

**Γιάννης Τζαβάρας\***

**Η στοχαστική διαλογική δραστηριότητα ως έξοχη ευκαιρία  
για εκδημοκρατισμό του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος**

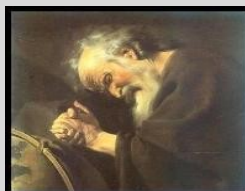
**Abstract**

**Thinking dialogue as an excellent opportunity  
for a transition of the school curriculum to democracy**

The valid curriculum is an essential instrument, with which our society succeeds today in guiding children to the unexamined obedience to already decided rules. The future citizens are brought up with the opinion that there are some experts specialized in determining what and how their daily life will be. Their future abandonment of every political decision to the partisan oligarchy who 'represents' us is obtained with such upbringing.

A dialogue regularly held in the classroom can be a fundamental counterbalance to the ready curriculum. Presupposing that a curriculum determines a) the learning targets, b) the objects to be learned, c) the instructive methods, and d) the inspection of achieving the learning targets, the dialogue between students and teachers can undertake the determination of all these structure elements, in some limits respecting the age maturity of the children.

A thinking dialogue between students and teachers cannot be restricted to the conceptual elaboration of fairy-tales; it has to undertake the self-management of the daily school employment and, by extension, the critical confrontation with social events. In addition, it ought to heal the long lasting defects of the curriculum dynamically, such as the ordering of the objects to be learned as distinct lessons (and not as interdisciplinary unities, as the so-called Interdisciplinary Unified Framework of the Greek school program augurs).



**Ελληνική  
Φιλοσοφική  
Βιβλιογραφία**



**2011**

\* Ο Γιάννης Τζαβάρας είναι Καθηγητής Φιλοσοφίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. E-mail: itzavar@edc.uoc.gr

Θα μπορούσαμε να συλλάβουμε το ευρύ βεληνεκές μιας στοχαστικής διαλογικής δραστηριότητας μέσα στη σχολική τάξη, εάν πρωτύτερα αναμοχλεύσουμε δύο καθιερωμένες έννοιες, που ωστόσο χρειάζονται μία εις βάθος αναμόχλευση. Πρόκειται για την έννοια της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας αφενός και του *curriculum* (περιφραστικά: αναλυτικού σχολικού προγράμματος) αφετέρου.

Α) Σχετικά με τη δημοκρατία: Αυτό που εδώ με ενδιαφέρει, είναι να υπενθυμίσω τη διάγνωση που έκανε πριν από ένα περίπου αιώνα ο John Dewey<sup>1</sup>, ότι η γνήσια δημοκρατία είναι κάτι πολύ περισσότερο από μια μορφή διακυβέρνησης, γιατί έγκειται πρωταρχικά στη συλλογική διαβίωση και στη διαβουλευόμενη συμμετοχή των πολιτών. Αυτό σημαίνει ότι η ανά τετραετία ψηφοφορία για την εκλογή εθνικών αντιπροσώπων, η συγκέντρωση εξουσιών και η λήψη αποφάσεων στο Εθνικό Κοινοβούλιο είναι σαφή χαρακτηριστικά μιας κομματικής ολιγαρχίας, η οποία εντούτοις μασκαρεύεται με την ταμπέλα της «αντιπροσωπευτικής ή έμμεσης δημοκρατίας». Αυτή η ταμπέλα επικαλύπτει το γεγονός ότι οι πλείστες αποφάσεις σχετικά με την καθημερινή ζωή των πολιτών λαμβάνονται από μια κομματική ελίτ, η οποία έχει συγκεντρώσει στα χέρια της μια πολύπλευρη εξουσία και την έχει καταναίμει σε μια σειρά από εξίσου συγκεντρωτικούς θεσμούς, τα επονομαζόμενα «υπουργεία».

Από τη διάγνωση του Dewey προτείνω να συγκρατήσουμε ότι η δημοκρατία αφορά τις καθημερινές μας σχέσεις με τους συνανθρώπους, άρα όχι μόνο τις ρουσφετολογικές σχέσεις με τους αιρετούς μας άρχοντες ή την ανά τετραετία «εθνική» εκλογική διαδικασία. Και δεν πρέπει να θεωρείται παράδοξο ότι η δημοκρατία αφορά τη σχέση των ενηλίκων όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με τα παιδιά, μάλιστα και τη σχέση των παιδιών αναμεταξύ τους.

