενώ ταυτόχρονα θα αναδείξει τις βασικές συνιστώσες του εν λόγω ερευνητικού πεδίου. Τέλος θα επιλεγούν τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία και θα περιγραφούν, θα αναλυθεί ένα προτεινόμενο ερευνητικό σχέδιο, ενώ θα αναπτυχθούν σχέδια εργασίας με διεπιστημονικό προσανατολισμό.

#### 9.1.1 Συνέντευξεις

Η συνέντευξη αποτελεί μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής μεθόδου συλλογής πληροφοριών και διαφωτίζει τα ερευνητικά ερωτήματα, διερευνώντας τις απόψεις των ανθρώπων που έχουν εμπλοκή στο οριζόμενο ερευνητικό πεδίο και εμβαθύνοντας στα κίνητρα και τις πεποιθήσεις τους. Αυτή η εμπειρισταωμένη ανταλλαγή απόψεων στο πλαίσιο μιας σχεδιασμένης συνέντευξης δημιουργεί μια νέα κρίσιμη μάζα πληροφοριών, μια νέα ποιότητα γνώσεων, μετασχηματίζοντας τις προγενέστερες πεποιθήσεις και διενεργώντας ζυμώσεις στο δεδομένο ερευνητικό πεδίο. Σύμφωνα με τον Steinar Kvale αυτού του τύπου η συνομιλία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόσκτηση γνώσεων εντός ενός κοινωνικού πλαισίου, συμπεριλαμβάνοντας και την ακαδημαϊκή γνώση. Μέγιστη δε είναι η αποτελεσματικότητα της ειδικά στον κλάδο των ανθρωπιστικών επιστημών. Η περιγραφική της δύναμη με την ταυτόχρονη επικέντρωση σε ζητήματα ενδιαφέροντος που αντιμετωπίζονται με διάθεση διαπροσωπικής ευαισθησίας και επιστημολογικής ακρίβειας την καθιστά ένα εξαιρετικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (Kvale, 2007).

Με βάση το μοντέλο των ειδικών (expert windows), οι οποίοι ερωτώνται σε μια συνέντευξη στα πλαίσια μιας έρευνας υπάρχουν τέσσερα είδη ερωτώμενων (I. Ya Steinberg, όπως αναφέρεται στο Libakova & Sertakova, 2015, 118): α) Ο τυπικός εμπειρογνώμονας (typical expert), ο οποίος γνωρίζει από προσωπική εμπλοκή το ερευνώμενο πεδίο κι έχει διαμορφώσει άποψη από την πρακτική του εμπειρία, β) ο βασικός εμπειρογνώμονας (key expert), ο οποίος καταθέτει τις σκέψεις του ως ένα απαύγασμα πληροφορίας και δημιουργικού στοχασμού, προχωρώντας ένα βήμα πιο πάνω από την έκφραση της απλής πληροφορίας, γ) ο θεωρητικός εμπειρογνώμονας (theoretical expert), ο οποίος δεν είναι άμεσα εμπλεκόμενος, όπως ορίζεται από την ερευνητική θεματική, αλλά η επαγγελματική του δράση έχει πολλά κοινά με αυτή. Επομένως η καταγραφή της άποψής του έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και τέλος δ) ο ψευδής εμπειρογνώμονας (false expert), ο οποίος δεν παρέχει αποτελεσματικά στοιχεία για τον ερευνητή.

Στην παρούσα χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, απευθυνόμενη σε ειδικούς για να αλιευτούν στοιχεία χρήσιμα ως προς τον αρτιότερο σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων και ως σημείο αναφοράς και ανατροφοδότησης των μεθοδολογικών επιλογών που θα ήταν εύστοχο να υιοθετηθούν σε ενδεχόμενη εφαρμογή. Το υλικό των συνεντεύξεων λειτούργησε ως ένας νοητός χώρος επανακαθορισμού του ερευνητικού πλαισίου, ως σημείο διασταύρωσης των επιλογών της ερευνήτριας και εν τέλει ως ένα πλαίσιο κατανόησης του ερευνητικού ζητούμενου, ιδωμένου εντός της παρούσας κοινωνικής πραγματικότητας (Ισαρη & Πουρκός, 2015, 82). Αποτελούνταν από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με έμφαση στη σχέση φιλοσοφίας-παιδαγωγικής πράξης, τη θέση της φιλοσοφίας στο αναλυτικό πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τους τρόπους διερεύνησης της ωφέλειας που αποφέρει ως προς την ανάπτυξη των παιδιών και τη βελτίωση του κλίματος στη σχολική τάξη. Επιλέχθηκε ο ημιδομημένος τύπος συνέντευξης, καθώς στόχος ήταν να προσεγγιστούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα, να υπάρχει κλίμα ευελιξίας και αυθεντικής επικοινωνίας ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο και τέλος λόγω της μη αυστηρής δόμησης της ημιδομημένης τεχνικής να αναπτυχθούν τα θεματικά πεδία των ερωτήσεων με έναν μοναδικό τρόπο ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση (Μαντζούκας, 2007).

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν το διάστημα του Σεπτεμβρίου 2021 και παραχωρήθηκαν από ειδικούς σε σχέση με τη θεματική της διατριβής, οι οποίοι συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό, καθώς παρείχαν εξαιρετική πληροφόρηση, χαρτογραφώντας με γλαφυρό τρόπο την ισχύουσα πραγματικότητα, ανέπτυξαν προτάσεις κρίσιμης ευαισθησίας, ενισχύοντας την παρούσα μελέτη και καθοδηγώντας την σε περαιτέρω εμβάθυνση και επομένως δεν εντοπίστηκε κανείς ως ψευδής εμπειρογνώμονας. Κρατήθηκαν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης από την ερευνήτρια και στη συνέχεια οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν ανά ερώτηση. Αυτό επιλέχθηκε για να είναι όσο

το δυνατόν πιο ρέουσα η διαδικασία, πιο φυσική, με στόχο την ανάδυση των απόψεων και των αντιλήψεων των ερωτηθέντων κι όχι την αυτολεξεί αποτύπωση και καταγραφή των απαντήσεών τους στα ερωτήματα που αφορούσαν στους βασικούς άξονες της μελέτης. Επίσης δόθηκε έμφαση στη βίωση της δεδομένης επικοινωνιακής περιστασης και από τα δύο μέρη ως μια ευκαιρία ζωντανής αλληλεπίδρασης, όπου εστιάζομαστε στην αξιοποίηση των εμπειριών και της συναισθηματικής κατάστασης των ερωτηθέντων με πρόθεση εμπάθυσης και αναστοχασμού.

Σε γενικές γραμμές οι συνεντευξιαζόμενοι κάποιες φορές είχαν αναλυτικό λόγο και εμπάθυνα στις ερωτήσεις και κάποιες άλλες ήταν πιο λακωνικοί, ανάλογα με το πεδίο του ενδιαφέροντός τους. Έδειξαν γρήγορα εμπιστοσύνη στην ερευνήτρια και εξέφρασαν με πολλή προθυμία τις σκέψεις τους. Η ποιότητα απόκρισης ήταν εξαιρετική, καθώς οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν ενδεδειγμένες με λεπτομερείς αναφορές, βασιζόμενες στις εμπειρίες και εκτιμήσεις τους και έχοντας ως εφιαλτήριο την προσωπική τους αίσθηση (ΕΣΟΕΛ, 2021, 18). Για να αποσαφηνιστούν κάποια σημεία των κύριων ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν και ενδιάμεσες διευκρινιστικές ερωτήσεις, ενώ στο τέλος κάθε απάντησης γινόταν σύνοψη από την ερευνήτρια, ώστε να αποτυπωθούν τα σημεία εστίασης, να δοθεί η ευκαιρία για ανατροφοδότηση του ερωτώμενου και για τελική επιβεβαίωσή του σε ό,τι είχε ειπωθεί. Στην αρχή κάθε μεμονωμένης συνέντευξης η ερωτούσα παρουσίαζε τη στοχοθεσία καθώς και το ερευνητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η διαδικασία, ενώ προχωρούσε ενθαρρύνοντας έναν ολιγόλεπτο ελεύθερο διάλογο, ώστε να προλειανθεί θετικά η ατμόσφαιρα πριν την έναρξη των ερωτήσεων.

### **Ερωτήσεις συνέντευξης**

1. Πιστεύετε πως έχει θετική συνεισφορά ο φιλοσοφικός στοχασμός στην παιδαγωγική πράξη;
2. Τί γνωρίζετε για το κίνημα Φιλοσοφία για παιδιά και για τη μεθοδολογία του;
3. Ποιους τομείς ανάπτυξης θεωρείτε ότι δύναται να καλλιεργήσει η ΦγΠ;
4. Με ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρείτε πως μπορεί να υπάρξει διασύνδεση της ΦγΠ;
5. Πιστεύετε πως η ΦγΠ μπορεί να υπάρξει στο αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, να αποτελέσει διδακτική προσέγγιση για όλα τα μαθήματα ή και τα δύο μαζί;
6. Ποιές μεθόδους διερεύνησης προτείνετε για τον έλεγχο της επιρροής του φιλοσοφικού στοχασμού ως προς την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου;
7. Θεωρείτε ότι η εφαρμογή προγραμμάτων της ΦγΠ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να συνδράμει στη βελτίωση των σχέσεων στη σχολική τάξη; Πώς είναι δυνατό να διερευνηθεί;
8. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που θα επηρεάσουν την είσοδο της ΦγΠ στη σχολική τάξη και ευρύτερα στο αναλυτικό πρόγραμμα

### 9.1.2 Επεξεργασία των δεδομένων της συνέντευξης

Αφού διαβάστηκαν προσεκτικά τα κείμενα των συνεντεύξεων, ταξινομήθηκαν οι απαντήσεις, ενώ ταυτόχρονα εντοπίστηκαν σχετικά αποσπάσματα σε διάφορα άλλα σημεία που αφορούσαν στα συγκεκριμένα ερωτήματα. Για να συστηματοποιηθούν τα κείμενα των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, σύμφωνα με την οποία δεν εντοπίζονται απλά και αναδύονται από τον μελετητή οι επιμέρους θεματικές και υποκατηγορίες νοημάτων, αλλά καλλιεργείται μια ενεργός και αμφίδρομη επικοινωνία με αυτά που οδηγεί σε αναδόμησή τους (Τσιώλης, 2018, 98). Είναι δυνατόν να ανιχνευθούν πολυποίκιλα νοηματικά μοτίβα στα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων, όμως χρειάζεται επικέντρωση σε αυτά που σχετίζονται με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα και που διαφωτίζουν την ερευνητική διαδικασία.

Μετά την οργάνωση των δεδομένων, ακολούθησε η ερμηνεία και η εννοιολογική προσέγγιση, ώστε αυτά να κωδικοποιηθούν και να ταξινομηθούν σε ομοειδή νοηματικά σύνολα. Έγινε η προσπάθεια όχι απλά και μόνο να περιγραφούν, αλλά και να ερμηνευθούν εντός του ευρύτερου πλαισίου της έρευνας. Επομένως η διαδικασία της κωδικοποίησης αντικατοπτρίζει τόσο τις απόψεις των ερωτώμενων υποκειμένων όσο και τους εννοιολογικούς άξονες, τους οποίους ασπάζεται ο ερευνητής (Braun & Clarke 2012). Σε κάθε ερώτηση όπου ήταν πρόδηλο το περιεχόμενο και εμφανιζόταν ρητά, πραγματοποιούνταν η καταγραφή του και στα σημεία όπου χρειαζόταν περαιτέρω ερμηνεία, αποπειρώμασταν την αποσαφήνιση των λεχθέντων. Μετά την ενδελεχή κωδικοποίηση μεταβήκαμε σε μια πιο ευρύτερη κατασκευή, αυτή της θεματικής κατασκευής των κειμένων, όπου ενιαιοποιήθηκαν και συμπύχθηκαν οι προγενέστερες νοηματοδοτήσεις, καταρτίζοντας ευσύνοπτα τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας.

Αναδύθηκαν οι εξής θεματικοί άξονες:

#### **Αναγνώριση της θετικής συνεισφοράς του φιλοσοφικού στοχασμού στην παιδαγωγική πράξη.**

Φορέας ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Μέσο καλλιέργειας ηθικών αξιών και κοινωνικής ενσυναίσθησης.

Καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης.

#### **Μέθοδοι αξιολόγησης της θετικής συνεισφοράς της ΦγΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Μεικτές μέθοδοι με προτεραιοποίηση στην παρατήρηση της μετασχηματιστικής διεργασίας των τεχνών.

**Η ΦγΠ ως ένα παγκόσμια εξελισσόμενο κίνημα με όχημα τις παιδαγωγικές μεθόδους που επανατοποθετεί τη φιλοσοφία στην διδακτική πραγματικότητα.**

Η ΦγΠ ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο κυρίως στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού.

Ως πλαίσιο ολιστικής προσέγγισης της γνώσης μέσω της διαθεματικής οργάνωσης της διδακτικής πράξης.

Ως αυτόνομη διδακτική μέθοδος στα πλαίσια διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος.

**Προσδιορισμός των παραγόντων εισόδου της ΦγΠ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.**

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και αναγνώριση της μεθοδολογίας της ΦγΠ.

Αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος και ανθρωπιστική στροφή στην θεσμοθετημένη εκπαίδευση.

Σε γενικές γραμμές από τη διενέργεια των συνεντεύξεων η παρούσα μελέτη έλαβε σημαντική ανατροφοδότηση, επιβεβαιώθηκε σε σημαντικό βαθμό η εγκυρότητα του ερευνητικού προβληματισμού αλλά και η αυξανόμενη δυναμική της θεματικής του. Καταγράφηκε ταύτιση της ελληνικής πραγματικότητας με τις διεθνείς εξελίξεις όπου φαίνεται ξεκάθαρα ότι πλέον η φιλοσοφία μετατίθεται από τη νοησιαρχική της θέση σε ένα πιο καθημερινό μοντέλο αλληλεπίδρασης, συνειδητοποίησης και αρμονικής συνύπαρξης του καθενός προσώπου με τον εαυτό του και τους άλλους. Έρχεται σαν γεφυροποιός δύναμη να επανενώσει τα επιμέρους επιστημονικά πεδία, να προσφέρει έναν κοινό τόπο διαλόγου και να προσδώσει ένα ανθρωπιστικό προφίλ στην κοινωνική δράση μας. Διαπιστώθηκε βέβαια-όπως προέκυψε από το υλικό των συνεντεύξεων-ότι υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτά τα πρόσωπα που γνωρίζουν καλύτερα τη διδακτική πράξη και τους λοιπούς συνεντευξιαζόμενους, καθώς οι πρώτοι αναγνώρισαν τη σημασία της φιλοσοφίας στη βιωματική της διάσταση, χωρίς όμως να είναι ενήμεροι για τις πρόσφατες εξελίξεις και τις διεθνείς ερευνητικές προσπάθειες. Από την άλλη πλευρά παρατηρήθηκε ότι τα πρόσωπα που συμμετείχαν στη διαδικασία της συνέντευξης και είχαν αποκρυσταλλωμένη γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου του συγκεκριμένου τομέα, προέβαλαν χρήσιμα στοιχεία για τη μεθοδολογία έρευνας, όμως παρατηρήθηκε ότι ήταν αποστασιοποιημένοι από τις ουσιαστικές ανάγκες της καθημερινής διδακτικής διαδικασίας, στοιχείο που ανέδειξε την αναγκαιότητα διαλόγου και αλληλοδιείσδυσης γνώσεων και εμπειρίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους.

Ήταν κοινή παραδοχή ότι ο φιλοσοφικός στοχασμός συντείνει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ενώ ταυτόχρονα θεμελιώνει τις διαδικασίες αυτορρύθμισης, καθοδηγεί την προσπάθεια για αυτογνωσία με επικέντρωση στην ηθική διαμόρφωση του ατόμου. Ιδιαίτερη μνεία έγινε όσον αφορά στην καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό



επίπεδο. Οι συνεντευξιαζόμενοι αναγνώρισαν τη θετική συνεισφορά των διερευνητικών μεθόδων της φιλοσοφικής πράξης και του αλληλεπιδραστικού δυναμισμού της, στοιχεία τα οποία είναι πρόδηλα στην ενθάρρυνση του αποδεικτικού και επιχειρηματολογικού λόγου, αλλά και στην πρυμοδότηση ορθών δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων θεώρησαν πως η φιλοσοφία είναι θεμιτό να αποτελεί ένα μεθοδολογικό πλαίσιο, μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση που θα συμπυκνώνει στις γραμμές της μια ποικιλία γνωστικών δεδομένων, βιωματικών δραστηριοτήτων και διαθεματικών διασυνδέσεων με απώτερο στόχο τη δραστηριοποίηση της αθέατης γνώσης και την ανάδυση της υγιούς κοινωνικής ταυτότητας. Προτάθηκε βέβαια πως θα ήταν εφικτό να δημιουργηθεί ταυτόχρονα και ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο με φιλοσοφική κατεύθυνση, κυρίως όμως στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Για να είναι αυτό υλοποιήσιμο επισημάνθηκε πως είναι απαραίτητη η αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος, η στοχευμένη επιμόρφωση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αναγνώριση της σπουδαιότητας της πρακτικής εφαρμογής του φιλοσοφικού στοχασμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ουσιαστικά αυτή η θεσμοθετημένη είσοδος στη σχολική τάξη θα σηματοδοτούσε τη στροφή προς μια ανθρωπιστική παιδεία τόσο σε πολιτειακό όσο και σε ευρύτερα κοινωνικό επίπεδο.

Οι συνεντευξιαζόμενοι πρότειναν πως η αποτίμηση και η εξαγωγή συμπερασματικών θέσεων από την εφαρμογή συναφών διδακτικών σεναρίων είναι δυνατόν να γίνει με τη συνέργεια ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, με προτεραιοποίηση της ενδελεχούς παρατήρησης και της αξιοποίησης των δεδομένων όπως αυτά προκύπτουν από την εμπλοκή των παιδιών σε παιγνιώδεις δράσεις κατά την καθημερινή διδακτική πράξη. Όπως επισημάνθηκε το όφελος από τέτοιες προσεγγίσεις είναι μεγάλο ειδικά σε περιπτώσεις παιδιών με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες και σε ομάδες με ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Το αποτύπωμα δε σε γνωστικό και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο θα ήταν ενδιαφέρον να εκτιμηθεί σε ένα βάθος χρόνου, ώστε να είναι εφικτή η πολύπλευρη σκιαγράφηση του σε συνδυασμό με μια αναπτυξιακή προοπτική.

## 9.2 Μεταβλητές

Στην παρούσα μετά από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τα στοιχεία των συνεντεύξεων σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική εμπειρία της γράφουσας μπορούμε να ορίσουμε ως ανεξάρτητη μεταβλητή (independent variable), την εφαρμογή διεπιστημονικών μεθοδολογικών πρακτικών που πηγάζουν από το κίνημα της *ΦγΠ*, ενώ εξαρτημένες μεταβλητές (dependent variables) θεωρούμε: 1) Την ενδυνάμωση του γραπτού λόγου, 2) την ενδυνάμωση του προφορικού λόγου 3) τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων 4) τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Στόχος είναι να αξιολογηθεί

η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στις εξαρτημένες μεταβλητές και να αξιολογηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν τις σχέσεις τους στα πλαίσια μιας ερευνητικής παρέμβασης (Ρούσσο & Τσαούσης, 2020, 36).

Όσον αφορά στη γραπτή έκφραση των μαθητών έχει διαπιστωθεί πως πρέπει να διερευνάται και να αξιολογείται με πολυπαραγοντικά κριτήρια, όπως την έκταση του παραγόμενου κειμένου, τη νοηματική συνοχή του, τη δημιουργικότητα-φαντασία, την ορθογραφία, τη γραμματικο-συντακτική δομή του κειμένου (Shapiro, 2011, 163). Αντίστοιχα δραστηριότητες μέσω των οποίων δραστηριοποιείται το προφορικό κανάλι έκφρασης είναι η αναδιήγηση μιας ιστορίας, η διήγηση με αφορμή μια εικόνα, η διήγηση ενός προσωπικού βιώματος, η περιγραφή ενός αντικειμένου με στόχο να διερευνηθούν ο πλούτος του χρησιμοποιούμενου λεξιλογίου, η εκφορά του λόγου, η λογική ακολουθία, οι γραμματικοί, συντακτικοί και μορφολογικοί κανόνες της γλώσσας, η δημιουργική της εκδίπλωση (Πόρποδας, 2005, 63-65).

Το πλέγμα των σχέσεων στη σχολική ομάδα, στο οποίο εμπεριέχονται οι δασκαλομαθητικές και οι διαμαθητικές αλληλεπιδράσεις, αναδεικνύει τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, καθώς διαδραματίζει έναν ξεχωριστό ρόλο ως προς τη διαμόρφωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ταυτότητας του παιδιού. Το σχολικό κλίμα αναδύεται ως τον συλλογικό σχηματισμό, τη λειτουργική διασύνδεση των επιμέρους ατομικών αντιλήψεων. Κάθε τάξη-ομάδα αποτελεί έναν διαφοροποιημένο πυρήνα μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο, καθώς οριοθετεί διαφορετικού χαρακτήρα αλληλεπιδράσεις. Η διαφορετική δόμηση του περιβάλλοντος της κάθε ομάδας, οι εμπλεκόμενοι ανθρώπινοι πόροι και ο ιδιαίτερος τρόπος διασύνδεσής τους διαμορφώνουν τους όρους κοινωνικής δράσης του ατόμου και της αυτοαντίληψής του (Creemers, 2005). Η διερεύνηση των υφιστάμενων διαπροσωπικών σχέσεων και της επίδρασής τους στην ανάπτυξη και συμπεριφορά του ατόμου διεξάγεται από τον κλάδο της κοινωνιομετρίας με βασικό εργαλείο το κοινωνιόγραμμα, το οποίο εισήχθη από τον Jacob Moreno (Τσιπλητάρης, 2011, 123).

## **9.3 Προτεινόμενα ερευνητικά εργαλεία**

### **9.3.1 Κοινωνιόγραμμα**

Πρόκειται για μια γραφική αποτύπωση των σχέσεων όπως αυτές διαμορφώνονται στα πλαίσια μιας ομάδας και προσφέρει την ευκαιρία να διερευνηθούν, να ερμηνευθούν και τελικά να αναπροσαρμοστούν με τις κατάλληλες παρεμβάσεις του εμπυχωτή-καθοδηγητή. Αυτή η μέθοδος βασίζεται στη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία συνήθως δίνουν έμφαση στις προτιμήσεις ή στις απορρίψεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Jacob Moreno «τα κοινωνιομετρικά τεστ δείχνουν με δραματικό και ακριβή τρόπο ότι κάθε ομάδα έχει κάτω από την

επιφανειακή, απτή, αναγνώσιμη δομή της μια υποκείμενη άυλη, αόρατη, ανεπίσημη δομή, η οποία είναι περισσότερο πραγματική, ζωντανή και δυναμική από την άλλη» (Moreno, όπως αναφέρεται στο Nolte, 2014, 129). Κοινή διαπίστωση όλων των ερευνητικών προσπαθειών είναι πως το πεδίο μελέτης των ανθρώπινων σχέσεων αφορά σε μια πιο σύνθετη πραγματικότητα όπου κι ο ίδιος ο παρατηρητής-ερευνητής αναπόφευκτα εμπλέκεται ως μέρος του πλέγματος των σχέσεων, μη μπορώντας να αποστασιοποιηθεί, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να διασφαλίσει την επιστημονική εγκυρότητα της εργασίας του. Η κοινωνιομετρική εξερεύνηση της ομάδας στηρίζεται σε πραγματικές συνθήκες κι όχι σε τεχνητές πειραματικές συμβάσεις, στις οποίες τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται διαπροσωπικά, προσφέροντας αυθεντικά ευρήματα ως δυνάμεις ανατροφοδότησης για την αναδιοργάνωση της ανθρωπογεωγραφίας της.

Απώτερος στόχος της κοινωνιομετρικής έρευνας είναι να μελετηθούν βαθύτερα οι κοινωνικές δομές και να ανασυγκροτηθούν, ώστε να μπορεί ο κάθε άνθρωπος να ζει και να λειτουργεί αρμονικά, δηλαδή να μετασχηματίζεται η κοινωνία με βάση τις ιδιαιτερότητες των υποκειμένων που την απαρτίζουν. Βάσει αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης προχωρούμε πέρα από την παρατήρηση, σκύβοντας στους βαθύτερους συναισθηματικούς δεσμούς, στην ιχνηλάτηση των θετικών έλξεων, στις αναγνώριση απορριπτικών δυνάμεων, στον εντοπισμό των κοινωνικών ρόλων και προτύπων και την αναπαράσταση του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο αλληλοδιαπλέκονται, σκιαγραφώντας το κοινωνικό-συναισθηματικό προφίλ κάθε ομάδας (Nolte, 2014, 131-133).

Σημαντικό εργαλείο της κοινωνιομετρίας είναι το κοινωνιογράφημα (sociogram), το οποίο καθιστά δυνατή την αποτίμηση της κοινωνιοδυναμικής ενός συλλογικού σχηματισμού και την επιλογή της αποτελεσματικότερης παρέμβασης, καθώς προσφέρει σε ποσοτική μορφή αθέατες πληροφορίες που αποτελούν την αιχμή του δόρατος για διαδικασίες αναδιανομής του κοινωνικού πλούτου του (Giacomucci, 2021, 89-91). Η επικέντρωση στη δόμηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και στη βαθύτερη γνώση του πλήθους του δικτύου των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί τη βάση για την αναδιαμόρφωση της ανθρώπινης κοινωνίας (Giacomucci, 2021). Σύμφωνα με τον Jacob Moreno στα πλαίσια των κοινωνικών ομάδων αναπτύσσονται θεραπευτικές δυνάμεις και προοπτικές αποκατάστασης καθώς το κάθε μέλος δύναται να λειτουργήσει αλληλέγγυα με τα άλλα και αντίστοιχα η κάθε ομάδα με την άλλη. Τα ευρήματα της κοινωνιομέτρησης προσκαλούν σε οργανωμένη παρέμβαση, προσφέροντας το έναυσμα για μετασχηματισμούς στο εσωτερικό των κοινωνικών συστημάτων, διαδικασία που μεθοδεύει την αναπλαισίωση του κάθε ατόμου (Moreno, 1963).

Οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι έχουν δημοκρατικές αποχρώσεις καθώς αποσκοπούν στην ισότιμη εκπροσώπηση όλων των ανθρώπων και στην ανάδειξη των προσωπικών αναγκών σε μια κοινωνική ομάδα με διάθεση συμπεριληπτική και διαφοροποιημένη. Ο Jacob Moreno στο άρθρο του *The Sociometric Approach to Social Case Work* αναφέρει «Ο άνθρωπος δεν ζει μόνος του και δεν αρρωσταίνει μόνος του. Τα προβλήματά του αναπτύσσονται ομαδικά...η ψυχική και σωματική ισορροπία ενός ατόμου εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη δυναμική αλληλεπίδραση αυτών των διαφόρων ατομικών και κοινωνικών δυνάμεων» (Moreno, 1950, 173). Κατά συνέπεια το κοινωνιογράμμα λειτουργεί ως τη συστηματική λήψη στοιχείων, τα οποία θα αποτελέσουν τη μαγιά για την κατάστροφη σχεδιασμών αναθεώρησης και αναζήτησης της ισορροπίας, ενώ ταυτόχρονα ιχνογραφούν τον μεγεθυντικό φακό της παρατήρησης της ανθρώπινης δράσης σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες με γνήσια προσωποκεντρικό προσανατολισμό.

### 9.3.2 Αξιολόγηση της προφορικής αφήγησης

Ο προφορικός λόγος είναι ένας δρόμος κοινωνικής συναλλαγής και καθημερινής, ανεπιτήδευτης απεύθυνσης που διασυνδέει αμφίδρομα τους ανθρώπους και παρά το ότι δεν είναι επιμελώς προσχεδιασμένος, η πλαισίωση του με παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία διευρύνει τη σημασία του και τον εντάσσει σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Η αφήγηση παρουσιάζεται ως γλωσσική δυνατότητα από την ηλικία περίπου των 3-4 ετών (Stadler & Ward, 2005) και στοιχειοθετεί μια πιο πολυσύνθετη σύλληψη των μηχανισμών της γλώσσας (Green & Klecan-Aker, 2012). Μεγαλώνοντας τα παιδιά αναπτύσσουν έναν πιο συστηματοποιημένο αφηγηματικό λόγο που εμπλουτίζεται, περιλαμβάνει περισσότερα γεγονότα και διαθέτει νοηματική πληρότητα (Crais & Lorch, 1994).

Σε αντίθεση με τη γραπτή έκφραση ο προφορικός λόγος έχει μια υπεροχή καθώς το πλούσιο επικοινωνιακό του δυναμικό όπως πλαισιώνεται από τα στοιχεία της εγγύτητας μπορεί να υπερκεράσει την επισημότητα του γραπτού λόγου. Η οικειότητα μεταξύ των προσώπων όταν αφηγούνται φαίνεται πως δημιουργεί ένα εξαιρετικό περιβάλλον αλληλόδρασης, ενώ ταυτόχρονα το παραγλωσσικό και εξωγλωσσικό φορτίο της προφορικότητας της προσδίδει υπεροχή έναντι της γραπτής προτασιακής λογικής (Πολίτης, 2001). Η επισήμανση των στοιχείων αυτών στον προφορικό λόγο φαίνεται πως συνδέεται άρρηκτα με την ιδιαίτερη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των προσώπων αλλά και τον χαρακτήρα τους (Στράτη, 2014).

Τα παραγλωσσικά στοιχεία όπως ο τόνος, η ένταση και η ποιότητα της φωνής, το ύφος, ο χρωματισμός ευρύτερα της προφορικής έκφρασης μεταφέρουν γλωσσικά και συναισθηματικά στοιχεία, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να τονίσουν ή να αντιστρέψουν τη σημασιολογική χροιά μιας γλωσσικής πληροφορίας. Όλα αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα δομικά στοιχεία συνθέτουν ένα ιδιαίτερο γλωσσικό περιβάλλον, το οποίο για να κατανοηθεί πρέπει να

αποκωδικοποιείται στο σύνολό του, γεφυρώνοντας τον συναισθηματικό και συνάμα γλωσσολογικό παράγοντα. Η σύγχρονη έρευνα στρέφεται πολύ ενεργά στη διερεύνηση της σχέσης του παραγωγικού παράγοντα με την προφορική απόδοση του λόγου και της σημασίας του στη συναισθηματική έκφραση των ανθρώπων (Scherer et al., 2001). Επιπρόσθετα έχει μελετηθεί η συνεισφορά αυτών των στοιχείων στη συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη (Loutrari et al., 2018), αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναδιήγησης μιας ιστορίας από τα παιδιά (Westlund et al., 2017).

Τα εξωγλωσσικά στοιχεία στην προφορική αφήγηση προσδίδουν έμφαση και ιδιαίτερη δυναμική σε συγκεκριμένες πληροφορίες που αφορούν στον χρόνο, τον χώρο ή τους χαρακτήρες. Επίσης είναι διάλυοι επικοινωνίας συναισθημάτων και μεγιστοποιούν την επίδρασή τους προς το ακροατήριο των αφηγήσεων. Οι εκφράσεις του προσώπου, η βλεμματική επαφή, οι χειρονομίες κατά τη διάρκεια της αφήγησης δημιουργούν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που μεταφέρει φαντασιακά τους συμμετέχοντες και τους κάνει μέτοχους του περιεχομένου της, ενώ η πληθώρα των οπτικών ερεθισμάτων, τα οποία συνθέτει βοηθούν στην επικέντρωση του αφηγητή όσο και των ακροατών (Seedsoftellers.eu, 2018). Σύμφωνα με τον Victor Turner βασική συνιστώσα της κοινωνικότητας είναι η επιτέλεση (performance), υποστηρίζοντας ότι οι άνθρωποι είναι πλάσματα που αναπαριστούν τον εαυτό τους, «self-performing animals». Προσδίδει με αυτόν τον τρόπο μια ανθρωπολογική προέκταση στη διαδικασία της υπόδησης και αναπαράστασης ως μια διαχρονική και πολιτιστική συνάμα ακολουθία που εκφράζει την κοινωνική ζωή και τις υπάρχουσες νόρμες της (Turner, 1988, 81).

Όσον αφορά στο λεξιλόγιο και την επίδρασή του στην ποιότητα και καλλιέργεια του αφηγηματικού λόγου έχουν καταγραφεί σημαντικά ευρήματα από ερευνητικές μελέτες, οι οποίες επικεντρώνονται στον εμπλουτισμό του και την εύστοχη χρήση του για τη νοηματική απόδοση του κειμένου (Gillam et al, 2014), τη διασύνδεσή του με την καλλιέργεια των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Costa & Kallick, 1996, Rilley & Burrey, 2007) και τη συμβολή του στη συνοχή της αφηγηματικής δομής (Bloor&Bloor, 1995, Kanellou et al, 2016). Αυτή η ξεχωριστή ομάδα λέξεων, την οποία ο κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί στη γλωσσική του επικοινωνία εμπλουτίζεται και διαμορφώνεται συνεχώς στο πέρασμα του χρόνου, ενώ ταυτόχρονα επιδέχεται σημαντικές επιρροές από το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο κινείται. Η ποιότητα του λεξιλογίου συνδέεται με τη μορφή, τις σημασιολογικές αποχρώσεις της γλωσσικής μονάδας, τον τρόπο χρήσης της και την πληθώρα των λέξεων που κατέχει το άτομο. Όπως αναφέρει ο Charles Perfetti «ποιότητα είναι ο βαθμός στον οποίο η νοητική αναπαράσταση μιας λέξης προσδιορίζει τη μορφή και τα σημειώματα συστατικά της με τρόπο που να είναι ακριβής και ευέλικτος», καταδεικνύοντας τη σημαντικότητα που κατέχει το λεξιλόγιο και την επίδραση που ασκεί σε μια πληθώρα γλωσσικών δεξιοτήτων (Perfetti, 2007).

Σύμφωνα με τους McCabe & Peterson (1990) η χρονική έκταση μιας αφήγησης είναι ένα αδρό κριτήριο της συνθετότητάς της, το οποίο πρέπει να συνδυάζεται και με άλλα ώστε να είναι πιο στοιχειοθετημένη μια διαδικασία αξιολόγησης. Σημαντική, προς αυτήν την κατεύθυνση θεωρείται η σύζευξη των στοιχείων της νοηματικής συνέχειας και της αδιάλλειπτης ροής (McCabe & Rollins, 1994). Μια αφήγηση μπορεί να εξαντλείται σε μια φράση ή και να εκτείνεται χρονικά σε μια πληρέστερη κάλυψη των γεγονότων της αφήγησης.

Ο χρόνος στην προφορική αφήγηση συστρέφεται, δηλαδή δεν ακολουθεί ευθύγραμμη πορεία, αναζητώντας στοιχεία συνεχώς από το παρελθόν-παρόν και μέλλον. Στην προσπάθεια εκδίπλωσης των γεγονότων σε μια υποκειμενική εκδοχή που συνθέτει διαφορετικούς χρόνους και συγκερασμού τους σε έναν θεματικό άξονα η έκταση της αφήγησης αναδεικνύεται σε μια σύνθετη μορφή με ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά (Κυριακίδου, 1987). Σε ερευνητικό επίπεδο είναι ένα πολύτιμο κριτήριο, καθώς αντανακλά την προσπάθεια του υποκειμένου να συμπυκνώσει σε μια γλωσσική περίσταση χωρίς την άνεση για αναστοχασμό, την οποία παρέχει ο γραπτός λόγος, σκέψεις, συναισθήματα και γεγονότα. Η προφορικότητα η οποία χαρακτηρίζεται από επαναλήψεις, τη χροιά του λόγου του αφηγητή, παύσεις, επιτονισμούς, συναισθηματική ένταση κ.ά. αναλαμβάνει σε συγκεκριμένο χρόνο να εκφρασθεί, στοιχείο που της θέτει περιορισμούς και ωθεί τον άνθρωπο να συστηματοποιήσει την αφηγηματική του απόπειρα. Η εντός συγκεκριμένων χρονικών ορίων προφορική αφηγηματική έκφραση παρακινεί τον άνθρωπο να δομήσει τον λόγο του και τον ακροατή να συνεκτιμήσει με μεγαλύτερη προσοχή και συγκέντρωση τα συναισθηματικά στοιχεία που την πλαισιώνουν. Αυτά τα στοιχεία απαρτιώνουν την επιτελεστικότητα της αφήγησης, δηλαδή τον τρόπο εκφοράς των γλωσσικών συνόλων, ώστε να γίνουν ορατά τα νοήματα που εμπεριέχουν και να απευθυνθούν επικοινωνιακά (Abrams, 2016).

### 9.3.3 Αξιολόγηση της γραπτής αφήγησης

Η γραπτή αφήγηση είναι μια σύνθετη διεργασία που απαιτεί τη σύμπραξη ψυχοκινητικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η οποία ακολουθεί εξελικτικά στάδια, βάσει των οποίων καλλιεργείται, εμπλουτίζεται και αναπροσαρμόζεται ως μια εμπρόθετη διαδικασία με πλαισιοθετημένο περιεχόμενο (Bereiter & Scardamalia, 1987). Τα παιδιά έρχονται από πολύ νωρίς σε επαφή με τον αφηγηματικό λόγο και σταδιακά καλλιεργούν τα χαρακτηριστικά του, ξεκινώντας από το προφορικό κανάλι και απολήγοντας στη γραπτή εκδίπλωσή του (Bruner, 1978). Ταυτόχρονα στη θεσμοποιημένη εκπαίδευση έρχονται σε επαφή από πολύ νωρίς σε επαφή με το άκουσμα, την ανάγνωση και την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων, οπότε έχουν την ανάλογη εξοικείωση.

Σύμφωνα με τους Grabe & Kaplan η γραπτή γλωσσική έκφραση αφορά σε τρεις διαφορετικές συνιστώσες: α)Τη γλωσσική (γραμματικοί-συντακτικοί κανόνες κ.ά.), β)τη κειμενική (συνοχή,

νοηματική πληρότητα κ.ά.) και γ)τη κοινωνιογλωσσική (περιστάσεις επικοινωνίας κ.ά.). Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, η οποία έχει δεχθεί ποικίλες ερμηνείες και ερευνητικές θέσεις (Grabe & Kaplan, 1996).

Ο Diederich Paul υποστήριξε ότι η κρίση των γραπτών κειμένων πρέπει να πραγματοποιείται βάσει του περιεχομένου, των χρησιμοποιούμενων τεχνικών, του λεξιλογίου, των στοιχείων δομής και οργάνωσης και τέλος του στυλ γραφής του κάθε ανθρώπου (Diederich, 1974). Παρά το ότι είναι ξεκάθαρο ότι απαρτίζεται από διαφορετικές πτυχές, που δύναται να αναλυθούν και να εκτιμηθούν (αναλυτική αξιολόγηση), είναι απαραίτητο ένα γραπτό κείμενο να αποτιμάται και ολιστικά (ολιστική αξιολόγηση). Πολλές φορές η διαφωνία μεταξύ των αξιολογητών απηχεί αυτό ακριβώς, δηλαδή ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο από το άθροισμα των επιμέρους μερών του (Cohen, 1994, 318). Για να είναι πιο ολοκληρωμένη η κρίση μιας γραπτής δημιουργίας πρέπει να αντιμετωπίζεται ολιστικά και εξατομικευμένα, ενώ ταυτόχρονα για να διασφαλίζεται η αξιοπιστία να αναλύεται σε κρίσιμους παράγοντες που στοιχειοθετούν τη γλωσσική παραγωγή.

