



ΕΛΛΗΝΙΚΗ
GJRE

Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

ISSN: 2623-4386.

Πληροφορίες για την έκδοση, οδηγίες για τους συγγραφείς και την υποβολή άρθρων / Publication information, instructions for authors and subscription information: <http://www.gjre.gr>

Η (αναδυόμενη) φιλοσοφία με παιδιά ως πρόταση προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών που απασχολούν παιδιά προσχολικής ηλικίας

Νικολιδάκη Σοφία*

* Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, ΕΔΙΠ, s.nikolidaki@uoc.grand Kapodistrian University of Athens), Graduate Certificate in Interfaith Dialogue (Hartford Seminary, CT, USA) npnazar@theol.uoa.gr

Βιβλιογραφική αναφορά / Reference: Νικολιδάκη, Σ. (2021). Η (αναδυόμενη) φιλοσοφία με παιδιά ως πρόταση προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών που απασχολούν παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/ Greek Journal of Religious Education*, 4(1), 53-65. DOI: 10.30457/040120214

Σύνδεσμος/link: <https://doi.org/10.30457/040120214>

Όλες οι απόψεις και οι ιδέες που εκφράζονται στην έκδοση είναι απόψεις και ιδέες των συγγραφέων και όχι του εκδότη (Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος ΚΑΙΡΟΣ-για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης). / The opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors and not of the publisher (KAIROS - Greek Theological Association for the improvement of the Religious Education).

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και ιδιωτική μελέτη. Απαγορεύεται ρητά η αναπαραγωγή, η αναδιανομή, η πώληση, η εκμετάλλευση ή η διανομή του άρθρου, μέρους ή όλου, σε οποιαδήποτε μορφή και σε οποιονδήποτε. / This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, licensing or distribution in any form to anyone is forbidden.

— ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΛΗΡΕΣ ΚΕΙΜΕΝΟ —
— FOLLOWS THE FULL TEXT OF THE ARTICLE —

Η (αναδυόμενη) φιλοσοφία με παιδιά ως πρόταση προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών που απασχολούν παιδιά προσχολικής ηλικίας

Νικολιδάκη Σοφία*

* Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, ΕΔΙΠ, s.nikolidaki@uoc.gr

(Emerging) Philosophy with children as a way of approaching religious matters of children aged 4-6

Nikolidaki Sofia*

* University of Crete, Department of preschool Education, s.nikolidaki@uoc.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο μελετάει τη δυνατότητα προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά. Αρχικά επιχειρείται μια σύντομη αποσαφήνιση των όρων «φιλοσοφία με παιδιά» και «αναδυόμενη φιλοσοφία». Στη συνέχεια εξετάζεται η σχέση της φιλοσοφίας με παιδιά με τη θρησκευτική αγωγή όπως περιγράφεται με βάση το Α.Π. του νηπιαγωγείου. Προτείνεται και αναλύεται με επιχειρήματα η σημασία της δημιουργίας μιας κοινότητας έρευνας (community of inquiry) ως μέθοδος προσέγγισης ερωτημάτων και αποριών των παιδιών θρησκευτικής φύσης. Ξεχωριστή σημασία δίνεται στην προσεκτική ακρόαση των ιδεών των παιδιών και των στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά. Η ανάλυση ενός διαλόγου θρησκευτικής φύσεως μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας, ως ενδεικτικό παράδειγμα, διευκολύνει την καλύτερη κατανόηση της σχέσης που μπορεί να υπάρχει μεταξύ θρησκευτικότητας και φιλοσοφίας με παιδιά.

Λέξεις κλειδιά: φιλοσοφία με παιδιά, αναδυόμενη φιλοσοφία, κοινότητα έρευνας, ακρόαση.

Abstract

This paper examines the possibility of approaching religious concepts through philosophy with children. Initially, a brief clarification of the terms “philosophy with children” and “emerging philosophy” is attempted. The relationship of “philosophy

with children” with religious education according to the Kindergarten’s curriculum is then explored. The importance of creating a research community of inquiry is highlighted as an ideal research method of approaching children’s questions and queries. Additionally, the paper underlines the importance of careful listening to children’s ideas along with the moments of emerging philosophy that arise from children’s themselves. The analysis of a particular dialogue among children on religious matters offers a better understanding of the relationship that may exist between religiosity and philosophy with children.