Η δημοκρατία δεν έγκειται λοιπόν τόσο στη διακυβέρνηση όσο σε έναν τρόπο καθημερινού αλληλοσχετισμού των πολιτών. Αυτός ο τρόπος χαρακτηρίζεται συνήθως «ενεργητικός» σε αντιπαράθεση προς την παθητική αποδοχή των κυβερνητικών αποφάσεων. Αλλά η δημοκρατική ενεργοποίηση πρέπει να συγκεκριμενοποιηθεί ως *αυτοδιαχείριση* μικρών ομάδων, οι οποίες συνέρχονται σε τακτά διαστήματα, διαβουλεύονται για όσα τις αφορούν και προβαίνουν σε άμεσα εκτελεστές αποφάσεις. Αντίθετα, το να εγκαταλείπονται οι πολίτες στην άνωθεν προερχόμενη διαχείριση (νομοθέτηση, θεσμοθέτηση, αστυνόμευση, εκδίκηση κλπ.) της καθημερινότητάς τους, είναι διαστρέβλωση να χαρακτηρίζεται ως δημοκρατία<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> J. Dewey (2009), Section 7, § 2: “The Democratic Ideal”.

<sup>2</sup> Παρεμπιπτόντως και παραδειγματικά μπορεί να ειπωθεί ότι ο πολίτης που ζει σε ένα ολιγαρχικό καθεστώς είναι – όπως τον βιώνουμε όλοι – ο φοβισμένος πολίτης. Διότι από τη στιγμή που ξυπνά το πρωί, είναι αναγκασμένος να σκέπτεται: «Ποιοι απεργούν σήμερα; Μπορώ να πάω στη δουλειά μου ή απεργούν τα λεωφορεία, τα υπόγεια τρένα και τα βενζινάδικα; Μπορώ να ξυριστώ και να πλυθώ ή απεργούν οι υπάλληλοι της ΔΕΗ και της Εταιρείας Υδάτων; Μπορώ να ταξιδέψω ή απεργούν τα ταξί, τα καράβια και τα αεροπλάνα; κ.ο.κ.». (Είναι δα γνωστό ότι αυτός που υποφέρει από τις αδιάλειπτες απεργίες είναι ο μέσος πολίτης και όχι ο αφορώμενος πολιτικός). Αφετέρου ο ολιγαρχικά καθοριζόμενος είναι ο *αγανακτισμένος* πολίτης. Διότι μη έχοντας αποφασίσει ο ίδιος όσα αφορούν και ικανοποιούν τις στοιχειώδεις ανάγκες του, στρέφεται παρορμητικά ενάντια στους «αρμόδιους», αυτούς που δεν ικανοποιούν τις ανάγκες του. Για τη μιζέρια της ολιγαρχικά καθοριζόμενης κοινωνίας υπεύθυνοι είναι σχεδόν πάντα οι άλλοι και πολύ σπάνια είμαστε εμείς οι ίδιοι.

Επειδή δεν είναι εδώ κατάλληλος τόπος για μια εκτενή αμφισβήτηση του ολιγαρχικού πολιτεύματος, παραπέμπω σε στοχαστές που εδώ και δεκαετίες έχουν επισημάνει τα τρωτά κι έχουν

Β) Σχετικά με το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα: Έτσι όπως έχει καθιερωθεί, αυτό το πρόγραμμα περιλαμβάνει μια ευρύτατη γκάμα των τεκταινόμενων μέσα στο σχολείο. Περιλαμβάνει όχι μόνο α) όσα τίθενται υπό εκμάθηση σε κάθε σχολική τάξη, αλλά επιπλέον β) τους εκπαιδευτικούς στόχους, γ) τις διδακτικές μεθόδους και δ) τον έλεγχο επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων<sup>3</sup>. Με γενικές και ειδικές διατάξεις το αναλυτικό πρόγραμμα προκαταλαμβάνει το τι, το γιατί, το πώς και το αποτέλεσμα της σχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται λοιπόν για μια περιχαράκωση των αξιωματικών αρχών, των συνιστώμενων μέσων και των τελικών επιτευγμάτων της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ως γνωστό, το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν φτάνει ποτέ στα χέρια των μαθητών, δεν συζητιέται και δεν ελέγχεται. Χρησιμοποιείται από τους διευθυντές, τους σχολικούς συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς. Στηρίζεται στην προϋπόθεση ότι οι ίδιοι οι μαθητές δεν διαθέτουν την απαραίτητη ωριμότητα για να λάβουν υπόψη τους, να κρίνουν ή να διαμορφώσουν κατά βούληση αυτές τις κρατικές διατάξεις. Έτσι, οι μαθητές ως τελικοί αποδέκτες τελούν μέσα σε πλήρη άγνοια ακόμα και της ύπαρξης τέτοιων διατάξεων, ενώ από τις πρώτες κιόλας ώρες κάθε σχολικής χρονιάς παραλαμβάνουν το καθημερινό «ωρολόγιο» πρόγραμμα, που δεν ενημερώνει παρά μόνο επιγραφικά για το τι περιλαμβάνει κάθε μάθημα: Γλώσσα, Αριθμητική, Φυσική, Γυμναστική κλπ.