Η χρήση των γραμματικών και των συντακτικών κανόνων σηματοδοτεί το πέρασμα από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, δηλαδή σε μια πιο εμπεριστατωμένη δομή της γλωσσικής έκφρασης, η οποία απαιτεί τη χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων και πολυσύνθετων στρατηγικών (Σπαντιδάκης, 2011). Αυτή η γεφύρωση και η πιο συστηματική διαχείριση της γλώσσας δύναται να ωριμάσει και να καλλιεργηθεί μέσω στρατηγικών και τεχνικών αυτοστοχασμού και λήψης αποφάσεων (Fisher, όπως αναφέρεται στο Benson, 2009). Η μεταγλωσσική επίγνωση και η χρήση φορμών για τη γραπτή διατύπωση οδηγεί σε πιο επεξεργασμένες πλαισιώσεις του λόγου και την ανάδυση μιας εγγράμματης συμπεριφοράς, η οποία εξωτερικεύεται με την ωρίμανση των παιδιών σε σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο χρήσης της γλώσσας (Benson, 2009). Παρατηρείται σταδιακά ολοένα και μεγαλύτερη ευχέρεια στην ανάπτυξη και διαχείριση της πληροφορίας, εμφανίζοντας πιο σύνθετες συντακτικές και γραμματικές δομές, όπως η χρήση της παθητικής φωνής, χρήση των δευτερευουσών προτάσεων, ευστοχία στη σειρά των λέξεων που οικοδομούν μια πρόταση (Nippold, 2006).

Το τελευταίο κριτήριο των γραπτών δοκιμασιών αφορά στη δημιουργικότητα στον γραπτό λόγο και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο τα παιδιά επί χάρτου εξωτερικεύουν ιδέες και συναισθήματα. Η διεθνής έρευνα έχει αναδείξει τη σημασία των δράσεων προσποίησης και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μπορούν να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη. Ο συμβολισμός των θεατρικών παιγνίων και η ελευθερία στην έκφραση των συναισθημάτων ανατροφοδοτεί τη δημιουργία νέων ιδεών και στοιχειοθετεί ένα πλαίσιο θετικών εμπειριών (Forgeard et al, 2009). Η γραπτή έκφραση είναι μια οδός επαναδημιουργίας της πραγματικότητας, η οποία δεν αποτυπώνει το ρεαλιστικό, αλλά το επανοποθετεί, διανοίγοντας μια νέα οπτική γωνία.

#### 9.3.4 Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)

Σε γενικές γραμμές η συγκεκριμένη μεθοδολογική οδός στηρίζεται στη διερεύνηση των ίδιων αντιλήψεων των ανθρώπων για τα συναισθήματά τους και ενοποιεί βασικά επιμέρους στοιχεία μεμονωμένων μοντέλων, κατέχοντας υψηλή προγνωστική αξία. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του στη διερεύνηση του συναισθηματικού προφίλ των παιδιών, καθώς έχει αναδειχθεί από τη μελέτη σε δείγματα ότι η θεμελίωση της πραγματώνεται σε αυτήν την ηλικιακή φάση, ενώ τα υψηλά σκορ σχετίζονται με την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών-συναισθηματικών συμπεριφορών και αντιδιαστέλλονται με δυσαρμονικές εκδηλώσεις στα κοινωνικά περιβάλλοντα. Διερευνώνται η ικανότητα προσαρμογής, η συναισθηματική έκφραση και αντίληψη, η δυνατότητα συναισθηματικής αυτορρύθμισης, οι σχέσεις με τους συνομήλικους, ο αυτοέλεγχος και η εικόνα για τον εαυτό τους. (Petrides et al., 2016). Όσον αφορά στους ενήλικες έχει διαπιστωθεί αντίστοιχα, μετά από τη μελέτη ερευνητικών δειγμάτων, πως τα χαρακτηριστικά του συναισθηματικού προφίλ νοημοσύνης έχουν συνάφεια με την ευημερία, την ψυχική υγεία και την ευκολία προσαρμογής. Η χαρτογράφηση τέτοιων στοιχείων και η επικεντρωμένη πλαισίωσή τους σε θεραπευτικά περιβάλλοντα φαίνεται πως ενισχύει θετικές εργασιακές συμπεριφορές, μια αίσθηση κοινωνικής και προσωπικής καταξίωσης, αλλά και θετικής αυτοεικόνας που έχει ως συνέπεια τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και των κοινωνικών σχέσεων (Petrides et al., 2016).

Παρά το ότι, όπως προαναφέρθηκε, αφορά σε μια υποκειμενική εκδίπλωση του ατόμου για τα συναισθήματά του, η σημασία του αναδεικνύεται από την ίδια τη φύση του πεδίου που εξετάζεται. Η συναισθηματική έκφραση φορτίζει κάθε πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης, η οποία έχει μελετηθεί πολυπρισματικά και σε διεπιστημονικό επίπεδο. Η παρούσα ερευνητική οπτική δημιουργήθηκε και ανατροφοδοτείται από ένα πλουραλιστικό ερευνητικό περιβάλλον με την τάση να ενοποιήσει τα αποσπασματικά και ετερόκλητα δεδομένα διαφορετικών προσεγγίσεων σε μια κοινή θεωρητική πλαισίωση, αντιμετωπίζοντας τον άνθρωπο σφαιρικά στον κόσμο της εμπειρίας.

#### 9.3.5 Εντοπισμός διδακτικού στυλ (teaching style)

Το διδακτικό στυλ απαρτίζεται από «τις προσωπικές συμπεριφορές και μέσα που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός για τη μετάδοση ή τη λήψη δεδομένων από τον εκπαιδευόμενο» (Kaplan & Kies, όπως αναφέρεται στο Antonίου & Kalinoglou 2013). Αποτελεί ένα ευρύτερο πεδίο από τις στρατηγικές διδασκαλίας και από την επιλεγόμενη μεθοδολογία, καθώς αφορά σε στάσεις, επιλογές και πεποιθήσεις, οι οποίες διαφαίνονται από την ανάδυση του κλίματος στη σχολική ομάδα. Αποκρυσταλλώνει την προσωπική φιλοσοφία του κάθε εκπαιδευτικού για την οργάνωση και τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πράξης (Conti, 2004, 77).



Σύμφωνα με τον Anthony Grasha (1994) είναι δυνατόν και με βάση την πρότερη έρευνα να ορίσουμε διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, τα οποία εμπεριέχουν και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Είναι, βέβαια, εξαιρετικά απλοϊκό να χαρακτηρίσουμε το έργο ενός εκπαιδευτικού, ταξινομώντας το σε μια κατηγορία, καθώς «στην πραγματικότητα κάθε μεμονωμένο στυλ είναι σαν ένα διαφορετικό χρώμα στην παλέτα ενός καλλιτέχνη. Όπως αυτά τα χρώματα, θα μπορούσαν να αναμιχθούν μεταξύ τους» (Grasha, 1994, 142). Η μοντελοποίηση που πρότεινε διακρίνεται σε πέντε πεδία: Τον ειδικό (expert), την επίσημη αρχή (formal authority), τον υποδειγματικό (personal model), τον διευκολυντικό (facilitator), τον ενθαρρυντικό (delegator), τα οποία αναφέρονται εκτός των άλλων όχι μόνο σε διακριτές ποιότητες, αλλά αναπαριστούν την κοσμοθεωρία του εκπαιδευτικού και αποδίδουν το κλίμα που επικρατεί στη διδακτική διαδικασία (Grasha, 1994, 143). Διαπιστώθηκε ερευνητικά πως οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν περισσότερο κάποια διδακτικά στυλ σε σχέση με άλλα, προτεραιοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους στην καθημερινότητά τους στην τάξη. Επομένως μιλάμε για διδακτικά συμπλέγματα, τα οποία εμπεριέχουν χαρακτηριστικά και από τα υπόλοιπα πεδία και τελικά υποδηλώνουν τη σφαιρικότερη στάση και το παιδαγωγικό όραμα του κάθε εκπαιδευτικού (Grasha, 1994, 142-143).

Σύμφωνα με την έρευνα σε ομάδες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες των Antoniou & Siderides (2008) το στυλ διδασκαλίας και το κλίμα στη σχολική τάξη, όπως αυτό συνεπακόλουθα διαμορφώνεται, είναι παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και ευρύτερα την καλλιέργεια κινήτρων για μάθηση, την αίσθηση επιτυχίας και επάρκειας. Ειδικότερα τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν πως το δημιουργικό κλίμα στην τάξη, η θετική ανατροφοδότηση, η προσδοκία και ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού είναι ισχυρά προγνωστικοί παράγοντες της μαθητικής επίδοσης, ενώ αναδεικνύεται ταυτόχρονα η χρήση της κατάλληλης μαθησιακής στρατηγικής που φαίνεται ότι αποτελεί το πλαίσιο ευόδωσης των προαναφερθέντων.

## 9.4 Τα διδακτικά σενάρια

### 9.4.1 Εισαγωγή

Τα διαθεματικά σχέδια εργασίας, τα οποία δημιουργήθηκαν από τη γράφουσα και θα παρατεθούν έχουν διαφορετικό προσανατολισμό το καθένα, όμως με ιδεολογική και μεθοδολογική δέσμευση στις βασικές αρχές της *ΦγΠ*, ενώ απευθύνονται στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Κοινή συνισταμένη όλων είναι η εμφανής παρουσία των τεχνών και η παιγνιώδης διαπραγμάτευση των δραστηριοτήτων με ομαδοσυνεργατικό υπόβαθρο. Προτείνεται δε να επεξεργάζονται μέσα στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο, ενώ ενδεχομένως θα μπορούσαν ταυτόχρονα να ενταχθούν στα θεσμοθετημένα εργαστήρια Δεξιοτήτων. Αφορούν σε πρωτότυπες διδακτικές προτάσεις που κινητοποιούν ολιστικά τα παιδιά και δημιουργούν τις

προϋποθέσεις για περαιτέρω διερεύνηση και αναστοχασμό, ενώ αντλούν στοιχεία από τον διεπιστημονικό διάλογο, την εκπαιδευτική πράξη και τη βιβλιογραφία.

Κάθε διδακτικό σενάριο είναι αυτοτελές και ολοκληρώνεται με αντίστοιχη δραστηριότητα αξιολόγησης του, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τις δικές τους πρωτόλειες ιδέες και να εκθέσουν τον προβληματισμό τους. Είναι επίσης ιδιαίτερα εμφανής σε όλη την εξέλιξη των δράσεων η ανάμειξη των ψηφιακών εργαλείων, στοιχείο που αποτελεί προσελκυστικό παράγοντα για τα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί τις δεξιότητες του ψηφιακού εγγραμματος. Να σημειωθεί πως για να ασχοληθούν τα παιδιά με τα ψηφιακά εργαλεία θα πρέπει να έχουν προηγουμένως ενημερωθεί και να έχουν εξοικειωθεί ώστε να μπορούν να εμπλακούν στις δράσεις. Επίσης στην πλειονότητά τους συνοδεύονται με τα κατάλληλα φύλλα εργασίας που καθοδηγούν και λειτουργούν επεξηγηματικά, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά και ο εκπαιδευτικός να αναμειγνύεται όσο το δυνατόν λιγότερο, αφήνοντας χώρο στις ομάδες εργασίας για έρευνα και δράση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διευκολυντικός και λειτουργεί ως συνερευνητής και συνοδοιπόρος στη σχολική τάξη με έντονη πίστη στις εγγενείς δυνατότητες των παιδιών και στην ανάγκη ενδυνάμωσης της μαθησιακής τους αυτονομίας.

#### 9.4.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδακτική πράξη

Ο εκπαιδευτικός οφείλει κατά την επεξεργασία των διδακτικών σεναρίων να αξιοποιεί τα ενδιάμεσα ευρήματα από τη συμμετοχή παρατήρηση του και από τις παρεμβάσεις των μαθητών και να προχωρά σε ανάλογες τροποποιήσεις, όπως αυτές αναδεικνύονται από την καθημερινότητα στη σχολική τάξη. Η εφαρμογή παρόμοιων σχεδίων εργασίας αποτελεί μια ευκαιρία συλλογικής διαπραγμάτευσης θεμάτων και τα στοιχεία που αναδύονται από αυτήν αναδημιουργούν τις δασκαλομαθητικές, αλλά και τις διαμαθητικές σχέσεις. Με αυτόν τον τρόπο ανατροφοδοτείται ευρύτερα η διδασκαλία και ενσωματώνονται σε αυτήν ζωτικά στοιχεία που ωθούν σε εποικοδομητικές αναθεωρήσεις και αναπλαισιωτικές επισημάνσεις. Επί παραδείγματι, μελετώντας τα ευρήματα των κοινωνιογραμμάτων, προχωρούμε σε αναδιάρθρωση των ομάδων με στόχο την βελτίωση της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών και την καλλιέργεια θετικής αλληλεπίδρασης τους, ώστε να ενδυναμώνεται το προσωπικό αποτύπωμα τους μέσα σε κλίμα αποδοχής και συνέργειας. Επίσης είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν και άλλες δράσεις, οι οποίες σχεδιάζονται μετά από τη συλλογική πρωτοβουλία της ολομέλειας και έχουν ως στόχευση την μεγαλύτερη δραστηριοποίηση των μαθητών και τη μετατροπή τους σε μέλη μιας ενεργούς ερευνητικής ομάδας. Σε αυτήν την οπτική η *ΦγΠ* αναδεικνύεται ως τόπος αυτενέργειας, προσωπικής ενδυνάμωσης και διαμαθητικής αλληλεγγύης, καθώς το σύνολο των παιδιών αναπαριστά μεμονωμένα στον μέγιστο βαθμό την παρουσία του, ανασυντάσσει τις κοινωνικές του δεξιότητες και επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις του.

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τις εξής προτεινόμενες δράσεις:

- Γωνιά βιβλίου και συστηματική ενασχόληση με τη λογοτεχνία σε εβδομαδιαία βάση με δραστηριότητες που συνδέονται με την τέχνη και τον φιλοσοφικό στοχασμό (ζωγραφική, θεατρικά παιχνίδια, κύκλοι ελεύθερων συζητήσεων, ποικίλες αφηγηματικές δράσεις, και μετασυγγραφικές δραστηριότητες με στόχο την καλλιέργεια των αναστοχαστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων, έρευνα θεμάτων, βιβλιοκριτικές κ.ά.).
- Καλλιέργεια των τεχνικών διαλόγου και ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης, με επικέντρωση στην τόνωση της ενεργητικής ακρόασης, των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων. Γλωσσικά παιχνίδια που καλλιεργούν τη φαντασία και την ευρηματικότητα (Ροντάρι, 2003).
- Εξοικείωση των παιδιών με στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και διαμεσολάβησης σε καταστάσεις διαχείρισης κρίσιμων γεγονότων.
- Καθημερινή εμπλοκή των παιδιών σε διεργασίες που προωθούν την αυτενέργεια και τη διανοητική εγρήγορση (συμβούλιο τάξης, εξοικείωση με τεχνικές μελέτης κ.ά.).
- Εργασία σε ομάδες με ερευνητικό πλαίσιο και διεπιστημονικό προφίλ (Ρόλοι σε μια ομάδα, παρουσιάσεις και δυνατότητα έκθεσης σε ακροατήριο, ανάπτυξη εργασιών με βάση τα προσωπικά τους ταλέντα και ενδιαφέροντα κ.ά.). Τα παιδιά γίνονται οι επίσημοι ερευνητές στην ομάδα κι όχι αντικείμενο της έρευνας.
- Συνδιαμόρφωση της καθημερινής ρουτίνας στην τάξη, εκτιμώντας τις προτιμήσεις των μελών της ομάδας, τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά και τις πραγματικές ανάγκες σε γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.
- Συστηματική διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων με δράσεις σωματοποίησης και τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος με σκοπό την παιγνιώδη πλαισίωση τους, στοιχείο που προσελκύει τα παιδιά και τα δεσμεύει στη διαδικασία μάθησης.
- Εξατομικευμένη διδασκαλία, έχοντας ως πυλώνες άλλους μαθητές ως σημεία αναφοράς στις επιμέρους ομάδες ή ως συντονιστές ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος, στα πλαίσια του κινήματος της *ΦγΠ* ο εκπαιδευτικός είναι ένα πρόσωπο που διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλο το φάσμα του παιδαγωγικού γίνεσθαι, συμμετέχοντας ως πραγματικός ερευνητής που αναπτύσσει νέες διαδικασίες, προβάλλει νέες ιδέες και λειτουργεί ως δραστήριο μέλος ομάδων, προτρέποντας και τους μαθητές του να πράττουν το ίδιο. Αυτή η διαρκής αξιολόγηση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης σε συνδυασμό με την αναγνώριση στο πρόσωπο των μαθητών ομότιμων εταίρων είναι βασικά στοιχεία που διαφοροποιούν τον εκπαιδευτικό που λειτουργεί υπό το φιλοσοφικό-παιδαγωγικό πρίσμα της *ΦγΠ*. Ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας αυτήν την οπτική εμπνέεται αλλαγές, στοχεύει να αναπτύξει

δεξιότητες σκέψης, να καλλιεργήσει τη συναισθηματική αυτονομία και την ψυχική ολοκλήρωση, ενώ ταυτόχρονα εξελίσσεται και ο ίδιος μέσα από αυτήν τη διαρκή αναψηλάφηση και διαπραγμάτευση.

#### 9.4.3 Μέσα-Διδακτικές τεχνικές και ΦγΠ

Όπως αναδείχθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση το όραμα του Matthew Lipman ήταν ο ουσιαστικός διάλογος της φιλοσοφίας με την παιδαγωγική επιστήμη, στο πλαίσιο του οποίου οι μικροί μαθητές μετατρέπονται σε αυτόνομα πρόσωπα και ενεργούς στοχαστές, δρώντας εντός κοινοτήτων έρευνας με στόχευση την εύρεση νέων οδών σκέψης μέσα από τον δημιουργικό διάλογο και την ανταλλαγή θέσεων. Αναγνώριζε στον μέγιστο βαθμό τη συνεισφορά των τεχνών για τη δημιουργία διδακτικών σεναρίων βασισμένα στη ΦγΠ και θεωρούσε πως αυτός ο δρόμος είναι ο πλέον κατάλληλος για μια πρώτη προσέγγιση του φιλοσοφικού τρόπου σκέψης, καθώς είχε βιοματικό χαρακτήρα και απευθυνόταν με απόλυτη ελευθερία στα παιδιά (Lipman et al, 1980). Η σχολική τάξη στα πλαίσια της ΦγΠ είναι μια κοινότητα σκέψης, όπου όλοι δρουν ισότιμα και καταθέτουν την παρουσία τους δημιουργικά χωρίς κάποιες συγκεκριμένες νόρμες. Αυτή η ροπή προς το αυθεντικό και το διαφοροποιημένο που χαρακτηρίζει τη φιλοσοφία είναι που τη φέρνει τόσο κοντά με την τέχνη, αλλά και με κάθε μορφή έκφρασης που προάγει τη φαντασία και προκαλεί τη δημιουργικότητα.

Η ΦγΠ έλκει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και ταυτόχρονα έχει ανθρωπιστικό υπόβαθρο, συνοψίζοντας όλες τις προγενέστερες παιδαγωγικές και φιλοσοφικές τοποθετήσεις, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο το παιδί ως βασικό πρωταγωνιστή της διδακτικής διαδικασίας. Είναι μια γνήσια μαθητοκεντρική προσέγγιση που θέτει στο επίκεντρο τα παιδιά, θεωρώντας τα συνδημιουργούς της παιδαγωγικής πράξης. Προκρίνεται μια ποικιλία διδακτικών μέσων, όπως:

Οι τεχνικές καλλιέργειας του διαλόγου, όπως η αντιπαράθεση-δομημένη συζήτηση, η συλλογική διερεύνηση, ο μη κατευθυνόμενος διάλογος, οι οποίες στηρίζονται στη σωκρατική μέθοδο και αποσκοπούν στην ενίσχυση της μαθητικής συμμετοχής και αυτονομίας μέσα στη σχολική ομάδα.

Οι ερωταποκρίσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο να κινητοποιήσουν τους μαθητές γνωστικά και συναισθηματικά και βοηθούν στην ανάπτυξη του διαλόγου μέσα στην τάξη (Τριλιανός, 2004). Είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ποικίλες τεχνικές ενδυνάμωσης της διαδικασίας των ερωτήσεων, όπως οι ερωτήσεις Scamper (Eberle, 1971), με έμφαση στη διατύπωση και ερμηνεία, κυρίως, ανοιχτής δομής ερωτημάτων.

Οι ομάδες εργασίας με στόχο την διερεύνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας και την καλλιέργεια κουλτούρας συνέργειας, οι οποίες βασίζονται στη θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal development/ZPD) του Lev Vygotsky. Στα πλαίσια των ομάδων εργασίας αναπτύσσονται

διάφορες μέθοδοι που καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη, όπως τα καπέλα σκέψης του De Bono (De Bono, 2006), η ενασχόληση με την παρουσίαση στην ολομέλεια μιας συνθετικής δημιουργίας, η εφαρμογή και πρακτική άσκηση γνωστικών αποκτημάτων, η υιοθέτηση τεχνικών αξιολόγησης με τη μορφή αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.

Η τεχνική της ελεύθερης κατάθεσης ιδεών (brainstorming) για ένα θέμα, του καταιγισμού προτάσεων και στοχαστικών δηλώσεων που αφορούν σε έναν προβληματισμό (Osborn, 1963).

Η μελέτη περίπτωσης (case study) που αφορά σε μια συγκεκριμένη καταγραφή της πραγματικότητας, την οποία οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν και να την αναπτύξουν, εμβαθύνοντας και διερευνώντας την ολιστικά (Kolodner, 1993).

Η εννοιολογική χαρτογράφηση με την έννοια της αναπαράστασης των βασικών εννοιακών σχημάτων κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας μιας θεματικής, η οποία επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση και στη δυναμική της ιδιαίτερης συνδεσιμότητας που αυτές έχουν μεταξύ τους (Novac & Gowin, 1984). Το μαθησιακό συμβόλαιο (learning contract), το οποίο είναι ένας κοινά αποδεκτός ορίζοντας επικοινωνίας και για τα δύο μέρη με σαφείς υποχρεώσεις και δεσμεύσεις που ορίζει ρητά και υπόρρητα τη δασκαλομαθητική σχέση (Greenwood & McCabe, 2008).

Η κριτική ανάγνωση των γραπτών κειμένων με στόχο τη βαθύτερη επεξεργασία και προβληματισμό των παιδιών και περαιτέρω ενίσχυση των διαλογικών διαδικασιών μετά από την εφαρμογή κατάλληλων καθοδηγητικών τεχνικών (Davies & Greene, 1984). Ταυτόχρονα διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο η επένδυση της ανάγνωσης ενός κειμένου με παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά, στοιχείο που ενισχύει την προφορικότητα αλλά και καταδεικνύει τον ολιστικό χαρακτήρα της γλωσσικής έκφρασης.

Η ενεργός παρουσία των σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων μάθησης, τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά να διερευνήσουν, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν στα πλαίσια ενός πλούσιου αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος γνώσεων και εποπτικών ερεθισμάτων. Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων συνδράμει στον μετασχηματισμό της σχολικής τάξης σε ένα πολυαισθητηριακό πλαίσιο διδακτικής δράσης με σημαντική επίδραση στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών (Bruce, 2008).

Η εμφανής παρουσία και διαθεματική διασύνδεση των τεχνών, ως αναπόσπαστο μέρος μιας ευέλικτης και καινοτόμου διδακτικής πράξης που αναγνωρίζει τη συμβολή τους στην καλλιέργεια της νοημοσύνης των παιδιών σε όλες τις τροπικότητές της. Η μεθοδολογία των τεχνών δημιουργεί κίνητρα για μάθηση στα παιδιά, επανασυνθέτει με παιγνιώδη μέσα τη διδασκαλία με αποτέλεσμα να ενδυναμώνει και να προσφέρει ένα ανανεωτικό ορίζοντα στην παιδαγωγική πράξη (Fowler, 1996).

#### 9.4.4 Τα διδακτικά σενάρια-βιωματικά εργαστήρια

## 1) Γνωρίζω τον εαυτό μου μαζί με τους άλλους

### Περιγραφή του σχεδίου εργασίας

#### *1η διδακτική ώρα*

**Τίτλος:** Ποιός είμαι εγώ;

#### **Στόχοι**

Οι μαθητές στοχεύεται:

Να συμμετέχουν σε συνεργατικά σχήματα και να τοποθετούν τον εαυτό τους στην ομάδα.

Να παρατηρήσουν και να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους.

Να εκφράζουν τη γνώμη τους στην ομάδα και να συμμετέχουν σε διαδικασίες ανατροφοδότησης.

#### **Δραστηριότητες**

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και ξεκινούν να συστήνονται προφορικά. Κάνουν μία κίνηση που τους αντιπροσωπεύει με το σώμα τους και υιοθετούν αντίστοιχη γκριμάτσα για το πρόσωπό τους. Στο παιχνίδι συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός. Όταν τελειώσουν όλοι, κάποιοι μαθητές αναλαμβάνουν στη μέση του κύκλου να ρωτούν την ομάδα για ένα παιδί και καλούν την ολομέλεια να θυμηθεί τη χαρακτηριστική κίνηση του (Διάρκεια 15').

Στη συνέχεια τοποθετείται ένας καθρέφτης στη μέση του κύκλου και μερικοί μαθητές προσπαθούν ένας-ένας να τον σηκώσουν και να περιγράψουν τον εαυτό τους. Όταν τελειώνει ο καθένας την περιγραφή του διαλέγει κάποιον από την ομάδα να τον περιγράψει. Το παιχνίδι το ξεκινά ο εκπαιδευτικός για να κάνει τα παιδιά να αισθανθούν πιο άνετα (Διάρκεια 15').

Στη μέση του κύκλου τοποθετείται χαρτί του μέτρου, όπου είναι σχεδιασμένο το περίγραμμα ενός δέντρου. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές έναν-έναν να τοποθετήσει τον εαυτό του πάνω σε αυτό, γράφοντας το όνομά του με λαδοπαστέλ και σχεδιάζοντας σε ποιο μέρος ανήκει (π.χ. φύλλα, κορμός, άνθη κ.ά.). Όταν όλοι τελειώσουν ο καθένας αυτοπαρουσιάζεται στην ολομέλεια, χρησιμοποιώντας στοιχεία από την θέση που έβαλε τον εαυτό του στο δέντρο της ομάδας. Στο τέλος όλοι μαζί δίνουν ένα τίτλο γι' αυτή τη σύνθεση, το οποίο θα είναι και το όνομα της ομάδας (Διάρκεια 15').

#### *2η διδακτική ώρα*

**Τίτλος:** Ταξίδι στη χώρα των συναισθημάτων

## **Στόχοι**

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά στοχεύεται:

Να ορίσουν τα συναισθήματα και να προσπαθούν να τα ερμηνεύουν.

Να δραστηριοποιούνται πολυδιάστατα και να επικοινωνούν τις σκέψεις τους.

Να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα των αντιλήψεων και των επιλογών.

## **Δραστηριότητες**

Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό κάθονται σε κύκλο και εξερευνούν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων. Πρώτα συζητούν στην ολομέλεια και ορίζουν ποια είναι τα συναισθήματα (χαρά-λύπη-φόβος-θυμός-έκπληξη-αγάπη-μίσος κ.ά.) (Διάρκεια 10'). Ξεκινούν το παιχνίδι 'πάω ταξίδι στη χώρα των συναισθημάτων'(θα υπάρχει μια τσάντα στη μέση του κύκλου, την οποία θα φορά ο μαθητής, ώστε να γίνεται πιο δραματικό το περιβάλλον) και ένας-ένας θα περιγράφει ποιο συναίσθημα κατά τη γνώμη του επικρατεί εκεί, τι παίρνει μαζί του σε αυτήν τη χώρα, τι θα χρειαστεί εκεί, πώς πρέπει να είναι προετοιμασμένος, τι θα συναντήσει κ.ά. (Διάρκεια 15').

Στη συνέχεια ζωγραφίζει τη δική του χώρα των συναισθημάτων ατομικά και βάζει ως συνταξιδιώτες του και κάποιους συμμαθητές του που μίλησαν για το ίδιο συναίσθημα (Διάρκεια 20').

## **3η διδακτική ώρα**

**Τίτλος: Τι είναι άραγε τα συναισθήματα;**

## **Στόχοι**

Οι μαθητές στοχεύεται:

Να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να μπορούν να τα διαχειρίζονται.

Να μάθουν να παρατηρούν τους ανθρώπους και να διασυνδέονται μαζί τους.

Να εκφράζουν λεκτικά τη συναισθηματική τους κατάσταση και να εμπιστεύονται τους άλλους.

## **Δραστηριότητες**

Στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά θα βρίσκονται όρθια στον χώρο, όπου θα περπατούν ανάμεσα στα άλλα παιδιά και αφού ακούσουν το ταμπουρίνο του εκπαιδευτικού σωματοποιούν το συναίσθημα που νιώθουν εκείνη τη στιγμή, κινούμενα στον χώρο, λέγοντας 'νιώθω ..., γιατί ...', προσπαθώντας να αιτιολογήσουν το συναίσθημά τους. Στη συνέχεια με ελεύθερο αυτοσχεδιασμό αποδίδουν τη συναισθηματική τους κατάσταση με κίνηση και όταν ακούσουν το ταμπουρίνο του εκπαιδευτικού 'παγώνουν' και καλούνται να παρατηρήσουν στον χώρο τους συμμαθητές τους, ώστε να

διαπιστώσουν εάν έχουν κοινά συναισθήματα. Πηγαίνουν να ενωθούν με αυτά τα παιδιά και φτιάχνουν με αυτόν τον τρόπο σωματικές εικόνες στον χώρο, όπου απεικονίζονται συναισθηματικές καταστάσεις. Έπειτα ‘ξεπαγώνουν’ και συνεχίζουν την ίδια δραστηριότητα, κάνοντας μερικές επαναλήψεις (Διάρκεια 15’).

Στη δεύτερη δραστηριότητα η ομάδα της τάξης προσπαθεί να φτιάξει ‘κάδρα συναισθημάτων’, δηλαδή σωματοποιημένα συναισθήματα ανά ομάδες. Τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν συναισθήματα αυθόρμητα στον χώρο. Ο εκπαιδευτικός παραινεί να συμμετέχουν όπου ο καθένας επιθυμεί (σε όποια συναισθηματική κατάσταση) και όσες φορές θέλει. Εναλλάξ οι άλλες ομάδες γίνονται παρατηρητές των συναισθηματικών κάδρων και προσπαθούν να περιγράψουν (Διάρκεια 15’).

Στη τρίτη δραστηριότητα κάθονται σε κύκλο και ο καθένας λέει μια φράση ή μια πρόταση που ξεκινάει με τη λέξη ‘νιώθω...γιατί’, ενώ ταυτόχρονα παράγει έναν φυσικό ήχο (παλαμάκια, χτύπημα αντικειμένου κ.ά.). Με αυτόν τον τρόπο, στο τέλος θα έχει φτιαχτεί μια ομαδική ιστορία που θα αναπαριστά το βίωμα και τη συναισθηματική κατάσταση της τάξης (Διάρκεια 15’).

#### **4η διδακτική ώρα**

**Τίτλος: Είμαι ένας μαζί με εσάς.**

#### **Στόχοι**

Σε αυτή τη διδακτική ώρα στοχεύεται:

Να αντιληφθούν τη δύναμη της κοινωνικής συμπληρωματικότητας.

Να καλλιεργήσουν μια αυτόνομη στάση, εκτιμώντας ταυτόχρονα την ανατροφοδότηση του περιβάλλοντος.

Να κατανοήσουν τη διαφορά στη δική τους αντίληψη εαυτού και στην αποτίμηση των άλλων.

#### **Δραστηριότητες**

Στην πρώτη δραστηριότητα όλη η ομάδα θα οργανωθεί σε κύκλο και ένα-ένα παιδί σηκώνεται στο κέντρο του κύκλου, σχηματίζει με το σώμα του μια αγαπημένη του στάση. Στη συνέχεια όπως είναι ‘παγωμένος/η’ κάποια παιδιά που επιθυμούν να τον/την αλλάξουν σηκώνονται και τον/την τροποποιούν, σαν είναι ένα εύπλαστο γλυπτό (τεχνική του γλυπτού). Η δράση κλείνει με την απόφαση του παιδιού να επιστρέψει στην πρώτη του στάση ή να υιοθετήσει κάποια καινούρια, η οποία είναι αποτέλεσμα των παρεμβάσεων των παιδιών που το άλλαξαν (Διάρκεια 15’).



Ακολουθεί η δεύτερη δραστηριότητα όπου για κάθε παιδί έχουμε φτιάξει ένα λουλούδι. Στο κέντρο του λουλουδιού γράφεται το όνομα του παιδιού. Κάθε πέταλο γεμίζει με χαρακτηριστικά, τα οποία τα λέει η ομάδα για τον κάθε μαθητή/τρια. Όταν ολοκληρώνεται η διαδικασία θα έχουμε λουλούδια-ονόματα για όλη την ομάδα, τα οποία θα τοποθετηθούν σε χαρτί του μέτρου και θα αντικατοπτρίζουν τη στάση της ομάδας απέναντι σε κάθε παιδί, ενώ ταυτόχρονα αυτή η σύνθεση θα συμπυκνώνει το προφίλ της ομάδας (Διάρκεια 30'). Η δραστηριότητα αυτή αντιπαραβάλλεται με τη συμπλήρωση του λουλουδιού από το κάθε παιδί και τη σύγκρισή του με το λουλούδι της ομάδας, ως μια απόπειρα διερεύνησης της σχέσης της αυτοεικόνας με την κοινωνική εικόνα.

### **5η διδακτική ώρα**

#### ***Τίτλος: Πρωταγωνιστώ σε γεγονότα***

#### **Στόχοι**

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές στοχεύεται να:

Καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους.

Να αναπτύξουν τη δεξιότητα στοχαστικού διαλόγου.

Να δραστηριοποιηθούν ψυχοκινητικά συμμετέχοντας σε βιωματικές δραστηριότητες.

Να οικοδομήσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

#### **Δραστηριότητες**

Σε αυτήν τη διδακτική ώρα τα παιδιά μπορούν να καθίσουν σε κύκλο και σταδιακά να χωριστούν σε ομάδες των 4-5 παιδιών που καλούνται να παρουσιάσουν στην ολομέλεια ένα καθημερινό γεγονός με σωματική αναπαράσταση χωρίς λόγο. Το γεγονός αυτό θα παρουσιάζει μια κατάσταση όπου θα συμπαρασύρει την ομάδα σε προβληματισμό (για παράδειγμα ένα στιγμιότυπο από την τάξη ή το διάλειμμα, κάτι που τους έκανε εντύπωση από την επικαιρότητα κ.ά.), ώστε τα παιδιά που δε συμμετέχουν να προσπαθήσουν να καταλάβουν τι συμβαίνει, να συζητήσουν με τους πρωταγωνιστές και να αποπειραθούν να δώσουν δικό τους τέλος, παρεμβαίνοντας όχι μόνο λεκτικά αλλά και σωματικά, συμμετέχοντας στην πλοκή ή καθοδηγώντας σαν υποβολέας τα παιδιά που παρουσιάζουν. (Διάρκεια προετοιμασίας 5' και παρουσίασης 20').

Όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος των παρουσιάσεων των ομάδων, όλα τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και ο καθένας με τη σειρά του συμπληρώνει τη φράση προφορικά 'Εάν ήμουν στη θέση σου'. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει σε χαρτί μέτρου τις φράσεις των παιδιών και όλες μαζί τοποθετούνται σε περίοπτη θέση στην τάξη σαν στοιχείο ανατροφοδότησης (Διάρκεια 20').

## **6η διδακτική ώρα**

### **Τίτλος: Το παιχνίδι των μισοτελειωμένων φράσεων**

#### **Στόχοι**

Σε αυτή τη φάση του σχεδίου εργασίας στοχεύεται:

Να αναπτυχθεί η ευρηματικότητα των παιδιών και η φαντασία.

Να καλλιεργηθεί η ικανότητα συμμετοχής τους σε ομαδικές δραστηριότητες.

Να εκφραστούν προφορικά μέσω παιγνιδιών ασκήσεων και να εμπλουτίσουν τη γλωσσική τους δυνατότητα.

Να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους, προβάλλοντας τη γνώμη τους μπροστά σε κοινό.

#### **Δραστηριότητες**

Σε αυτή τη συνάντηση η σχολική τάξη θα μετατραπεί σε μια ομάδα εργασίας και προβληματισμού, καθώς θα προσπαθήσουν να επεξεργαστούν και να συμπληρώσουν μισοτελειωμένες φράσεις που είναι σχετικές με τη θεματική του σχεδίου εργασίας. Μπορούν να καθίσουν σε κύκλο και να συνεχίσουν φράσεις όπως:

Νιώθω ότι...

Γιατί όταν νιώθω...

Θα μπορούσα να...

Τι θα γινόταν εάν...

Γνωρίζεις κάποιον που είναι συνεχώς...

Χαίρομαι που είμαι εγώ γιατί...

Η πρώτη εικόνα που μου έρχεται στο μυαλό είναι...

Όταν σκέφτομαι νιώθω...

(Διάρκεια 20')

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας μπορούν να προτείνουν στην ολομέλεια δικές τους φράσεις ή ερωτήσεις που θα επιθυμούσαν να συμπληρωθούν και να συζητηθούν, τοποθετώντας τες σε χαρτάκια σε ένα κουτί στο κέντρο του κύκλου. Ένας- ένας μαθητής θα σηκώνεται, θα επιλέγει ένα χαρτί και θα καλείται να απαντήσει στην ερώτηση που του έτυχε (Διάρκεια 25').

## **7η διδακτική ώρα**

### **Τίτλος: Σκέφτομαι και αξιολογώ**

## **Στόχοι**

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές στοχεύεται:

Να αναπτύξουν τεχνικές αξιολόγησης και αναστοχασμού.

Να οργανώνουν σε στάδια την εργασία τους και να την χαρτογραφούν.

Να συνειδητοποιήσουν τις νοητικές τους διεργασίες και να τις ελέγχουν.

Να επεκτείνουν τις ιδέες τους και να τις εμπλουτίζουν.

## **Δραστηριότητες**

Σε αυτήν τη συνάντηση τα παιδιά θα προσπαθήσουν στην ολομέλεια να αποτιμήσουν και να αναστοχαστούν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν για το εν λόγω θέμα, καταγράφοντας την εργασία τους σε χαρτί μέτρου με μορφή διαγράμματος ροής. Αποτυπώνουν τις συναντήσεις και την ιδιαίτερη θεματική τους, τις δραστηριότητες, τη μορφή συνεργασίας, οργανώνουν τις έννοιες με τις οποίες ασχολήθηκαν και συνολικά διαμορφώνουν έναν εννοιολογικό χάρτη στον πίνακα ή σε χαρτί μέτρου (Διάρκεια 15').

Στη συνέχεια συζητούν και προτείνουν τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν σαν μια προσπάθεια εμπλουτισμού του σχεδίου εργασίας (Διάρκεια 10'). Στο τέλος σε ένα δεύτερο χαρτί μέτρου με το σκίτσο ενός δέντρου τοποθετούν τον εαυτό τους πάνω σε αυτό, γράφοντας το όνομά τους (Διάρκεια 5'). Η συνάντηση ολοκληρώνεται με τη σύγκριση των δύο δέντρων, δηλαδή του πρώτου και του τελικού, κάνοντας αναφορές στη θέση του ονόματός τους, σε ποια παιδιά είναι κοντά κ.ά. (Διάρκεια 15').

## **8<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

**Τίτλος: Μοιραζόμαστε τη δουλειά μας!**

### **Στόχοι**

Να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας.

Να ανακαλύψουν τα παιδιά ποικίλους τρόπους έκφρασης.

Να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες ψηφιακού εγγραμματισμού.