Υποστηρίζω ότι μέσω αυτής της ασυζήτητης εφαρμογής αδρομερών και λεπτομερών διατάξεων η κοινωνία μας επιτυγχάνει τη χειραγώγηση των παιδιών προς την ανεξέταστη υπακοή σε ειλημμένες αποφάσεις. Πώς το επιτυγχάνει; Οι μελλοντικοί πολίτες ανατρέφονται με την αντίληψη ότι υπάρχουν κάποιοι ειδήμονες ειδικευμένοι στο να καθορίζουν το τι και πώς πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα στην καθημερινή τους ζωή. Με μια τέτοια ανατροφή διασφαλίζεται η μελλοντική εγκατάλειψη όλων των πολιτικών αποφάσεων στην κομματική ολιγαρχία που έχει αναλάβει την εξουσία. Η θεσμοθετημένη κοινωνική διάκριση ανάμεσα σε χειραγωγούμενους πολίτες και σε χειραγωγούντες πολιτικούς ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της σχολικής διαπαιδαγώγησης και συνεχίζεται ισόβια. Το ολιγαρχικό σύστημα είναι γερά ριζωμένο ήδη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση<sup>4</sup>.

Πάμε τώρα στον στοχαστικό διάλογο μαθητών-δασκάλων. Υπενθυμίζω αρχικά ότι το διεθνές κίνημα της «φιλοσοφίας για παιδιά» καλλιεργεί μια διαδικασία, η οποία αφορμάται από κάποιο παραμύθι, παιδικό λογοτέχνημα, εικαστικό ή μουσικό καλλιτέχνημα και προβαίνει σε διαλογική επεξεργασία μίας ή περισσότερων σχετικών εννοιών (ή προβλημάτων). Ο έτσι διαμορφωνόμενος διάλογος ενδιαφέρεται να αναπτύξει όχι μόνο *θεωρητικές δεξιότητες*, όπως τη νοητική αφαίρεση, την εννοιολογική σύγκριση, τον τεκμηριωμένο συλλογισμό και τη λεκτική αντιπαράθεση μέσω επιχειρημάτων, αλλά ενδιαφέρεται και για *κοινωνικές δεξιότητες* όπως είναι η προσεκτική ακρόαση (listening) του συνομιλητή, η συλλογική διερεύνηση ερωτημάτων και η ένταξη όλων των μελών της ομάδας στην κοινή αναζήτηση. Αυτοί οι στόχοι της φιλοσοφίας για παιδιά δεν είναι διόλου αμελητέοι, γιατί αποτελούν θεμελιώδη βήματα προς μια συντονισμένη κοινωνική και συνάμα διαστοχαστική

---

προτείνει εναλλακτικές δυνατότητες. Αναφέρω ενδεικτικά τη Hannah Arendt, τον Κορνήλιο Καστοριάδη, τον Γ. Ν. Οικονόμου (2007 και 2009) και τον Α. Κόντο (2004).

<sup>3</sup> Αυτές τις τέσσερις περιοχές αναγνώρισε και καθιέρωσε ο Ralph Tyler το 1949 με το βιβλίο του: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Εντούτοις οι λειτουργίες, τις οποίες επιτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι ακόμα πιο ευρείες (δες Ι. Βρεττός – Α. Καψάλης (2009), 45 + 92-5).

<sup>4</sup> Τη σχέση του σχολικού αναλυτικού προγράμματος με τον εκδημοκρατισμό του σχολείου έχει επεξεργαστεί ο J. A. Beane (1993 και 1997). Βασική του θέση είναι ότι «ένα σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα που αναπτύσσεται ξέχωρα από τους δασκάλους και τους μαθητές που οφείλουν να το βιώσουν, είναι κατάφωρα αντιδημοκρατικό» (1993, p. 16).

διαμόρφωση των παιδιών. Θεωρώ ότι σ' αυτή τη στοχοθεσία κορυφαία θέση κατέχει η σταδιακή διαμόρφωση αυτού που ονομάστηκε «ερευνητική κοινότητα» (community of enquiry).

Αλλά τι κοινότητα είναι αυτή, εάν της λείπει παντελώς το *πολιτικό* στοιχείο; Εάν κάτι τέτοιο αποσιωπήθηκε ή παραμελήθηκε έως σήμερα, αυτό οφείλεται μάλλον σε αθέλητη αμέλεια παρά σε ηθελημένη υποτίμηση των παιδικών πολιτικών δυνατοτήτων<sup>5</sup>. Αλλά ακόμα και αν το παραμελούμε, το πολιτικό στοιχείο ενυπάρχει μέσα στην καθημερινή *εξουσιαστική* σχέση που αναμφισβήτητα αναπτύσσεται ανάμεσα στον δάσκαλο και στους μαθητές, ή ανάμεσα στους πιο ετοιμόλογους ή ευφυείς μαθητές και στους σιωπηλούς, δειλούς και λιγότερο προικισμένους συμμαθητές τους. Το πολιτικό στοιχείο θριαμβεύει στην παραδοσιακή εκπαίδευση, όταν ο δάσκαλος μονοπωλεί *δικτατορικά* τον λόγο επιβάλλοντας στους μαθητές – τόσο στους άτακτους όσο και στους ευπειθείς – μια σιωπηλή και παθητική πρόσληψη. Αυτή η δικτατορία του λόγου υφίσταται ένα αναμφισβήτητο γκρεμοτσάκισμα, όταν ο δάσκαλος αναλαμβάνει τον ρόλο του συνδιαλεγόμενου συντονιστή και εμψυχωτή. Όταν ο δάσκαλος επιτυγχάνει να μιλά όσο και κάθε κατά μέσον όρο μαθητής, αυτό είναι ένα ουσιώδες βήμα προς την έμπρακτη δημοκρατία<sup>6</sup>.

Αλλά ένα τέτοιο δημοκρατικό επίτευγμα δεν θα πρέπει να ολοκληρωθεί και με θεματική επεξεργασία; Η αντιμετώπιση αυτού του ερωτήματος θέτει επί τάπητος όχι κάποια παπαγαλίστικη εκμάθηση του επικρατούντος πολιτεύματος, αλλά θέτει υπό συζήτηση το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα που καλούνται οι μαθητές να εφαρμόσουν. Διότι το δημοκρατικό πολίτευμα δεν συνίσταται στο να αποφασίζουν οι πολίτες επί όλων των ζητημάτων (αυτό θα ήταν αδύνατο), αλλά σίγουρα επί αυτών που τους αφορούν άμεσα – και μόνο εφόσον έχουν την προθυμία, την αντοχή και τον ελεύθερο χρόνο μπορούν να συμβάλλουν με τη γνώμη και την ψήφο τους για περισσότερα. Ειδικότερα, οι μαθητές μπορούν να συνδιαμορφώνουν το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα που τους αφορά, σε συνεργασία με τους δασκάλους, τους διευθυντές και τους σχολικούς συμβούλους. Μπορούν να συγκαλούνται σε συνέλευση κατά τακτά διαστήματα (μια φορά την εβδομάδα ή το μήνα) και να συζητούν προπάντων για το τι, το πώς και το γιατί της εκπαίδευσής τους. Αυτή η συνέλευση πρέπει να παίρνει άμεσα εκτελεστές αποφάσεις ή να αναθεωρεί τις προηγούμενες, οι δάσκαλοι να είναι συνυπεύθυνοι για την πραγματοποίηση των αποφάσεων και να λογοδοτούν στην αμέσως επόμενη συνέλευση. Όσο δεν γίνονται τέτοιες συνελεύσεις, είναι χονδροειδές αστείο να μιλάμε για δημοκρατική εκπαίδευση.

Αυτό το σχέδιο εργασιών δεν διεκδικεί κανένα τελεσίδικο χαρακτήρα, αλλά προτείνει κάποια δομικά στοιχεία που μπορούν να δομήσουν μια σχολική

<sup>5</sup> Οι αρχηγέτες της Φιλοσοφίας για Παιδιά ασχολήθηκαν ευθύς εξ αρχής με το curriculum, όχι όμως με το νόημα, πώς θα πάρουν οι μαθητές στα χέρια τους τη διαχείρισή του, αλλά πώς θα ενταχθεί η φιλοσοφική συζήτηση μέσα στο σχολικό πρόγραμμα – κάτι που είναι εντελώς διαφορετικό από όσα συζητούνται στην παρούσα εισήγηση. Το «Instituto για την Προώθηση της Φιλοσοφίας για Παιδιά» (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, συντομογραφικά: IAPC) εκπόνησε ήδη το 1969 το πρώτο σχετικό curriculum, το επεξέτεινε το 1974 και από τότε δεν έπαυαν οι σχετικές συζητήσεις για τα φιλοσοφικά περιεχόμενα που ανήκουν στις διαφορετικές σχολικές βαθμίδες (grades). Αντίστοιχα προς τα περιεχόμενα είναι και τα σχολικά εγχειρίδια που εκπονήθηκαν: *Harry Stottlemeier's Discovery*, *Tony, Lisa, Marc* κλπ. Δες π.χ. M. Lipman et al. (1980), Chapter 5: "The Philosophy for Children Curriculum".

<sup>6</sup> Για δημοκρατική-φιλοσοφική μέθοδο διεξαγωγής της φιλοσοφίας για παιδιά κάνει λόγο ο Michel Tozzi (2008, 2009), η οποία έχει επηρεαστεί από τις «συνεταιριστικές παιδαγωγικές» των C. Freinet και F. Oury. Δυστυχώς ο Tozzi κάνει μόνο γενικόλογες αναφορές στις έννοιες της ερευνητικής κοινότητας και του εκπαιδευτικού διαλόγου, χωρίς να επεξεργάζεται τα δημοκρατικά χαρακτηριστικά της διδακτικής του μεθόδου.