Τα παιδιά θα συναντηθούν αυτήν την ώρα στο εργαστήρι της πληροφορικής και θα χωριστούν σε μικρότερες ομάδες των 3,4 ατόμων με στόχο να οργανώσουν τα έργα τους (υλικό δραστηριοτήτων) σε μια ppt παρουσίαση, σε έναν ψηφιακό πίνακα padlet, σε ένα ψηφιακό βιβλίο με την εφαρμογή story jumper κ.ά. Κάθε ομάδα διαλέγει τον τρόπο με τον οποίο επιθυμεί να παρουσιαστεί η δουλειά της. Τα παραδοτέα αυτής της ώρας μπορούν να παρουσιαστούν σε μια ενδοσχολική ή εξωσχολική

εκδήλωση, όπου συνολικότερα θα υπάρχει ενημέρωση για το θέμα και ανταλλαγή απόψεων με τη σχολική κοινότητα (Διάρκεια 45').

## **2) Κάθομαι στην καρέκλα του διαλόγου**

### **Περιγραφή του σχεδίου εργασίας**

*1η διδακτική ώρα*

*Τίτλος: Συζητώ-Ερευνώ-Ορίζω.*

#### **Στόχοι**

Οι μαθητές στοχεύεται:

Να διερευνήσουν το γλωσσικό προφίλ των κομβικών εννοιών του σχεδίου εργασίας.

Να αντιληφθούν πως η γλώσσα είναι ένα σύστημα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Να πειραματιστούν με τον ορισμό λέξεων και με τη σύνθεση λεξιλογικών ομάδων με συναφές περιεχόμενο.

#### **Δραστηριότητες**

Στην πρώτη συνάντηση γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των πρότερων ιδεών των μαθητών σε σχέση με τις έννοιες: Επικοινωνία, διάλογος. Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους οι οποίες οργανώνονται σε δύο διαφορετικούς εννοιολογικούς χάρτες. Οι λέξεις που διατυπώνονται, ερευνώνται σημασιολογικά από ομάδες 3-4 παιδιών η καθεμία με τη βοήθεια του έντυπου λεξικού και συζητούνται στην ολομέλεια. Αναφέρουμε ενδεικτικά: σύγκρουση, διαφωνία, σχέση, διάλογος, επικοινωνία, διαπραγμάτευση, έρευνα, παραδέχομαι, συνεργασία, εαυτός, άλλος (Διάρκεια 15').

Μετά από τη σύντομη προσπάθεια διερεύνησης των λέξεων, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προσπαθούν να ορίσουν τις έννοιες. Οι ομάδες ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους και τελικά δημιουργείται ένα γλωσσάρι ορολογίας για το θέμα που θα εξεταστεί. Η καταγραφή γίνεται σε δύο διαφορετικά χαρτιά μέτρου, που θα υπάρχουν σε περίοπτη θέση στην τάξη κατά τη διεξαγωγή του σχεδίου εργασίας, στοιχείο που θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά. (Διάρκεια 30').

*2η διδακτική ώρα και 3η διδακτική ώρα*

*Τίτλος: Πηγαίνοντας στο σωκρατικό σχολείο*

## **Στόχοι**

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά στοχεύεται:

Να μάθουν κάποια στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Σωκράτη.

Να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των μεθόδων του.

Να απολαύσουν, σχετικές με το θέμα, παιγνιώδεις δραστηριότητες σε συνεργατικό πλαίσιο.

## **Δραστηριότητες**

Οι μαθητές πρώτα θα παρακολουθήσουν σύντομη παρουσίαση για τον Σωκράτη (βλ. παράρτημα) και ταυτόχρονα θα κρατήσουν σημειώσεις σχετικές με το περιεχόμενο της παρουσίασης (Διάρκεια 10').

Στη συνέχεια θα συνομιλήσουν στην τάξη, προσπαθώντας να εντοπίσουν και να επαναδιηγηθούν τα πιο σημαντικά σημεία της παρουσίασης. Ύστερα μπορούν να προτείνουν θέματα που τους απασχολούν για συζήτηση, τα οποία θα καταγραφούν στο τετράδιο του διαλόγου και θα αριθμηθούν. (Διάρκεια 15'). Ένα-ένα παιδί θα διαλέγει τυχαία έναν αριθμό-θέμα και θα απευθύνεται με ερωτήσεις, κάνοντας τον συντονιστή (προτείνονται κάποιες παρακάτω, οι οποίες μπορούν να εμπλουτιστούν, καθώς και να προστεθούν κι άλλες) στην ομάδα, προκαλώντας απαντήσεις (Διάρκεια 20'):

## **ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ**

Τι εννοούμε λέγοντας; Ποια είναι η δική σου άποψη;

Ποια είναι τα κύρια σημεία αυτού του θέματος;

Μπορούμε να το διατυπώσουμε διαφορετικά;

Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα;

Σκέφτεστε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με αυτό;

Τί θα μπορούσε να γίνει εάν;

Έχετε διαβάσει κάτι σχετικό με το θέμα;

Σου έχει συμβεί κάτι ανάλογο με το θέμα;

Ένας άλλος τρόπος επεξεργασίας, είναι να δομηθούν δύο ομόκεντροι κύκλοι και τα παιδιά να επεξεργαστούν τα θέματα σε ομαδικό επίπεδο συζήτησης, όπου τα μέλη του εσωτερικού κύκλου θα είναι ενεργά και θα αναπαριστούν τον διάλογο (προσθέτοντας και δραματικά στοιχεία έκφρασης ή

κίνησης) επιχειρηματολογώντας, ενώ στον εξωτερικό κύκλο θα παρατηρούν κρατώντας σημειώσεις. Μετά θα αλλάζουν ρόλους ώστε να περνούν από όλες τις διαδικασίες (Διάρκεια 15').

Τα παιδιά ανά ομάδες μπορούν να συστηματοποιήσουν το υλικό τους με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων, ανατρέχοντας ταυτόχρονα στο διαδίκτυο για περαιτέρω πληροφορίες για τα βασικά θέματα του σχεδίου εργασίας. Το περιεχόμενο αυτής της δράσης θα αποτελέσει και βάση δεδομένων, η οποία είναι δυνατόν να εμπλουτίζεται με νέες δραστηριότητες (Διάρκεια 30'):

1) Να χρησιμοποιήσουν το περιβάλλον του: <https://learningapps.org/> ή του wordwall και να κατασκευάσουν, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, παιχνίδια, όπως κρυπτόλεξα, κρεμάλα κτλ. με λέξεις που είχαν ξεχωρίσει από την παρουσίαση της ζωής του Σωκράτη.

2) Με τη βοήθεια του makebeliefscomix μπορούν να φτιάξουν κόμικς για την ζωή του Σωκράτη.

3) Να γράψουν στον κειμενογράφο τη δική τους γνώμη για τη σωκρατική μέθοδο και πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί, θα περιγράψουν τις εντυπώσεις τους για το σχέδιο εργασίας, επιμένοντας στην περιγραφή των σκέψεων και συναισθημάτων τους με τη μορφή ερωτηματικών προτάσεων, όπως:

- Πώς σκέφτηκα για να φτάσω σε αυτό το συμπέρασμα;
- Υπάρχει κι άλλος τρόπος να σκεφτώ για αυτό το ζήτημα;
- Πώς μου φάνηκαν οι ιδέες των άλλων;
- Πώς ένιωσα που μοιράστηκα τις σκέψεις μου μέσα στην ομάδα;
- Πώς πιστεύω ότι ένιωσαν οι συμμαθητές μου;

4) Να δομήσουν έναν οδηγό διαλόγου στον κειμενογράφο και ταυτόχρονα να φτιάξουν έναν νοητικό χάρτη με το [Popplet](#) με τα πιο χαρακτηριστικά σημεία στο πλαίσιο μιας επιχειρηματολογίας, συμπεριλαμβάνοντας υλικό από τις διαλογικές τους προσπάθειες στους κύκλους.

#### ***4η διδακτική ώρα***

***Τίτλος: Όσα σκέφτομαι και νιώθω...τα εκφράζω!***

#### **Στόχοι**

Οι μαθητές στοχεύεται:

Να κατανοήσουν τη δύναμη του επιχειρηματικού λόγου και τη χρήση του στην καθημερινότητα.

Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση στις επικοινωνιακές περιστάσεις, κατανοώντας τη θέση των άλλων.

Να κατανοήσουν τη σημασία των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων της γλώσσας.

Να σέβονται και να διαπραγματεύονται μέσα σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης την γλωσσική έκφραση του και των άλλων.

### **Δραστηριότητες**

Τα παιδιά αρχικά κάθονται σε κύκλο και μετά χωρίζονται σε ζευγάρια με σκοπό να παρουσιάσουν στην ολομέλεια ένα θέμα από την καθημερινή τους ζωή, αφού το προετοιμάσουν για πέντε λεπτά, δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο θα επιχειρηματολογήσουν, ακολουθώντας τις οδηγίες (Φύλλο εργασίας 1). Προσπαθούν να υποστηρίξουν τη γνώμη τους, να εκθέσουν τις απόψεις τους, δίνοντας έμφαση στη λογική σύνδεση των προτάσεων και στο πως θα πείσουν τον συνομιλητή τους, αλλά και το σύνολο της τάξης. Ο εκπαιδευτικός τους προτρέπει να χρησιμοποιήσουν έντονα το σώμα τους, ώστε να φανεί και η ψυχοσυναισθηματική απόχρωση του διαλόγου. Τα υπόλοιπα παιδιά θα παρατηρούν και θα καταγράψουν την άποψή τους στο φύλλο εργασίας με έμφαση τόσο στη γλωσσική όσο στην παραγλωσσική και εξωγλωσσική έκφραση των συμμαθητών τους (Διάρκεια 20').

Στη συνέχεια θα αλλάξουν θέση με τον συνομιλητή τους φυσικά και ουσιαστικά, προσπαθώντας να μπουν στη θέση του, να υποστηρίξουν τη δική του άποψη και να κατανοήσουν όσο μπορούν τον λόγο που τον οδήγησε να την υιοθετήσει. Θα ρωτήσουν και την ολομέλεια κάποια βοηθητικά στοιχεία, τα οποία θα τους βοηθήσουν να αλλάξουν ρόλο και ταυτόχρονα να συναισθανθούν τον συμμαθητή τους (Διάρκεια 10').

Σε δεύτερη φάση τα παιδιά θα παρουσιάσουν τα θέματα χωρίς λόγο, προσπαθώντας να μη συνδυάζεται η γλώσσα του σώματος με την αντίστοιχη συναισθηματική κατάσταση (π.χ. έκφραση διαφωνίας με χαρούμενη έκφραση κ.ά). Τα παιδιά που παρατηρούν μαντεύουν το θέμα του διαλόγου, κατανοώντας βιωματικά τη διασύνδεση των σωματικών στοιχείων στην επικοινωνία (Διάρκεια 15').

### **5η διδακτική ώρα**

**Τίτλος: Οι κύκλοι των ερωτήσεων**

#### **Στόχοι**

Σε αυτή τη διδακτική ώρα στοχεύεται:

Να κατανοήσουν ότι ο γλωσσικός κώδικας είναι ένα σύστημα σκέψης που μπορεί να εκφραστεί ποικιλότροπα.

Να συνειδητοποιήσουν τον βασικό ρόλο της ενεργητικής ακρόασης.

Να αντιληφθούν τη διερευνητική δυνατότητα της γλώσσας

### **Δραστηριότητες**

Τα παιδιά γράφουν μια ερώτηση που διατυπώνουν αυθόρμητα και την τοποθετούν στη μέση του κύκλου στο σακούλι των ερωτήσεων. Ένα-ένα παιδί παίρνει τυχαία μια ερώτηση, την οποία διαβάζει και προσπαθεί να απαντήσει. Στη συνέχεια ρωτά τον συμμαθητή του που έγραψε την ερώτηση γιατί την έγραψε, γιατί τη θεωρεί τόσο σημαντική κ.ά., προσπαθώντας να καταλάβει τον λόγο που επέλεξε τη συγκεκριμένη ερώτηση και του απευθύνει τη δική του ερώτηση, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο κύκλους ερωτήσεων (Διάρκεια 20').

Αμέσως μετά τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν τη γνώμη τους για τον δικό τους κύκλο ερώτησης, δημιουργώντας ένα μικρό κείμενο, που στοιχειοθετεί τον εσωτερικό τους διάλογο, την πραγματική τους άποψη για την ερώτηση που έκαναν και την ερώτηση που δέχτηκαν (Διάρκεια 15'). Η δραστηριότητα κλείνει με ανάγνωση αυτού που έγραψαν στην ολομέλεια, διατηρώντας τη δυαδική σχέση φυσικά στον χώρο (με βλεμματική επαφή στο ζευγάρι τους) (Διάρκεια 10').

### **6η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Παρατηρώ, φαντάζομαι και δημιουργώ.**

#### **Στόχοι**

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές στοχεύεται να:

Αναπτύξουν τη δεξιότητα της παρατήρησης και της κριτικής ανάλυσης έργων τέχνης.

Εκκινούν αφορμησιακά από μια αισθητική εμπειρία για να καλλιεργήσουν την προσωπική τους οπτική γωνία για τον καθημερινό βίο.

Να φανταστούν και να δημιουργήσουν το προσωπικό τους αισθητικό δημιούργημα.

Να υποστηρίξουν τη γνώμη τους μπροστά σε κοινό και να αξιολογούν μέσα σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης.

### **Δραστηριότητες**

Στη συνάντηση αυτή τα παιδιά θα αναλάβουν να παρατηρήσουν ζωγραφικούς πίνακες που αναπαριστούν μια επικοινωνιακή κατάσταση. Θα χωριστούν σε ομάδες 4-5 μαθητών και στη συνέχεια



η κάθε ομάδα θα αποπειραθεί να ερμηνεύσει την εικονιζόμενη συνθήκη, προσπαθώντας να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων και να αποδώσει με βάση τον ισχυρισμό της εικαστικά τη δική της θέση (Φύλλο εργασίας 2). Σε αυτήν την περίπτωση το έργο τέχνης γίνεται πηγή κριτικού στοχασμού, παραγωγής νοήματος και αφορησιακό στοιχείο για προβληματισμό και έναρξη διαλόγου (Διάρκεια 20').

Η κάθε ομάδα αφού επεξεργαστεί το εικαστικό έργο που διάλεξε θα κάνει παρουσίαση στην ολομέλεια χρησιμοποιώντας ως βοηθητικά στοιχεία τις απαντήσεις που δόθηκαν στο φύλλο εργασίας και την εικαστική της δημιουργία (Διάρκεια 15'). Μετά από κάθε παρουσίαση θα ακολουθήσουν ερωτήσεις προς την ομάδα με σκοπό να αιτιολογηθεί και να επεξηγηθεί στην ολομέλεια ο τρόπος σκέψης και εργασίας (Διάρκεια 10').

### **7η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Συζητώντας, ελέγχοντας και αξιολογώντας.**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται:

Να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα του αναστοχασμού και να επιχειρήσουν τη σύνθεση απόψεων και συμπερασμάτων.

Να καλλιεργήσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και να αναπτύξουν στρατηγικές βελτίωσης της μάθησης.

Να αναγνωρίσουν τη σημασία της ομαδικής εργασίας ως έναν τρόπο ανατροφοδότησης της ατομικής εργασίας.

#### **Δραστηριότητες**

Στο κλείσιμο αυτού του σχεδίου εργασίας θα επαναληφθεί η δραστηριότητα της πρώτης συνάντησης, η οποία αφορούσε μια πρώτη απόπειρα ορισμών και συνειδητοποίησης της σημασίας των λέξεων Επικοινωνία και Διάλογος, καθώς και των εννοιών που τις συνοδεύουν (Διάρκεια 15'). Τα παιδιά μόλις ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα θα επιχειρήσουν να συγκρίνουν με τη βοήθεια Φύλλου εργασίας 3 (παρ.) τις προσεγγίσεις τους στην πρώτη φάση με αυτές στη τελική φάση αποτίμησης τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο της σχολικής τάξης, ανταλλάσσοντας απόψεις και αξιολογώντας την ωφέλεια του σχεδίου εργασίας (Διάρκεια 20'). Θα συμπληρώσουν ατομικά το ερωτηματολόγιο αποτίμησης του σχεδίου εργασίας (Διάρκεια 10').

### **8η διδακτική ώρα**

## **Τίτλος: Παρουσιάζω τη δουλειά μου!**

### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Να δουλεύουν σε κλίμα συνεργασίας.

Να εκθέτουν εμπειριστατωμένα τις ιδέες και τον τρόπο εργασίας τους.

Σε αυτήν τη διδακτική ώρα (Διάρκεια 45΄) μπορούν να εμπλουτίσουν τα παραγόμενα από τις προηγούμενες δραστηριότητες και αφού χωριστούν σε ομάδες εργασίας να προετοιμάσουν η καθεμία κάτι από τις προτεινόμενες θεματικές ή άλλη που θα αποφασιστεί από την ολομέλεια με σκοπό την παρουσίαση στη σχολική κοινότητα (γονείς-εκπαιδευτικοί-μαθητές):

- Αφιέρωμα για την ζωή του Σωκράτη και ταυτόχρονα μελέτη της ιστορικής περιόδου που έζησε και δημιουργία ενός συλλογικού ψηφιακού βιβλίου με τη βοήθεια της εφαρμογής <https://www.storyjumper.com/>.
- Οργάνωση του οδηγού συζήτησης σε συνδυασμό με το βασικό λεξιλόγιο του διαλόγου σε μια ψηφιακή αφίσα με την εφαρμογή [Lino: ένας ψηφιακός ομαδοσυνεργατικός πίνακας ανακοινώσεων. - EdTech.gr](#)
- Ένα ψηφιακό κολλάζ με τα έργα των ομάδων από την επεξεργασία των εικαστικών έργων με τη βοήθεια της εφαρμογής [ThingLink: Create unique experiences with interactive images, videos & 360° media](#)
- Προετοιμασία σύντομου δρώμενου με αναπαράσταση διαλόγων σε σχέση με τα θέματα που επεξεργάστηκαν στις κυκλικές συζητήσεις, όπου τα παιδιά ανά δυάδες θα παρουσιάσουν την επιχειρηματολογία τους και στη συνέχεια μπορούν να εμπλέξουν και το ακροατήριο που θα συμμετέχει.

### **3)Είμαι ένας μοναδικός εφευρέτης!**

#### **Περιγραφή του σχεδίου εργασίας**

##### **1η διδακτική ώρα**

##### **Τίτλος: Η τεχνολογία ταξιδεύει στον χρόνο**

##### **Στόχοι**

Οι μαθητές θα πρέπει:

Να σχηματίσουν μια πρώτη άποψη για την ιστορική εξέλιξη της τεχνολογίας.

Να καλλιεργήσουν την ενεργητική ακρόαση και τη δεξιότητα συγκέντρωσης, ώστε να αντλούν τα απαραίτητα στοιχεία.

Να κατασκευάσουν τα δικά τους παιχνίδια με τη βοήθεια ψηφιακών εφαρμογών.

### **Δραστηριότητες**

Η πρώτη συνάντηση θα διεξαχθεί στο εργαστήρι Πληροφορικής, όπου τα παιδιά στην αρχή της διδακτικής ώρας θα συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο 1 (διάρκεια 5'), το οποίο ανιχνεύει τις πρότερες γνώσεις τους για το θέμα. Στη συνέχεια θα παρακολουθήσουν παρουσίαση (διάρκεια 15') με εικονικές περιηγήσεις και πληροφορίες σε μουσεία με περιεχόμενο την αρχαία ελληνική τεχνολογία και μια σύντομη αναφορά στο θέμα με PowerPoint presentation (βλ. παράρτημα Τί είναι άραγε αυτή η τεχνολογία;). Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης μπορούν να κρατούν σημειώσεις, ώστε να συγκεντρώσουν χρήσιμο υλικό για την πραγματοποίηση της επόμενης δραστηριότητας.

Η διδακτική ώρα θα ολοκληρωθεί με παιχνίδια στον υπολογιστή, όπως κρεμάλα, κρυπτόλεξα, ακροστοιχίδες κ.ά., τα οποία θα δημιουργηθούν από τους μαθητές με την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικής εφαρμογής Wordwall | Create better lessons quicker (Φύλλο εργασίας 1). Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 3 και συνεργάζονται για να δημιουργήσουν και να παίξουν με τα ψηφιακά παιχνίδια, αφού τα διαμοιράσουν, τα οποία έχουν ως περιεχόμενο τις πληροφορίες που πήραν τα παιδιά στην αρχική παρουσίαση (Διάρκεια 25').

### **2η διδακτική ώρα**

**Τίτλος: Η τέχνη συνομιλεί με την τεχνολογία.**

#### **Στόχοι**

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές θα πρέπει:

Να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα συμμετοχής τους σε ομαδικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Να εκφράζουν εμπειριστατωμένα την άποψή τους και να την υποστηρίζουν.

Να αναπτύξουν τη δημιουργική τους φαντασία και να αναδείξουν τον προσωπικό τους τρόπο έκφρασης.

Να βιώσουν και να συνειδητοποιήσουν τη μετασχηματιστική δυνατότητα των υλικών.

#### **Δραστηριότητα**

Η δεύτερη διδακτική ώρα, ακολουθώντας τη διερευνητική μέθοδο, ξεκινά με ένα ερευνητικό ερώτημα: 'Ποια είναι η εφεύρεση που θα μπορούσε να βοηθήσει τον κόσμο'. Τα παιδιά συζητούν σε

κύκλο και εξωτερικεύουν στην ολομέλεια τον προβληματισμό τους, ανταλλάσσουν απόψεις και απελευθερώνουν τη φαντασία τους. Χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις του Φύλλου εργασίας 2 προτείνουν στην ομάδα τη δική τους εφεύρεση, η οποία θα είναι απαραίτητη για τους ανθρώπους (Διάρκεια 15'). Έχουν φέρει ήδη στην τάξη μετά από ειδοποίηση του εκπαιδευτικού υλικό όπως κομμάτια από εφημερίδα, περιοδικά, ύφασμα κ.ά. το οποίο θα χρησιμεύσει για να κατασκευάσουν ένα κολλάζ με την εφεύρεσή τους, την οποία όταν ολοκληρώσουν θα την ονομάσουν (Διάρκεια 30'). Το κολλάζ είναι μια εξαιρετική δραστηριότητα, καθώς τα παιδιά επιλέγουν καθημερινά υλικά, τα οποία μετασχηματίζονται σε δομικά στοιχεία της κατασκευής που φαντάζονται, ενώ ταυτόχρονα αναπαριστούν με παιγνιώδη τρόπο το αποτέλεσμα της επινόησής τους. Προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν πρωτοβουλία, να εκφράσουν τις ιδέες τους και να αντιληφθούν τη διασύνδεση της τέχνης με την καθημερινή ζωή και τη δημιουργική της δύναμη.

### **3η διδακτική ώρα**

**Τίτλος: Μιλώ για την εφεύρεσή μου.**

#### **Στόχοι**

Οι μαθητές θα πρέπει:

Να εκφραστούν γραπτά, αναπτύσσοντας τον περιγραφικό και αξιολογικό άξονα του λόγου.

Να συνδυάσουν τον γραπτό με τον προφορικό λόγο για την παρουσίαση του θέματος.

Να συνειδητοποιήσουν την αναπαραστασιακή δυνατότητα του γραπτού και προφορικού λόγου.

#### **Δραστηριότητα**

Αυτή τη διδακτική ώρα οι μαθητές με τη βοήθεια του Φύλλου εργασίας 3 περιγράφουν γραπτά το τεχνολογικό τους δημιούργημα και προσπαθούν να αιτιολογήσουν γιατί το θεωρούν χρήσιμο για τον άνθρωπο (Διάρκεια 20').

Όταν ολοκληρώσουν τη προσπάθεια της γραπτής περιγραφής τους θα καθίσουν σε κύκλο και έχοντας το κείμενο τους και το φύλλο εργασίας θα υποστηρίξουν προφορικά την επιλογή τους με επιχειρήματα (Γιατί πιστεύω πως θα ωφελήσει τους ανθρώπους;) (Διάρκεια 25').

### **4η διδακτική ώρα**

**Τίτλος: Η εφεύρεσή μου ζωντανεύει!!**

#### **Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα**

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές θα πρέπει :

Να δημιουργήσουν εικαστικά έργα με πρωτότυπους τρόπους και να τα εκθέτουν με αυτοπεποίθηση.  
Να καλλιεργήσουν την ερευνητική τους διάθεση και τη χωροταξική τους αντίληψη.  
Να εκφράζουν τις ιδέες και τη συναισθηματική τους κατάσταση μέσα από την αισθητική δημιουργία.

### **Δραστηριότητα**

Για να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα της τέταρτης διδακτικής ώρας ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές έχουν φέρει στην τάξη υλικά, όπως: φελλούς, σφουγγάρια, φελιζόλ, οδοντογλυφίδες, μανταλάκια, κουτιά, ξύλινα αντικείμενα, κουτιά, ύφασμα κ.ά, ώστε το κάθε παιδί να κατασκευάσει τη δική του εφεύρεση από απλά υλικά. Όταν ολοκληρώσει την κατασκευή, την τοποθετεί μαζί με το κολλάζ και με το αντίστοιχο ταμπελάκι της ονομασίας της σε περίοπτη θέση μέσα στην τάξη (Διάρκεια 45').

### **5η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Παίρνω αποφάσεις!!**

### **Στόχοι**

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές θα πρέπει:

- Να ενδυναμώσουν την κριτική τους σκέψη, καλλιεργώντας κατάλληλες στρατηγικές.
- Να μάθουν να αποδίδουν λεκτικά και σωματικά ένα θέμα, υιοθετώντας τον αντίστοιχο ρόλο.
- Να συμμετέχουν δημιουργικά σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας.

### **Δραστηριότητα**

Αυτή η συνάντηση ξεκινά το ερώτημα 'Ποιά εφεύρεση μου άρεσε περισσότερο και γιατί;', η οποία γράφεται στον πίνακα της τάξης και τα παιδιά με τη βοήθεια του Φύλλου εργασίας 4 καλούνται να συμπληρώσουν έναν κατάλογο χαρακτηριστικών με τη μορφή check list (Διάρκεια 10'). Με αυτόν τον τρόπο επιλέγουν μια εφεύρεση που τους εντυπωσίασε περισσότερο, ενώ όταν τελειώσουν όλοι, χωρίζονται ανά δύο σε εφευρέτες και δημοσιογράφους και προσπαθούν να διεξάγουν μια ζωντανή συνέντευξη με θέμα την εφεύρεση του παιδιού που εκείνη την ώρα υποδύεται τον εφευρέτη, χρησιμοποιώντας το υλικό του καταλόγου αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η ολομέλεια παρακολουθεί και κάθε παιδί καταγράφει τρεις ερωτήσεις από όλες τις συνεντεύξεις που του έκαναν εντύπωση (Διάρκεια 35').

### **6η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Συνεργάζομαι και αποτιμώ**

## **Στόχοι**

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές στοχεύεται:

Να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της αξιολόγησης και του αναστοχασμού, υιοθετώντας ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Να μπορούν να συνομιλούν και να διαμορφώνουν αξιολογικές κρίσεις.

Να συμμετέχουν ισότιμα σε συλλογικές επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Να καλλιεργούν τη δυνατότητα σύμπτυξης του γραπτού λόγου.

## **Δραστηριότητα**

Στην τελευταία διδακτική ώρα τα παιδιά θα κληθούν να αξιολογήσουν τι αποκόμισαν από το σχέδιο εργασίας, συμπληρώνοντας σε ατομική βάση το ερωτηματολόγιο 2 με παραπλήσιες ερωτήσεις με αυτές του ερωτηματολογίου έναρξης (Διάρκεια 10'). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει στην ολομέλεια την αποδελτίωση των ερωτήσεων που καταγράφηκαν την προηγούμενη διδακτική ώρα από το υλικό των συνεντεύξεων και τις ανακοινώνει στα παιδιά. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση-αποτίμηση των δραστηριοτήτων του σχεδίου εργασίας με τη βοήθεια των ερωτήσεων (Διάρκεια 15'). Τέλος το κάθε παιδί αξιολογεί και καταγράφει τις εντυπώσεις του γραπτά μέσα σε ένα μικρό κείμενο μιας παραγράφου, προσπαθώντας να συμπυκνώσει την άποψη που διαμόρφωσε από ό,τι έγινε στην τάξη (Διάρκεια 20') (Φύλλο εργασίας 5).

## **7η διδακτική ώρα**

**Τίτλος: Παρουσιάζω τη δουλειά μου!**

## **Στόχοι**

Σε αυτή τη φάση στοχεύεται:

Καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Να δουλεύουν σε κλίμα συνεργασίας.

Να εκθέτουν εμπειριστατώμενα τις ιδέες και τον τρόπο εργασίας τους

## **Δραστηριότητα**

Τα παιδιά σε αυτή τη διδακτική ώρα (Διάρκεια 45') καλούνται να συνοψίσουν, να οργανώσουν τη δουλειά τους και να την παρουσιάσουν στη σχολική κοινότητα. Αφού χωριστούν σε ομάδες εργασίες προετοιμάζουν ένα από τα παρακάτω θέματα ή προτείνουν με βάση τις προηγούμενες δράσεις δικά τους.

Ενδεικτικές προτάσεις:

- Δημιουργούν δικά τους ψηφιακά παιχνίδια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικής εφαρμογής Wordwall | Create better lessons quicker
- Οι κατασκευές των παιδιών, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο έκθεσης στο σχολείο (Μουσείο τεχνολογίας). Να οργανωθούν σε μια παρουσίαση ως μια συνέχεια της παρουσίασης της πρώτης διδακτικής ώρας για την τεχνολογία.
- Οι ερωτήσεις να καταγραφούν μαζί με φωτογραφικό υλικό από τις δράσεις των παιδιών και να φτιαχτεί ένα ψηφιακό βιβλίο με τη βοήθεια της εφαρμογής StoryJumper: #1 rated site for creating story books
- Να φτιαχτεί με τη βοήθεια των google forms φόρμα ερωτηματολογίου από τους μαθητές και να γίνει διάχυση των αποτελεσμάτων στη σχολική κοινότητα.

Το σύνολο των παραδοτέων μπορεί να διαμοιραστεί στο σχολικό ιστολόγιο, αφού παρουσιαστεί στα πλαίσια σχολικής εκδήλωσης.

#### 4) Ερωτήσεις...ερωτήσεις..ερωτήσεις!!

##### Περιγραφή του σχεδίου εργασίας

##### 1η διδακτική ώρα

##### Τίτλος: Η ερώτηση που πάντα θα ήθελα να κάνω

##### Στόχοι

Τα παιδιά στοχεύεται:

Να εξωτερικεύουν προβληματισμούς και σκέψεις.

Να διατυπώνουν ερωτήσεις ως δήλωση της περιέργειάς τους.

Να επικοινωνούν με τους άλλους με αυτοπεποίθηση.

##### Δραστηριότητες

Σε αυτή τη διδακτική ώρα η σχολική ομάδα θα παροτρυνθεί να διατυπώσει ερωτήσεις αυθόρμητα, προβληματισμούς και να διατυπώσει ζητήματα στην ολομέλεια. Σε χαρτί μέτρου γράφεται το θέμα 'Η ερώτηση που πάντα θα ήθελα να κάνω' και γύρω από αυτήν εκπαιδευτικός και παιδιά κολλούν χαρτιά αυτοκόλλητα με την ερώτηση που θα ήθελε ο καθένας να κάνει (Διάρκεια 5'). Στη συνέχεια δημιουργούνται ζευγάρια που θα συνομιλήσουν, επιλέγοντας δύο από τις ερωτήσεις που έχουν καταγραφεί με στόχο να συνειδητοποιήσουν τη γνώση τους για το κάθε θέμα και να διατυπώσουν νέα υποερωτήματα για αυτό. Επομένως ολοκληρώνοντας την ανταλλαγή απόψεων θα καταγράψουν το νέο υλικό (Διάρκεια 15'). Φέρνουν στην ολομέλεια την εργασία τους και την κοινοποιούν,

παίρνοντας λίγο χρόνο παρουσίασης, κολλούν το νέο υλικό στο χαρτί μέτρου, δημιουργώντας μια συνθετική εργασία (Διάρκεια 15'). Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με τη δημιουργία της ακροστοιχίδας της λέξης ΕΡΩΤΗΣΗ, την οποία φτιάχνουν όλα τα παιδιά στον πίνακα της τάξης (Διάρκεια 10').

## **2η διδακτική ώρα**

### **Τίτλος: Ερευνώ για την ερώτησή μου**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται:

Να διερευνούν και να διακρίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες.

Να συνθέτουν και να αναπαράγουν με τον δικό τους τρόπο μια εργασία.

Να δημιουργούν νέες δυνατότητες για ένα θέμα.

#### **Δραστηριότητες**

Τα παιδιά στο εργαστήριο πληροφορικής ψάχνουν στο διαδίκτυο για τις ερωτήσεις με τις οποίες ασχολήθηκαν την προηγούμενη ώρα, συγκεντρώνοντας στοιχεία και προσπαθώντας να διασταυρώσουν τις δικές τους ιδέες και γνώσεις (Διάρκεια 20'). Μεταφέρουν ό,τι συλλέγουν σε ηλεκτρονικό φάκελο ανά ζευγάρι και επεξεργάζονται τον τρόπο παρουσίασης των ερωτήσεών τους στην ολομέλεια. Επικοινωνούν μεταξύ τους τόσο με τον συνεργάτη του ο καθένας όσο και οι ομάδες μεταξύ τους. Ο τρόπος παρουσίασης είναι ελεύθερος και μπορεί να αφορά σε:

Μια προβολή powerpoint με στοιχεία πολυτροπικότητας (εικόνα, κείμενο, βίντεο κτλ.)

Δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με τη βοήθεια της εφαρμογής [Wordwall](#) | [Δημιουργήστε καλύτερα μαθήματα γρηγορότερα](#)

Οργάνωση της επεξεργασίας της πρώτης ώρας σε νοητικό χάρτη με τη βοήθεια του [Popplet](#)

Δημιουργία ενός σύντομου δρώμενου και καταγραφής του σεναρίου σε word αρχείο.

Σύνταξη άρθρου για την ερώτηση, τις τεχνικές της και τα είδη της.

Τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν ανάλογα με τις ιδέες τους δικές τους συνθέσεις, οπότε και αυτός ο κατάλογος είναι ενδεικτικός (Διάρκεια 25').

## **3η διδακτική ώρα**

### **Τίτλος: Παρουσίαση στην ομάδα**



## **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται:

Να μπορούν να ανακοινώνουν την εργασία τους σε ακροατήριο.

Να συνειδητοποιήσουν την αξία της κοινωνικής συμπληρωματικότητας.

Να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση ως ομιλητές και ως ενεργοί ακροατές.

## **Δραστηριότητες**

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά παρουσιάζουν την εργασία τους στην ολομέλεια. Τα υπόλοιπα παιδιά παρακολουθούν και καταγράφουν σημεία για συζήτηση. Όταν το κάθε ζευγάρι ολοκληρώνει απαντά σε ερωτήσεις και δημιουργείται ένας σύντομος διάλογος που κλείνει την κάθε παρουσίαση (Διάρκεια 30'). Μετά τη διάχυση των εργασιών η ολομέλεια ασχολείται με το να ξαναθυμηθεί ερωτηματικές λέξεις και να δώσει παραδείγματα για τη γλωσσική τους χρήση. Αναφέρουμε ενδεικτικά: ποιος; πόσος; πόσο; πώς; πού; πότε; τι; γιατί; (Διάρκεια 15').

## **4η διδακτική ώρα**

### **Τίτλος: Ο τόπος των ερωτήσεων**

## **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται:

Να κωδικοποιήσουν τις πληροφορίες και να δημιουργήσουν κάτι εντελώς πρωτότυπο.

Να επινοούν νέους τρόπους επικοινωνίας των γνώσεων μέσα σε πλαίσιο συνεργασίας.

Να εξωτερικεύουν και να καλλιεργούν τη φαντασία τους.

## **Δραστηριότητες**

Αξιοποιώντας τη σύντομη επανάληψη για τις ερωτηματικές λέξεις για να ξαναθυμηθεί η ομάδα το γνωστικό περιεχόμενο της θεματικής και αφού καθίσουν όλοι σε κύκλο, οι λέξεις αυτές γράφονται σε χαρτόνια Α4 και τοποθετούνται στο κέντρο. Τότε ξεκινά η σύνθεση μιας ομαδικής ιστορίας στηριγμένη στις λέξεις αυτές και με φανταστικό περιεχόμενο 'μια φορά και έναν καιρό στον τόπο των ερωτήσεων...' (Διάρκεια 20'). Στη φάση αυτή θα γίνουν κάποιοι κύκλοι επαναλήψεων ώστε να καταλήξει η ομάδα σε κάποιο τελικό στόρι, το οποίο θα καταγραφεί και θα γίνει στη συνέχεια ένα δρώμενο με ελεύθερες σωματοποιήσεις. Κάποια παιδιά θα γίνουν οι αφηγητές και τα υπόλοιπα θα αναπαραστήσουν την ιστορία των ερωτήσεων, ώστε οι περισσότεροι να περάσουν και από τους δύο ρόλους. Μπορεί να συνοδευτεί με μουσικά ακούσματα που θα προτείνει η ομάδα (Διάρκεια 25').

## **5η διδακτική ώρα**

## Τίτλος: Ο τόπος των ερωτήσεων...συνέχεια.

### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται:

Να διατυπώσουν με εναλλακτικούς τρόπους τις ιδέες τους.

Να εκφράζονται μέσω των τεχνών.

Να συνεργάζονται ώστε να δημιουργήσουν ομαδικά έργα.

### **Δραστηριότητες**

Αυτήν η διδακτική ώρα θα ξεκινήσει με την παρουσίαση του δρώμενου των παιδιών σαν σύνδεση με το θέμα του σχεδίου εργασίας. Κάποιοι μαθητές μπορούν να βγουν έξω από τη δράση σαν παρατηρητές και να 'παγώνουν' την κίνηση των συμμαθητών τους με στόχο να διαπραγματευτούν την πλοκή μαζί τους, να αλλάξουν ή να προσθέσουν ήρωες και να προκαλέσουν ανατροπές. Αυτό το παιχνίδι των επεμβάσεων μπορεί να συνεχιστεί για λίγη ώρα και να προσφέρει ενδιαφέρουσα εξέλιξη στην ιστορία των παιδιών (Διάρκεια 15'). Στο δεύτερο μέρος της διδακτικής ώρας τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες 4,5 και ζωγραφίζουν ομαδικά με τέμπερες, ξυλομπογιές και οποιοδήποτε διαθέσιμο υλικό αυτόν τον φανταστικό τόπο (Διάρκεια 30').

## **5) Ένα ταξίδι στον χρόνο!**

### Περιγραφή του σχεδίου εργασίας

#### 1η διδακτική ώρα

#### Τίτλος: Τα συναισθήματα ταξιδεύουν στο χρόνο

### **Στόχοι**

Οι μαθητές θα πρέπει:

Να καλλιεργήσουν την αισθητική τους αντίληψη και να δίνουν νόημα στα έργα τέχνης.

Να εκφράζονται προφορικά στο πλαίσιο μιας ομάδας.

Να καλλιεργούν τις αναλυτικές διεργασίες της σκέψης.