δημοκρατική οργάνωση και να αποτελέσουν βασικό περιεχόμενο του σήμερα εντελώς ανύπαρκτου Εσωτερικού Κανονισμού κάθε σχολικής μονάδας. Μπορεί ασφαλώς να τεθεί εδώ το ερώτημα: *Έως ποιο βαθμό αυτές οι πολιτικές συνελεύσεις αφορούν τη φιλοσοφία;* Ανήκουν άραγε οι πολιτικές διαδικασίες στο ίδιο γένος με τις φιλοσοφικές διαδικασίες που προδιαγράφει η Φιλοσοφία για Παιδιά, ή μήπως είναι κάτι εντελώς διαφορετικό; Υποστηρίζω ότι όχι μόνο ανήκουν στο ίδιο γένος, αλλά ότι και η ίδια η Φιλοσοφία για Παιδιά είναι υποχρεωμένη να διευρύνει τον χαρακτήρα της συμπεριλαμβάνοντας ή/και θέτοντας σε πρώτη μοίρα τις πολιτικές διαδικασίες, αν δεν θέλει να ψέγεται εύλογα για μονόπλευρη θεωρητικολογία, για έλλειψη αποφάσεων και για ύποπτη αποκοπή από το κοινωνικό-πολιτικό γίνεσθαι.

Θα αιτιολογήσω αυτή τη θέση μου ως εξής: Η συνέλευση που αναλαμβάνει να συζητήσει και να αποφασίσει το αναλυτικό πρόγραμμα έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας φιλοσοφικής συζήτησης. Εξασκεί τις στοχαστικές δεξιότητες (thinking skills) σχετικά με το τι, το πώς και το γιατί μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περιόδου, εξασκεί την προσεκτική ακρόαση (listening) των συμμαθητών, τη λογικότητα (reasonableness) στις λεκτικές εκφράσεις των παιδιών, καλλιεργεί τις γνώμες, τις πεποιθήσεις, τις προκαταλήψεις και τις πνευματικές στάσεις. Επιπλέον διαπαιδαγωγεί κοινωνικά, επειδή αναπτύσσει το συλλογικό πνεύμα, προκαλεί τη σχολική τάξη να αντιμετωπίσει τον ίδιο της τον εαυτό ως διαμορφωμένη ερευνητική κοινότητα (community of enquiry) λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες και ανάγκες όλων<sup>7</sup>.

Άλλωστε ένα θεμελιώδες φιλοσοφικό έργο, που χρειάζεται να αναλάβουν οι μαθητικές ερευνητικές κοινότητες, είναι να αποκαταστήσουν τις έννοιες που έχουν σκόπιμα διαστρεβλωθεί από τα κυρίαρχα συμφέροντα. Προς τούτο θα χρειαστεί να θέσουν, π.χ., κάποια τέτοια ερωτήματα: Τι κρύβεται πίσω από κατεστημένους θεσμούς όπως είναι η αντιπροσωπευτική *ολιγαρχία*, η πλουτοκρατική *εκκλησία* και το ετεροκατευθυνόμενο *εκπαιδευτικό σύστημα*; Τι κρύβεται πίσω από την εξακολουθητική *ανυπαρξία* θεσμών όπως η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, η οικειοθελής τοπική αυτοδιοίκηση και τα λαϊκά δικαστήρια; Με τη συζήτηση τέτοιων εννοιών δεν θα αποκτηθούν απλά νέες γνώσεις· θα επιτευχθούν απροσδόκητες αποκαλύψεις<sup>8</sup>.

Μια σχολική ερευνητική κοινότητα δεν έχει ως έργο της να φτιάξει *εξ αρχής* ένα σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Το ετοιμοπαράδοτο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα ενδεχόμενο πρόσφορο *ένασμα*, προσφερόμενο από τον δάσκαλο προφορικά ή γραπτά με έμφαση στα σημεία που μπορούν να αναδιαμορφωθούν. Τα ερωτήματα που θα τεθούν, μπορούν να έχουν τη μορφή διλήμματος: θα επιλέξουμε την Α ή τη Β

<sup>7</sup> Πάνω στον θεσμό των σχολικών συνελεύσεων πειραματίστηκε ο A. S. Neill (1883-1973) στο περιβόητο ιδιωτικό σχολείο του Summerhill (1921 και εξής). Η σχετική βιβλιογραφία είναι αρκετά διαφωτιστική. Στην Ελλάδα αυτά τα μηνύματα έπιασαν τόπο μόνο μέσα από σπασμωδικές αντιδράσεις ή ως αιτήματα: για παράδειγμα, η Διδακτορική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) έκανε επανειλημμένες προσπάθειες για την εκπαίδευση του ενεργού δημοκρατικού πολίτη μετά τη μεταπολίτευση (1975-2009) όπως αποκαλύπτουν οι Α. Α. Υφαντή & Δ. Τρίγκα (2010).