### **Δραστηριότητες**

Τα παιδιά θα παρατηρήσουν στην ολομέλεια εικόνες από αρχαία ελληνικά έργα τέχνης (αφόρμηση) στον προτζέκτορα, τα οποία αναπαριστούν ποικίλες συναισθηματικές καταστάσεις (φύλλο εργασίας). Στη συνέχεια θα συνομιλήσουν, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τα εικονιζόμενα και να ορίσουν ποιά είναι τα συναισθήματα (Διάρκεια 10'). Στη συνέχεια οι ιδέες τους θα οργανωθούν εποπτικά σε έναν

συγκεντρωτικό πίνακα (χάρτης των συναισθημάτων) και θα αναλυθεί ετυμολογικά η δεσπόζουσα έννοια (συναισθήματα: από συν+αίσθάνομαι) (Διάρκεια 10'). Κάτω από κάθε συναίσθημα τα παιδιά καλούνται να γράψουν τρία χαρακτηριστικά στο φύλλο εργασίας τους ατομικά, ενώ όλη αυτή η αναπαράσταση θα μεταφερθεί ταυτόχρονα σε χαρτί μέτρου από τον εκπαιδευτικό, συγκεντρώνοντας την εργασία της ολομέλειας (Διάρκεια 25').

## **2η διδακτική ώρα**

### **Τίτλος: Γλωσσικά παιχνίδια**

#### **Στόχοι**

Οι μαθητές θα πρέπει:

Να συνειδητοποιήσουν τη διαχρονικότητα της γλώσσας.

Να εργαστούν ομαδικά και να διερευνήσουν τον λεξιλογικό πλούτο της ελληνικής γλώσσας.

Να κατανοήσουν τον παραγωγικό πλούτο της ελληνικής γλώσσας.

#### **Δραστηριότητες**

Τα παιδιά συνεχίζουν να εργάζονται με το φύλλο εργασίας, το οποίο θα χρησιμοποιήσουν, αφού χωριστούν σε ομάδες των 3,4 μαθητών. Κάθε ομάδα θα κάνει τη δραστηριότητα αντιστοίχισης, βάσει της οποίας θα αποδίδονται τα συναισθήματα σε νέα ελληνική απόδοση και ταυτόχρονα στην αρχαία ελληνική. Αφού, αντιστοιχίσουν τις λέξεις μεταξύ τους, μετά θα τις διαβάσουν μεγαλόφωνα (Διάρκεια 5'). Μετά θα προσπαθήσουν με τη βοήθεια έντυπου λεξικού και διασταυρώνοντας τις μέχρι τώρα γνώσεις τους να δημιουργήσουν οικογένειες λέξεων για το καθένα από τα συναισθήματα (Διάρκεια 20'). Προηγείται μια σύντομη αναφορά στους κανόνες για την παραγωγή και σύνθεση λέξεων (Διάρκεια 10'). Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με τη σχεδίαση ενός σύννεφου από τον εκπαιδευτικό σε χαρτί μέτρου και το 'γέμισμά' του από τα παιδιά με λέξεις που ανακάλυψαν στη διερεύνησή τους (Διάρκεια 10').

## **3η διδακτική ώρα**

### **Τίτλος: Θεατρικά παιχνίδια**

#### **Στόχοι**

Οι μαθητές θα πρέπει:

Να εκφραστούν ψυχοκινητικά και να αποδώσουν πολύπλευρα τη συναισθηματική τους κατάσταση.

Να συνεργαστούν και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.

Να αντιληφθούν τη συμπληρωματικότητα λόγου και κίνησης.

## **Δραστηριότητες**

Το σχεδιασμένο σύννεφο με τις λέξεις στο χαρτί του μέτρου υπάρχει σε εμφανή θέση στην τάξη και αποτελεί οπτικό ερέθισμα για τις δραστηριότητες. Στην αρχή τα παιδιά αφού τακτοποιήσουν τον χώρο ώστε να είναι ελεύθερος, κινούνται ελεύθερα το καθένα και όταν ακούνε το ηχητικό σήμα του εκπαιδευτικού (ταμπουρίνο, παλαμάκια κτλ) ‘παγώνουν’, εκφράζοντας σιωπηλά το δικό τους συναίσθημα εκείνη τη στιγμή. Στη συνέχεια, αφού αυτό επαναληφθεί κάποιες φορές, τα παιδιά συνεχίζουν να περπατούν στον χώρο και με το ηχητικό σήμα σταματούν εκφράζοντας με το σώμα το συναίσθημα που νιώθουν σε σχέση με αυτόν που θα έχουν απέναντί τους εκείνη τη στιγμή στον χώρο (Διάρκεια 10’). Γίνονται μερικές επαναλήψεις και μετά τα παιδιά καθοδηγούνται να πει το καθένα μεγαλόφωνα το συναίσθημα που προτιμά και να χρησιμοποιήσει έναν αυτοσχέδιο ήχο για να το πλαισιώσει (παλαμάκια, χτύπημα αντικειμένου κτλ). Ταυτόχρονα προσπαθούν να προσέχουν ποια συναισθήματα παρουσιάζουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και με το ηχητικό σήμα του εκπαιδευτικού να ‘παγώσουν’, παρατηρώντας την ολομέλεια. Μετά από μερικές επαναλήψεις δημιουργούνται ομάδες-μοτίβα συναισθημάτων με σωματική αναπαράσταση, λόγο και αυτοσχέδιο ήχο (Διάρκεια 15’). Στη φάση αυτή κάθε ομάδα προετοιμάζει την κίνησή της στον χώρο και την παρουσίασή της με μεγαλύτερη επιμέλεια, με σκοπό να παρουσιαστεί στην ολομέλεια. Στόχος είναι να συνδυαστεί η σωματοποίηση, η μουσική από τους αυτοσχέδιους ήχους και λέξεις από την εργασία της προηγούμενης ώρας με την δομή μιας σύντομης ιστορίας (Διάρκεια 10’). Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με παρουσίαση των ομάδων-συναισθημάτων στην ολομέλεια με τη μορφή μιας δραματουργικής σύνθεσης, που θα συνδυάζει λόγο-μέλος-κίνηση (Διάρκεια 10’).

## **4η διδακτική ώρα**

### **Τίτλος: Τα συναισθήματα παίζουν ψηφιακά παιχνίδια.**

#### **Στόχοι**

Στοχεύεται οι μαθητές:

Να συνθέτουν το υλικό από τις εργασίες τους και να εργάζονται ομαδικά.

Να καλλιεργούν δεξιότητες ψηφιακού εγγραμματισμού.

Να καλλιεργούν τον αναστοχασμό.

#### **Δραστηριότητες**

Η σχολική τάξη πάει στο εργαστήριο πληροφορικής για να μπορέσει να ασχοληθεί με τη σύνθεση των προηγούμενων δραστηριοτήτων με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν τις προτεινόμενες θεματικές:

Με βάση το χαρτί μέτρου για τα συναισθήματα να αναπαρασταθεί ψηφιακά το περιεχόμενο με τη βοήθεια του [Popplet: δημιουργήστε νοητικούς χάρτες και σχεδιαγράμματα. - EdTech.gr](#)

Να φτιαχτούν συννεφέλεξα με βάση το σύννεφο που σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό και το γέμισμα από λέξεις με τη βοήθεια του [Word Cloud Generator - WordArt.com](#)

Να δημιουργηθεί μια παρουσίαση Powerpoint για το θέμα που επεξεργάστηκε η ολομέλεια βασισμένη στο φύλλο εργασίας και χρησιμοποιώντας παραπομπές σε ψηφιακό λεξικό.

Να δημιουργήσουν ιστορίες με κόμικς με τη βοήθεια του [Create Your Own Comic Strips Online with MakeBeliefsComix](#) με συναφές περιεχόμενο.

## 6) Είμαι μέλος μιας επιστημονικής ομάδας

### Περιγραφή του σχεδίου εργασίας

#### 1η και 2η διδακτική ώρα

#### Τίτλος: Μαθαίνω για τις επιστημονικές μεθόδους.

#### Στόχοι

Τα παιδιά στοχεύεται:

Να γνωρίσουν βασικά στοιχεία για να μπορούν να διερευνούν και να συλλέγουν στοιχεία.

Να αναπτύξουν τον επιστημονικό εγγραμματισμό.

Να αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις.

Να εκφραστούν με τη συνέργεια των τεχνών και των ψηφιακών εργαλείων.

#### Δραστηριότητες

Με αφορμή το κείμενο της Γλώσσας ΣΤ΄ τάξης ‘Επιστήμη με άρωμα γυναίκας’ τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα κειμενικό είδος, τη συνέντευξη, που είναι κατεξοχήν ερευνητικό εργαλείο. Στην πρώτη δραστηριότητα μετά την ενημέρωσή τους από το κείμενο καλούνται να εκφραστούν προφορικά με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας και να πουν και άλλες επιστημονικές μεθόδους. Σε χαρτί του μέτρου συμπυκνώνεται αυτό το γλωσσάρι και τα παιδιά προκαλούνται επίσης να θυμηθούν γνωστούς επιστήμονες και τι γνωρίζουν για το έργο τους (Διάρκεια 10’). Χωρίζονται σε ομάδες των 3,4 παιδιών και αποφασίζουν όνομα για την ομάδα τους, καταγράφουν κανόνες λειτουργίας της (καταστατικό) και ορίζουν κατά τη γνώμη τους ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός επιστήμονα. (Διάρκεια 15’). Η κάθε ομάδα ζωγραφίζει τον λογότυπό της και φτιάχνει έναν τίτλο, ένα σλόγκαν σύντομου κειμένου (Διάρκεια 10’). Η πρώτη διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με ελεύθερη συζήτηση

στην ομάδα για τη θεματική με την οποία θα ασχοληθούν και κατανομή ρόλων. Μπορούν για να είναι ακόμα πιο βιωματική η δράση να φορούν ταμπελάκι με το όνομα της ομάδας τους και το λογότυπο, αναπτύσσοντας τη λογική της υπόδησης ρόλου (Διάρκεια 10').

Τη δεύτερη διδακτική ώρα ανατρέχουν σε διαδικτυακές πηγές στο εργαστήρι πληροφορικής, αλιεύουν στοιχεία για τη θεματική τους και συζητούν ώστε να σχεδιάσουν τι θα κάνουν στο ερευνητικό πεδίο (Διάρκεια 45').

Προτεινόμενα πεδία:

Παίρνω συνέντευξη από έναν ερευνητή. (τεχνικές συνέντευξης).

Σύνταξη ερωτηματολογίου (είδη ερωτήσεων, εργαλεία σύνταξης ερωτηματολογίου)

Αφιέρωμα και ιστορικά στοιχεία για έναν επιστήμονα και την εργασία του (έρευνα στις πηγές, ιστορικά στοιχεία, σύνταξη βιογραφίας).

Φτιάχνω το δικό μου έργο τέχνης με ψηφιακά εργαλεία. Π.χ. Ένα πάζλ με μια ανακάλυψη ([Free Online Jigsaw Puzzles \(jigsawplanet.com\)](http://Free Online Jigsaw Puzzles (jigsawplanet.com))), ζωγραφίζω έναν επιστήμονα όπως τον φαντάζομαι (Από το μενού του word για το σχέδιο) κ.ά.

Κατασκευάζω με Lego μια μακέτα που αφορά στο γλωσσάρι για την επιστήμη.

Κατασκευάζω με πλαστελίνη μια μακέτα που αφορά στο γλωσσάρι για την επιστήμη.

### **3η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Ήρθε η ώρα της εφαρμογής**

#### **Στόχοι**

Οι μαθητές αναμένεται:

Να προσεγγίσουν βιωματικά τις ερευνητικές μεθόδους.

Να λειτουργήσουν σε ένα παιγνιώδες περιβάλλον και να δουλέψουν ομαδικά.

Να υλοποιήσουν τις ιδέες τους και να εργαστούν προσομοιωτικά σαν μέλη μιας επιστημονικής ομάδας.

#### **Δραστηριότητες**

Κατά τη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας τα παιδιά περνούν στη φάση υλοποίησης του σχεδίου δράσης τους και θα χρειαστούν τη συνέργεια του εκπαιδευτικού για να ξεπεράσουν τεχνικής φύσης ζητήματα όσο είναι δυνατόν. Θα δοθούν διευκρινήσεις, θα χρειαστούν διευκολύνσεις για να βρεθούν τα υλικά, να γίνουν επικοινωνίες με φορείς, ώστε να αντιμετωπιστούν κάποιοι περιορισμοί. Ο εκπαιδευτικός θα είναι συνεχώς παρών για να δίνονται ανατροφοδοτήσεις και να λειτουργεί ως σημείο αναφοράς στην εργασία των παιδιών. Κάθε ομάδα προχωρά με βάση τη στόχευση της

θεματικής της και δημιουργεί ένα παραδοτέο, ενώ χρησιμοποιεί αντίστοιχα τον κατάλληλο εξοπλισμό και τα υλικά (Διάρκεια 45').

#### **4η διδακτική ώρα**

##### **Τίτλος: Ανυπομονώ να μοιραστώ με τους άλλους**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται:

Να καλλιεργούν τις δεξιότητες της κοινωνικής τους έκθεσης.

Να συνεργούν και να καλλιεργούν την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Να αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη.

#### **Δραστηριότητες**

Την τελευταία διδακτική ώρα του σχεδίου εργασίας, η οποία θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής κάθε ομάδα θα προχωρήσει στη διάχυση των αποτελεσμάτων της με βάση τη θεματική της (Διάρκεια 20'). Στο εσωτερικό κάθε ομάδας έχουν οριστεί αρμοδιότητες για την παρουσίαση των ευρημάτων, ενώ αρχικά η καθεμία θα αναφέρει ενδεικτικά:

- Θέμα
- Στόχους
- Τρόπο εργασίας-εργαλεία
- Περιορισμούς-δυσκολίες
- Συμπεράσματα
- Συναισθήματα

Η διδακτική ώρα θα ολοκληρωθεί με ολιγόλεπτη συζήτηση-σύνοψη στην ολομέλεια για το σχέδιο εργασίας που δουλεύτηκε και σαν δραστηριότητα επέκτασης μπορούν να διατυπωθούν ερωτήσεις που να αφορούν γενικότερα τον τρόπο εργασίας στη σχολική τάξη και να αναπτυχθούν σε ένα ερωτηματολόγιο αποτίμησης (Διάρκεια 10'). Οι ερωτήσεις θα καταγραφούν από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο θα συμπληρωθεί από τα παιδιά ανώνυμα, ενώ τα αποτελέσματα μπορούν να κοινοποιηθούν στη σχολική κοινότητα (Διάρκεια 15').

#### **7) Ζωντανεύοντας τους μύθους.**

##### **Περιγραφή του σχεδίου εργασίας**

#### **1η διδακτική ώρα και 2η διδακτική ώρα**

##### **Τίτλος: Ξετυλίγοντας το κουβάρι των μύθων**

## Στόχοι

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Καλλιεργήσουν δεξιότητες προφορικής και γραπτής έκφρασης.

Αναπτύξουν ενεργητική ακρόαση.

Αξιοποιούν τις πληροφορίες και να πραγματοποιούν δράσεις δραματοποίησης.

## Δραστηριότητες

Τα παιδιά παρακολουθούν σε κύκλο αφήγηση του εκπαιδευτικού μαζί με εποπτικό υλικό κατάλληλα διαμορφωμένο σε παρουσίαση σε power point με κεντρικό θέμα τον μύθο του μινώταυρου (βλ. παράρτημα Λαβύρινθος και Μυθολογία). Ήδη γνωρίζουν το περιεχόμενο του μύθου από προηγούμενη τάξη (γ' Δημοτικού), οπότε μπορούν να παρακολουθήσουν με μεγαλύτερη ευχέρεια. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης τα παιδιά μπορούν να κρατούν γραπτές σημειώσεις ώστε να θυμούνται καλύτερα τα κυριότερα σημεία του μύθου (Διάρκεια 10'). Συζητούν στον κύκλο για το θέμα του μύθου, ανακαλούν και άλλες γνώσεις που πιθανόν να έχουν, προσπαθώντας έτσι να τον επαναδιηγηθούν (Διάρκεια 10'). Στη συνέχεια ο καθένας προσπαθεί να περιγράψει ένα πρόσωπο του μύθου και να γράψει γιατί το διάλεξε. Με τη σειρά του παρουσιάζει μεγαλόφωνα το κείμενό του στην ολομέλεια και κάνει μια χαρακτηριστική σωματική κίνηση για το πρόσωπο αυτό. (Διάρκεια 20').

Με τη βοήθεια ενός χοντρού σκοινιού τα παιδιά προσπαθούν να φτιάξουν σε ομάδες των 3,4 τον δικό τους λαβύρινθο (θα χρειαστούν σκοινιά ανάλογα με τον αριθμό των ομάδων), τον οποίο προσπαθούν να τον διανύσουν ένας-ένας με κλειστά μάτια με τη βοήθεια κάποιου παιδιού από την ομάδα τους, απαντώντας στην ερώτηση 'ποια είναι η δική μου Αριάδνη;'. Το ίδιο παιχνίδι θα μεταφερθεί στη συνέχεια και με ένα μεγάλο σκοινί στην ολομέλεια με όλα τα παιδιά. Στο τέλος της δραστηριότητας συζητάμε σκέψεις και συναισθήματα στον κύκλο (Διάρκεια 20'). Με τη βοήθεια ενός μικρού καθρέφτη τα παιδιά καλούνται στον κύκλο να πουν ποιον ήρωα του μύθου βλέπουν και να τον περιγράψουν. Κοιτώντας τον εαυτό τους φαντάζονται ότι είναι κάποιο από τα μυθικά πρόσωπα και μοιράζονται με την ομάδα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Όταν τελειώνει κάποιος την περιγραφή δίνει τον καθρέφτη σε κάποιο άλλο παιδί και του ζητά να του πει πως τον βλέπει, δηλαδή ποιον ήρωα του θυμίζει. Γίνονται τόσες περιγραφές όσες η ολομέλεια επιθυμεί αυθόρμητα (Διάρκεια 15'). Ο διδακτικός χρόνος ολοκληρώνεται με τη δραστηριότητα 'διάδρομος συνείδησης', όπου τα παιδιά φτιάχνουν δυο παράλληλες σειρές που αναπαριστούν τις διαφορετικές σκέψεις του προσώπου που διαβαίνει τον διάδρομο. Στη δράση αυτή τα παιδιά θα προσπαθήσουν να ανατρέψουν τον μύθο και να επηρεάσουν τον Θησέα να πάει ή να μην πάει στην Κρήτη, την Αριάδνη να βοηθήσει ή όχι τον Θησέα, τον Μίνωα να βάλει τη δοκιμασία του λαβύρινθου κ.ά. (Διάρκεια 15').



### 3η διδακτική ώρα

#### Τίτλος: Γράφω τον μύθο...κάπως αλλιώς!

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Οργανώνουν πληροφορίες και να τις επανασυνθέτουν.

Χρησιμοποιούν ερωτήσεις ώστε να διατυπώνουν ερμηνείες.

Επινοούν δικά τους γραπτά κείμενα.

#### **Δραστηριότητες**

Σε αυτήν τη διδακτική ώρα τα παιδιά σε ομάδες των 3,4 καλούνται να επεξεργαστούν τις ερωτήσεις της παρουσίασης και να καταγράψουν πιθανές δικές τους ερωτήσεις, σχετικές με το περιεχόμενο του μύθου (Διάρκεια 10'). Στη συνέχεια οι ομάδες συναντιούνται στην ολομέλεια και ανταλλάσσουν μεταξύ τους τις ιδέες τους, παρουσιάζοντας τις απαντήσεις στις ερωτήσεις της παρουσίασης, ενώ με τις ερωτήσεις που έφτιαξαν ρωτούν άλλες ομάδες (Διάρκεια 15'). Στη συνέχεια η κάθε ομάδα ξεχωριστά δημιουργεί το δικό της τέλος στην ιστορία γραπτά, αξιοποιώντας την επεξεργασία των ερωτήσεων και τέλος παρουσιάζει στην ολομέλεια (Διάρκεια 20').

### 4η διδακτική ώρα

#### Τίτλος: Σχεδιάζοντας με φαντασία!

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά αναμένεται να:

Αναπαριστούν με εικαστικά έργα τις ιδέες τους.

Συνεργάζονται και να δημιουργούν ομαδικά έργα.

Συνθέτουν πρωτότυπες δημιουργίες.

#### **Δραστηριότητες**

Τα παιδιά με βάση τις ομάδες σχεδιάζουν σε χαρτί μέτρου τον δικό τους λαβύρινθο και τοποθετούν τον εαυτό τους σε σχέση με αυτόν πάνω στο χαρτί (Διάρκεια 15'). Μετά παρουσιάζουν τα έργα τους στην ολομέλεια ανά ομάδα (Διάρκεια 10'). Η τελευταία δραστηριότητα είναι μια ομαδική εργασία στον πίνακα ή σε χαρτί μέτρου κρεμασμένο σε σημείο που να φαίνεται σε όλους. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει στον πίνακα μια τυχαία τεθλασμένη (squiggle) και καλεί τα παιδιά να φέρουν

συμπληρωματικά δικές τους γραμμές στο σχέδιο. Η διαδικασία συνεχίζεται όσο τα παιδιά επιθυμούν να προσθέτουν στο σχήμα και να συμμετέχουν στο σχέδιο. Όταν τελειώσουν προσπαθούν να ερμηνεύσουν τι έχουν φτιάξει και συζητούν στην ολομέλεια (Διάρκεια 20’).

### **5η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Συζητώντας και αξιολογώντας**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Αξιολογούν την εργασία τους, δημιουργώντας τα κριτήρια.

Συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις στην τάξη.

Δημιουργούν δικά τους μοντέλα και να λαμβάνουν αποφάσεις.

#### **Δραστηριότητες**

Την τελευταία διδακτική ώρα του σχεδίου εργασίας, η οποία θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής, τα παιδιά σε ομάδες 3,4 αξιολογούν την εργασία τους και τον τρόπο επεξεργασίας του θέματος. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού συζητούν τι τους άρεσε πιο πολύ, πόσο βαθμολογούν το σχέδιο εργασίας, εάν πέρασαν όμορφα στην τάξη, τι θα άλλαζαν και εάν θα πρόσθεταν δραστηριότητες κ.ά. και φτιάχνουν σχετικές ερωτήσεις (Διάρκεια 10’). Συναντιούνται στην ολομέλεια όπου όλοι μαζί, αφού ένα παιδί έχει σηκωθεί στον πίνακα της τάξης για να καταγράψει, δημιουργούν τις δικές τους ερωτήσεις και συντάσσουν ένα ερωτηματολόγιο αποτίμησης (Διάρκεια 10’). Στη συνέχεια μια ομάδα αναλαμβάνει με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει στις google forms ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο, το οποίο θα διαμοιραστεί και θα απαντηθεί από την ολομέλεια (Διάρκεια 20’). Τέλος τα παιδιά μπορούν να προτείνουν τρόπους κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της δουλειάς τους π.χ. σχολικός ιστότοπος, περιοδικό, προφορική ανακοίνωση στους γονείς και εκπαιδευτικούς, παρουσίαση στα άλλα παιδιά του σχολείου κ.ά. (Διάρκεια 5’).

### **8) Παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια σκέψης.**

#### **Περιγραφή του σχεδίου εργασίας**

Οι δραστηριότητες του παρόντος σχεδίου εργασίας στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στη μέθοδο του μανδύα του ειδικού της Dorothy Heathcote. Αναπτύσσονται διαθεματικά με τη συνέργεια και άλλων γνωστικών αντικειμένων και στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε παιγνιώδεις δραστηριότητες.

## 1η διδακτική ώρα

### Τίτλος: Με αφορμή ένα κείμενο

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Καλλιεργήσουν την προφορική αφήγηση.

Εντοπίζουν τις απαραίτητες πληροφορίες σε ένα κείμενο και να τις αναπαράγουν.

Συνεργάζονται και να συζητούν.

#### **Δραστηριότητες**

Με αφορμή το απόσπασμα ‘Αιολική γη’ του βιβλίου της Γλώσσας, αφού κάποιιοι μαθητές διαβάσουν μεγαλόφωνα το κείμενο ξεκινά συζήτηση και προσπαθούμε να αντιληφθούμε το ιστορικό πλαίσιο του με τη βοήθεια ερωτήσεων (Πότε, που, ποια ήταν τα πρόσωπα, ποια γεγονότα κ.ά.) (Διάρκεια 15’).

Στη συνέχεια τα παιδιά παρωθούνται, αφού χωριστούν σε ομάδες 3,4, να βρουν τις λέξεις-κλειδιά μέσα στο συγκεκριμένο κείμενο που αφορούν στις ερωτήσεις και να προετοιμάσουν την αναδιήγησή του (Διάρκεια 10’). Αφού προετοιμαστεί η εργασία στις ομάδες ακολουθεί η παρουσίαση των ομάδων στην ολομέλεια (Διάρκεια 10’). Η διδακτική ώρα κλείνει με ερωτήσεις και γλωσσικά παιχνίδια, κρεμάλα ή ακροστιχίδα, μεταξύ των ομάδων σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου. (Διάρκεια 5’).

## 2η και 3η διδακτική ώρα

### Τίτλος: Εάν ήμουν στη θέση τους.

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Αντλούν πληροφορίες από πολυτροπικά ερεθίσματα και να κάνουν πρωτότυπες ομαδικές εργασίες.

Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και τον αλληλοσεβασμό.

Αξιολογούν και να ασκούν κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.

#### **Δραστηριότητες**

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αφορούν σε ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο, το οποίο θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής με επικέντρωση στη μικρασιατική καταστροφή και το ευρύτερο ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο. Όλα τα παιδιά παρακολουθούν υλικό από [Ιστορία και Λογοτεχνία \(greek-language.gr\)](http://www.istoria.kai-logoytechnia.greek-language.gr) και ταυτόχρονα από το βιβλίο της στ’ τάξης [Ε5. Η Μικρασιατική Εκστρατεία και η Καταστροφή \(ebooks.edu.gr\)](http://www.ebooks.edu.gr) με τις ανάλογες επισημάνσεις από τον εκπαιδευτικό

και κρατούν σημειώσεις για τα κυριότερα σημεία (Διάρκεια 15'). Στη συνέχεια τα παιδιά ξαναβρίσκονται στις ομάδες της προηγούμενης διδακτικής ώρας και ερευνούν τις διαδικτυακές πηγές για τα γεγονότα της εποχής, συλλέγοντας τις απαραίτητες πληροφορίες ανάλογα με τον ρόλο της κάθε ομάδας (π.χ. μπορεί να διαλέξουν να είναι πολιτικοί, πρόσφυγες, στρατιωτικοί, απλοί πολίτες στον ελλαδικό χώρο, πρόσφυγες από τη Μικρασία, ιστορικοί, δημοσιογράφοι κ.ά.), ώστε να παρουσιάσουν κάτι σχετικό με τον ρόλο τους και με αποστολή να διαλευκάνουν τα γεγονότα της εποχής (Διάρκεια 20'). Στα πλαίσια αυτής της δράσης φτιάχνουν ταμπελάκια με την ιδιότητά τους, αποφασίζουν για τον τρόπο παρουσίασης στην ολομέλεια, διαλέγουν σκηνικά αντικείμενα που μπορούν να τα βρουν από την τάξη ή γενικότερα στο σχολείο και φτιάχνουν γραπτά το στόρι της παρουσιάσής τους (Διάρκεια 25'). Ο εκπαιδευτικός δίνει τις οδηγίες στις ομάδες και συνεχίζει να βρίσκεται συμβουλευτικά μαζί τους. Μετά την επεξεργασία των πληροφοριών, τον συντονισμό στα πλαίσια κάθε ομάδας προχωράμε στην παρουσίαση των ειδικών (ομάδες των παιδιών), κατά την οποία υπάρχει συνδυασμός προφορικής ανάδειξης του συλλογικού γραπτού κειμένου και δραματικών στοιχείων. Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων τα παιδιά κρατούν γραπτές σημειώσεις την ώρα που παρακολουθούν, εστιάζοντας στα πιο βασικά σημεία του ρόλου της καθεμιάς (Διάρκεια 20'). Το διδακτικό δίωρο ολοκληρώνεται με ελεύθερη συζήτηση για το θέμα με επικέντρωση στις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών σε σχέση με το ερώτημα: Εάν ήμουν στη θέση τους... (Διάρκεια 10').

#### **4η διδακτική ώρα**

##### **Τίτλος: Οι 'ειδικοί' συνομιλούν με την κοινότητα.**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Δημιουργούν δικές τους ερωτήσεις και να αναπτύσσουν διάλογο.

Συνδέουν την ζωή του σχολείου με τον κόσμο και να επεκτείνουν με αντίστοιχες δράσεις.

Συμμετέχουν σε ομαδικές δράσεις και να επικοινωνούν με τα μέλη της ομάδας.

#### **Δραστηριότητες**

Οι ομάδες συναντιούνται στην τάξη και αναλαμβάνουν να διατυπώσουν ερωτήσεις στις άλλες ομάδες με βάση το υλικό που συγκέντρωσαν κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων και την επίδειξη των ιστορικών γεγονότων από τον εκπαιδευτικό (Διάρκεια 10'). Η κάθε ομάδα απευθύνει ερωτήσεις στις άλλες ομάδες και ξεκινά η ποντοδοσία, η οποία καταγράφεται στον πίνακα από τον εκπαιδευτικό (κάθε επιτυχημένη ερώτηση παίρνει 1 βαθμό) (Διάρκεια 15'). Η ομάδα που συγκεντρώνει τους πιο πολλούς πόντους θα είναι αυτή που θα συντονίσει την επόμενη δράση και θα βοηθήσει τις άλλες

ομάδες. Η επόμενη δραστηριότητα αφορά στην επικοινωνία με κάποιον αληθινό ειδικό σε σχέση με τον ρόλο της κάθε ομάδας π.χ. ιστορικό, δημοσιογράφο, κάποιον που μπορεί να μεταφέρει γεγονότα για το θέμα (απόγονο οικογένειας μικρασιατών κ.τ.λ.) κ.ά. και τη διοργάνωση κάποιας δράσης σε σχέση με αυτό. Οι ομάδες μπορεί να αποφασίσουν να πραγματοποιηθεί μια συνέντευξη, μια ενδοσχολική παρουσίαση και ομιλία, ένα φεστιβάλ-γιορτή σε σχέση με το θέμα. Σε αυτήν τη φάση καταγράφονται τα βασικά βήματα, λαμβάνονται συλλογικά οι αποφάσεις από την κάθε ομάδα, ώστε να ανακοινωθούν στην ολομέλεια. Η ομάδα συντονισμού βοηθά και καθοδηγεί τα υπόλοιπα παιδιά (Διάρκεια 20').

\*Το σχέδιο εργασίας ολοκληρώνεται με τη διάχυση των δράσεων των ομάδων των ειδικών στη σχολική κοινότητα με δια ζώσης δράσεις και ανάρτηση στο ιστότοπό της.

## **9) Χτίζοντας το πορτραίτο μου.**

### **Περιγραφή του σχεδίου εργασίας**

#### **1η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Παιχνίδια γνωριμίας**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Δραστηριοποιηθούν σωματικά και να καλλιεργήσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους.

Οργανώνουν τις πληροφορίες και να συνθέτουν γραπτό λόγο.

#### **Δραστηριότητες**

Αρχικά τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στον χώρο (η τάξη διαμορφώνεται ανάλογα για την κίνηση) και με το στοπ του εκπαιδευτικού παγώνουν την κίνηση και με όποιον τύχει να είναι απέναντι επικοινωνούν βλεμματικά. Αυτή η άσκηση επαναλαμβάνεται κάποιες φορές για να ζεσταθεί η ομάδα. Στη συνέχεια συνεχίζουν να κινούνται ελεύθερα στον χώρο και με το στοπ κάνουν μια προσωπική κίνηση. Γίνονται κάποιες επαναλήψεις. Μετά κινούνται και με το στοπ αγγίζουν τον απέναντί τους με όση ένταση επιθυμούν. Γίνονται κάποιες επαναλήψεις (Διάρκεια 10'). Στην επόμενη φάση τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός κάθονται ελεύθερα στο πάτωμα και ξεκινάει το παιχνίδι με το μπαλάκι και το όνομα. Κάποιος ξεκινάει και πετάει το μπαλάκι σε όποιον επιθυμεί, λέγοντας ταυτόχρονα το

όνομά τους. Όταν εξελίσσεται το παίγνιο το παιδί που πιάνει το μπαλάκι, λέει το όνομα του παιδιού που το πέταξε (Διάρκεια 5').

Στη συνέχεια όλοι κάθονται σε κύκλο και δημιουργούν σε ατομική βάση ένα σύντομο κείμενο για το όνομά τους, βασισμένοι στις λέξεις κλειδιά: Πού; Πότε; Πώς; Πρόσωπα, σκέψεις, συναισθήματα (Διάρκεια 10'). Ακολουθεί το μοίρασμα στην ομάδα και ο καθένας παρουσιάζει το κείμενό του μεγαλόφωνα, ενώ οι υπόλοιποι παρατηρούν προσεκτικά και στο τέλος της δραστηριότητας κάνουν ερωτήσεις (Διάρκεια 20').

### **2η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Ο προσωπικός μου χώρος.**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Αναπαριστούν μέσα από σωματικές δράσεις τον προβληματισμό τους.

Δημιουργούν πρωτότυπες συνθέσεις κίνησης και λόγου.

Καλλιεργούν τις δεξιότητες επικοινωνίας.

#### **Δραστηριότητες**

Με τη βοήθεια ενός χοντρού σκοινιού με μεγάλο μήκος για να μπορεί να απλώνεται παίζουμε το παιχνίδι του προσωπικού χώρου. Ο καθένας απλώνει το σκοινί όσο θέλει, ορίζοντας έτσι τον προσωπικό του χώρο και αμέσως μετά λέει μεγαλόφωνα στην ομάδα τί βάζει μέσα σε αυτό και τι αφήνει απέξω (Διάρκεια 15').

Στη συνέχεια ο καθένας διαλέγει κάποια από τα αντικείμενα της τάξης και κάποια παιδιά και σκηνοθετεί τον προσωπικό του χώρο όπως στην πραγματικότητα είναι, δηλαδή τον χώρο του σπιτιού του με τα οικεία του πρόσωπα, ένα άλλο μέρος και κάποιους από τους φίλους του κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο φτιάχνει παγωμένες εικόνες-σκηνικά που αναπαριστούν κάτι από την ζωή του και ο ίδιος κινείται μέσα σε αυτήν την εικόνα ελεύθερα, κυρίως με το σώμα (Διάρκεια 15'). Τέλος ερχόμαστε στον κύκλο και συζητάμε τι είναι ο προσωπικός μας χώρος και εκθέτουμε τις απόψεις μας στην ολομέλεια (Διάρκεια 15').

### **3η και 4η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Αφηγηματικά παιχνίδια**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Εκφραστούν ψυχοσυναισθηματικά και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους με τους άλλους.

Αναπαραστήσουν εικαστικά και σωματικά τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Καλλιεργούν την προφορική του έκφραση.

#### Δραστηριότητες

Στην αρχή της διδακτικής ώρας μπορούν να γίνουν θεατρικά παιχνίδια στην ομάδα (ελεύθερες σωματοποιήσεις στον χώρο κτλ., όπως περιγράφονται στην 1η διδακτική ώρα) (Διάρκεια 5'). Στη συνέχεια η ομάδα κάθεται σε κύκλο και τοποθετείται μια καρέκλα (η θέση της αφήγησης) στο μέσο του κύκλου, όπου όποιος από την ομάδα επιθυμεί κάθεται και αφηγείται ένα πρόσφατο περιστατικό της ζωής του που τον στενοχώρησε και ένα που τον έκανε να χαρεί πολύ. Τελειώνοντας την αφήγησή του οι υπόλοιποι του κάνουν ερωτήσεις και προσπαθούν να του πουν εναλλακτικές λύσεις σε αυτά που είπε (Διάρκεια 20' ενδεικτικά).

Η επόμενη δραστηριότητα αφορά πάλι σε μια δράση αφήγησης, όπου το κάθε παιδί παίρνει τον λόγο και προσπαθεί να θυμηθεί σημαντικές φάσεις της ζωής του, τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούσαν και τα συναισθήματα που ένιωσε. Η ομάδα μπορεί να κάνει ερωτήσεις και να ανατροφοδοτήσει την αφήγηση με κατάλληλες επισημάνσεις (Διάρκεια 15'). Ακολουθεί επέκταση της ίδιας δραστηριότητας και ο καθένας προκαλείται να σκεφτεί τον εαυτό του στο μέλλον. Πως θα ήθελε να είναι, με ποια πρόσωπα, να δώσει ένα σύντομο σενάριο ζωής (Διάρκεια 15').

Στη συνέχεια ο καθένας σχεδιάζει τον εαυτό του σε φύλλο χαρτιού και τον τοποθετεί πάνω σε μια χρονογραμμή με παρελθόν, παρόν και μέλλον, με την προϋπόθεση να τον τοποθετήσει εκεί που θέλει. Μετά ανακοινώνει ο καθένας χωριστά την εργασία του και γιατί έβαλε τον εαυτό του στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο, δηλ. τι συνέβαινε τότε ή τι νομίζει ότι θα συμβεί κ.τ.λ. (Διάρκεια 15'). Μετά χωρίζουν το πίσω μέρος του χαρτιού που δούλεψαν πριν σε δύο μέρη, παρελθόν και μέλλον και ζωγραφίζουν τον εαυτό τους σε αυτές τις δύο φάσεις. Μπορούν να εμπλουτίσουν με πρόσωπα, αντικείμενα, διάκοσμο κτλ. και στο τέλος το μοιράζονται στον κύκλο (Διάρκεια 20'). Αυτή η δράση μπορεί να πλαισιώνεται με μουσική χαλάρωσης (κλασική ή φυσικούς ήχους).

#### **5η διδακτική ώρα**

##### **Τίτλος: Δημιουργώντας μαζί.**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Εκφράζονται ψυχοκινητικά και να δημιουργούν συνθετικές εργασίες.

Αξιολογούν με γραπτή αποτύπωση την εργασία τους.

#### Δραστηριότητες

Η ομάδα κάθεται κυκλικά στο πάτωμα, αφού ο καθένας έχει βρει αντικείμενα μέσα από την τάξη που μπορούν να δημιουργήσουν ήχο, ενώ στη συνέχεια προσπαθεί να σκηνοθετήσει σε ατομική βάση ένα σύντομο δρώμενο δευτερολέπτων σε σχέση με τον εαυτό του που να συνδυάζει μουσική, κίνηση και ένα λόγο π.χ. ένα σλόγκαν, μια πρόταση κ.ά. (Διάρκεια 5-10'). Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση στον κύκλο (15-20'). Μετά σηκώνονται όλοι όρθιοι και προσπαθούν να περπατήσουν ελεύθερα στον χώρο, ξανακάνοντας το προσωπικό τους δρώμενο σε συγχρονισμό ώστε να δημιουργηθεί μια κινητική-ακουστική σύνθεση (Διάρκεια 5').

Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με συμπλήρωση φύλλου αποτίμησης για τις δραστηριότητες του σχεδίου εργασίας (Διάρκεια 15').

### **10) Τα παιδιά γνωρίζουν το αρχαίο δράμα**

Το προτεινόμενο σχέδιο εργασίας αναπτύχθηκε στο πλαίσιο δράσεων του εργαστηρίου Φιλοσοφίας και Τέχνης και στηρίχθηκε στη γνώση που αποκόμισε από τη συμμετοχή της η γράφουσα σε σειρά σεμιναρίων και βιωματικών εργαστηρίων.

#### **1η και 2η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Φαντάζομαι και εκφράζομαι.**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Προσεγγίσουν με παιγνιώδη τρόπο το αρχαίο ελληνικό κείμενο.

Συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και να καλλιεργούν την επικοινωνία.

Αξιοποιούν τις τέχνες για την κατανόηση ενός θέματος.

#### Δραστηριότητες

Αφού η τάξη οργανωθεί για ελεύθερη κίνηση στον χώρο τα παιδιά μένουν όρθια σε τυχαίες θέσεις και κινούνται περπατώντας αργά και ολοένα πιο γρήγορα με τον ρυθμό του ταμπουρίνου του εκπαιδευτικού. Στην αρχή χωρίς βλεμματική επαφή και σταδιακά με βλεμματική επαφή, ενώ όταν σταματούν χαιρετούν με τον δικό τους προσωπικό τρόπο αυτόν που έχει τύχει να είναι απέναντί τους



(χειραψία, νεύμα κεφαλιού, χαμόγελο, λεκτικά κ.ά.) Στη συνέχεια η δραστηριότητα εμπλουτίζεται με το να λένε και το όνομά τους όταν συναντούν στον χώρο κάποιον (Διάρκεια 10').

Η ομάδα έχει 'ξεσταθεί' και τότε τα παιδιά ξαπλώνουν τυχαία με κλειστά μάτια και σε άνετη στάση στο πάτωμα. Ο εκπαιδευτικός βάζει μουσική με φυσικό ήχο κυμάτων θάλασσας και καλεί την ομάδα να νιώσει το νερό της θάλασσας και την υφή του με αντίστοιχες σωματικές κινήσεις και έκφραση προσώπου. Σαν να τραμπαλίζονται...σαν να επιπλέουν...σαν να παλεύουν με τα κύματα...σαν να είναι ανέμελοι...σαν να είναι ενθουσιασμένοι υπερβολικά...σαν να ακούνε τον ήχο των κυμάτων μαγεμένα...και άλλες κινήσεις ανάλογα με την κατάσταση που να εκφράζουν συναισθηματική κατάσταση. (Διάρκεια 10'). Μετά πάλι με κλειστά μάτια και με πολύ χαμηλά τον ήχο σαν μουσικό χαλί ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά και με εκφραστικό τρόπο την νεοελληνική απόδοση του αρχαίου κειμένου από το γ' στάσιμο της Αντιγόνης του Σοφοκλή και τα παιδιά ξεχωρίζουν μια φράση ή λέξη που τα συγκινεί και τους αρέσει (Διάρκεια 5'). Ανοίγουν τα μάτια και περπατούν τυχαία στον χώρο προφέροντας δυνατά τη φράση που ξεχώρισαν, ενώ στη συνέχεια εμπλουτίζουν και με σωματοποίηση την προφορική έκφραση και τελικά περπατώντας σιγά-σιγά αναγνωρίζουν στον χώρο και άλλα παιδιά με κίνηση που πιθανώς ταιριάζει με τη δική τους. Έτσι φτιάχνουν σωματικές εικόνες εννοιών στον χώρο που τελικά παγώνουν σε κίνηση και λόγο (Διάρκεια 10').

Ο εκπαιδευτικός βάζει μουσική με θέματα κυρίως από κλασική μουσική και μουσικές του κόσμου (π.χ. Loreena McKennitt) και τα παιδιά περπατούν ελεύθερα πάλι στον χώρο. Όταν σταματά η μουσική η κίνηση παγώνει και τα παιδιά απαντούν στην ερώτηση: Η αγάπη είναι; (Η απάντηση συνδυάζεται με τα χρώματα, με αντικείμενο, φυσικό φαινόμενο κ.ά. π.χ. Η αγάπη έχει χρώμα κόκκινο, η αγάπη είναι δυνατή βροχή, η αγάπη είναι θυμός κ.ά.) (Διάρκεια 10'). Φτιάχνουν ομάδες 3,4 παιδιών και φτιάχνουν ανά ομάδα μια μικρή γραπτή ιστορία με βάση αυτές τις φράσεις που είπαν (Διάρκεια 10'). Μετά τις ανακοινώνουν στην ολομέλεια, πλαισιώνοντας τις ιστορίες τους και με εξωγλωσσικά-παραγλωσσικά στοιχεία που το καθένα επιθυμεί (Διάρκεια 10').

Έρχονται όλοι στον κύκλο και στη μέση τοποθετείται ένα μεγάλο χαρτί μέτρου όπου ο εκπαιδευτικός ξεκινά σχεδιάζοντας μια ελεύθερη γραμμή. Ένα-ένα παιδί συνεχίζει σχεδιάζοντας και κλείνοντας το σχέδιο, προσπαθώντας να συνδράμει στην ομαδική ζωγραφιά. Η δραστηριότητα συνεχίζεται και ολοκληρώνεται όταν κανένα παιδί δε θέλει να συνεχίσει το σχέδιο. Γεμίζουν με χρώματα και δημιουργούν ένα ομαδικό θέμα (Διάρκεια 15'). Τα τελευταία λεπτά (10') τα παιδιά προσπαθούν να ερμηνεύσουν με επιχειρήματα ό,τι έχει αποτυπωθεί στο χαρτί του μέτρου από την ολομέλεια και να δώσουν έναν τίτλο, προσπαθώντας να συνδέσουν ό,τι έχει δημιουργηθεί σε σχέση με τις προηγούμενες δραστηριότητες.

### 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> διδακτική ώρα

#### Τίτλος: Ανακαλύπτοντας την ελληνική γλώσσα.

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Συνειδητοποιήσουν τη διαχρονικότητα και τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας.

Ανακαλύψουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς μέσα από συνεργατικές, παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Διασυνδέσουν το γνωστικό περιεχόμενο με εικαστικές δραστηριότητες και να απολαύσουν τη διαδικασία μάθησης.

#### **Δραστηριότητες**

Στην αρχή του διδακτικού δώρου τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες 3,4 και παίρνουν σε φωτοτυπία το αρχαίο ελληνικό κείμενο με στόχο να αναγνωρίσουν και να κυκλώσουν λέξεις ή φράσεις (Διάρκεια 5'). Στη συνέχεια προσπαθούν να το αποδώσουν, 'πατώντας' σε αυτές τις λέξεις και να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τη δομή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Κάθε ομάδα καταγράφει τη δική της απόπειρα και στη συνέχεια προβάλλεται στον προτζέκτορα η μετάφραση για να τη συγκρίνουν, ενώ δίνεται και φωτοτυπημένη ανά ομάδα. Βοηθάει πολύ για την πρόσληψη του νοήματος από τα παιδιά, ο βιωματικός τρόπος επεξεργασίας του κειμένου όπως πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο διδακτικό δώρο (Διάρκεια 10'). Διερευνούν στα λεξικά τους στο πλαίσιο των ομάδων και προσπαθούν να βρουν λέξεις που να σχετίζονται με αυτές που κύκλωσαν, δημιουργώντας ομάδες λέξεων (οικογένειες). Διαπιστώνουν έτσι τη διαχρονικότητα της γλώσσας και τον τρόπο που η γλώσσα ταξιδεύει στον χρόνο. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγεί την εργασία των παιδιών στα έντυπα λεξικά με ταυτόχρονη ενίσχυση από ψηφιακά λεξικά, όπως [Λεξικό της κοινής νεοελληνικής \(greek-language.gr\)](http://www.legiconline.gr), όπως θα προβάλλεται στην ολομέλεια (Διάρκεια 20'). Οι οικογένειες λέξεων από την εργασία αυτή μπορεί να αναρτηθεί σε εμφανές σημείο της τάξης, ώστε να ανατροφοδοτεί τη σχολική ομάδα.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός γράφει τη λέξη αγάπη στον πίνακα και ζητά από τους μαθητές να εξακτινώσουν τη λέξη και να βρουν τις μορφές της αγάπης. Για παράδειγμα αδελφική αγάπη, φιλική αγάπη, αγάπη προς το άλλο φύλο, αγάπη για έναν στόχο κ.ά. (Διάρκεια 5'). Μετά συζητιέται στη ολομέλεια ποιο είδος αγάπης πραγματεύεται το κείμενο, ποια είναι τα χαρακτηριστικά της, τα συναισθήματα κ.ά. και δημιουργείται ένας νέος υποκατάλογος στον πίνακα με τις λέξεις που αναφέρουν τα παιδιά (Διάρκεια 10'). Έχοντας αναπτύξει την έννοια σημασιολογικά και γλωσσικά τα παιδιά σε ατομική βάση θα ζωγραφίσουν με όποιο υλικό επιθυμούν σε χαρτί A4, αφού το χωρίσουν σε δύο μέρη, στη μια πλευρά 'όταν υπάρχει αγάπη' και στην άλλη 'όταν δεν υπάρχει αγάπη'

(Διάρκεια 20'). Όταν τελειώσουν συναντιούνται όλοι μαζί σε κύκλο και παρουσιάζουν τη δουλειά τους, επιχειρηματολογώντας για τον τρόπο με τον οποίο απέδωσαν το θέμα (Διάρκεια 10'). Ολοκληρώνουν με συμπλήρωση του φύλλου αποτίμησης (Διάρκεια 10').

### **5η διδακτική ώρα**

#### **Τίτλος: Κάνω τις γνώσεις μου παιχνίδια.**

#### **Στόχοι**

Τα παιδιά στοχεύεται να:

Εντοπίζουν τους βασικούς όρους μιας αφήγησης.

Προσεγγίσουν τις πιο σημαντικές έννοιες για το αρχαίο θέατρο.

Μετασχηματίσουν τις πληροφορίες σε άλλη μορφή με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων.

#### **Δραστηριότητες**

Οι δραστηριότητες αυτής της διδακτικής ώρας πραγματοποιούνται στο εργαστήρι πληροφορικής, όπου τα παιδιά κάθονται ανά 2,3 στον κάθε υπολογιστή.

Στην αρχή της ώρας τα παιδιά παρουσιάζουν τι έγραψαν στο φύλλο αποτίμησης της προηγούμενης φάσης και με αυτόν τον τρόπο συνδέονται ξανά με τη θεματική του σχεδίου εργασίας, ενώ μοιράζονται στην ολομέλεια συναισθήματα και σκέψεις για τον τρόπο εργασίας τους (Διάρκεια 10').

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην ολομέλεια στον προτζέκτορα υλικό από το [2. Σοφοκλής \(ebooks.edu.gr\)](http://ebooks.edu.gr) και [I. Η τραγωδία \(ebooks.edu.gr\)](http://ebooks.edu.gr), ώστε τα παιδιά να ενημερωθούν για τον δημιουργό του κειμένου και το είδος του, το ιστορικό πλαίσιο και βασικά στοιχεία για το δράμα και το θέατρο. Ο εκπαιδευτικός επεξηγεί τους βασικούς όρους, συνομιλεί με τα παιδιά και απαντά σε ενδεχόμενες απορίες. Γίνεται μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση και δημιουργείται κλίμα δημιουργικού διαλόγου, ενώ τα παιδιά σημειώνουν γραπτά βασικές λέξεις κλειδιά, όπως δράμα, τραγωδία, Σοφοκλής, χορός, στάσιμο, Αντιγόνη, ποίηση, δραματικοί αγώνες κ.ά. (Διάρκεια 15'). Στη συνέχεια με τη βοήθεια της εφαρμογής [Wordwall | Δημιουργήστε καλύτερα μαθήματα γρηγορότερα](http://www.wordwall.net), η κάθε υποομάδα δημιουργεί το δικό της παιχνίδι, το οποίο το αποθέτει για την ολομέλεια. Τέλος τα παιχνίδια διαμοιράζονται και τα παίζουν τα παιδιά μέχρι τη λήξη της διδακτικής ώρας (Διάρκεια 20').

## 10 Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το παρόν ερευνητικό πόνημα είχε ως γενικότερο σκοπό να δείξει εμπράκτως την χρηστικότητα εφαρμογής προγραμμάτων βασισμένων στην *ΦγΠ* και να επισημάνει ότι η ενασχόληση των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στις τελευταίες τάξεις έχει ανυπολόγιστα οφέλη, τα οποία μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα. Το βασικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι το κατά πόσον η διδασκαλία της φιλοσοφίας μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων–προσφέροντας ένα σημαντικό προβάδισμα στις τέχνες και κυρίως στη δραματική–είναι δυνατόν να ωφελήσει γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά τα παιδιά σχολικής ηλικίας, να συνδράμει στην ενδυνάμωση των αφαιρετικών τους συλλογισμών και να καλλιεργήσει την κοινωνική τους ταυτότητα.

Πρόέκυψαν διάφορες θεματικές με τη μορφή ερευνητικών ερωτημάτων. Είναι δυνατόν:

- Να καταμετρηθεί η σχέση της φιλοσοφικής σκέψης με την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου.
- Να διαπιστωθεί ο βαθμός που επηρεάζει η ενασχόληση με τη φιλοσοφία τη σχέση του παιδαγωγού με τους παιδαγωγούμενους.
- Να διερευνηθεί κατά πόσον η διαθεματική εξακτίνωση στο πλαίσιο της *ΦγΠ* συνδράμει στη βελτίωση της απόδοσης των παιδιών στο σχολείο, καθώς αποκτούν θετική στάση απέναντι στη διαδικασία μάθησης.
- Να εκτιμηθεί η θετική συνεισφορά των μεθόδων της δραματικής τέχνης ως προς την υλοποίηση προγραμμάτων της *ΦγΠ*.
- Η πρακτική εφαρμογή της φιλοσοφίας στο Δημοτικό είναι σημαντικός παράγοντας βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και της θέσης των παιδιών στη σχολική ομάδα.
- Η διαθεματική διασύνδεση της φιλοσοφίας με άλλα γνωστικά πεδία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργεί το ιδανικό πλαίσιο διδασκαλίας μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες.
- Η *ΦγΠ* μέσω των τεχνών διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο για τη βελτίωση του γνωστικού και συναισθηματικού παράγοντα στη σχολική τάξη.

Αυτό που τεκμαίρεται από τη διεθνή εμπειρία (Haas, 1980; Trickey, Topping & Cleghorn, 2020; Marashi, 2009; Haynes, 2009; Jenkins & Lyle, 2010; Gasparatou & Kampeza, 2012; Siddiqui et al., 2015; Ghaedi et al., 2015; Yusoff, 2018) και αποκρυσταλλώνεται από την εκπαιδευτική εμπειρία είναι πως η φιλοσοφία επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην παιδαγωγική πράξη και συγκεκριμένα: Δημιουργεί υγιείς προσδοκίες και συντελεί στην ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση.

Συνάδει ώστε ο λόγος των παιδιών να γίνει πιο πλούσιος.

Βελτιώνει την μαθησιακή ταυτότητα του μαθητή, καθώς καλλιεργεί εσωτερικά κίνητρα και κλίσεις. Δημιουργεί στη σχολική ομάδα πνεύμα συνεργασίας και ομότιμης επικοινωνίας.

Οριοθετεί το κάθε μέλος γιατί χαρακτηρίζεται από κανόνες, νόρμες και σεβασμό.

Συντελεί στην αυτορρύθμιση, στην αυτομέριμνα και την καλλιέργεια της πολιτειότητας.

Στηρίζει τη συμβίωση των ανθρώπων στον δημιουργικό διάλογο και τη διερεύνηση του ορθού, στα οποία υπάρχει συνολική δέσμευση.

Ενισχύει την κριτική, δημιουργική σκέψη, παρωθεί την κατάθεση ιδεών από τα παιδιά και ενθαρρύνει τη φαντασία τους.

Συνεισφέρει στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των παιδιών, βάζοντας τα θεμέλια για μια κοινωνία αλληλεγγύης.

Επιδρά θεραπευτικά σε δυσαρμονίες που μπορεί να αφορούν σε συμπεριφορές και κοινωνικά δυναμικά με έναν αναπλασιωτικό τρόπο. Αποκαθιστά τις σχέσεις στην ομάδα και αναδιαμορφώνει τη θέση του κάθε ατόμου σε αυτήν.

Σε αυτόν τον ορίζοντα στην παρούσα διατριβή, η οποία ξεκίνησε από μια ανάγκη επικοινωνίας και διερεύνησης, στην πορεία της μελέτης και της βιβλιογραφικής έρευνας αναδύθηκαν νέα ερωτήματα και διευρύνθηκαν οι σκέψεις σε σχέση με την αρχική θέση της γράφουσας. Αυτό που τελικά θεωρείται ιδιαίτερα ανανεωτικό και ελπιδοφόρο σε σχέση με την πρώτη στοχοθεσία είναι ο δυναμικός τρόπος που διασταυρώνονται τα γνωστικά πεδία και το πώς συνενώνονται μέσω της τέχνης, δημιουργώντας μια νέα προοπτική και προσέγγιση δρώσας φιλοσοφίας. Η παρούσα ανέδειξε περισσότερο και έφερε πιο εμπειριστατωμένα στο προσκήνιο την ανάγκη για μια μεταστροφή στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος, θέτοντας τον προβληματισμό για μια ανθρωπιστική παιδεία με επίκεντρο το παιδί, ως σκεπτόμενο άνθρωπο και πολίτη και μια παιδαγωγική πράξη που οραματίζεται την κοινωνική αλλαγή. Επομένως είναι πολύ σημαντικό σε αυτό να συνταχθούν συνολικά όσοι εμπλέκονται θεσμικά στην εκπαίδευση των παιδιών και να συνδράμουν ώστε η φιλοσοφία να αποβάλλει το χρίσμα του αριστείου ή της θεωρησιακής λαγνείας και να αναγνωριστεί σε αυτήν η καθημερινή ανάγκη και η κρίσιμη σημασία της εφαρμογής. Ως άλλη γέφυρα η τέχνη, ιδιαίτερα στα παιδιά, επικοινωνεί νοήματα και βοηθά στην παιγνιώδη διαπραγμάτευση αξιών και εννοιών. Φέρνει στο προσκήνιο μια επιζητούμενη ανατροπή στο σχολικό περιβάλλον, μια βιωματική εκπαίδευση όπου η τέχνη προβάλλει ως φιλοσοφικό διάβημα. Αυτό που τελικά καταλήγει να διαπραγματεύεται η παρούσα μελέτη είναι η σχέση της φιλοσοφίας με την παιδαγωγική και να την επανακαθορίζει από διαφορετικούς δρόμους.

Το φιλοσοφικό-παιδαγωγικό ρεύμα της *ΦγΠ* διακρίνεται για τον μαθητοκεντρικό, διεπιστημονικό του χαρακτήρα και θέτει τις βάσεις για διερευνητική μάθηση και πολυεπίπεδους πειραματισμούς. Προωθεί τον επιστημονικό εγγραμματισμό, χωρίς να απεμπολεί την παιδικότητα και αναδεικνύει τις προσωπικές πτυχές του κάθε μαθητή, συμπεριλαμβάνοντας τη μοναδικότητα στα πλαίσια μιας μοναδικά ενορχηστρωμένης συλλογικής εργασίας. Σε γνωστικό επίπεδο διαπιστώνεται ότι τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν πολύπλευρα τον γραπτό τους και προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα αναπτύσσουν ευχέρεια έκφρασης σε μεγαλύτερα ακροατήρια, καλλιεργούν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητά τους ως ενεργητικοί ακροατές και επιδέξιοι ομιλητές σε ένα πλούσιο από γλωσσικές πληροφορίες περιβάλλον, όπου μαθαίνουν να τις αξιοποιούν και να τις μετασχηματίζουν σε άλλες δομές, επιστρατεύοντας τη σωματική κίνηση, τη μουσικότητα στον λόγο, την εικαστική απόδοση κ.ά. Η απενοχοποίηση και η απελευθέρωση στη γραπτή ή προφορική γλωσσική διατύπωση διαμορφώνει ένα ενισχυτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορούν ισότιμα να τοποθετήσουν τη σκέψη τους χωρίς περιορισμούς επιδόσεων. Ταυτόχρονα η ενασχόλησή τους με τις βιωματικές δράσεις στην τάξη τους κάνει μέτοχους σε ένα πλαίσιο ζωντανής έρευνας και δράσης, στο οποίο δεν είναι απλά εξεταζόμενοι αλλά συνδημιουργοί ερωτημάτων, αμφιβολιών και πειραματισμών.

Η *ΦγΠ* με σαφή επικέντρωση στη συνεργατική διερεύνηση δημιουργεί τις συνθήκες για έναν ασφαλή χώρο, όπου όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αυτοαναπτυχθούν, να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να οικοδομήσουν τις βάσεις για μια θετική σχέση με την απόκτηση γνώσης. Η εκπαιδευτική πράξη αναδεικνύει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της αυτενέργειας και των νοητικών αναπτύξεων, οι οποίες δύνανται να μεταμορφώσουν κυριολεκτικά την ομάδα των παιδιών σε μια ζωντανή κοινότητα που σταδιακά κατακτά τους προσωπικούς της στόχους τόσο σε εξατομικευμένο επίπεδο όσο και σε επίπεδο συνόλου. Η ελευθερία κίνησης στην τάξη, η συνεχής αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και η αναζήτηση ιδεών μέσα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών αυξάνει το ενδιαφέρον τους και καλλιεργεί τη δέσμευσή τους στο περιβάλλον του σχολείου. Αποκτούν εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στη σχολική εργασία, θέτουν στόχους προσωπικής βελτίωσης και ανάπτυξης, αφού αισθάνονται ότι δρουν σε ένα πλούσιο από ευκαιρίες και ερεθίσματα πλαίσιο.

Εκτός από την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου, αποκτούν ευρύτερα μια βαθύτερη σχέση με τη γλώσσα σε όλες τις εκφάνσεις της και αντιλαμβάνονται τον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην καθημερινότητά τους. Η εξάσκησή τους με ποικίλους τρόπους σε περιστάσεις επικοινωνίας, τα δραματικά παιχνίδια, οι διαθεματικές δραστηριότητες που αφορούν από ή καταλήγουν σε παραγωγή λόγου αναπλαισιώνουν τις απόψεις που έχουν για τη διακρίτοτητα των μαθημάτων και επανατοποθετούν στο προσκήνιο τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, πτυχές ικανές να κάνουν πιο

ελκυστική τη σχολική γνώση. Ο διάλογος ως κατεξοχήν μεθοδολογικό εργαλείο στην καθημερινή εργασία, η δημιουργία ερωτήσεων και όχι η απλή διεκπεραίωσή τους, ο συστηματικός εμπλουτισμός της γλωσσικής έκφρασης με παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία και τελικά η συνεχής διαπραγματεύση των θεμάτων στο πλαίσιο μικρότερων ομάδων κάνει τα παιδιά να νιώσουν συνυπεύθυνα και έδωσε την ευκαιρία μια συνεχούς αλληλεπίδρασης.

Στην πλειονότητά τους όταν εφαρμόζονται συναφή παιδαγωγικά προγράμματα, τα παιδιά είναι επιφυλακτικά, καθώς τους ξεδιπλώνεται κάτι καινούριο και εντελώς διαφορετικό σε σχέση με τη δεδομένη εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτών οι διαπροσωπικές τους σχέσεις και οι προσωπικές τους εκτιμήσεις συχνά λειτουργούν ως φίλτρο που εμποδίζει να προχωρήσουν στη συνέργεια και στη διαλεύκανση της σχολικής γνώσης, στοιχείο που σταδιακά απομειώνεται και αντιλαμβάνονται πως είναι πολύ δημιουργικό να ανιχνεύεις και να συνερευνάς με όλους τους ανθρώπους, καθώς ανακαλύπτεις διαφορετικές οπτικές γωνίες και τρόπους σκέψης. Τα παιδιά παρακινούνται και συμμετέχουν ολοένα και περισσότερο μέσω του προφορικού καναλιού, καθώς σταδιακά αρχίζουν να είναι πιο ενεργοί ακροατές και στοχαστικοί ομιλητές. Στον γραπτό λόγο η βελτίωση είναι πιο αργή και φαίνεται πως χρειάζεται πιο συστηματική εργασία και διαρκής ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά στη διάρθρωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην διαμόρφωση της κοινωνικής θέσης του κάθε παιδιού εντός της ομάδας και στην καλλιέργεια της αντίληψης του αισθήματος ανήκειν, οι στοχευμένες κινήσεις από τον εκπαιδευτικό, η αξιοποίηση των δεδομένων και η διαρκής παρατήρηση του κλίματος στην τάξη βελτιώνουν τις συνθήκες και συντελούν στην αποδοτικότερη συνεργασία, ενώ ταυτόχρονα συντελούν στη μείωση των εντάσεων και των επεισοδίων κρίσης. Στην περίπτωση που συμβαίνουν συγκρουσιακά γεγονότα, τα παιδιά επιστρατεύουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, τον διάλογο και ερευνούν ομαδικά το πλαίσιο, τα αίτια, προσπαθώντας να διαχειριστούν και να το ερμηνεύσουν ώστε σε ένα μελλοντικό συμβάν να είναι περισσότερο προετοιμασμένα. Έτσι η καθημερινότητα στη σχολική τάξη αφορά σε κλίμα ζωντανού διαλόγου, πλήρους συμμετοχής σε όλα τα επίπεδα και τη θεμελίωση μηχανισμών συμπερίληψης και ισότιμης συμβολής στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση της καθημερινής ρουτίνας. Το κάθε παιδί νιώθει να εκπροσωπείται στην ομάδα, δίνονται διαρκώς ευκαιρίες ανάδειξης των ιδεών του σε πλαίσιο αναζήτησης και προβληματισμού. Η παγίωση της άποψης ότι μπορούν να συνυπάρχουν πολλές απόψεις, οπτικές γωνίες και να είναι διαπραγματεύσιμες, η απόρριψη της ιδέας μιας σωστής απάντησης και η υιοθέτηση της συνεχούς βαθιάς διερεύνησης αποδείχθηκε πως ήταν ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη της φιλοσοφικής διδακτικής προσέγγισης.

Ένας βασικός προβληματισμός αφορά στην ανομοιογένεια μιας σχολικής ομάδας και την ύπαρξη αρκετών μαθητών με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Θα ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν συναφείς δράσεις, να αναπτυχθούν επικοδομητικά εξίσου για όλα τα παιδιά οι επιμέρους στοχεύσεις; Είναι γεγονός πως οι συνέργειες και η ομαδική αντίληψη έχουν ως αποτέλεσμα να προωθείται τόσο η αποστολή των σχεδίων εργασίας όσο και εξατομικευμένα ο κάθε μαθητής να απολαμβάνει τη συμμετοχή του σε κλίμα αλληλεπίδρασης, σεβασμού και υπευθυνότητας. Είναι εξαιρετικό ότι οι μαθητές μπαίνοντας σε ανομοιογενείς ομάδες μπορούν να εκδηλώσουν δυναμικά και να προσφέρουν με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητές τους χωρίς αίσθηση ανταγωνισμού, αλλά μέσα σε πλαίσιο συμπληρωματικότητας. Επομένως η ερευνητική αποστολή των ομάδων δίνει την ευκαιρία να νιώσουν σημαντικοί εταίροι όλα τα παιδιά, χωρίς διάκριση και μονομέρεια. Το σύνολο των μαθητών μπορεί να προσφέρει ανάλογα με τις απαιτήσεις-στόχους της εκάστοτε δράσης και να καλλιεργεί αβίαστα τις ικανότητές του μέσω πολυσύνθετων δραστηριοτήτων με έμφαση στο παιχνίδι και τις τέχνες.

Η δύναμη και η εφαρμοστική ισχύ της φιλοσοφικής σκέψης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αναδύει χαρακτήρα αναπλαισιωτικό-θεραπευτικό, αναπαριστώντας την πλουραλιστική ανάπτυξη της μεθοδολογικής βάσης της και το διεπιστημονικό προφίλ της. Η συστηματική εξέταση των επιστημονικών προτάσεων άλλων γνωστικών περιοχών, η ανοιχτότητα στην υιοθέτηση μέσων και διδακτικών τεχνικών, η δημιουργία νέων προβληματισμών-γεφυρώσεων είναι η προικοδότηση της φιλοσοφικής σκέψης. Η δυναμική της συγκεκριμένης προσέγγισης οδηγεί σε αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για συμμετοχή στη σχολική εργασία και στη ανάγκη τους να δημιουργούν μέσα στην τάξη, έχοντας εσωτερικά κίνητρα και βάζοντας προσωπικούς στόχους. Βαθμηδόν το κάθε παιδί αναπτύσσει προσωπικούς κανόνες, οι οποίοι είναι σε συνεχή διαπραγμάτευση, αντιμετωπίζει τις κρίσεις με διάλογο και επανορθωτική διάθεση.

Οι συνεχείς ευκαιρίες για προσωπική έκφραση μέσα από την καθημερινή εργασία στην τάξη που εργάζεται φιλοσοφικά, προσφέρουν στα παιδιά και στον εκπαιδευτικό τον ζωντανό χώρο, όπου δεν αφορά σε ένα τεχνητό περιβάλλον ανάδειξης επιδόσεων και ελέγχου γνώσεων, αλλά σε έναν ορίζοντα διανοητικής και συναισθηματικής ωρίμανσης. Η ΦγΠ δεν αποβλέπει μονοδιάστατα στο να δημιουργήσει παιδιά και νέους ανθρώπους με ειδημοσύνη, ούτε έλκει λογικές αριστείου και νοητικής διαβάθμισης, αλλά ακριβώς το αντίθετο πρεσβεύει λογικές συμπερίληψης, ομαδικότητας και εξατομικευμένης βελτίωσης. Το συγκεκριμένο είναι ιδιαίτερα εμφανές, σε εφαρμογές που αφορούν σχολικές ομάδες με ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά και περιπτώσεις παιδιών που έχουν αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες (Haynes, 2009). Με την πάροδο του χρόνου όλα τα παιδιά μετατρέπονται σε αυθεντικά ενεργητικούς ακροατές, επιθυμούν την εμπλοκή σε δημιουργικές



συζητήσεις, αποκτούν θετικές προσδοκίες για τη σχολική τους επίδοση και αναπτύσσουν υγιή κοινωνικότητα. Επιπρόσθετα τα παιδιά εκδηλώνουν ενδιαφέρον γενικότερα για την ζωή, κάνοντας προτάσεις και επιδεικνύοντας ιδέες που ενδεχομένως να μπορούν να δημιουργήσουν μια άλλη πραγματικότητα και να αναδείξουν ένα διαφορετικό κοινωνικό όραμα.

Πριν τη συγγραφή, αλλά και κατά τη διάρκεια της συγγραφής υπάρχουν ερωτήματα που διεκδικούν διερεύνηση:

Ένα ζητούμενο λοιπόν είναι πως μπορεί να πραγματοποιηθεί ο διδακτικός μετασχηματισμός της φιλοσοφίας;

Πώς μπορεί να προσφερθεί σε μικρά παιδιά και νέους ανθρώπους, ώστε να δρα προκλητικά στους μαθητές και στους παιδαγωγούς ασκώντας προσελκυστική δύναμη;

Πώς δύναται να αποτελέσει μια καθημερινή πρακτική που διαθεματικά θα προτάξει και θα καλέσει τη συνέργεια όλων των γνωστικών αντικειμένων;

Είναι δεδομένο πως δεν υπάρχει μια μονοδιάστατη επιλογή εφαρμογής της φιλοσοφίας, καθώς η ίδια η φύση της είναι πολύπλευρη και φωτίζει διαρκώς νέους δρόμους. Είναι όμως αποδεκτό πως η σύγκλιση της με τον κόσμο της τέχνης, είναι αναπόφευκτη και ίσως τουλάχιστον για την πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης είναι ο πλέον ενδεδειγμένος δρόμος, ο οποίος εμπεριέχει το παιχνίδι, εξασκώντας μια καθηλωτική δύναμη στα παιδιά. Μέσα από αυτήν την οπτική διαφαίνεται ότι η φιλοσοφία μπορεί να διαδραματίσει ρόλο σημαντικό, επιδρώντας ως συνδετικός κρίκος στα μαθησιακά αντικείμενα και να συντελέσει σε σημαντικό βαθμό στην τροποποίηση των στόχων, των πρακτικών και τελικά των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα σε ατομικό επίπεδο διευρύνει τη δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ενώ φαίνεται πως η συστηματική εφαρμογή της συντελεί στη διαμόρφωση πιο ενεργών και αυτόνομων πολιτικά ανθρώπων στα πλαίσια μιας ανθρωπιστικής εκπαίδευσης.

Προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση στη δυνατότητα αυτής της προσέγγισης στις περιπτώσεις παιδιών με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και στην ικανότητά της να ενισχύει τις επιχειρηματολογικές δεξιότητες των παιδιών, την ικανότητα διαμόρφωσης ορθής κρίσης και αντικειμενικότητας, στοιχεία απαραίτητα για μια υγιή κοινωνική διαβίωση και καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτή είναι μια συνιστώσα της φιλοσοφίας που είναι θεμελιώδης, καθώς αφορά στην προστατευτική δράση που ενδεχομένως να έχει εάν εφαρμοστεί με τον κατάλληλο τρόπο στα παιδιά, ώστε να τα ενισχύσει ψυχολογικά και να τα βοηθήσει ως άλλη θεραπεία να εξελιχθούν σε ώριμους και ολοκληρωμένους ενήλικες ανθρώπους.

Μπορεί τελικά η διδασκαλία της φιλοσοφίας μέσω των τεχνών να διασυνδεθεί με τη σχολική επίδοση κι αυτή να συνδράμει στη διαμόρφωση ενός πιο παρακινητικού περιβάλλοντος για τα παιδιά; Είναι δυνατόν να αναπλαισιωθούν παραβατικές συμπεριφορές και αυτές να αποτελέσουν το πλαίσιο παρατήρησης για δημιουργικό διάλογο και αναστοχασμό;

Είναι σημαντικό τα μικρά παιδιά να μαθαίνουν μέσω της τέχνης, καθώς κάθε σύστημα συμβόλων της οικοδομεί το νόημα με διαφορετικό τρόπο. Έλκονται από την παιγνιακότητα της καλλιτεχνικής εμπειρίας, αναδεικνύουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, συνεργάζονται για να αποδώσουν σε κοινά σχήματα. Εργάζονται συστηματικά με ποικίλα υλικά, εξερευνώντας μορφές, ήχους, χρώματα, κινήσεις. Δημιουργούν και αναπαριστούν τις σκέψεις τους επικοινωνώντας με τους άλλους και μετασχηματίζοντας την πραγματικότητα. Δεν είναι αυτοσκοπός να υπηρετήσουν τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, τελώντας ρόλο επικουρικό, αλλά να προσφέρουν μια ολιστική θέαση της εκπαιδευτικής πράξης και των χρησιμοποιούμενων τεχνικών. Αντίστοιχα μέσω αυτής της προσέγγισης πραγματοποιείται η απόρριψη της λογικής της περιχαράκωσης των τεχνών σε συγκεκριμένα ολιγόωρα μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Σύμφωνα με την Jessica Hoffman (2008) οι τέχνες μπορούν να διαδραματίσουν ρόλο συνδετικού κρίκου ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και να εξασφαλίσουν τη διαθεματική οπτική. Διεγείρουν τη φαντασία, εκφράζουν το συναίσθημα, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, δημιουργούν συνθήκες σεβασμού και ανάδυσης της προσωπικής ερμηνείας, ενώ είναι μοναδικά προσανατολισμένες στο καθημερινό βίωμα και έλκουν τη διερεύνηση. Ο διάλογος των παιδιών με το έργο τέχνης κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του και η διαπραγμάτευση για το έργο τέχνης σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο αναδεικνύει το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας τρόπος να αποδίδουμε τα πράγματα. Τέτοιες προσεγγίσεις απαντούν στις προσωπικές ανάγκες των ανθρώπων και συντελούν στο να καλλιεργούν δυνατότητες, να εξασφαλίζουν την εστίαση, τη δέσμευση και ενδεχομένως να συμπαρασύρουν την επίδοση εν γένει στα ακαδημαϊκά μαθήματα.

Αυτό που πρέπει να ερευνηθεί είναι η επίδραση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας και η έκφρασή της μέσα στη σχολική τάξη μέσω διαθεματικών αναπτύξεων σε μια μεγαλύτερης έκτασης ομάδα παιδιών και με μεγαλύτερη δημογραφική ανομοιογένεια, ώστε να ελεγχθεί πληρέστερα η ωφέλειά της και να εξαχθούν συμπεράσματα με καθολικότερη ισχύ. Επομένως σε αυτό το πρίσμα μπορούν να τεθούν υπό συζήτηση και θέματα διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος και της θέσης αυτής της προσέγγισης εντός αυτού, αναλογιζόμενοι τις ευεργεσίες της, ενώ ταυτόχρονα να εκκινήσει η σταδιακή εφαρμογή του σε μονάδες πρωτοβάθμιας πειραματικά. Με αυτόν τον τρόπο θα αξιολογείται στην πράξη, θα εμπλουτίζεται το περιεχόμενό της,

ενώ ταυτόχρονα θα εκπαιδευτεί σταδιακά μια κρίσιμη μάζα παιδαγωγών που εκκινώντας από τη μελέτη και εφαρμογή του παρόντος ερευνητικού θα συντελέσει στη διάχυσή της.

Είναι αξιοσημείωτο πως η φιλοσοφία επανατοποθετείται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με ένα νέο μαθητοκεντρικό και συμπεριληπτικό προφίλ που δεν την απομονώνει σε λογικές αριστείας, επίδοσης και νοησιαρχικής ερμηνείας φιλοσοφικών κειμένων, αλλά την κάνει πιο προσιτή, παιγνιώδη και ξεκάθαρα εφαρμόσιμη με μια διαθεματική λογική. Στο επιχείρημα ότι η φιλοσοφία ανήκει μόνο στη δευτεροβάθμια απαντά το φιλοσοφικό-παιδαγωγικό εγχείρημα του Matthew Lipman με την τεκμηριωμένη ερευνητική του παρακαταθήκη και η τρέχουσα επιστημονική αρθρογραφία, που αποδεικνύει με σαφήνεια ότι υπάρχει διάκριση ανάμεσα στο 'διδάσκω φιλοσοφία' και 'βιώνω με τη φιλοσοφία'. Σε αυτή τη βάση μιλάμε για μια μεταστροφή στη διδακτική πράξη, για μια εντελώς διαφορετική αντίληψη της παιδαγωγικής πραγματικότητας υπό το πρίσμα του φιλοσοφικού στοχασμού, η οποία ενδεχομένως με τους κατάλληλους μετασχηματισμούς να βρει εφαρμογή και να διαρρέει όλα τα επίπεδα του αναλυτικού προγράμματος, προσφέροντας στη φιλοσοφία ρόλο εννοησιοδότη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η φιλοσοφία φέρνει στην επιφάνεια ικανότητες και ποιοτικά χαρακτηριστικά των παιδιών με έναν τρόπο βαθιά αυθεντικό και συνάμα επιδέξιο σαν μια βουτιά στο συναίσθημα και το νόημα ταυτόχρονα, οικοδομώντας μοναδικές παιδαγωγικά εμπειρίες.

## 10.1 Προτεινόμενο Ερευνητικό Πρόγραμμα

Οι εμπνευστές του κινήματος της ΦγΠ δεν κατέγραψαν μια διδακτική προσέγγιση, η οποία ορίζεται από μια αλλαγή στις παιδαγωγικές επιλογές ή μια απλή αναθεώρηση στον τρόπο εργασίας στη σχολική τάξη, αλλά μια εκ διαμέτρου διαφορετική διαχείριση των εκπαιδευτικών πόρων και έναν οραματισμό για ένα σχολείο σκέψης και καινοτομίας (Lipman et al, 1980). Ήδη από το 1970, οπότε σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η πρώτη πειραματική εφαρμογή σε εκπαιδευτικό περιβάλλον από τους Lipman & Bierman με στόχο την αξιολόγηση της βελτίωσης των δεξιοτήτων ανάγνωσης μετά από σύντομη σε χρόνο εφαρμογή προγράμματος φιλοσοφίας για παιδιά, είχε εξακριβωθεί η αξία αυτής της προσέγγισης (Lipman & Bierman, 1970). Τα επόμενα χρόνια αναπτύχθηκαν διάφορες εφαρμογές του προγράμματος στο εκπαιδευτικό πεδίο σε συντονισμένο επίπεδο, κυρίως υπό την αιγίδα των οργανισμών *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*, *SOPHIA* που ασχολείται με την ανάπτυξη της φιλοσοφίας στην παιδική ηλικία σε ευρωπαϊκό επίπεδο, *SAPERE (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education)*. Η διερεύνηση των ποικίλων εκφάνσεων με τις οποίες τα παιδιά δύνανται να βιώσουν τον φιλοσοφικό στοχασμό και βάσει αυτού να δρουν και να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο είναι το βασικό ζητούμενο. Αυτή η

διαδικασία είναι σε εξέλιξη και τα ευρήματα αυτής ενισχύουν τον ερευνητικό διάλογο, αλλά και προσθέτουν στη φαρέτρα της μεθοδολογίας της.