Η παρούσα εισήγηση μπορεί να εκληφθεί ως προσπάθεια συνδυασμού των αρχών του Σάμμερχιλ με τη Φιλοσοφία για Παιδιά, χωρίς να αποδέχεται όλες τις ιδιομορφίες αυτών των παιδαγωγικών προταγμάτων. Αυτό που ο Neill ονομάζει «συνάντηση» (meeting) και η Φιλοσοφία για Παιδιά αναφέρει ως «συνεδρία» (session), το ονομάζω εδώ «συνέλευση» για να δώσω έμφαση στον πολιτικό του χαρακτήρα.

<sup>8</sup> Η A. M. Sharp (2008) παραδέχεται ότι δεν είναι εύκολο για μια κοινωνία να αποδεχθεί τα παιδιά ως κοινωνικούς κριτές. Εντούτοις η αμερικανή συγγραφέας τα συναριθμεί σε παραδοσιακά αδικημένες ομάδες, όπως είναι το γυναικείο φύλο και οι φυλετικές μειονότητες, που μετά από πολύχρονες προσπάθειες και ξεπερνώντας πολλές προκαταλήψεις πέτυχαν να θεωρηθούν ισότιμα μέλη, και θεωρεί ότι με το χρόνο και μετά από επανειλημμένο πειραματισμό μπορούν να αναγνωρισθούν και τα παιδιά ως ισάξια στην εξάσκηση της κριτικής λειτουργίας.

θεματική ενότητα; τη Γ ή τη Δ μέθοδο επεξεργασίας; την Ε ή τη Ζ ερευνητική δραστηριότητα; τον Η ή τον Θ τρόπο αξιολόγησης<sup>9</sup>; Αλλά το σημείο όπου μια τέτοια φιλοσοφική-παιδαγωγική συζήτηση κορυφώνεται, είναι η αναζήτηση του *γιατί* με το νόημα του τελικού αιτίου (*causa finalis*) και των καθημερινών στόχων, στους οποίους τείνουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Εάν τα παιδιά δεν συνειδητοποιήσουν και δεν καθορίσουν τους *στόχους*, στους οποίους τείνουν όσα διεξάγονται μέσα στη σχολική τάξη, το κάθε τι αποβαίνει βαρετό και χωρίς νόημα, όπως αυτό γίνεται κατά κόρον μέσα στο παραδοσιακό σχολείο.

Θα μπορούσε να υποτεθεί ότι τα μικρά παιδιά δεν έχουν την απαιτούμενη ωριμότητα, για να συζητήσουν και να αποφασίσουν το σχολικό τους πρόγραμμα. Αλλά έχει διόλου ελεγχθεί μια τέτοια υπόθεση; Τα εκπληκτικά ερευνητικά συμπεράσματα σχετικά με τις στοχαστικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών, που έχει βγάλει η Φιλοσοφία για Παιδιά κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αναιρούν εντελώς αυτή την υπόθεση<sup>10</sup>. Οι συζητήσεις μέσα σε μια τάξη οφείλουν ασφαλώς να διεξάγονται μέσα στο πλαίσιο της ηλικιακής ωριμότητας των παιδιών<sup>11</sup>. Αλλά όσο δεν διεξάγονται συζητήσεις, τόσο χαμηλότερο παραμένει και το επίπεδό τους. Ένα βαρύνοντα ρόλο για την επιτυχία των συζητήσεων παίζει τόσο η επανειλημμένη εξάσκηση όσο και η κατάλληλη διοργάνωση, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο νοητικό επίπεδο, στις ανάγκες και στις επιθυμίες κάθε ηλικίας και κάθε σχολικής τάξης<sup>12</sup>.

Από όσα ειπώθηκαν παραπάνω προκύπτει η απάντηση και στο ερώτημα, εάν η Φιλοσοφία για Παιδιά οφείλει να ενταχθεί ως μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η απάντησή μου είναι αρνητική! Αυτή η διαδικασία δεν πρέπει να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αφενός για να μην αποτελέσει ένα ακόμα τετριμμένο σχολικό μάθημα, αφετέρου για να διατηρήσει τον θεμελιώδη της ρόλο ως αναγκαίας συνθήκης (*conditio sine qua non*) για τη δυνατότητα του ωρολόγιου προγράμματος. Η τακτική, να συσσωρεύουμε μαθήματα στο σχολικό πρόγραμμα, είναι εσφαλμένη, ακόμα και αν πρόκειται για επίκαιρες ή «καφτές» θεματικές περιοχές, όπως είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η σεξουαλική αγωγή. Αυτή που θα πρέπει να πρωτοελέγχει το τι και το γιατί κάθε μαθήματος, είναι η συντονισμένη και αυτοελεγχόμενη φιλοσοφική συζήτηση. Αλλά αργά ή γρήγορα μια τέτοια συζήτηση θα χρειαστεί να αντιμετωπίσει ένα θεμελιώδες ερώτημα: «Και

<sup>9</sup> Εξυπακούεται ότι χρειάζεται να ασκηθεί πίεση στους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας ή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, για να διευκολύνουν αυτό το έργο παρέχοντας στα αναλυτικά προγράμματα τη μορφή αλληπάλλληλων εναλλακτικών προτάσεων.