Αυτό που διαπιστώνεται στην πράξη είναι πως πρόκειται για μια προσέγγιση που θέτει εκπαιδευτικούς και παιδιά σε μια επικοινωνιακή πρακτική με ερευνητικό υπόβαθρο και που από τη φύση της θα βρίσκεται συνεχώς σε διαδικασία διαμόρφωσης και εμπλουτισμού. Αυτό θα εξαρτάται σε κάθε μεμονωμένη περίπτωση από την ιδιαιτερότητα των εμπλεκόμενων μερών, τον χώρο και τον χρόνο όπου θα πραγματοποιείται η εφαρμογή. Το φιλοσοφικό υπόβαθρο αυτής της παιδαγωγικής οπτικής της προσδίδει ανοιχτότητα και το χαρακτηριστικό μιας αένας διαπραγμάτευσης τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο. Στην παρούσα μελέτη η βιβλιογραφική αναζήτηση και εμβάθυνση οδήγησε σε μια ερμηνευτική γεφύρωση διεπιστημονικών πεδίων, η οποία ανατροφοδοτούνταν από την καθημερινότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Απότοκος αυτών είναι η δημιουργία σχεδίων εργασίας, αλλά και η ωρίμανση ενός πειραματικού σχεδίου που στηρίζεται στην υπόθεση εργασίας αυτής της διατριβής. Το παρόν απευθύνεται σε παιδιά του τελευταίου επιπέδου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή στην πέμπτη και έκτη τάξη, όπου βρίσκονται σε ένα σημαντικό αναπτυξιακό κατώφλι. Τα στάδια του περιγράφονται ακολούθως, ενώ τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας παρατίθενται ενδεικτικά στο παράρτημα. Στηρίζεται σε μεικτές ερευνητικές μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν-αναλύονται θεωρητικά σε προηγούμενο κεφάλαιο- διασυνδέονται άμεσα με τις ερευνητικές υποθέσεις. Αφορούν και σε ενδοπροσωπική αξιολόγηση των ερευνητικών υποκειμένων, ενώ θα ήταν δυνατή και εφαρμογή του παρόντος πρωτοκόλλου σε πειραματική ομάδα και η σύγκριση των αποτελεσμάτων με αντίστοιχη ομάδα ελέγχου.

Αναλυτικά έχει ως εξής:

A) Ενημέρωση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα εφαρμόσει στην πράξη το προτεινόμενο πρόγραμμα και συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους ως μια ερευνητική ομάδα (Τακτικές συναντήσεις δια ζώσης και διαδικτυακές, δημιουργία ιστότοπου για την επιμόρφωση και ανάρτηση των δειγματικών διδασκαλιών με επικέντρωση στη φιλοσοφία, δημιουργία ομάδων εργασίας κ.ά.). Σε αυτή τη φάση θα μπορούσε να εφαρμόζεται mentoring και μοίρασμα των εμπειριών στην κάθε ομάδα πρακτικής και επιμόρφωσης. Διαδικασίες αυτοπαρατήρησης- ετεροπαρατήρησης.

B) Καθορισμός ερευνητικού δείγματος με στόχο να εξασφαλίζεται η τυχαιότητα και να αυξάνεται ο βαθμός εγκυρότητας των διαδικασιών. Επομένως θεμιτό θα ήταν να εφαρμοστεί σε έναν μεγάλο αριθμό παιδιών ταυτόχρονα, ώστε να έχουμε περισσότερα ποσοτικά δεδομένα και μια ποικιλία δημογραφικών χαρακτηριστικών, η οποία θα μας πρόσφερε σημαντικά ευρήματα ως προς την

εφαρμογή. Αρχικά θα έχουμε σχολικές τάξεις ως δείγματα ευκολίας, αλλά μετά την πρώτη εφαρμογή και διάχυση θα είναι εφικτό να εφαρμοστεί το πρόγραμμα από άλλον εκπαιδευτικό που δε θα εμπλέκεται στην καθημερινότητα των παιδιών.

Γ) Δοκιμασία προελέγχου σε τέσσερα επίπεδα:

Προφορικότητα: Δημιουργία αυθόρμητης προφορικής ιστορίας από κάθε παιδί με τη βοήθεια εκπαιδευτικών καρτών (οι κάρτες μπορούν να φτιαχτούν μαζί με τα παιδιά, να ζωγραφιστούν ή να κατασκευαστούν και να αποτυπώνουν τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους) και αποτίμηση της προσπάθειας από δύο ανεξάρτητους παρατηρητές με τη βοήθεια φύλλου εργασίας, το οποίο αναπτύχθηκε από τη γράφουσα (βλ. παράρτημα).

Γραπτός λόγος: Δημιουργία γραπτής ιστορίας ως συνέχεια προφορικού ακούσματος από τον εκπαιδευτικό (ελεύθερη επιλογή κειμένου σε σχέση με τα ενδιαφέροντα της ομάδας). Αξιολόγηση της γραπτής δοκιμασίας από δύο εκπαιδευτικούς (τυφλή κρίση) με τη βοήθεια φύλλου εργασίας, το οποίο αναπτύχθηκε από τη γράφουσα (βλ. παράρτημα).

Κοινωνικές σχέσεις και θέση κάθε παιδιού: Συμπλήρωση κοινωνιογράμματος με θετικές επιλογές από τα παιδιά, το οποίο θα επαναληφθεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος ανά τακτά διαστήματα για να γίνονται οι απαραίτητες παρεμβάσεις. (Δημιουργία κοινωνιογραφημάτων με τη βοήθεια του λογισμικού groupdynamics).

Εκτίμηση συναισθηματικής νοημοσύνης: Συμπλήρωση του *TEIQue-Child Form* (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008).

Ταυτόχρονα στην ίδια φάση συμπληρώνεται και το πρώτο ερωτηματολόγιο (Korneck, 2002; Helmke & Weinert, όπως αναφέρεται στο Antoniou & Sideridis, 2008) από δύο ετεροπαρατηρητές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα αξιολογήσουν το διδακτικό στυλ και το προφίλ της διδασκαλίας σε διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (Η ίδια διαδικασία θα πραγματοποιηθεί άλλη μία φορά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε ενδιάμεση χρονική φάση).

Επίσης συμπληρώνεται ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς *TEIQue-SF* από τον εκπαιδευτικό που θα εφαρμόσει το πρόγραμμα (Petrides, 2009)

Σε όλη τη φάση της εφαρμογής θα διατηρηθεί ερευνητικό ημερολόγιο με καταγραφή των στοιχείων και των σημαντικών γεγονότων που σχετίζονται με τη θεματική της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Δ) Εφαρμογή των σχεδίων εργασίας από τη σχολική ομάδα.

Ε) Δοκιμασία μεταελέγχου, με επανάληψη των διαδικασιών του προελέγχου. Στη φάση αυτή επίσης τα παιδιά θα αποτιμήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με σύντομο γραπτό κείμενο ελεύθερης ανάπτυξης, το οποίο μπορεί να γίνει και με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως τον ψηφιακό πίνακα [lino - Sticky and Photo Sharing for you \(linoit.com\)](http://lino.com) ή το ψηφιακό βιβλίο [#1 rated site for making story books | StoryJumper](#)

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στα δεδομένα του κοινωνιογράμματος πρέπει να αξιοποιούνται με αντίστοιχες παρεμβάσεις και τη δημιουργία ομάδων με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης των παιδιών με μηδενικές ή και λιγότερες θετικές ψήφους. Επομένως αυτοί οι μαθητές να τοποθετούνται σε ομάδες όπου ικανοποιήθηκε τουλάχιστον μια επιθυμία τους και ταυτόχρονα μαζί με πιο κοινωνικά προβεβλημένους μαθητές ή με παιδιά με την πιο χαμηλή αντίσταση προς αυτούς. Είναι απαραίτητο να ενισχύεται η κινητικότητα μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας όσον αφορά στην ανάθεση ρόλων και πρωτοβουλιών, ενώ η κάθε ομάδα να εμπλακεί σε σχέδια εργασίας και συνέργειες με στόχο την αναπλαισίωση των μαθητών με χαμηλό κοινωνικό προφίλ.

Ο τρόπος εργασίας που προτάσσει τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με δέσμευση στη διερευνητική μέθοδο και έχοντας ως όραμα τη βέλτιστη κοινωνική θέση για όλα τα μέλη της σχολικής ομάδας λειτουργεί συμπεριληπτικά και συντείνει ώστε να αναδειχθεί ο κάθε μαθητής μεμονωμένα. Σταδιακά ο κάθε μαθητής αυξάνει την κοινωνική του δύναμη, αναδεικνύοντας την προσωπικότητά του και τις ιδιαίτερες ικανότητες του. Ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων που κάθε φορά καταρτίζεται μετά το κοινωνιομετρικό τεστ, η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων κατά την επεξεργασία σχεδίων εργασίας, η εναλλάξ ανάδειξη των μαθητών σε μεσολαβητές, οι οποίοι μπορούν να παρουσιάσουν ή να διδάξουν ενόητες γνωστικών πεδίων ή διαθεματικά σχέδια δράσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον συγκεντρώνει η μέθοδος της συνεργατικής συναρμολόγησης, όπου οι μαθητές επεξεργάζονται σε ερευνητικά πλαίσια ένα κοινό θέμα εργασίας, μελετώντας το από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ως ειδικοί και εμπειρογνώμονες, κάτι που συνάδει με την εργασία σε κοινότητες έρευνας όπως προτάσσεται από το παιδαγωγικό-φιλοσοφικό ρεύμα της *ΦγΠ*.

Οι εκτυλισσόμενες κοινωνικές διεργασίες όπως αυτές διαδραματίζονται στα πλαίσια μιας σχολικής ομάδας μας δίνουν εξαιρετικά χρήσιμες πληροφορίες για την καλλιέργεια της κοινωνικής αυτοαντίληψης των παιδιών και της ενίσχυσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων με στόχο την ενδυνάμωση της προσωπικής και ταυτόχρονα της συλλογικής τους ταυτότητας. Η υιοθέτηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η υλοποίηση βιωματικών δράσεων ενδυναμώνουν τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά το κάθε παιδί και είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μόνο σε ομαδοκεντρικά περιβάλλοντα, όπου προωθείται η κοινωνική εκδοχή εργασίας. Η κοινωνιομετρία έρχεται να

ανακαλύψει τις διαπλεκόμενες σχέσεις εντός μιας ομάδας και τις δυναμικές που αναπτύσσονται σε πραγματικό χρόνο, να τις αξιοποιήσει και να προσφέρει την κρίσιμη πληροφορία στον εκπαιδευτικό, ώστε να προχωρήσει σε αντισταθμιστικές κινήσεις, οι οποίες ασκούν αναπλαστική επίδραση και καλλιεργούν βαθμιδόν πολιτειακό ήθος στους μαθητές.

Όσον αφορά στην έκφραση προφορικού λόγου προτείνεται να ελεγχθεί πριν και μετά την παιδαγωγική παρέμβαση η αφηγηματική δυνατότητα με τη δημιουργία μιας αυθόρμητης ιστορίας, έχοντας ως αφορμή ένα σύνολο καρτών με ποικίλο περιεχόμενο, από τις οποίες επιλέγει τρεις τυχαία κάθε μαθητής. Παίρνει λίγο χρόνο προετοιμασίας για να δομήσει την ιστορία του και στη συνέχεια κάθε αφηγηματική απόπειρα αξιολογείται με κλίμακα Likert 1-5 (παρ.) από δύο κριτές, οι οποίοι εκτιμούν το λεξιλόγιο, τη νοηματική ακολουθία και τέλος τη χρήση εξωγλωσσικών-παραγλωσσικών στοιχείων. Η χρονική έκταση της κάθε αφήγησης θα μετρηθεί καθαρά ποσοτικά, χρονομετρώντας τη διάρκεια σε δευτερόλεπτα μεμονωμένα για την κάθε προσπάθεια εκδίπλωσης της φανταστικής ιστορίας του κάθε παιδιού. Όσον αφορά στη νοηματική συνοχή των προφορικών ιστοριών θα κριθεί από τους αξιολογητές εάν τα παιδιά δημιούργησαν ιστορίες με αρχή-μέση-τέλος, εκτιμώντας την ύπαρξη λέξεων ή φράσεων που προωθούν την εξέλιξη της αφήγησης και την τελική έκβασή της. Τα προφορικά αφηγήματα θα ελεγχθούν εάν περιέχουν φράσεις ή λέξεις που δηλώνουν αντίθεση, αίτιο-αποτέλεσμα, εναντίωση, συνδέσεις μεταξύ των επιμέρους επεισοδίων και ευρύτερα για την ολοκληρωμένη τους νοηματική απόδοση (Kanellou et al, 2016).

Σημειώνεται πως θα ήταν ενδεδειγμένο να γίνουν δοκιμασίες πριν το πρόγραμμα, στη λήξη του και λίγους μήνες αργότερα, καθώς όπως είχε επισημανθεί και από τους ειδικούς στις συνεντεύξεις, ότι η καλλιέργεια του γραπτού λόγου είναι μια δυναμικά εξελισσόμενη διαδικασία που πρέπει να αποτιμάται σε βάθος χρόνου. Κατά τη διαδικασία των pre, post tests και follow up tests συστήνεται να ακολουθηθεί το μοντέλο των συγγραφικών σταδίων, ως υπόβαθρο, σε διάρκεια τεσσάρων διδακτικών ωρών, ανά δίωρο, για κάθε φάση (Ματσαγγούρας, 2009). Στο προσυγγραφικό στάδιο να χρησιμοποιηθεί συνδυασμός τεχνικών υψηλής και χαλαρής καθοδήγησης, όπως η ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό ενός αποσπάσματος από κείμενο- ως στοιχείο αφορμής- το οποίο πρέπει να συνεχίσουν οι μαθητές και συζήτησης σχετικής με το θέμα του κειμένου. Τα παιδιά θα αποκρυσταλλώσουν ιδέες και θα καταγράψουν λέξεις -τεχνική συσχετιζόμενων λέξεων- που θα αποτελέσουν τη σκαλωσιά για τη δική τους αφηγηματική δημιουργία. Στο συγγραφικό μέρος ο κάθε μαθητής αξιοποιεί τις πληροφορίες από το απόσπασμα και την ομαδική επεξεργασία στην ολομέλεια, γράφοντας τη δική του εκδοχή για τη συνέχεια της ιστορίας. Ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί κλίμα ελευθερίας για συγγραφή, ανατροπή του θέματος και κατάθεση εντελώς προσωπικών αφηγηματικών εκδοχών. Στο μετασυγγραφικό στάδιο τα παιδιά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό προχωρούν σε συζήτηση στην τάξη με στόχο την αναθεώρηση, βελτίωση, διόρθωση και αυτοαξιολόγηση του παραγόμενου κειμένου.

Στη συνέχεια τα γραπτά κείμενα και στις δύο φάσεις της παρέμβασης θα δοθούν προς κρίση σε δύο κριτές, οι οποίοι θα αξιολογήσουν με κλίμακα Likert 1-5 (παρ.), έχοντας στη διάθεσή τους τα εξής κριτήρια: Έκταση, χρήση γραμματικών-συντακτικών κανόνων, νοηματική συνοχή, δημιουργική χρήση της γλώσσας. Όσον αφορά στη νοηματική συνοχή, καταδεικνύει τις διασυνδέσεις των γλωσσικών τμημάτων και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τις ιδιαίτερες σχέσεις όπως αυτές αναπτύσσονται σε κάθε αφηγηματικό κείμενο (Hobbs, 1979). Ακολουθώντας το μοντέλο των Stein & Glen (1979), το οποίο είναι βασισμένο στη γραμματική της ιστορίας (story grammar analysis) οι αξιολογητές θα αναζητήσουν στα γραπτά των παιδιών αυτά τα στοιχεία, τα οποία αναφέρονται στη δόμηση σε επεισόδια και τον τρόπο αναπαράστασης των γεγονότων. Η νοηματική πληρότητα του κειμένου σχετίζεται με τη χρήση μονάδων λόγου που εκφράζουν τη σημασιολογική αλληλουχία, τη δράση-στοχοθεσία των προσώπων, τη συναισθηματική τους κατάσταση εντός του αφηγήματος και τις πράξεις τους για την επίλυση των αρχικών στόχων. Καθοριστικής σημασίας ήταν η ύπαρξη λέξεων ή φράσεων που δημιουργούσαν λογικές συνδέσεις, ζεύγη αντιθέσεων, χρονικού και χωρικού προσδιορισμού, αιτιολογίας, αλλά και λέξεις ή εκφράσεις που γεφύρωναν τις παραγράφους μεταξύ τους.

Όσον αφορά στην έκταση των γραπτών θα εξεταστεί από τους αξιολογητές η συνολική εικόνα τους σε επίπεδο λέξεων, καθώς έχει φανεί από την έρευνα πως είναι μια σημαντική παράμετρος που συνάδει με την συγγραφική ωριμότητα των παιδιών και τον πιο επεξεργασμένο τρόπο διαχείρισης του γραπτού λόγου. Τα παιδιά που χρησιμοποιούν ένα σύνολο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών στον γραπτό λόγο έχουν τη δυνατότητα να συντάσσουν μεγαλύτερα σώματα κειμένων και να αποδίδουν γραπτά με μεγαλύτερη νοηματική πληρότητα, αντιμετωπίζοντας τον γραπτό λόγο ως πεδίο επίλυσης προβλήματος κι όχι ως απλή παράθεση πληροφοριών (Bereiter & Scardamalia, 1987). Τέλος θα ζητηθεί από τους αξιολογητές να διακρίνουν στα γραπτά κείμενα των παιδιών το στοιχείο της παραστατικότητας, της εικονοπλαστικής δύναμης της γραφής μέσω της χρήσης διαλόγου, σχημάτων λόγου και παροντικών χρόνων. Επίσης θα αξιολογήσουν σε αυτήν την κατεύθυνση το στοιχείο των ανατροπών στην πλοκή και τέλος την κατασκευή ηρώων, τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζουν στην εξέλιξη της αφήγησης, παρατηρώντας τη χρήση των ρημάτων, των διαλόγων και τον τρόπο χαρακτηριστικής απόδοσης τους μέσω της χρήσης των επιθετικών προσδιορισμών.

Στο προτεινόμενο πρόγραμμα θα χρησιμοποιηθεί το *TEI Que* σε δύο διαφορετικές εκδοχές του, απευθυνόμενο σε παιδιά (*TEIQue-CF*) και στη σύντομη μορφή του σε ενήλικες (*TEIQue-SF*). Το *TEIQue* αναπτύχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο αποτίμησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και αναδείχθηκε ως ένα ιδιαίτερα αξιόπιστο ορίζοντα χαρτογράφησης των συναισθηματικών ικανοτήτων ενός ανθρώπου σε ένα πλαίσιο αυτοαναφοράς και αυτοπεριγραφής (Petrides & Mavroveli, 2018). Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε παιδιά 8-12 ετών αποτελείται από 75 ερωτήσεις αυτοαναφοράς. Η καθεμία ερώτηση βαθμολογείται με πεντάβαθμη κλίμακα Likert, ενώ στο σύνολό του μετρά εννιά



ξεχωριστές συνιστώσες. Πρακτικά αποτελεί μετεξέλιξη του ερωτηματολογίου Trait emotional intelligence Questionnaire, έχοντας ως αποδέκτη τα παιδιά και συνεκτιμώντας τη διεθνή βιβλιογραφία για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη σε αυτήν την ηλικιακή φάση (Mavrouveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008). Το *TEIQue-Short Form* συμπληρώνεται στην αρχή της παρέμβασης με στόχο την αποτύπωση του προφίλ της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί εξέλιξη του πλήρους μεθοδολογικού εργαλείου και αποτελείται από 30 διαφορετικές ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται ευσύννοπα και συμπεριληπτικά στις 15 συνιστώσες της πρώτης κατασκευής με βάση τη συσχετιστική δύναμη τους στη διαμόρφωση της συνολικής βαθμολογίας, ενώ στηρίζεται σε επτάβαθμη κλίμακα Likert (Cooper & Petrides, 2010; Petrides & Furnham, 2006).

Τα ευρήματα των ελέγχων θα συστηματοποιηθούν με τη βοήθεια του SPSS, ώστε να ερμηνευτούν πιο εύκολα και να προκύψουν σε συνδυασμό με την καθημερινή παρατήρηση και τη διασταύρωση με το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού πολύτιμα συμπεράσματα για τα σχέδια εργασίας και τα οφέλη τους. Η συλλογή ποσοτικών δεδομένων θεωρείται αναγκαία για τη διασταύρωση και επιβεβαίωση του προτεινόμενου προγράμματος και σε συνδυασμό με την παρατήρηση των εκπαιδευτικών και την ενεργητική συμμετοχή των ερευνητικών υποκειμένων που θα συνδιαμορφώνουν τη διαδικασία. Το διαφορετικό στην παρούσα οπτική είναι ότι αν και θεμελιώνεται στην υπάρχουσα εμπειρία, τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά από διεπιστημονικές συζεύξεις και αναπτύσσεται αναγνωρίζοντας τον κόσμο του παιδιού και την ιδιομορφία του ως μια ιδιαίτερη συνιστώσα. Αποτελεί την ωρίμανση της ενδεδειγμένης μελέτης του εκπαιδευτικού πεδίου σε συνδυασμό με την αναγνώριση της ανάγκης εφαρμογής της φιλοσοφίας στην παιδαγωγική πράξη. Μια απόπειρα τεκμηρίωσης της ζωοποιού δύναμης του φιλοσοφικού στοχασμού και της δυναμικής του στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις εφαρμογές του.

Η διαπίστωση των ποικίλων γεφυρώσεων και του μεγέθους του ερευνητικού πεδίου που διανοίγεται όταν αποπειρώμαστε τη φιλοσοφική ερμηνεία, υπαγορεύει να κινούμαστε πολυπρισματικά σε μεθοδολογικό επίπεδο και να αποτιμούμε σε βάθος χρόνου τις ωφέλειες, διατυπώνοντας με την απαραίτητη προσοχή συμπεράσματα και προτάσεις. Αυτή η μελέτη ανέπτυξε διασυνδέσεις, διαφώτισε ερευνητικούς δρόμους που ούτως ή άλλως δημιουργούνται ανάμεσα στη φιλοσοφία, την παιδαγωγική και την τέχνη. Διερεύνησε βιβλιογραφικά και συνεξέτασε με επιμέλεια τις υποθέσεις, φανερώνοντας νέα ερωτήματα και εκκινώντας την επιστημονική σύμπραξη γνωστικών πεδίων. Είναι αυτός ο πλούτος της φιλοσοφίας που υπερ-βαίνει, η δυναμική της εκπαίδευσης που απελευθερώνει και η τέχνη που στέκει ανάμεσα τους άλλοτε ως μονοπάτι νοήματος και άλλοτε ως ξαναμάγεμα της πραγματικότητας, κυφορώντας διαρκώς νέες μορφές και δράσεις. Αυτή είναι τελικά είναι και η θεραπευτική βάση της φιλοσοφίας, μια δρώσα διατύπωση της σκέψης, μια σπουδή του εαυτού και

του κόσμου, μια διαπραγμάτευση όπως αυτή ορίζεται μέσα από ένα επιχείρημα, μια αναπαράσταση, έναν δραματουργικό βηματισμό, ένα επικοινωνιακό αντάμωμα.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ξενόγλωσση

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (2002). *Dialectic of enlightenment*. Stanford: Stanford University Press.
- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. In S. Olfman (Επιμ.), *All work and no play...: How educational reforms are harming our preschoolers* (pp. 17–42). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Anagnostou, M., Lazou, A., Mele, E.& Ktena, A. (2022). Philosophical games in primary education: An interdisciplinary approach, *Education and New Developments 2022*, <https://doi.org/10.36315/2022v1end126>. Ανακτήθηκε από [2022v1end126.pdf \(end-educationconference.org\)](https://doi.org/10.36315/2022v1end126)
- Antoniou, F., & Sideridis, G. (2008). Prediction of reading comprehension, reading interest and reading efficacy from teaching styles and classroom climate: A multilevel random coefficient modeling analysis for students with learning disabilities. In *Personnel Preparation* (223–251). Emerald Group Publishing Limited. Ανακτήθηκε από [Prediction of reading comprehension, reading interest and reading efficacy from teaching styles and classroom climate: A multilevel random coefficient modeling analysis for students with learning disabilities | Emerald Insight](#).
- Antoniou, F. & Kalinoglou, F. (2013). Teaching Style: Is it Measurable and Changeable? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, pp. 1618 – 1623. Ανακτήθηκε από [Teaching Style: Is it Measurable and Changeable? \(sciencedirectassets.com\)](#).
- Artaud, A. (1992). *Le theatre et son double*. Paris: Gallimard.
- Bailey, S. (2021). *Drama for the inclusive classroom*. New York: Routledge.
- Barrett, A. (2013). *The Structure of Dialogue: Exploring Habermas' Discourse Theory to Explain the Magic and Potential of Restorative Justice Processes*, 36:2 Dal LJ 335. Ανακτήθηκε από [The Structure of Dialogue: Exploring Habermas' Discourse Theory to Explain the "Magic" and Potential of Restorative Justice Processes \(dal.ca\)](#)
- Beach, R., Campano, G., Edmiston, B. & Borgmann, M. (2010). *Literacy tools in the classroom: Teaching through critical inquiry grades 5-12*. New York & London: Teachers College Press.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers' College Press, Columbia University. Ανακτήθηκε από [4- Curriculum Integration Designing the Core of Democratic Education.pdf \(daneshnamehicsa.ir\)](#)
- Benson, S.E. (2009), Understanding Literate Language: Developmental and clinical issues. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders (CICSD)*, 36, 174-178

Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bernstein, B. (1967). Open schools-open society, *New society*, pp. 351-353

Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control*, vol I. London and New York: Routledge. Ανακτήθηκε από CLASS, CODES AND CONTROL (wordpress.com)

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Bloor, T., & Bloor, M. (1995). *The functional analysis of English: A Hallidayan approach*. London: Arnold

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., Palincsar A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning, *Educational Psychologist*, 26:3-4, 369-398, DOI: 10.1080/00461520.1991.9653139

Braun V. & V. Clarke (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* (pp. 57-71). Washington DC: American Psychological Association.

Bridgeman, D. (1981). Enhanced Role Taking Through Cooperative Interdependence: A Field Study, in *Child Development*, Vol. 52, No. 4, pp. 1231-1238. <https://doi.org/10.2307/1129511>

Brough, C. (2012). Implementing the democratic principles and practices of studentcentred curriculum integration in primary schools, *The Curriculum Journal* Vol. 23, No. 3, pp. 345–369. Ανακτήθηκε από [TF-RCJO120019 345..369 ++ \(pbworks.com\)](https://www.pbworks.com)

Bruce, B. (2008). Learning at the Border: How Young People Use New Media for Community Action and Personal Growth. In Ch. Angeli & N. Valanides (eds.), *Proceedings of the 6th Panhellenic Conference with International Participation: ICT in Education*. 25-28 September, Cyprus, pp.3-10.

Bruer, J. (1999) 'In Search of Brain-Based Education.' *Phi Delta Kappan*. 80(9): 648-654. Ανακτήθηκε από In search of ... Brain-based education – [kappanonline.org](http://kappanonline.org).

Bruner, J. (1960). *The process of education*. USA: Harvard University press. Ανακτήθηκε από [The Process of Education \(daneshnamehicsa.ir\)](http://www.daneshnamehicsa.ir)

\_\_\_\_\_ (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

\_\_\_\_\_ (1973). *Beyond the Information Given*. New York: Norton.

- \_\_\_\_\_ (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & J. M. Levert (Eds.), *The Child's conception of language acquisition* (pp. 241-256). New York, NY: Springer-Verlag
- Burnard, P. & Hennessy, S. (2006). *Reflective practices in arts education*. Dordrecht: Springer
- Caine, R. & Caine, G. (1991). *Making connections. Teaching and the human brain*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development. Ανακτήθηκε από [ED335141.pdf](#)
- Campbell, S. (2011). Educational Neuroscience: Motivations, methodology, and implications, *Educational Philosophy and Theory*, 43:1,7-16, DOI: [10.1111/j.1469-5812.2010.00701.x](#)
- Carlson, S. & Wang, T. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. In: *Cognitive Development*, 22, 489-510.
- Carpenter, M. (2011). Social cognition and social motivations in infancy. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 106–128). Wiley Blackwell.
- Case, R. (1999). Conceptual development. In M. Bennett, *Development psychology: Achievements and prospects*. Philadelphia: Psychology Press
- Cialdini, R.B., S.L. Brown, B.P. Lewis, C. Luce, and S.L. Neuberg, 1997. "Reinterpreting the Empathy-Altruism Relationship: When One into One Equals Oneness," *Journal of Personality and Social Psychology*, 73: 481–494. Ανακτήθηκε από *Empathy (Stanford Encyclopedia of Philosophy)*
- Claxton, G. (2008). *Brightening Up: How Children Learn to be Gifted*. Ανακτήθηκε από (PDF) [Brightening Up: How Children Learn to be Gifted \(researchgate.net\)](#).
- Cobb, P. (1996). *Constructivism and learning*. In E. De Corte and F. E Weinert. (Eds) *International Encyclopaedia of Developmental and Instructional Psychology*, Pergamon Press
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. 2nd edition. Boston, MA: Heinle and Heinle
- Cole, M., & Engestrom, Y. (1993). A cultural historical approach to distributed cognition. In G. Salomon, (Ed.) *Distributed cognitions* Cambridge: Cambridge University Press
- Collins, S. & Hoelzl, C. (2014). Using drama to develop student's emotional intelligence, in *Emotions in educational settings*, Ed. J. Hurley, P. Linsley, R. Van der Zwan. London: Oxford Global Press.
- Conti, G. (2004). Identifying your teaching style. In M. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 75-91). Malabar, FL: Krieger.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131–144. <https://doi.org/10.1177/1063426608314541>

- Cooper, A. & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An International Journal*, 4:3, 164-195, DOI: [10.1080/15544800903076044](https://doi.org/10.1080/15544800903076044)
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1996). Creating “Thought-Full” Environments. In A. L. Costa & B. Kallick (Eds.), *Learning and Leading with Habits of Mind. 16 Essential Characteristics for Success* (pp. 97-116). Ανακτήθηκε από <https://justin.vashonsd.org/Resources/HOM/Learning&Leading> With Habits Of Mind.pdf, 19/09/2022.
- Courtney, R. (1989). *Play, drama and Thought: The intellectual background to dramatic education*. Canada: Simon & Pierre.
- \_\_\_\_\_ (1990). *Drama and Intelligence: A cognitive theory*. Montreal and Kingston, London, Buffalo: Mc Gill- Queen’s University Press.
- Crais, E. R., & Lorch, N. (1994). *Oral narratives in school-age children. Topics in Language Disorders*, 14, 13-28.
- Creemers, B. (2005). *Educational Effectiveness the Development of the Field*. Ανακτήθηκε από (PDF) Educational Effectiveness The Development of the Field (researchgate.net).
- Damasio, A. (1995). *Descartes’ Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Avon Books.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and Emotion the making of consciousness*. New York, San Diego, London: Horcourt Brace and Company.
- Danto, A. (1985). The philosophical disenfranchisement of art, *Grand Street*, Vol.4, No 3, p.p 173-189. Ανακτήθηκε από [The Philosophical Disenfranchisement of Art on JSTOR](https://www.jstor.org/stable/3445444)
- Davis, S. (2007). *Drama, Engagement and Creativity*. Ανακτήθηκε από (PDF) Drama, Engagement and Creativity (researchgate.net)
- Davies, F. & Greene, T. (1984). *Reading for Learning in the Sciences*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Denzin, N. (2009). *The research act: The theoretical introduction to sociological methods*. Routledge: New York.
- Dewey, J. (1927). *The Public and Its Problems*. USA: Holt Publishers.
- \_\_\_\_\_ (1933α). *How we think*. New York: Heath & Co. Ανακτήθηκε από [How We Think \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com)
- \_\_\_\_\_ (1933β). Dewey outlines Utopian schools, *The New York Times –Trends and Tides of Modern Education*. Ανακτήθηκε από [Dewey outlines Utopian schools \(yorku.ca\)](https://www.yorku.ca)

- \_\_\_\_\_ (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company
- \_\_\_\_\_ (1939). *Theory of valuation*. International Encyclopedia of Unified Science. Chicago: University of Chicago Press. Ανακτήθηκε από [Theory Of Valuation Vol II : Dewey, John : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)
- \_\_\_\_\_ (1969). "Soul and Body," in *The Early Works of John Dewey*, Volume 1, 1882 - 1898: Early Essays and Leibniz's New Essays (pp. 93-115). (Jo Ann Boydston, Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press. (Original work published 1886).
- \_\_\_\_\_ (2005). *Art as experience*. New York: Perigee books.
- Diederich, P.B. (1974). *Measuring growth in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- D'olimpio, L. (2004). *Drama and Philosophy: Language, Thinking and Laughing Out Loud*. Ανακτήθηκε από [Microsoft Word - ATR 5.9. D'Olympio +JO.docx \(intellectbooks.com\)](#)
- Donnelly, J., Hillman, C., Castelli, D., Etnier, J., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., Szabo-Reed, A. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, Vol 48, 6 pp 1197-1222. Ανακτήθηκε από Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic: Medicine & Science in Sports & Exercise (lww.com).
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*, trans. S. Fox. New York: Free Press.
- Eberle, R. (1971). *Scamper: Games for Imagination Development*. New York: D.O.K. Publishing
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning*. London: Routledge.
- Eisner, E. (2003). *The arts and the creation of mind*. Language Arts, Vol. 80, No. 5, Imagination and the Arts, pp. 340-344. Ανακτήθηκε από The Arts and the Creation of Mind on JSTOR
- \_\_\_\_\_ (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers' college press: London & New York.
- Elgin, C. (1996). *Considered Judgment*. Princeton: Princeton University Press.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81–111
- Ewing, R., (2010). *The Arts and Australian Education: Realising Potential*, Australian Council for Educational Research, ACER Press. Ανακτήθηκε από <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=aer>
- Farmer, D. (2011). *Learning through drama in the Primary years*. USA: Createspace.
- Fisher, R. (1996). *Philosophy for children: Fostering communities of philosophical enquiry and reflection in primary and secondary schools*, vol 2. School of Education, Brunel University (thesis). Ανακτήθηκε από [DX192444\\_2\\_0001.tif \(core.ac.uk\)](#)

- Fisher, R. (1998). Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, Vol 141(1) pp.1-15. Ανακτήθηκε από [\(1\) \(PDF\) Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children \(researchgate.net\)](#)
- Folostina, R., Tudorache, L., Michel, T., Erzsebet, B., Agheana, V. & Hocaoglu, H. (2015). Using Play and Drama in Developing Resilience in Children at Risk, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol 197, pp 2362-2368. Ανακτήθηκε από [\(1\) \(PDF\) Using Play And Drama In Developing Resilience In Children At Risk \(researchgate.net\)](#)
- Fontana, D., Valente, L. (1993). Drama therapy and the theory of psychological reversals, in *The arts in Psychotherapy*, vol 20, 2, p.p 133-142. Ανακτήθηκε από [\(99+\) Drama Therapy and the Theory of Psychological Reversals | lucilia valente - Academia.edu](#)
- Forgeard, M., Kaufman, S., Kaufman, J. (2009). *Psychology of creative writing*. Cambridge, New York: Cambridge & Yale University Press
- Fowler, C. (1996). Strong arts, strong schools: The promising potential and shortsighted disregard of the arts in *American schooling*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the twenty-first century*. New York: Basic Books.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Multiple intelligences. New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gasparatou, R. & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Ghaedi, Y., Mahdian, M. & Fomani, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in pre-school during implementation of philosophy for children (P4C) program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547-551.
- Giacomucci, S. (2021). *Social work, sociometry, and psychodrama: Experiential approaches for group therapists, community leaders, and social workers*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. <https://doi.org/10.1007/978-981-33-6342-7>
- Ciarrochi, J., Caputi, P., & Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 34, 1477-1490, [https://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00129-0](https://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00129-0). Ανακτήθηκε από ["The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awaren" by Joseph Ciarrochi, Peter Caputi et al. \(unh.edu\)](#)
- Gillam, S., Olszewski, A., Fargo, J. & Gillam, R. (2014). Classroom-Based Narrative and Vocabulary Instruction: Results of an Early-Stage, Nonrandomized Comparison Study. Ανακτήθηκε από [All:](#)



classroom-based narrative and vocabulary instruction: results of an early-stage, nonrandomized comparison study : Search (asha.org)

Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor

Golding, C. (2004). Philosophy for children and multiple intelligences. *Critical and Creative Thinking*, 12(1), pp.16-31. Ανακτήθηκε από [C&CT May04final.pdf \(wordpress.com\)](#)

Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. Northampton MA: More Than Sound LLC. Ανακτήθηκε από [Leadership: The Power of Emotional Intelligence \(vnbrims.org\)](#)

Grasha, A. (1994) A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator, *College Teaching*, 42:4, 142-149, DOI: [10.1080/87567555.1994.9926845](#)

Green, L. B. & Klecan-Aker, J. S. (2012) Teaching story grammar components to increase oral narrative ability: A group intervention study. *Child Language Teaching and Therapy*. Vol. 28 (3). pp. 263-276.

Greene, M. (2008). Commentary: Education and the Arts: The Windows of Imagination. *Learning Landscapes*, 2(1), 17-21. <https://doi.org/10.36510/learnland.v2i1.270>

Grabe, W. & B.R. Kaplan (1996). *Theory and practice of writing*. London: Longman

Gregory, M., & Granger, D. (2012). Introduction: John Dewey on philosophy and childhood. *Education and Culture*, 28(2), 1–25. Ανακτήθηκε από (PDF) Granger, D. & Gregory, M. (Eds.). (2012). John Dewey and the child as philosopher [Special issue]. *Education and Culture: The Journal of the John Dewey Society*, 28(2). (Gregory, M. & Granger, D.: “John Dewey on Philosophy and Childhood,” introductory essay, pp. 1-25.) (researchgate.net).

Greene, J., Caracelli, V., Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis Fall*, Vol. 11, No. 3, pp. 255-274.

Greenwood, S. & McCabe, P. (2008). How learning contracts motivate students. *Middle School Journal*, 39(5), 13-22.

Guilford, J.P. (1950). Creativity, *American Psychologist*, 5, 444-454,

<http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>

\_\_\_\_\_ (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill

Haas, H. (1980). Appendix B: experimental research in philosophy for children, in: M. Lipman, A. M. Sharp & F. Oscanyan (Eds) *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, vol. 2. Boston: Beacon Press.

\_\_\_\_\_ (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.

- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday. Ανακτήθηκε από [Hall Edward T Beyond Culture.pdf \(monoskop.org\)](#)
- Hamnell, B. (2021). *Two Quests for Unity: John Dewey, R. G. Collingwood, and the Persistence of Idealism*. [Doctoral Thesis (monograph), Department of Arts and Cultural Sciences]. Lund Studies in Arts and Cultural Sciences. Ανακτήθηκε από [Hamnell\\_2021\\_Two\\_Quests\\_for\\_Unity.pdf \(lu.se\)](#)
- Hartley, P. (1993). *Interpersonal Communication*. London & New York: Routledge.
- Haynes, J. & Murriss, K, (2000). *Storywise: Thinking Through Stories: Issues*. UK: Dialogue Works
- Heathcote, D. (1975). *Drama in the education of teachers*. University of Newcastle-upon- Tyne Institute of Education.
- Heathcote, D. & Herbert, P. (1985). *A drama of learning: Mantle of the expert. Theory into practice*, 24(3). Ανακτήθηκε από A drama of learning: Mantle of the expert: Theory into Practice: Vol 24, No 3 (tandfonline.com).
- Hegel, G. (1975). *Hegel's aesthetics. Lectures on fine art, vol 1*. New York: Oxford University Press.
- Henley, J (1999). *Beyond the Tip of the Iceberg: Five steps towards Cultural Competence*. Ανακτήθηκε από [Beyond the tip of the iceberg: Five Stages toward Cultural Competence \(pdkmembers.org\)](#)
- Hickman, R. (2005). *Why we make art and why it is taught*. USA: Intellect Books.
- Hobbs, J. (1979). Coherence and coreference. *Cognitive Science* 3, 67-90. Ανακτήθηκε από [Coherence and coreference - ScienceDirect](#), 11/08/2022.
- Hoffmann, J. (2008). *Why our schools need the arts*. New York: Teachers College press.
- Hossain, T. (2018). *Youth mental health takes a bow: The impact of theatre*. Ανακτήθηκε από Youth mental health takes a bow: The impact of theatre - WayAhead
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122–1131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>
- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Ανακτήθηκε από [ed316506.tif.pdf](#)
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt and Company. Ανακτήθηκε από [The principles of psychology \(tue.nl\)](#)
- Jarvella, & J. M. Levert (Eds.), *The Child's conception of language acquisition* (pp. 241-256). New York, NY: Springer-Verlag
- Jenkins, P. & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: the impact of promoting Philosophy for Children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. *Language and Education*, 24(6), 459-472.

- Johnson, M. (1993). *Moral Imagination*. Chicago: University of Chicago Press
- Jones, H. (2014). Neuroscience and education: myths and messages, *Nature Reviews Neuroscience* 15, 817–824. Ανακτήθηκε από [Neuroscience and education: myths and messages | Nature Reviews Neuroscience](#)
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19(4), 1–5. <https://doi.org/10.1177/016146811801900404>
- Kitchener, R. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, Vol. 21, No. 4 (October 1990), pp. 416-431. Ανακτήθηκε από (99+) (PDF) Do Children Think Philosophically? | Richard Kitchener - Academia.edu.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Kolodner, J. (1993). *Case-Based Reasoning*. San Mateo, CA: Morgan Kaufmann Publishers
- Kuhn, D. (2011). What is Scientific Thinking and How Does it Develop? In *Childhood cognitive development*. USA: Wiley Blackwell
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Los Angeles, London: Sage Publications.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Landy, R. (1992). *The Drama Therapy Role Method*. Ανακτήθηκε από (PDF) The Drama Therapy Role Method (researchgate.net).
- Lazear, D, (1992). *Teaching for multiple intelligences*. USA: Phi Delta Kappa Educational Foundation. Ανακτήθηκε από [ERIC - ED356227 - Teaching for Multiple Intelligences. Fastback 342., 1992](#)
- Lazou, A. & Patios, G. (eds.) (2017). *Art, Philosophy, Therapy, Vs. A & B* (in Greek), Arnaoutis Books, Athens
- Lee, J.J., Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? Definitions and uses. *Exchange Organizational Behavior Teaching Journal*, 15(2), 1-5.
- Libakova, N. & Sertakova, E (2015). The Method of Expert Interview as an Effective Research Procedure of Studying the Indigenous Peoples of the North. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 8 (1) pp. 114-129. Ανακτήθηκε από <http://journal.sfu-kras.ru/en/number/16610>

Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis, *Developmental Review* 21, 495–531 doi:10.1006/drev.2001.0532. Ανακτήθηκε από [Pretend Play as Twin Earth: A Social-Cognitive Analysis \(theopenscholar.org\)](#)

Lillard, A., Pinkham, A. and Smith, E. (2011). Pretend play and cognitive development, pp. 285-312 in *Childhood cognitive development*. USA: Wiley Blackwell. Ανακτήθηκε από (3) (PDF) Pretend play and cognitive development | Angeline Lillard - Academia.edu

Lipman, M. & Bierman, J. (1970). Appendix B: Experimental research in philosophy for children, in M. Lipman, M., Sharp, M., Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. U.S.A.: Temple University Press.

Lipman, M., Sharp, M., Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. U.S.A.: Temple University Press.

Loutrari, A., Tselekidou, F., & Proios, H. (2018). Phrase-final words in Greek storytelling speech: a study on the effect of a culturally specific prosodic feature on short-term memory. *Journal of psycholinguistic research*, 47, 947-957.

Luthar, S. S., Sawyer, J. A., & Brown, P. J. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience: Past, Present, and Future Research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 105-115. Ανακτήθηκε από (1) (PDF) [Conceptual Issues in Studies of Resilience: Past, Present, and Future Research \(researchgate.net\)](#)

Ma, C., Ma, X., Wang, J., Liu, H., Chen, Y., Yang, Y. (2017). Physical exercise induces hippocampal neurogenesis and prevents cognitive decline, *Behavioural Brain Research*, Vol 317, pp 332-339. Ανακτήθηκε από Physical exercise induces hippocampal neurogenesis and prevents cognitive decline – ScienceDirect

Marashi, S. M., (2009). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row. Ανακτήθηκε από [Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf \(eyco.org\)](#)

Mattila, A. (2001). *Seeing Things in a New Light: Reframing in Therapeutic Conversation*. Ανακτήθηκε από (PDF) "Seeing things in a new light": Reframing in therapeutic conversation (researchgate.net)

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526

- Mayer, J. (2004). *What is Emotional Intelligence?* UNH Personality Lab. 8. [https://scholars.unh.edu/personality\\_lab/8](https://scholars.unh.edu/personality_lab/8).
- Mayer, J., Caruso, D., Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 1-11. DOI: 10.1177/1754073916639667
- McCabe, A. & Peterson, C. (1990). *Keep them talking: Parental styles of interviewing and subsequent child narrative skill*. Paper presented at the Fifth International Congress for the Study of Child Language, Budapest, Hungary
- McCabe, A. & Rollins, P. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 3. 45-56. 10.1044/1058-0360.0301.45. Ανακτήθηκε από [\(PDF\) Assessment of Preschool Narrative Skills \(researchgate.net\)](#)
- McGuinness, C. (1999). *From Thinking Skills to Thinking Classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. Department for Education and Employment, London. DOI: [10.13140/RG.2.1.4000.1129](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4000.1129).
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*. London & New York: Routledge.
- McLennan, D., Smith, K. (2007). Promoting Positive Behaviours Using Sociodrama, *Journal of teaching and learning*, vol. 4, no. 2. Ανακτήθηκε από [Promoting Positive Behaviours using Sociodrama | Journal of Teaching and Learning \(uwindsor.ca\)](#)
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago and London: The university of Chicago press. Ανακτήθηκε από [mead1934.pdf \(free.fr\)](#)
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. Center for adult education, teacher's college. New York: Columbia University. Ανακτήθηκε από [\[PDF\] Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges - Free Download PDF \(silo.tips\)](#)
- \_\_\_\_\_ (2009). An overview on transformative learning. In Knud Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists- In Their Own Words*. New York and London: Routledge.
- Moore, M. (2004). *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*, Senior Honors Theses. 113. <http://commons.emich.edu/honors/113>
- Moreno, J. L. (1950). The Sociometric Approach to Social Case Work. *Sociometry*, 13(2), 172–175. <https://doi.org/10.2307/2784943>
- \_\_\_\_\_ (1963). Reflections on my method of group psychotherapy and psychodrama, *Ciba Symposium*, 11(4), 148–157. Ανακτήθηκε από [reflections-method-group-psychotherapy-psychodrama.pdf](#)

Myers, D. (2001). *Excellence in Arts Teaching and Learning: A Collaborative Responsibility of Maturing Partnerships*. Ανακτήθηκε από 2001-myers.pdf (umd.edu)

Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51(2), 102–116.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.102>

Nelson, H. (2009). Arts Education and the Whole Child, *Principal*, v88 n3 p14-17. Ανακτήθηκε από ERIC - EJ823097 - Arts Education and the Whole Child, Principal, 2009

Nippold, M. (2006). *Language development in school-age children, adolescents and adults*. Ανακτήθηκε από (PDF) [Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults \(researchgate.net\)](#)

Nolte, J. (2014). *The philosophy, theory and methods of J.L. Moreno*. New York: Routledge.

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.

Nweke, C., Owoh, A. (2020). John Dewey and Paulo Freire: Comparative thought on experimental education. *Nnadiesbube Journal of Philosophy*, Vol. 4(1), 2020. Ανακτήθηκε από *JOHN DEWEY AND PAULO FREIRE: COMPARATIVE THOUGHT ON EXPERIENTIAL EDUCATION | Nnadiesbube Journal of Philosophy (acjol.org)*.

Oliver, K.G., Collin, P., Burns, J. & Nicholas, J. (2006). Building resilience in young people through meaningful participation. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health* 5(1), p.p. 34-40. Ανακτήθηκε από [Building resilience in young people through meaningful participation \(jcu.edu.au\)](#)

Osborn, A.F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. New York, NY: Charles Scribner's Sons

Parsons, T. (1951). *The social System*. London: Routledge & Kegan Paul.

Payne, W. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; Relating to fear, pain and desire*. Ανακτήθηκε από Wayne Leon Payne, A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire - PhilPapers

Pederson, D., Rook-Green, A., & Elder, J. (1981). The role of action in the development of pretend play in young children. *Developmental Psychology*, vol. 17, no 6, pp. 756–759. Ανακτήθηκε από The role of action in the development of pretend play in young children. - PsycNET (apa.org)

- Peirce, C.S. (1931–1958). *Collected Papers, vol. 1–7* ed. Hartshorne, C., and Weiss, P., vol 8 ed. Burks, A. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Ανακτήθηκε από [Microsoft Word - PIERCE.DOC \(wordpress.com\)](#)
- Pellegrini, A. (1980). The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing, *Psychology in the schools*, vol. 17, no 4, pp. 530-535. Ανακτήθηκε από *Psychology in the Schools: Vol 17, No 4 (wiley.com)*.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension, *Scientific Studies of reading*, 11(4), 357-383. Ανακτήθηκε από [image62.tif \(pitt.edu\)](#)
- Perkins, D. (1993). Teaching for understanding. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*; v17 n3, p8, 28-35. Ανακτήθηκε από [TEACHING FOR UNDERSTANDING \(psu.edu\)](#)
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts (GEI).
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-88370-0\_5
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Petrides, K. V., & Mavroveli, S. (2018). Theory and Applications of Trait Emotional Intelligence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 23(1), 24–36. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23016](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016)
- Piaget, J. (1933). Children's Philosophies, in *A Handbook of Child Psychology*, Carl Murchison (ed.), 2<sup>nd</sup> ed. rev., Worcester, MA: Clark University Press.
- \_\_\_\_\_ (1964). Development and learning. *Journal of research in science teaching*, vol. 2, pp 176-186. Ανακτήθηκε από [Piaget-Cognitive-Development-in-Children.pdf \(micpp.org\)](#)
- Popper, K. (1962). *Conjectures and refutations*. Basic Books: New York, London.
- Ramachandran, V. (2011). *The tell-tale brain: a neuroscientist's quest for what makes us human*, ed. W. W. Norton & Company, New York.

- Ratey, J. (2008). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. New York: Little, Brown
- Riley, J. & Burrell, A. (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15. No. 2. pp. 181-196
- Robertson, L. C., & Sagiv, N. (Eds.). (2004). *Synesthesia: Perspectives from cognitive neuroscience*. Oxford University Press.
- Rogers, C. (1959). *Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-centered Framework*. Ανακτήθηκε από (99+) (PDF) A THEORY OF THERAPY, PERSONALITY, AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS, AS DEVELOPED IN THE CLIENT-CENTERED FRAMEWORK | Ciara Jubani - Academia.edu
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209–229.
- Rohman, D., Faugiati, E. (2022). Gamification of learning in the perspective of Constructivism philosophy Lev Vygotsky, *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)* Volume 5, No 1, February 2022, Page: 4467-4474. Ανακτήθηκε από [Gamification of Learning in the Perspective of Constructivism Philosophy Lev Vygotsky | Rohman | Budapest International Research and Critics Institute-Journal \(BIRCI-Journal\) \(bircu-journal.com\)](#)
- Ryan, K., Cooper, J. & Bolick, C.M. (2015). *Those who can, Teach*. USA: Cengage Learning.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. Ανακτήθηκε από [Mayer-Salovey.1993-libre.pdf \(hmu.gr\)](#)
- Scherer, K.R., Banse, R., Wallbott, H.G. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 32, no. 1, p. 76-92.
- Scott, G.A. (2000). *Socrates as educator*. USA: State University of New York Press.
- Shapiro, E. (2011). *Academic Skills Problems: Direct Assessment and Intervention*. New York: Guilford Press
- Siddiqui, N., Gorard, S. & See, B. (2015). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. Millbank: Education Endowment Foundation
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press
- Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. In E. Klugman & S. Smilansky (Επιμ.), *Children's Play and Learning* (p.p 18-42). New York: Teacher's College Press.



Smith, P., & Dutton, S. (1979). Play and Training in Direct and Innovative Problem Solving. *Child Development*, vol. 50, no 3, pp. 830-836. Ανακτήθηκε από Vol. 50, No. 3, Sep., 1979 of Child Development on JSTOR.

Stadler, M. A. & Ward, G. C. (2005) Supporting the Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 33. No. 2. pp. 73-80.

Stanislavsky, K. (2013). *Creating a role*. New York: Bloomsbury

Stein, N. L., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ:

Ablex. Research. Emotion Review, 8(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>

Sternberg, R. & Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology*. Australia; Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.

Taylor, P. & Richards, C. (2020). *An introduction to curriculum studies*. England: Taylor & Francis Group.

Topping, K., Trickey, S., Kleghorn, P. (2020). *Philosophy for children*, I.B.E., I.A.E. Ανακτήθηκε από [Philosophy for children - UNESCO Digital Library](#)

Trilling, B., Fadel, C. (2009). *21<sup>st</sup> Century skills. Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey Bass.

Turner, V. (1988). *The anthropology of performance*. New York: PAJ Publications.

Tyler, R. (2010). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The university of Chicago Press.

Vernon, P.E. (1989). The Nature-Nurture Problem in Creativity. In: Glover, J.A., Ronning, R.R., Reynolds, C.R. (eds) *Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_5)

Vettraino, E., Linds, W. & Snape, D. (2017). Embodied voices: using applied theatre for co-creation with marginalised youth, in *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22:1, 79-95, DOI: [10.1080/13632752.2017.1287348](https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1287348)

Vlastos, G. (1991). *Socrates. Ironist and Moral philosopher*. N.Y: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, pp. 7–97. Ανακτήθηκε από 01vygotsky-imagination.p65 (marxists.org)

Wagner, B.J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. USA: National Education Association, Washington. Ανακτήθηκε από [ED130362.pdf](#)

Wagner, B.J. (2002). Understanding Drama-Based Education in Gerd Bräuer (Ed.): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, Connecticut & London. pp. 4-18. Ανακτήθηκε από Autor: Tilmann P (psu.edu)

Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and Psychometric Evaluation of Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178. Ανακτήθηκε από [wagnild\\_1993\\_resilience\\_scale\\_2-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](http://wagnild_1993_resilience_scale_2-libre.pdf(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net))

Weaver, G. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment Stress. In R.M. Paige (Ed). *Cross-cultural orientation. New conceptualizations and applications*. Lanham MD: University Press of America.

Westlund, J. M. K., Jeong, S., Park, H.W., Ronfard, S., Adhikari, A., Harris, P.L., DeSteno, D., & Breazeal, C. L. (2017). Flat vs. Expressive Storytelling: Young Children's Learning and Retention of a Social Robot's Narrative. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 295. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00295>

Winnicott, D. (2018). *Psycho-Analytic Explorations*. London & New York: Routledge.

Yusoff, W. M. W. (2018). The impact of philosophical inquiry method on classroom engagement and reasoning skills of low achievers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 135-146

Zak, P. J. (2012). *The moral molecule: The source of love and prosperity*. Dutton/Penguin Books.

### **Ελληνόγλωσση**

Abrams, L. (2016). *Θεωρία προφορικής ιστορίας*. Αθήνα: Πλέθρον.

Adorno, T. (2000α). *Αισθητική θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

\_\_\_\_\_ (2000β). *Θεωρία της ημιμόρφωσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Αλαχιώτης, Σ. (2007). *Η βιολογία της παιδείας και η παιδεία της διαθεματικότητας*. (Πρακτικά 5ου Συνεδρίου) Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, 5 (Α) 101-116.

Ανακτήθηκε από Κόμβος Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (uoi.gr).

Αναγνώστου, Μ. (2020). Η σωκρατική διαλεκτική στη σχολική τάξη, επιμ. Α., Λάζου, *Σωκράτης & Διαλεκτική. Η διαχρονικότητα του φιλοσοφείν*, σσ. 145-168. Αθήνα: Αγγελάκης.

Αριστοτέλης. *Ἠθικά Νικομάχεια*. Ανακτήθηκε από *ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ: Ἠθικά Νικομάχεια (greek-language.gr)*.

\_\_\_\_\_. *Αναλυτικά Ὑστερα*. Ανακτήθηκε από *Αναλυτικῶν ὑστέρων Ἀ΄ Ἄπαντα Ἀριστοτέλους (ntua.gr)*

Boal, A. (1981). *Το θέατρο του καταπιεσμένου*. Αθήνα: Θεωρία.

\_\_\_\_\_ (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

- Bohm, D. (2022). *Περί διαλόγου, στο Η σκέψη στη φιλοσοφία για παιδιά, Διάλογος και προοπτικές, συλλογικό*. Αθήνα: Διάδραση
- Bridges, D. (2010). Φιλοσοφική δέσμευση στην εκπαίδευση: Πολιτική για την εφαρμογή και την έρευνα, στο *Φιλοσοφία της Παιδείας, λόγοι, όψεις, διαδρομές*, επιμ. Έ., Θεοδωροπούλου. Αθήνα: Πεδίο.
- Bruner, J. (2018). *Δημιουργώντας ιστορίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Carvalho, A. (2010). Η φιλοσοφία της παιδείας ως φιλοσοφία για την παιδεία, στο *Φιλοσοφία της Παιδείας, λόγοι, όψεις, διαδρομές*, επιμ. Έ., Θεοδωροπούλου. Αθήνα: Πεδίο.
- Christensen, P. & James, A. (2020). Ερευνώντας τα παιδιά και την παιδική ηλικία: Κουλτούρες επικοινωνίας, στο *Έρευνα με παιδιά: Προσεγγίσεις και πρακτικές*, επιμ. Σ., Παπασταθόπουλος. Αθήνα: Πεδίο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Γαλανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο. Η τεχνική της αναπλαισίωσης, *Τετράδια Ψυχιατρικής*, νο. 59, σελ.67-79. Ανακτήθηκε από ΓΑΛΑΝΑΚΗ Ε.-Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.pdf (uoa.gr)
- Guthrie, W.K.C. (2005). *Σωκράτης*. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα εθνικής τραπέζης.
- Δαφέρμος, Μ.(2011). *Η πολιτισμική- ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Διάδραση.
- De Bono, E. (2006). *Τα Έξι Καπέλα της Σκέψης (Six thinking hats)*. Αθήνα: Αλκυών
- Dewey, J. (1945). *Το σχολείο και η κοινωνική πρόοδος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- \_\_\_\_\_ (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- \_\_\_\_\_ (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Αθήνα: Γλάρος.
- \_\_\_\_\_ (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηριδανός
- Elliott, E. S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., & Travers, J., (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*, επιμ. Α., Λεονταρή, Μετ.Μ., Σόλμαν & Φ., Καλύβα. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ. , Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Αθήνα: Πανεπιστημιακό κέντρο Επιμόρφωσης (Π.Α.Κ.Ε.) Αθήνας.

Ένγκελς, Φ. (2008). *Η διαλεκτική της φύσης*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή

Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία*, επιμ. Ζ., Μπαμπλέκου, μετ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Guttenberg

Fischer Lichte, E. (2018). *Θέατρο και μεταμόρφωση: Προς μια νέα αισθητική του επιτελεστικού*. Αθήνα: Πατάκη.

Φλουρής, Γ. (1992). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

\_\_\_\_\_ (2020). *Πολλαπλή νοημοσύνη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φράγκος, Χ., Π. (1973). *Εφαρμογή τής μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη σε παιδιά. Έρευνα σε μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου*. Ιωάννινα, Δημοσιεύματα Ψυχολογικού και Παιδαγωγικού Έργαστηρίου Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων

Freire, P. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*, μετ. Γ., Κρητικός. Αθήνα: Ράππα. Ανακτήθηκε από [φρειρε\\_η-αγωγη-του-καταπιεζομενου.pdf \(espinblogs.net\)](http://www.espinblogs.net/wordpress/wp-content/uploads/2012/07/freire-η-αγωγη-του-καταπιεζομενου.pdf)

Freire, P. (1977β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μετ. Σ., Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτη

Φρομ, Ε. (1973). *Η υγιής κοινωνία*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.

\_\_\_\_\_ (1978). *Να έχεις ή να είσαι*. Αθήνα: Μπουκουμάνη

Gardner, H. (2010). *Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hegel, G. (1993). *Η φαινομενολογία του πνεύματος*. Αθήνα: Δωδώνη

Heidegger, M. (1986). *Η προέλευση του έργου τέχνης*. Αθήνα: Δωδώνη

Horkheimer, M. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.

\_\_\_\_\_ (1987). *Η έκλειψη του λόγου*. Αθήνα: Κριτική

Houssaye, J. (2000), (επιμ.). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Θεοδωρίδης, Α. (2008). Αυτονομία και παιδαγωγική πράξη, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τχ. 2, σελ. 67-84. Ανακτήθηκε από [ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ \(plogos.gr\)](http://plogos.gr)

Τσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

- James, W. (2006). *Πραγματισμός*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Printa
- Jenks, C. (2020). *Παιδική ηλικία*, μεφ. Μ. Γκαντώνα. Αθήνα: Gutenberg
- Jennings, S. & Minde, A. (1996). *Μάσκες της ψυχής: Εικαστικά και θέατρο στη θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Kanellou, M. A., Korvesi, E. A., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Οι Αφηγηματικές Δεξιότητες σε Παιδιά Προσχολικής & Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 35–67. <https://doi.org/10.12681/ppej.207>
- Kennedy, D. (2010). Θεσμός του σχολείου και υποκειμενικότητα, στο *Φιλοσοφία της Παιδείας, λόγιοι, όψεις, διαδρομές*, επιμ. Έ., Θεοδωροπούλου. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Lecoq, J. (2005). *Το ποιητικό σώμα: Μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης*. Αθήνα: Κοάν-Βιβλία του κόσμου
- Καζαμιάς, Α. (2021). *Ο Σωκράτης και η ανθρωπιστική Παιδεία στη νεωτερικότητα. Κρίση παιδείας και δημοκρατίας*. Αθήνα: Ίων.
- Καρπούζος, Α. (2011). *Εισαγωγή στην κατανοητική φιλοσοφία*. Αθήνα: Εργαστήριο σκέψης
- Κηρυττόπουλος, Α., Κρομμύδα, Μ., Μπερεδήμας, Π. (2012). Ιπποκρατική Συλλογή: «Περί ιερής νούσου» Απόψεις για την επιληψία. *Νευρολογία*, 21:5-2012, 18-23. Ανακτήθηκε από (PDF) Ιπποκρατική Συλλογή: «Περί ιερής νούσου» Απόψεις για την επιληψία. *Νευρολογία*, 21:5-2012, 18-23 (researchgate.net).
- Κόκκος, Α. (2009). *Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*. Ανακτήθηκε από Microsoft Word - 01c arthro\_aleksis\_kokkos.doc (adulthoodeduc.gr).
- Κολλιιάδης, Εμ. (2005). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Συμπεριφορικές θεωρίες*, τομ. Α'. Αθήνα: Ιδιωτική
- \_\_\_\_\_ (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Γνωστικές θεωρίες*, τομ. Γ'. Αθήνα: Ιδιωτική
- Κόντου, Α. (2012). *Κριτική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Σιδέρη
- Κυριακίδου- Νέστορος, Α. (1987). Ο χρόνος της προφορικής ιστορίας, *Mètis. Anthropologie des mondes grecs anciens*, vol. 2, n°1, pp. 177-188
- Λάζου, Α. (2009). Ψυχολογικά γεγονότα και σώμα: Η περίπτωση της επί σκηνής δράσης του ηθοποιού, *Θεατρογραφίες* 15, σελ. 24-33.

- \_\_\_\_\_ (2016). Αντί επιλόγου: Η διδασκαλία της φιλοσοφίας μέσω της τέχνης. Παραδείγματα. *Τέχνη Φιλοσοφία Θεραπεία*, επιμ Α., Λάζου & Γ., Πατιός, σσ, 117-162. Αθήνα: Αρναούτης. Ανακτήθηκε από (5) (PDF) [ΤΕΧΝΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΤΟΜΟΣ Α΄ ΛΑΖΟΥ.pdf](#) | Anna C Lazou – Academia.edu.
- \_\_\_\_\_ (2020). Δρώντας σωκρατικά: Η βίωση της διαλεκτικής, *Σωκράτης & Διαλεκτική. Η διαχρονικότητα του φιλοσοφείν*, επιμ. Α., Λάζου, σσ. 65-84. Αθήνα: Αγγελάκης.
- Lipman, M. (2010). Εκπαιδευτική φιλοσοφία. Τί θα γίνει στο μέλλον;, *Φιλοσοφία της Παιδείας, λόγοι, όψεις, διαδρομές*, επιμ.Ε., Θεοδωροπούλου. Αθήνα: Πεδίο.
- \_\_\_\_\_ (2017). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*, μετ. Γ. Σαλαμάς. Αθήνα: Πατάκη
- Lynn, A. (2016). *Θεωρία προφορικής ιστορίας*. Αθήνα: Πλέθρον
- Μάμαλη, Ε. & Παπαδόπουλος, Σ. (2019). Η σωματικότητα του θεάτρου ως αναπτυξιακό αντιστάθμισμα στην εκπαίδευση της ψηφιακής εποχής: κοινωνιολογικές, οικοσωματικές και νευροεπιστημονικές θεωρήσεις σελ.88-93, *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση. Ουτοπία ή αναγκαιότητα*; Ανακτήθηκε από [LinkClick.aspx \(theatroedu.gr\)](#)
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1): 88-98
- Marcuse, H. (1971). *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος*, μετ. Μ., Λυκούδη. Αθήνα: Παπαζήση.
- \_\_\_\_\_ (1984). Παρατηρήσεις για έναν επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας. *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- \_\_\_\_\_ (2009). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου: Ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*; Αθήνα: Γρηγόρης
- \_\_\_\_\_ (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μασσιάλας, Β. (1984). *Το σχολείο εργαστήριο ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2006). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Montessori, M. (1981). *Το μυστικό της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος
- Mora, F. (2021). *Νευροεκπαίδευση: Μαθαίνουμε μόνο ό,τι αγαπάμε*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός
- Μπρενγκιέ, Ζ. (1986). *Ελεύθερες συζητήσεις με τον Piaget*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Νεχαμάς, Α.(2001). *Η Τέχνη του Βίου: Σωκρατικοί στοχασμοί από τον Πλάτωνα στον Φουκώ*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Ντούσας, Δ. (2016). *Απλά μαθήματα φιλοσοφίας για παιδιά*. Αθήνα: Μένανδρος.
- Nussbaum, M. (2022). Φιλοσοφικά βιβλία VS Φιλοσοφικός διάλογος, *Η σκέψη στη φιλοσοφία για παιδιά, Διάλογος και προοπτικές*, συλλογικό. Αθήνα: Διάδραση.
- Racey, A. (2011). *Τα πολλαπλά νοήματα της τεχνολογίας*, μετ. Δ. Αλεξανδρή-Χ. Θεοχάρη, επιμ. Κ. Θεολόγου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2018). *Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και η διαφοροποίησή τους ως προς τον παράγοντα μαθησιακές δυσκολίες* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από Εθνικό κέντρο τεκμηρίωσης.
- Πλάτων. (1990). *Πολιτεία*. Αθήνα: Δαίδαλος (Ζαχαρόπουλος).
- \_\_\_\_\_. *Παρμενίδης*. Ανακτήθηκε από [\(99+\) ΠΛΑΤΩΝ ΠΑΡΜΕΝΙΔΗΣ ΑΡΧΑΙΟ | Mike Chatzianastasiadis Painter - Academia.edu](#)
- \_\_\_\_\_. *Απολογία Σωκράτους*. Ανακτήθηκε από [ΠΛΑΤΩΝ: Απολογία Σωκράτους \(greek-language.gr\)](#)
- \_\_\_\_\_. *Πρωταγόρας*. Ανακτήθηκε από [1945 protagoras.pdf \(edulll.gr\)](#)
- \_\_\_\_\_. *Γοργίας*. Ανακτήθηκε από [ΓΟΡΓΙΑΣ \(greek-language.gr\)](#)
- \_\_\_\_\_. *Θεαίτητος*. Φιλολογική ομάδα Κάκτου. Ανακτήθηκε από <4D6963726F736F667420576F7264202D20D4E5EBE9EADE5FD0E1F1EFF5F3DFE1F3E7205FC8E5E1DFF4E7F4EFF25F31202E646F6378> ([synathena.gr](#))
- \_\_\_\_\_. *Χαρμίδης*. Εισαγωγή, μετ. Ν., Τετενές. Δαίδαλος. Ανακτήθηκε από [1732\\_charmides.pdf \(edulll.gr\)](#)
- \_\_\_\_\_. *Κρίτων*. Ανακτήθηκε από [ΠΛΑΤΩΝ: Κρίτων \(greek-language.gr\)](#)
- \_\_\_\_\_. *Μένων*. Ανακτήθηκε από [ΠΛ Μεν 79e–81e \(ΠΛΑΤΩΝ, ΜΕΝΩΝ\) \(greek-language.gr\)](#)
- Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και Γραπτός Λόγος, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Α,-Φ. Χριστίδης σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδοροπούλου, 58-62. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από [Περικλής Πολίτης: Προφορικός και γραπτός λόγος \[A10\] \(2001\) \(greek-language.gr\)](#)
- Ponty, M. (2016). *Η φαινομενολογία της αντίληψης*. Αθήνα: Νήσος
- Πόρποδας, Κ. (2005). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Ανακτήθηκε από [Microsoft Word - BOOK\\_12TH\\_EDITION.DOC \(sch.gr\)](#)

- Ράντης, Κ. (2015). *Εισαγωγή στη διαλεκτική: Από τον Πλάτωνα ως τον Μαρκούζε*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2020). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες με τη χρήση του SPSS και του R*. Αθήνα: Gutenberg
- Rousseau, J. (2010). *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, μετ. Γ. Σπανός, επιμ. Π., Γκέκα. Αθήνα: Πλέθρον
- Σακελλαριάδης, Θ. (1999). *Η Φιλοσοφία της γλώσσας του Ludwig Wittgenstein. Μία κριτική προσέγγιση* (διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική σχολή.
- Sharp, A.M. (2010). *Το παιδί ως κριτικός, Φιλοσοφία της Παιδείας, λόγοι, όψεις, διαδρομές*, επιμ. Έ., Θεοδωροπούλου. Αθήνα: Πεδίο.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2011). *Προβλήματα γραπτού λόγου*. Ανακτήθηκε από [1072.pdf \(edulll.gr\)](#)
- Στράτη, Π. (2014). *Μια πρόταση αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ενότητας «Προφορικός και γραπτός λόγος-Διάλογος της Νεοελληνικής γλώσσας στην Α Λυκείου*. Ανακτήθηκε από [\(99+\) Μια πρόταση αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ενότητας “Προφορικός και Γραπτός Λόγος - Διάλογος” της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α’ Λυκείου, i-Teacher 9, Οκτώβριος 2014 | Penelope Strati - Academia.edu](#)
- Τάτσης Ν. Χ. (1983). Δραματουργική κοινωνιολογία: Η θεατρικότητα της κοινωνικής ζωής στο έργο του Erving Goffman. *The Greek Review of Social Research*, 50, 53–90. <https://doi.org/10.12681/grsr.203>
- Thomas, N. (2020). Αντιστροφή των ρόλων: Τα παιδιά ως ερευνητές, *Έρευνα με παιδιά: Προσεγγίσεις και πρακτικές*, επιμ. Σ., Παπασταθόπουλος. Αθήνα: Πεδίο
- Tozzi, M. (2010). Φιλοσοφία της παιδείας και εκπαίδευση για τη φιλοσοφία με τα παιδιά, *Φιλοσοφία της Παιδείας, λόγοι, όψεις, διαδρομές*, επιμ. Έ., Θεοδωροπούλου. Αθήνα: Πεδίο.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. τ. Β'. Αθήνα
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- \_\_\_\_\_ (2009). Η παιδαγωγική μεθοδολογία της Dorothy Heathcote στη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος, *Παράβασις: επιστημονικό περιοδικό Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών*, Vol.9, No.1, 2009, σσ. 613-639. Ανακτήθηκε από [JRN-3443\\_LP7009\\_18.pdf \(grisssh.gr\)](#)
- \_\_\_\_\_ (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.



- Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες*, επιμ. Γ., Ζαϊμάκης, σσ 98-125. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Vieillard-Baron, J.L. (2010). Ανθρωπότητα, ανθρωπισμός και εκπαίδευση σήμερα, στο *Φιλοσοφία της Παιδείας, λόγοι, όψεις, διαδρομές*, επιμ.Έ. Θεοδωροπούλου. Αθήνα: Πεδίο.
- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Wittgenstein, L., (1977). *Φιλοσοφικές Έρευνες*. Αθήνα: Παπαζήση
- \_\_\_\_\_ (1978). *Tractatus Logico Philosophicus*. Αθήνα: Παπαζήση.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Το μπλε και το καφέ βιβλίο*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Πολιτισμός και αξίες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Περί Τέχνης και Αισθητικής*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου, Καρδαμίτσα.
- Χέγκελ, Γ. (2016). *Τί είναι Διαλεκτική; Αυτεξούσιο και ελευθερία σκέψης*. Αθήνα: Ηριδανός.

### **Διαδικτυακοί τόποι**

- Concepts Used by Paulo Freire - Freire Institute. Ανακτήθηκε από [Paulo Freire](#)
- Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1992). Ανακτήθηκε από [opendocpdf.pdf \(refworld.org\)](#)
- Εθνικό Συντονιστικό Όργανο Ελέγχου και Λογοδοσίας (2021). *Τεχνικές συνεντεύξεων*, έκδοση 1.0. Ανακτήθηκε από <https://aead.gr/images/manuals/odigos-texnikon-sinentefxeon.pdf>
- OECD (2002). *Learning Seen from a Neuroscientific Approach*. Ανακτήθηκε από [Understanding the Brain -Towards a New Learning Science \(oecd.org\)](#)
- Primary school curriculum of Ireland (1999). *Drama: Teacher guidelines*. Dublin: Mozzon Giuntina - Florence and Officine Grafiche De Agostini – Novara. Ανακτήθηκε από [PSEC04b Drama Guidelines.pdf \(curriculumonline.ie\)](#)
- Pz.harvard.edu. *Artful thinking-Project Zero*. Ανακτήθηκε από [Artful Thinking | Project Zero \(harvard.edu\)](#)
- Storytelling at school to master the art of speech (2018). Ανακτήθηκε από [Home - Seeds Of Tellers](#)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών. Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από [ΠΕΠΙΕΧΟΜΕΝΑ \(pi-schools.gr\)](#)

UNESCO (2011). *Teaching philosophy in Europe and North America*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε από Teaching philosophy in Europe and North America - UNESCO Digital Library

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## 10.2 Παράρτημα Ι – Φύλλα εργασίας

### 10.2.1 ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

**Όσα σκέφτομαι και νιώθω...τα εκφράζω!!**



**Είσαι έτοιμος/η για διάλογο;**

**Υπάρχουν θέματα που σε απασχολούν και θα ήθελες να συζητήσεις με τους συμμαθητές σου; Παρακάτω σου προτείνονται μερικά θέματα....Μπορείς να εμπνευστείς και να συμπληρώσεις και δικά σου...**

- Ένας πολύ καλός σου φίλος τσακώνεται στο διάλειμμα με έναν συμμαθητή σου. Τί σκέφτεσαι να κάνεις;
- Πιστεύεις πως πρέπει ή δεν πρέπει ν' αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας στο σχολείο; Παρουσίασε στην τάξη πως φαντάζεσαι τα μαθήματα και τι αλλαγές θα έκανες.
- Πρέπει να δίνεται εργασία για το σπίτι από τον δάσκαλο; Ναι ή όχι; Υποστήριξε τη γνώμη σου.
- Πολλοί άνθρωποι θυμώνουν όταν νιώθουν ότι αδικούνται. Το θεωρείτε σωστό ή όχι;
- Όταν παίζεις ομαδικά παιχνίδια στο σχολείο πολλές φορές υπάρχουν διαφωνίες. Το θεωρείς φυσιολογικό ή όχι;
- Πιστεύεις ότι μπορούν τα παιδιά του Δημοτικού να εκφράζουν τη γνώμη τους για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου; Ναι ή όχι;

**Αφού διαλέξεις το θέμα που σε ενδιαφέρει περισσότερο, ετοιμάζεσαι να εκφράσεις τη γνώμη σου και θέλεις να πείσεις τους συμμαθητές σου, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα, τονίζοντας τη φωνή σου, δίνοντας ζωντάνια στον λόγο σου με κινήσεις και θεατρικότητα, μιλώντας αργά και καθαρά. Έχεις λίγο χρόνο να προετοιμαστείς και αμέσως μετά να συμμετέχεις σε διάλογο.**

**Μια μικρή βοήθεια...**

Χρησιμοποιώ λέξεις όπως: Πιστεύω, κατά τη γνώμη μου, σύμφωνα με, νομίζω πως, συμφωνώ-διαφωνώ μαζί σου, υπάρχει περίπτωση να, η άποψή μου είναι...

### **ΕΠΙΣΗΣ...**

Προσπαθώ να διατηρώ την ψυχραιμία μου, μιλάω καθαρά κοιτώντας τον συνομιλητή μου, δείχνω σεβασμό και ενδιαφέρον για τη γνώμη του, είμαι ευγενικός/ή και χρησιμοποιώ κατάλληλο λεξιλόγιο, δε διακόπτω και περιμένω με υπομονή τη σειρά μου.