<sup>10</sup> «Τόσο στον ευρύτερο κόσμο όσο και στη σφαίρα των σπουδών της παιδικότητας, τα τελευταία τριάντα χρόνια περιστράφηκαν γύρω από τη συνειδητοποίηση ότι τα παιδιά είναι πολύ πιο ικανά απ' όσο τους αναγνωρίζονταν συνήθως και ότι είναι αναμφίβολα σε θέση να συμβάλουν ενεργά στην καθημερινή ζωή, όταν ενθαρρύνονται και τους δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής» (J. Haynes 2009, 44).

<sup>11</sup> Ένα πλήθος επιστημονικών ερευνών επιβεβαιώνει ότι ήδη μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου υπάρχει η δυνατότητα ώριμων δημοκρατικών διαδικασιών: με ενεργό συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, με κατανομή των ευθυνών σε όλα τα παιδιά, με κοινό σχεδιασμό της νηπιακής μάθησης, με καλά οργανωμένη ψηφοφορία, με καλλιέργεια του σεβασμού στην πλειοψηφία αλλά και του δικαιώματος για διαφορετική άποψη, κλπ. Δες κυρίως το υποκεφάλαιο 1.1 «Το δημοκρατικό νηπιαγωγείο» (σελ. 207-219) στο άρθρο του Β. Οικονομίδη (2009).

<sup>12</sup> Τρεις προσπάθειες του 20ού αιώνα για σχολική αυτοδιαχείριση παρουσιάζονται στο βιβλίο του Δ. Βεργίδη (1983), σελ. 52-84. Πρόκειται για α) τις σχολικές κοινότητες του Αμβούργου (1919 κ.ε.), β) το ανοιχτό σχολείο της οδού Βιτρύβ (Παρίσι, 1962 κ.ε.), γ) το πειραματικό Λύκειο του Όσλο (1966 κ.ε.). Εκεί μαθαίνουμε ότι ήδη για τους δασκάλους-συντρόφους του 1919 «η εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς το 'μέλλον' – προς αυτό που οι ενήλικες θεωρούν μέλλον και που συνήθως είναι το δικό τους παρόν – αλλά προς το παρόν του παιδιού, τις ανάγκες του, τις επιθυμίες του, τις ιδιαιτερότητές του» (Δ. Βεργίδη 1983, σελ. 56-57).

γιατί να υπάρχουν μαθήματα;». Εδώ και μερικά χρόνια το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο του σχολικού προγράμματος κάνει τολμηρό λόγο για *διαθεματικές ενότητες*, δηλαδή για ενότητες που διαπερνούν εγκάρσια τις επιστήμες, συνδυάζουν δύο ή περισσότερες θεματικές περιοχές και δεν περιχαρακώνουν μαθήματα<sup>13</sup>. Εναπόκειται στη φιλοσοφημένη συζήτηση να πάρει στα σοβαρά το έργο της επιλογής διαθεματικών ενοτήτων και της δημιουργίας ερευνητικών σχεδίων (projects) που θα αναμοχλεύσουν ριζοσπαστικά το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Τα καθιερωμένα τεχνητά πλαίσια αλληπάλληλων πενηντάλεπτων μαθημάτων ή ο διαχωρισμός των μαθητών κατά ηλικίες και ο κλειστός αριθμός μαθητών ανά τάξη θα πρέπει να τεθούν επίσης υπό τον έλεγχο μιας μαθητοκεντρικής φιλοσοφικής συζήτησης.

Τι θα προκύψει από όλα αυτά; Υποθέτω ότι θα προκύψει μια γενιά ανθρώπων που δεν θα μοιάζει με τους σημερινούς φοβισμένους και αγανακτισμένους πολίτες, γιατί θα τολμά να θέτει υπό συζήτηση όσα την αφορούν και την ενδιαφέρουν. Μια γενιά που θα αντιμετωπίζει διερευνητικά ακόμα και τους πιο καθιερωμένους θεσμούς, θα μάθει να τους ελέγχει και να τους θέτει καυτά ερωτήματα απαιτώντας ικανοποιητικές απαντήσεις. Θα είναι μια γενιά που δεν θα άγεται από την κοροϊδία μιας δικομματικής εναλλαγής, από τους ευφραδείς δημαγωγούς ή από τον καθησυχασμό ότι οι ιθύνοντες αποφασίζουν καλύτερα. Αξίζει έστω και μόνο να ονειρευτούμε μια τέτοια μελλοντική γενιά παιδιών και ενηλίκων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βεργίδης, Δημήτρης: *Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον αυτοδιαχειριστικό πειραματισμό*. «Ανδρομέδα», Αθήνα 1983.
- Βρεττός, Ιωάννης – Καψάλης, Αχιλλέας; *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Δ΄ έκδοση, Αθήνα 2009.
- Βρεττός, Ιωάννης: *Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο*. Τόμος Β΄: *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο*. Αθήνα 2009.
- Κόντος, Αλέξανδρος: «Δημοκρατία και κοινοβουλευτισμός. Δύο διαφορετικά πολιτεύματα». *Νέα Κοινωνιολογία* 38 (2004), 141-151.
- Οικονομίδης, Βασίλειος: «Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα», στον τόμο: Βασίλειος Δ. Οικονομίδης – Θεόδωρος Γ. Ελευθεράκης (Εισαγωγή-Επιμέλεια): *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. «Ατραπός», Αθήνα 2009, 204-246.
- Οικονόμου, Γιώργος Ν.: *Από την κρίση του κοινοβουλευτισμού στη Δημοκρατία*. «Παπαζήσης», Αθήνα 2009.
- Οικονόμου, Γιώργος Ν.: *Η άμεση δημοκρατία και η κριτική του Αριστοτέλη*. «Παπαζήσης», Αθήνα 2007.
- Υφαντή, Αμαλία Α. – Τρίγκα, Δήμητρα: «Η παιδεία του πολίτη στο λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο». *Επιστήμες Αγωγής* 2/2010, 35-53.

<sup>13</sup> Το επονομαζόμενο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο» δεν είχε την τόλμη να καταργήσει τα μαθήματα, γι' αυτό και μόνο στον τίτλο του είναι διαθεματικό. Αυτό επισημαίνουν οι Ι. Βρεττός & Α. Καψάλης (2009), σελ. 62-63, λέγοντας ότι «τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ψευδεπίγραφα, διότι δεν είναι διαθεματικά. Το ομολογούν εξάλλου και οι ίδιοι οι συντάκτες τους. Διαθεματικά θα ήταν, αν εκκινούσαν από την κατάργηση των επιμέρους μαθημάτων και την στήριξη της άρθρωσης των περιεχομένων σε ευρύτερα θέματα». Αλλά με τέτοιες χονδροειδείς ασυνέπειες δεν βοηθιούνται ούτε οι δάσκαλοι ούτε το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Beane, James A.: *A Middle School Curriculum. From Rhetoric to Reality*. Second Edition. Columbus, OH: “National Middle School Association”, 1993.

Beane, James A.: *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. “Teachers College Press”, 1997.

Dewey, John: *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (New York, “Free Press”, 1916). “Dodo Press”, 2009.

Haynes, Joanna: *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πρόλογος-Μετάφραση Γιάννη Τζαβάρου. «Μεταίχμιος», Αθήνα 2009.

Lipman, Matthew – Sharp, Ann Margaret – Oscanyan, Frederick S.: *Philosophy in the Classroom*. Second Edition, “Temple University Press”, Philadelphia 1980.

Reble, Albert: *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Μετάφρ. Θ. Δ. Χατζηστεφανίδης – Σ. Θ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη, 2<sup>η</sup> έκδοση, «Παπαδήμας», Αθήνα 1992.

Schmitt, Carl: «Για την αντίθεση μεταξύ κοινοβουλευτισμού και δημοκρατίας». *Λεβιάθαν* 16 (1996).

Sharp, Ann Margaret: “The Child as Critic” (2008). Δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά της επιστημονικής ημερίδας «Φιλοσοφία, φιλοσοφία, είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά» (Ρόδος, ΤΕΠΑΕΣ, 2008), στον ιστότοπο:

[http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/filosofia\\_eisai\\_edo/Autorun1.pdf](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/filosofia_eisai_edo/Autorun1.pdf)

Tozzi, Michel: «Parole, débat démocratique, discussion à visée philosophie: civilizer notre violence». Στον ιστότοπο: <http://www.philotozzi.com/2009/10/parole-debat-democratique-discussion-a-visee-philosophie-civiliser-notre-violence/>.

Tozzi, Michel: «Προωθώντας με τα παιδιά την εκμάθηση του φιλοσοφείν». Στα Πρακτικά της Διεθνούς Ημερίδας ‘Φιλοσοφία, φιλοσοφία, είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά» (Ρόδος, 28-11-2008). Στον ιστότοπο:

[http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/filosofia\\_eisai\\_edo/Metafrasis/Metafrasis1.gr/7.I.a.Metafr\\_papers\\_gr.pdf](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/filosofia_eisai_edo/Metafrasis/Metafrasis1.gr/7.I.a.Metafr_papers_gr.pdf)