**Τώρα ετοιμάσου να διατυπώσεις την άποψή σου για το θέμα που παρουσίασες πριν, παίζοντας ένα παιχνίδι. Δε θα μιλήσεις καθόλου και θα χρησιμοποιήσεις κινήσεις και εκφράσεις αντίθετες από αυτό που υποστηρίζεις. Θα προσπαθήσεις να μπερδέψεις τους συμμαθητές σου και θα τους πεις να μαντέψουν τη γνώμη σου...**

### **Η γλώσσα του σώματος**



**Εάν δε συνομιλείς, κρατάς σημειώσεις, παρατηρώντας τους συμμαθητές σου και προσπαθείς να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:**

**Τα παιδιά που παρακολουθώ χρησιμοποιούν λογικά επιχειρήματα;**

---

---

**Κάνουν εκφραστικές κινήσεις;**

---

---

**Κοιτούν τον συνομιλητή τους και τον σέβονται ακούγοντάς τον με προσοχή;**

---

---

**Τί σε εντυπωσίασε περισσότερο από τους διαλόγους που παρακολούθησες;**

---

---

**Χρησιμοποίησαν κατάλληλο και πλούσιο λεξιλόγιο;**

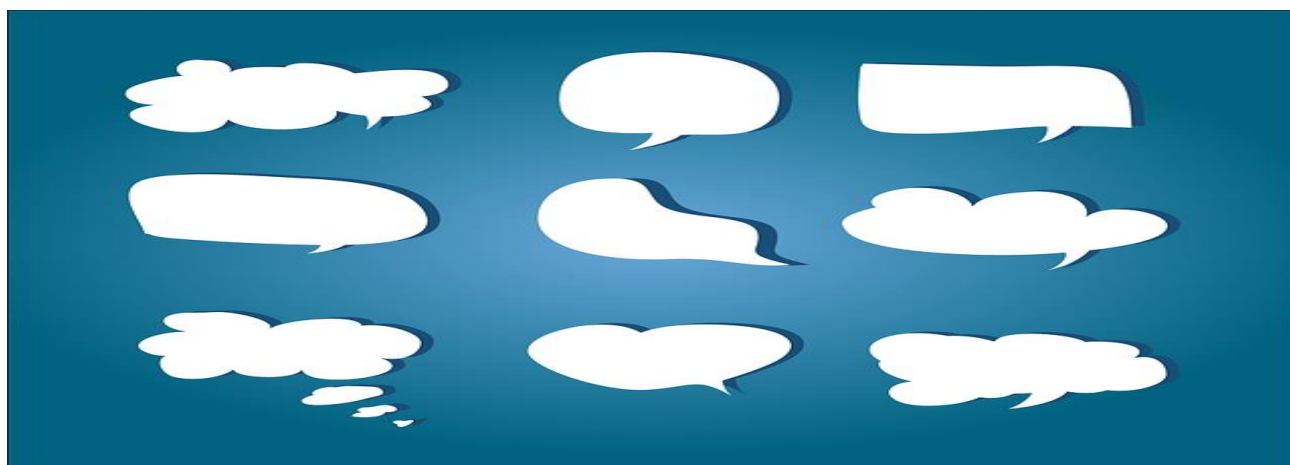
---

---

**Διέκοπταν τον συνομιλητή τους ή περίμεναν τη σειρά τους;**

---

---



Πηγή εικόνων: Pixabay.com

## 10.2.2 ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2



Πηγή

[ΜΙΛΩΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ \(ebooks.edu.gr\)](http://ebooks.edu.gr)

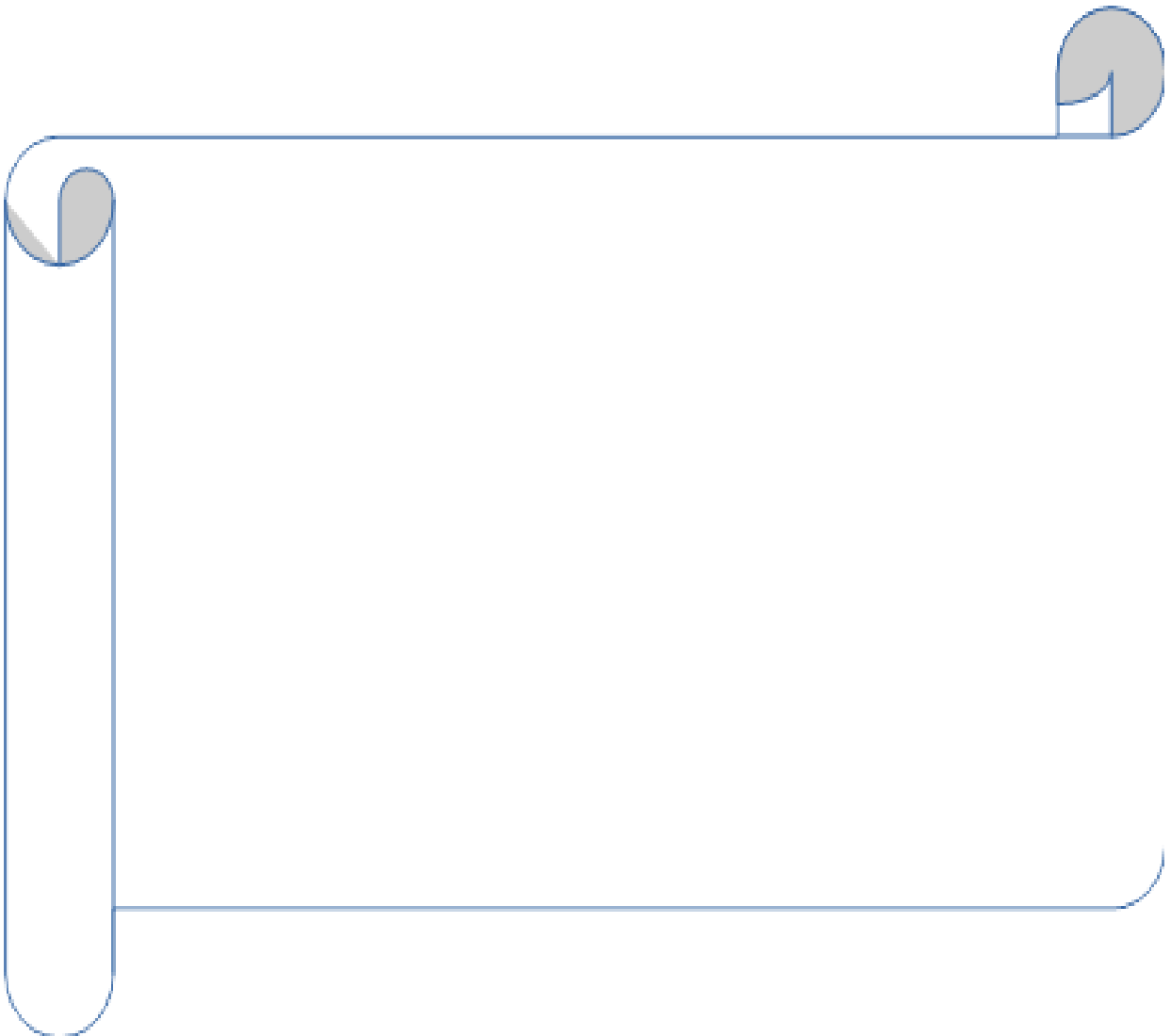
Αρχές φιλοσοφίας Β Λυκείου

**Με αφορμή αυτούς τους ζωγραφικούς πίνακες θα δημιουργήσω μια παρουσίαση με την ομάδα μου...**

**Πρώτα όλοι μαζί διαλέγουμε αυτό το έργο τέχνης που μας εντυπωσίασε περισσότερο. Στη συνέχεια προσπαθούμε να εντοπίσουμε σημαντικά σημεία με τη βοήθεια των παρακάτω ερωτήσεων:**

- Ποιά πρόσωπα εικονίζονται;
- Πού βρίσκονται; Πού πιστεύεις ότι ζούν;
- Σε ποια εποχή; Μπορείς να προσδιορίσεις τον χρόνο;
- Πώς νιώθουν τα πρόσωπα αυτά; Ποιά είναι τα συναισθήματά τους;
- Έχουν κάποια σχέση μεταξύ τους;
- Τί πιστεύεις πως συζητούν;
- Περίγραψε τα δικά σου συναισθήματα για την εικόνα.

### **Οι σκέψεις μας για τον ζωγραφικό πίνακα**



## Γίνομαι κι εγώ ζωγράφος...



A large, empty rectangular box with rounded corners and a blue border, intended for students to present their work.

**Τώρα ήρθε η ώρα να παρουσιάσεις μαζί με την ομάδα σου την εργασία σου στην τάξη...**

**Όλοι μαζί συνεργαστείτε και ετοιμαστείτε για να κάνετε αρκετές ερωτήσεις στις άλλες ομάδες, αλλά και να απαντήσετε στις δικές τους ερωτήσεις.**

***Μερικές συμβουλές...***

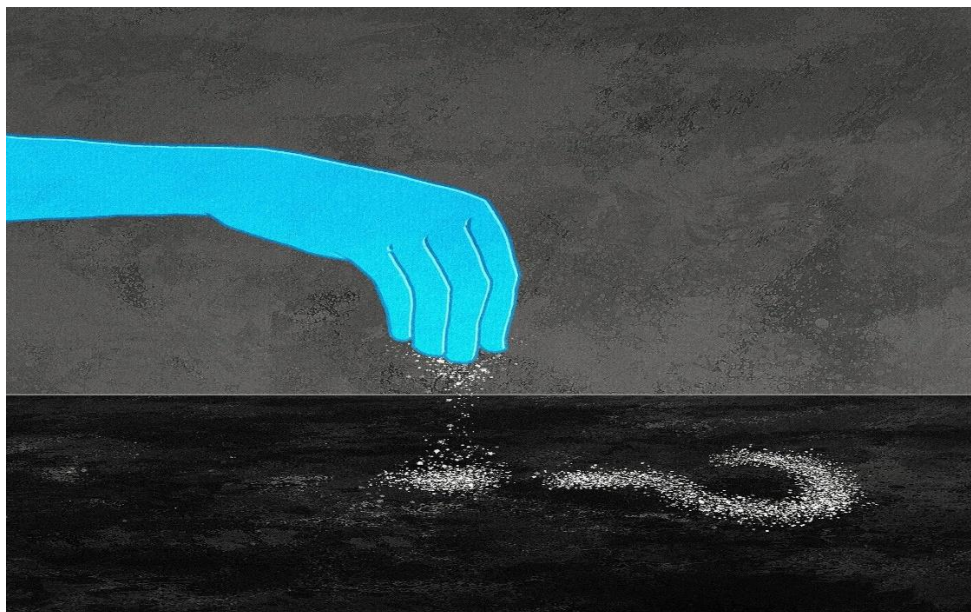
***Τί θα μπορούσα να ρωτήσω όποια ομάδα παρουσιάζει...***

- Δουλέψατε όλοι μαζί;
- Χρησιμοποιήσατε τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας;
- Βρήκατε δικές σας ερωτήσεις;
- Τί σας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση;



- Τί θα άλλαζες στον ζωγραφικό πίνακα;
- Τί σε βοήθησε περισσότερο ώστε να συμμετέχεις στη δραστηριότητα;

### ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΚΑΙ ΔΙΚΕΣ ΜΟΥ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ...



Συζητώντας, ελέγχοντας και αξιολογώντας.



Τί είναι τελικά ο διάλογος; Τί είναι η επικοινωνία;

Σκέφτομαι και συζητώ με τους συμμαθητές μου...Δημιουργώ νέες ιδέες..

Χωριζόμαστε σε ομάδες και προσπαθούμε να βρούμε λέξεις που έχουν σχέση με

ΔΙΑΛΟΓΟΣ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Με τη βοήθειά τους φτιάχνουμε ορισμούς όλοι μαζί.

Όταν τελειώσουμε όλοι, ανακοινώνουμε στην τάξη την εργασία μας και προσπαθούμε να συγκρίνουμε όσα είχαμε πει στην αρχή και σε αυτή τη δραστηριότητα με τη βοήθεια των παρακάτω ερωτήσεων

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ
Πιστεύεις πως μετά τις δραστηριότητες γνωρίζεις περισσότερα για το θέμα;			
Νιώθεις ευχαριστημένος/η με όσα έγιναν στην τάξη;			
Μοιράστηκες τις σκέψεις και τα συναισθήματα σου με τους συμμαθητές και τον δάσκαλό σου;			
Πιστεύεις πως πλούτισες το λεξιλόγιό σου;			
Νιώθεις ότι βελτίωσες τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνείς με τους άλλους;			

Γράψε δύο λέξεις που θεωρείς ότι ορίζουν πιο εύστοχα τον διάλογο και δύο την επικοινωνία.

---



---

Ποιά δραστηριότητα ξεχώρισες και



γιατί;

---



---

#### 10.2.4 ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1



**Είμαι ένας μοναδικός εφευρέτης!**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1**

Ερώτηση 1

Γνωρίζω τρεις εφευρέσεις που πιστεύω πως είναι πολύ σημαντικές;

ΝΑΙ-ΟΧΙ

Ερώτηση 2

Μπορώ να γράψω τι σημαίνει η λέξη τεχνολογία;

---

---

---

Ερώτηση 3

Πιστεύω πως η σχέση μου με την τεχνολογία αφορά μόνο στη γνώση μου για το διαδίκτυο;

ΝΑΙ-ΟΧΙ

Ερώτηση 4

Πιστεύω πως όταν κάποιος ασχολείται με την τεχνολογία, αυτό τον βοηθά να βελτιωθεί και στα υπόλοιπα μαθήματα;

---

---

---

Ερώτηση 5

Γνωρίζω κάποιον γνωστό επιστήμονα; Τί πρόσφερε στην ανθρωπότητα;

---

---

---

Ερώτηση 6

Γνωρίζω με τι ασχολείται ένας μηχανικός και ένας φυσικός;

---

---

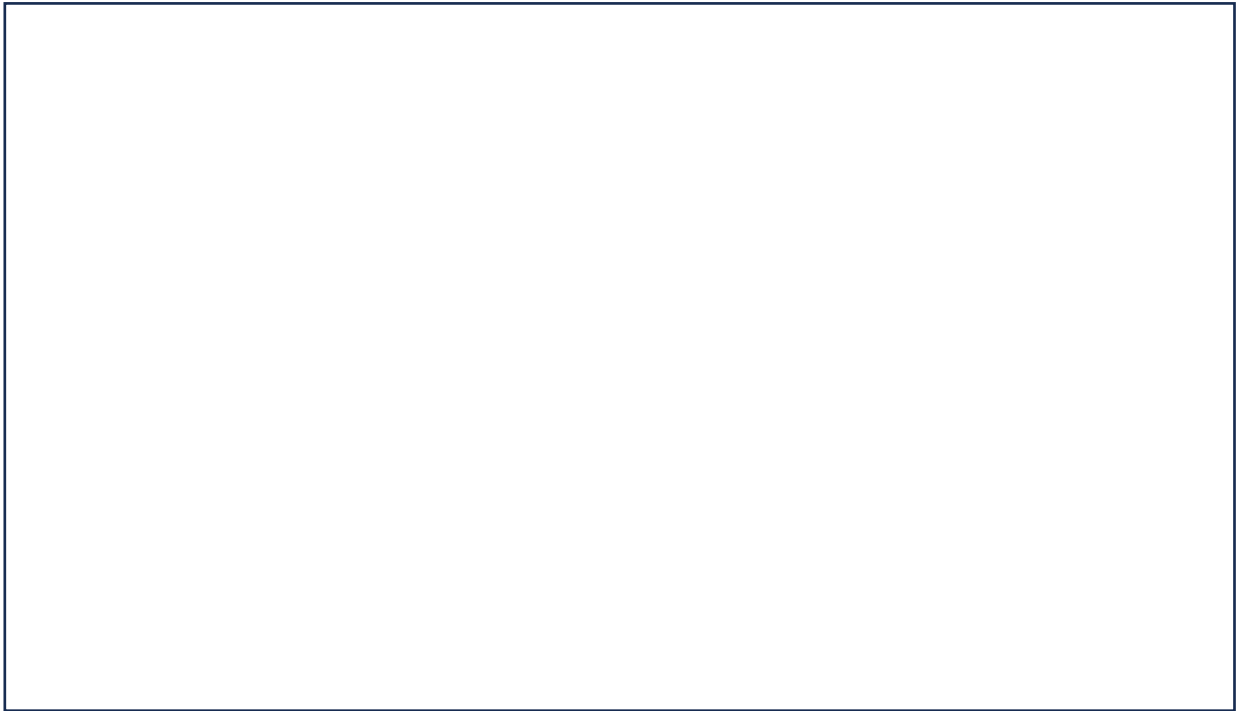
---

Ερώτηση 7

Πιστεύεις πως η εξέλιξη της ζωής συνδέεται με τα τεχνολογικά επιτεύγματα;

ΝΑΙ-ΟΧΙ

Αφού συμπληρώσω το ερωτηματολόγιο, θα παρακολουθήσω κάποιες παρουσιάσεις. Όση ώρα παρακολουθώ θα προσπαθήσω να σημειώσω λέξεις και πληροφορίες που μου έκαναν εντύπωση.

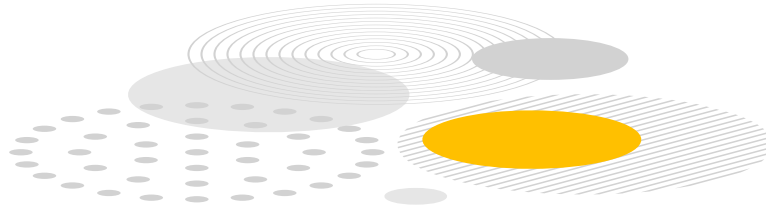


Μόλις ολοκληρωθεί η παρουσίαση μαζί με άλλους δύο συμμαθητές μου, χρησιμοποιώντας τις λέξεις που ξεχωρίσαμε και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικής εφαρμογής Wordwall | Create better lessons quicker θα φτιάξουμε τα δικά μας ψηφιακά παιχνίδια γνώσεων και θα παίξουμε. Μπορούμε να δημιουργήσουμε ακροστοιχίδες, παιχνίδια σωστού-λάθους, κρυπτόλεξα κ.ά.



## 10.2.5 ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

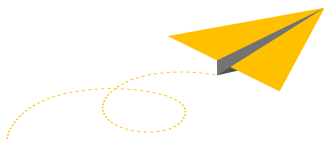
Σε αυτήν την ώρα μαζί με τους συμμαθητές μου καθόμαστε σε κύκλο και ασχολούμαστε με την ερώτηση ‘Ποιά είναι η δική μου εφεύρεση;’. Για να βοηθηθώ στον σχηματισμό της άποψής μου ακολουθώ τις παρακάτω οδηγίες:



- Θαυμάζω κάποιον εφευρέτη και την έρευνά του;
- Σε ποιόν τομέα ανήκει η εφεύρεσή μου;
- Ποια προβλήματα θα λύσει η εφεύρεσή μου;
- Υπάρχει κάποια εφεύρεση που πιστεύω ότι της μοιάζει;
- Κατασκευάζεται εύκολα ή θα χρειαστώ πολύ χρόνο και βοήθεια για να την ολοκληρώσω;
- Θα χρειαστούν πολλά πειράματα για να δοκιμαστεί;
- Εάν αποδειχθεί στη χρήση της ότι δεν είναι τόσο αποτελεσματική, θα τη βελτιώσω;

Η ανταλλαγή απόψεων με τους συμμαθητές μου με βοηθάει να σκεφτώ ποια θα είναι η δική μου εφεύρεση και να προχωρήσω στην κατασκευή της. Με τα υλικά που έχω, φτιάχνω ένα κολλάζ για να δείξω σε όλους πως τη φαντάζομαι και να πειραματιστώ!!

Ήξερες ότι...



**Η λέξη κολλάζ, προέρχεται από την γαλλική λέξη coller που σημαίνει «κολλάω». Με την τεχνική του κολλάζ μπορούμε να δημιουργήσουμε συνθέσεις, κολλώντας πάνω στην επιφάνεια που επιθυμούμε, και ανάλογα με την σύνθεση που θέλουμε να φτιάξουμε, διάφορα υλικά χαρτιά, σπάγκο, αποκόμματα εφημερίδων, φωτογραφίες, ύφασμα, και ό,τι άλλο θέλουμε.**

Πηγή: Κολλάζ (e-kyklades.gr)

### 10.2.6 ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Έχω αρχίσει να σχεδιάζω την εφεύρεσή μου, τη φαντάζομαι, προσπάθησα να την φτιάξω σαν να είμαι καλλιτέχνης με απλά υλικά. Ήρθε η ώρα να μοιραστώ τις ιδέες μου με την τάξη και να κάνω μια παρουσίαση σε όλους. Θα καταστρώσω λοιπόν σχέδιο με κάθε λεπτομέρεια και μετά θα ανακοινώσω επίσημα την εφεύρεση μου.



Θα έχω βοήθεια από τον μικρό επιστήμονα!!!

- Πώς ονομάζεται η εφεύρεσή μου;
- Από τι υλικά αποτελείται;
- Την περιγράφω εξωτερικά και μετά στο εσωτερικό της.
- Γράφω τι με έκανε να εμπνευστώ για να τη σκεφτώ.
- Με ποιούς θα ήθελα να συνεργαστώ για να την κατασκευάσω;
- Πώς χρησιμοποιείται;
- Πώς νιώθω που κατασκεύασα κάτι τόσο χρήσιμο και πρωτότυπο;
- Τί πιστεύεις ότι θα σε ρωτούσαν οι άλλοι για την εφεύρεσή σου;

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Έφτασε η ώρα της παρουσίασης μπροστά σε όλους!!!

**Δυναμώνω την παρουσίασή μου με επιχειρήματα...και χρησιμοποιώ τις φράσεις:**



- Πιστεύω ότι..
- Σύμφωνα με ...
- Νομίζω πως...γιατί...
- Σε αντίθεση με σένα ...
- Αν και διαφωνώ μαζί σου...
- Υποστηρίζω πως ..
- Σκέφτομαι ότι...
- Ενδεχομένως να...
- Είναι βέβαιο πως...
- Είναι λογικό να...

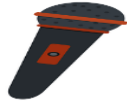
**Με τα επιχειρήματά μου υποστηρίζω την άποψή μου, της δίνω δύναμη και λογική ισχύ...Προσπαθώ να διατυπώσω τη γνώμη μου, όμως ταυτόχρονα σέβομαι και τις επιλογές των άλλων!!**

### 10.2.7 ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

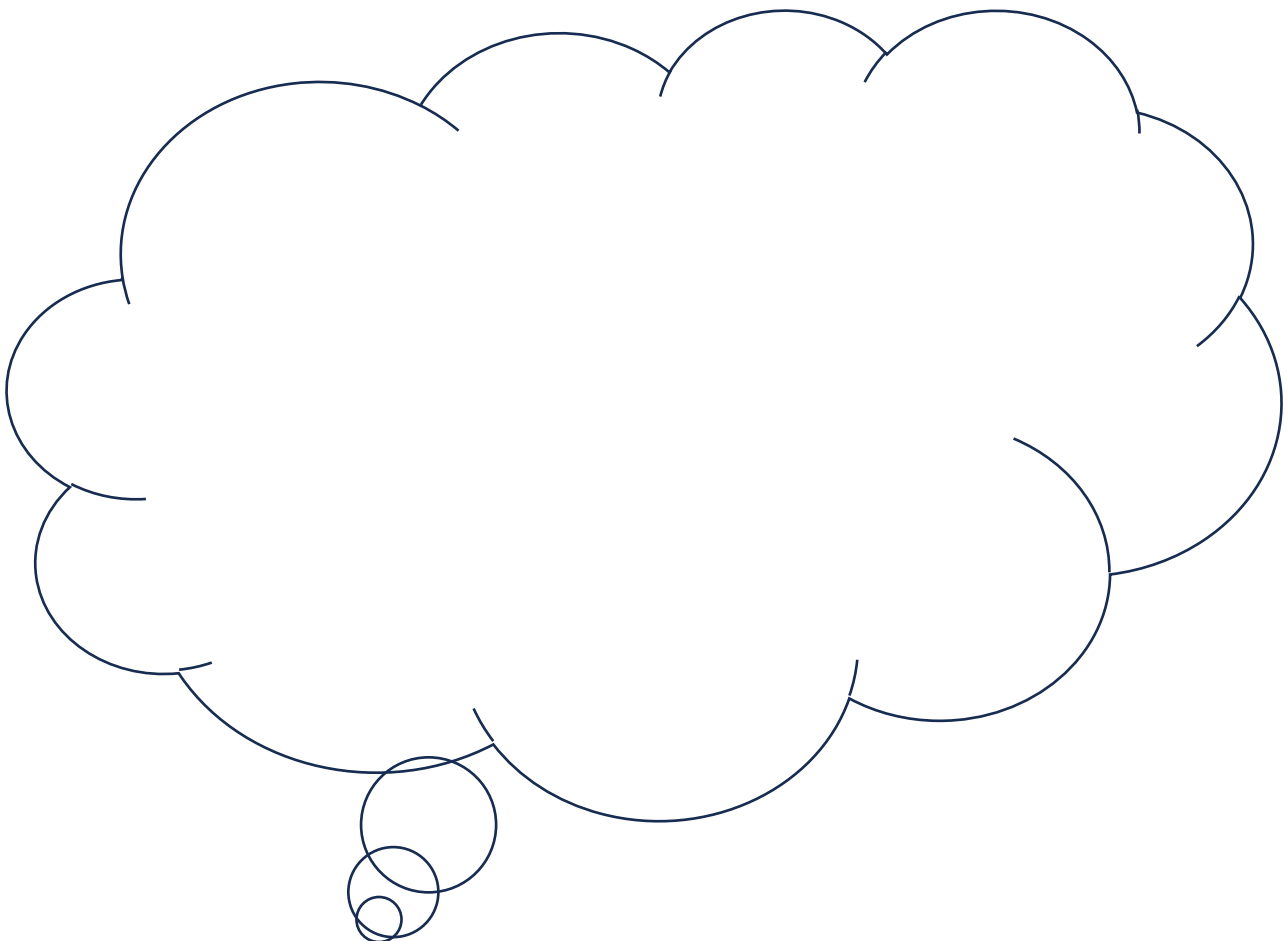
**Σκέψου ποια εφεύρεση σε εντυπωσίασε περισσότερο και μετά προσπάθησε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:**

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ
Τη θεωρείς πρωτότυπη;			
Πιστεύεις πως είναι αποτελεσματική;			
Νομίζεις ότι θα είναι χρήσιμη για τους ανθρώπους;			
Διαπίστωσες κάποια αδύναμα σημεία της;			
Θα επιθυμούσες να συνεργαστείς με τον συμμαθητή σου που τη σκέφτηκε;			
Πιστεύεις πως έχει σχέση με τη δική σου εφεύρεση;			
Θεωρείς ολοκληρωμένη την παρουσίαση που έκανε για την εφεύρεσή του;			
Είναι εύκολη η χρήση της;			
Στηρίχθηκε σε λογικά δεδομένα;			
Πιστεύεις στη δύναμη της επιστήμης και της τεχνολογίας;			

Αφού συμπληρώσω το ερωτηματολόγιο συμμετέχω σε μια συνέντευξη, έχοντας ρόλο εφευρέτη ή δημοσιογράφου.



Με τη βοήθεια των ερωτήσεων-απαντήσεων δημιουργώ ερωτήσεις για τη συνέντευξη προς τον εφευρέτη-συμμαθητή μου. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι υπόλοιποι συμμαθητές σας παρακολουθούν με προσοχή, ενώ ο καθένας προσπαθεί να σημειώσει στο συννεφάκι των ερωτήσεων, τρεις ερωτήσεις που του έκαναν εντύπωση.



**Οι ερωτήσεις που ξεχώρισα!!!**

## 10.2.8 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

Απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις με πολλή προσοχή!!

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
Θεωρώ σημαντική τη σχέση μου με τη σύγχρονη τεχνολογία;			
Αναγνωρίζω την προσφορά της τεχνολογίας στην ανθρωπότητα;			
Πιστεύω πως με τις δραστηριότητες που έκανα, απέκτησα τις απαραίτητες γνώσεις;			
Απόλαυσα τις δράσεις που έγιναν στην τάξη;			
Η ομάδα της τάξης μου συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες;			
Θεωρώ πως η ενημέρωσή μου για θέματα που αφορούν στην τεχνολογία με βοηθούν και στη βελτίωση της επίδοσής μου;			
Νομίζω πως η συνεργασία είναι σημαντική ανάμεσα στα μέλη μιας επιστημονικής ομάδας;			

Ποιές ερωτήσεις ξεχωρίσαμε στην τάξη μας;;;

Έφτασε η στιγμή να μάθουμε...

---

---

---

---

---

Με τη βοήθεια των αστεριών γράφω ένα σύντομο κείμενο για ό,τι είδα, άκουσα, αισθάνθηκα, ρώτησα, κατασκεύασα, δημιούργησα, σκέφτηκα, φαντάστηκα...

---

---

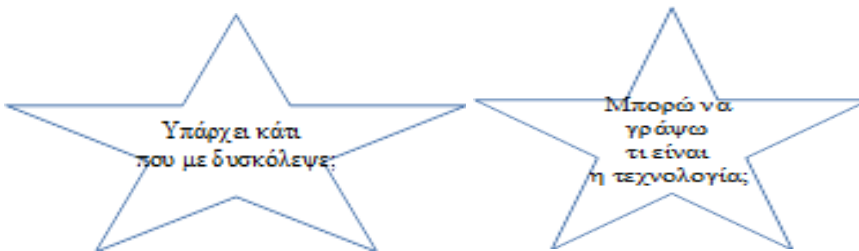
---

---

---

---

---



---

---

---



## ‘Ένα ταξίδι στον χρόνο’

Παρατηρώ προσεκτικά τις παρακάτω εικόνες και προσπαθώ να καταλάβω τι δείχνουν:



Η Ευρύκλεια πλένει τα πόδια του Οδυσσέα και τον αναγνωρίζει από το τραύμα του. Από αρχαίο ελληνικό αγγείο. Βιβλίο Ιστορίας γ Δημοτικού.



Η Πηνελόπη κι ο Τηλέμαχος μπροστά στον αργαλειό. Βιβλίο Ιστορίας γ Δημοτικού.



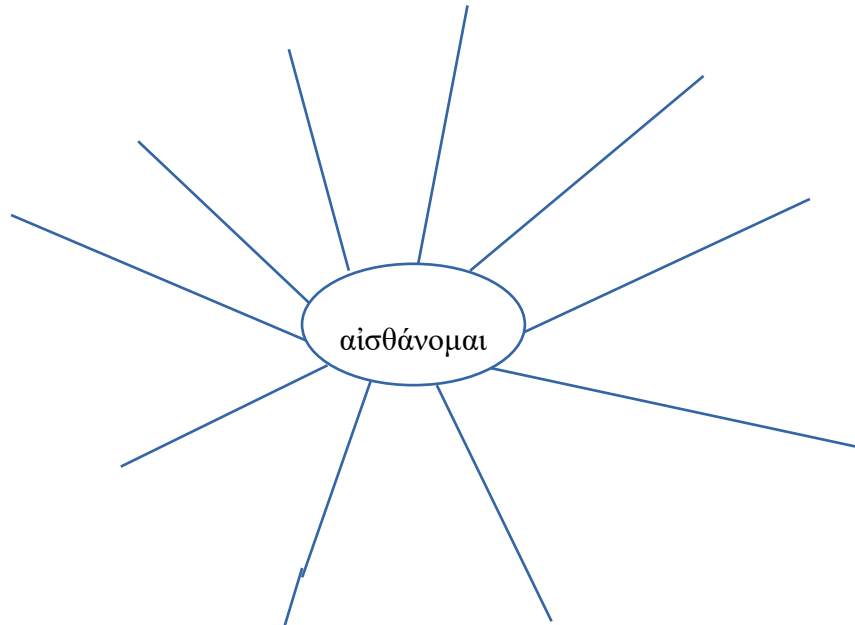
Ο Οδυσσέας τεντώνει το τόξο του, ενώ οι μνηστήρες προσπαθούν να σωθούν. Βιβλίο Ιστορίας γ Δημοτικού.



Ήξερες ότι η λέξη συναισθήματα προέρχεται από το συν+αισθάνομαι;



Ξέρεις κάποια από τα συναισθήματα;



**Μπορείς να αντιστοιχίσεις τις παρακάτω λέξεις; Πάρε μολύβι και ξεκίνα...**

αγαπώ  
αγανακτώ  
ευτυχώ  
εκπλήσσομαι  
απορώ  
θαυμάζω  
χαίρομαι  
φθονώ  
ποθώ  
φοβάμαι  
λυπάμαι  
μισώ

εύτυχῶ  
ποθῶ  
φοβοῦμαι  
μισῶ  
ἀγαπῶ  
ἀγανακτῶ  
ἐκπλήσσομαι  
ἀπορῶ  
λυποῦμαι  
φθονῶ  
χαίρω  
θαυμάζω

Όλοι μαζί τώρα στην ομάδα σου μπορείτε με τη βοήθεια του **λεξικού σας** να βρείτε όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις που φτιάχνονται από τα συναισθήματα;

---

---

---

---

---

**«Από την εποχή που μίλησε ο Όμηρος ως τα σήμερα, μιλούμε, ανασαίνουμε και τραγουδούμε με την ίδια γλώσσα» Γιώργος Σεφέρης.**

**Μπορώ να έχω στο μυαλό μου τις παρακάτω ερωτήσεις:**

- Τι αντιλαμβάνομαι, παρατηρώντας την εικόνα;
- Τι μου προκαλεί μεγαλύτερη εντύπωση;
- Τι φαντάζομαι;
- Τι ανακαλύπτω;
- Έχει σχέση αυτό που εικονίζεται με κάποια δική μου εμπειρία;
- Τι συναισθήματα μου δημιουργεί;

Θα παρατηρήσω για λίγο την εικόνα και αμέσως μετά θα πάω στο κέντρο της σκηνής για να διηγηθώ και να πρωταγωνιστήσω. Μπορώ την ώρα που θα διηγούμαι την ιστορία μου να κάνω κινήσεις με το σώμα μου για να την κάνω πιο ζωντανή.

**Χρήσιμη συμβουλή!!**

**Δεν ξεχνώ ότι πρέπει να είμαι ταυτόχρονα και καλός ακροατής**

**και να είμαι συγκεντρωμένος/η**

**στην αφήγηση των συμμαθητών μου.**

**Σύνθημά μας: Όταν οι λέξεις ξεπηδούν από τις εικόνες!!!**





**Γράφω με λίγα λόγια....**

1. Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;

---

---

---

2. Ένιωθα ότι με άκουγαν με προσοχή όταν μιλούσα;

---

---

3. Ήμουν συγκεντρωμένος/η όταν μιλούσε κάποιος άλλος;

---

---

4. Είμαι ικανοποιημένος/η με τις δραστηριότητες που κάναμε; Προτείνω κάτι άλλο που θα μπορούσαμε να κάνουμε.

---

---

---

5. Γράφω τρεις λέξεις με τις οποίες περιγράφω πώς ένιωσα.



---

## 10.3 Παράρτημα II – Εκπαιδευτικό υλικό

10.3.1 Παρουσίαση για τον Σωκράτη

[SOKRATISPAROUSIASH.mp4](#)

10.3.2 Παρουσίαση «Τι είναι άραγε αυτή η τεχνολογία;;;»

[Τι είναι άραγε αυτή η τεχνολογία;; 2.pdf](#)

10.3.3 Παρουσίαση «Ζωντανεύοντας τους μύθους

[ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΘΗΣΕΑΣ ΚΑΙ ΜΙΝΩΤΑΥΡΟΣ.pdf](#)

10.3.4 Γ' στάσιμο Αντιγόνη

[www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/library/browse.html?text\\_id=154&page=23](http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=154&page=23)

<b>Κριτήρια αξιολόγησης προφορικής έκφρασης (βαθμολογία από 1-5)</b>				
Αύξων αριθμός	Χρονική διάρκεια αφήγησης (σε δευτερόλεπτα)	Πλούτος λεξιλογίου	Νοηματική συνοχή	Δημιουργική χρήση της γλώσσας (εξωγλωσσικά-παραγλωσσικά στοιχεία)

**ΚΛΙΜΑΚΑ**

1. Στοιχειώδης
2. Μέτρια
3. Καλή
4. Πολύ καλή
5. Άριστη

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΚΛΙΜΑΚΑΣ

### Πλούτος λεξιλογίου

1. Φτωχός λόγος και αρκετά λάθη έκφρασης. Ασύνδετες δομές.
2. Χρήση απλοϊκών φράσεων και προσπάθεια σύνδεσης τους σε νοηματική δομή.
3. Προσπάθεια για χρήση επικοινωνιακού λεξιλογίου με πολλές επαναλήψεις.
4. Πολύ καλό λεξιλόγιο. Χρήση πολυσύλλαβων λέξεων, συνώνυμων κ.ά.
5. Εξαιρετικός λόγος. Σχήματα λόγου και λεξιλογικά ευρήματα. Επικοινωνιακή ευελιξία.

### Νοηματική συνοχή

1. Απουσία διασύνδεσης και απλή παράθεση πληροφοριών.
2. Ύπαρξη χρονικής διαδοχής και χωρικότητας, χωρίς ξεκάθαρη απόδοση των επεισοδίων.
3. Αποδίδονται τα επεισόδια, χωρίς όμως να υπάρχει λογική διασύνδεση και σημασιολογική συνέχεια.
4. Απόπειρα μιας αδρής περιγραφής των προσώπων και της δράσης τους.
5. Εξαιρετική νοηματική απόδοση, αποτύπωση συναισθημάτων και σκέψεων των ηρώων (φράσεις αιτιολογίας, αντιθέσεις, ρήματα αίσθησης κ.ά)

### Δημιουργική χρήση της γλώσσας

1. Διεκπεραίωση της δραστηριότητας με επίπεδο λόγο. Ελάχιστη βλεμματική επαφή, χωρίς κίνηση.
2. Περισσότερη βλεμματική επαφή με τους ακροατές. Χρησιμοποιούνται διάλογοι. Δεν υπάρχει κίνηση.
3. Ο τόνος της φωνής διαφοροποιείται. Παρατηρείται σε ένα μεγάλο μέρος της αφήγησης χρωματισμός της φωνής και αλλαγή της χροιάς.
4. Κίνηση του κορμού, κυρίως των χεριών και εκφράσεις προσώπου.
5. Επιτονισμός, χειρονομίες, αποτύπωση των συναισθημάτων. Πλήρης σωματική απόδοση.

### 10.3.6 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

<b>Κριτήρια αξιολόγησης γραπτής έκφρασης (βαθμολογία από 1-5)</b>				
Αύξων αριθμός γραπτού	Αριθμός λέξεων κειμένου	Γραμματικοί-συντακτικοί κανόνες	Νοηματική συνοχή	Δημιουργική χρήση της γλώσσας

### **ΚΛΙΜΑΚΑ**

1. Στοιχειώδης
2. Μέτρια
3. Καλή
4. Πολύ καλή
5. Άριστη

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΚΛΙΜΑΚΑΣ

### Γραμματικοί συντακτικοί κανόνες

1. Απουσία γραμματικο-συντακτικών δομών.
2. Πρώτη απόπειρα χρήσης γραμματικο-συντακτικών δομών με αρκετά λάθη.
3. Χρήση κανόνων σε απλό επίπεδο (Κύριες προτάσεις, χρήση μόνο ενός χρόνου, χωρίς εναλλαγές κ.ά.).
4. Μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση κανόνων (Παθητική φωνή, δευτερεύουσες προτάσεις κ.ά.).
5. Εξαιρετική χρήση των γραμματικο-συντακτικών δομών, που προωθεί την πλούσια αφήγηση.

### Νοηματική συνοχή

1. Απλή παράθεση χωρίς αλληλουχία.
2. Ύπαρξη χωρικού και χρονικού πλαισίου χωρίς νοηματική διασύνδεση στο κείμενο.
3. Περιγραφή επεισοδίων χωρίς αλληλεξάρτηση μεταξύ τους.
4. Πληρέστερη απόδοση των ηρώων και της προβληματικής της αφήγησης. Αρχή-μέση-τέλος.
5. Πλήρης νοηματική δομή με παρουσίαση των σκέψεων και των συναισθημάτων των προσώπων.

### Δημιουργική χρήση της γλώσσας

1. Χρήση απλών προτάσεων, χωρίς ευχέρεια στη χρήση όλων των μερών του λόγου.
2. Στοιχειώδης χρήση επιθετικών προσδιορισμών και μικρών διαλόγων. Χρήση σημείων στίξης.
3. Χρήση λέξεων για την κατασκευή των προσώπων, ρήματα κίνησης. Χρήση ευθύ και πλάγιου λόγου.
4. Σχήματα λόγου, ρηματικές φράσεις που δηλώνουν συναισθήματα και σκέψεις, χωροχρονικές μετακινήσεις-αναχρονισμοί.
5. Εξαιρετική παραστατικότητα. Δραματική απόδοση των προσώπων. Ύπαρξη γλωσσικών ευρημάτων. Ανατροπή στην πλοκή.

### 10.3.7 ΕΝΤΥΠΟ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ

ΟΝΟΜΑ
ΤΑΞΗ
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ
ΓΡΑΦΩ ΤΑ ΟΝΟΜΑΤΑ ΤΡΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΘΑ ΠΡΟΤΙΜΟΥΣΑ ΝΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΩ ΚΑΙ ΝΑ ΚΑΘΟΜΑΙ ΜΑΖΙ ΤΟΥΣ
1) _____
2) _____
3) _____