Key words: philosophy with children, emerging philosophy, community of inquiry, listening.

1. Εισαγωγή: Τι είναι φιλοσοφία με παιδιά και τι η αναδυόμενη φιλοσοφία

Η φιλοσοφία για παιδιά προτάθηκε αρχικά από τον Matthew Lipman, έναν αμερικανό φιλόσοφο, στις αρχές της δεκαετίας του ’70, και στόχευε στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών στην κριτική, δημιουργική, συνεργατική και ενσυναισθητική σκέψη. Ο Lipman (2003) εισήγαγε τη φιλοσοφία και κυρίως τον φιλοσοφικό τρόπο σκέψης μέσα από μια σειρά από νουβέλες που απευθύνονταν σε παιδιά και εγχειρίδια αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς. Εμπνεόμενος από τους πραγματιστές φιλόσοφους Charles Pierce και John Dewey, εισήγαγε την ιδέα της κοινότητας έρευνας, ως το φυσικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μετατρέπονται από παθητικοί μαθητές σε ενεργούς και συνεργατικούς ερευνητές.

Η φιλοσοφία με παιδιά¹ είναι επομένως μια μορφή εφαρμοσμένης φιλοσοφίας στη σχολική τάξη. Τα παιδιά μέσα από το διάλογο και διαμορφώνοντας μεταξύ τους μια κοινότητα έρευνας (community of inquiry) κατανοούν αφηρημένες έννοιες, διατυπώνουν ερωτήματα που τα απασχολούν και επιλύουν αποτελεσματικότερα (ή έστω συζητούν σε βάθος) προβλήματα της καθημερινής ζωής τους. Βασικό «εργαλείο» στη φιλοσοφική έρευνα είναι ο διάλογος και μέσω αυτού ο έλεγχος των επιχειρημάτων για τη στήριξη ή απόρριψη των θέσεων που προτείνονται από τα μέλη της κοινότητας (Dewey, 1990). Τα παιδιά μετατρέπονται σε ερευνητές οι οποίοι μέσα από τις υποθέσεις και τον έλεγχό τους, τη δοκιμή και την πλάνη, την εμπλοκή όλων των διαθέσιμων εργαλείων (αισθήσεις και νους) ανακαλύπτουν τη γνώση, έστω και αν αυτή έχει προσωρινή ισχύ. Το γεγονός αυτό, βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν έμπρακτα ότι η γνώση δεν είναι αναλλοίωτη αλλά μπορεί να αλλάξει εφόσον υπάρξουν νέα στοιχεία και δεδομένα προς περαιτέρω εξέταση (Dewey, 2005).

Είναι γεγονός πως όταν τα παιδιά ενδιαφέρονται για ένα θέμα αληθινά θα επιμείνουν να το συζητήσουν και να βρουν επιχειρήματα (Sharp, 2007). Αυτά τα ιδιαί-

1 Σταδιακά, υιοθετήθηκε περισσότερο η χρήση της πρόθεσης «με» (φιλοσοφία με παιδιά) αντί της φιλοσοφία «για» παιδιά, διότι η πρόθεση «με» ενθαρρύνει την συμμετοχή των παιδιών στη φιλοσοφική δραστηριότητα ως συν-ερευνητές με τους ενήλικες και δεν είναι απλά καταναλωτές μιας φιλοσοφίας προϊόντος κατασκευής ενηλίκων που προτείνεται «για» παιδιά.

τερα ενδιαφέροντα των παιδιών, οι αναπάντητες ερωτήσεις τους και οι απορίες τους γεννούν στιγμές όπου η φιλοσοφία αναδύεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο από τα ίδια τα παιδιά. Με τον όρο αναδυόμενη φιλοσοφία εννοούμε στιγμές αναστοχασμού των παιδιών και ιδιαίτερης έκλαμψης- επιφοίτησης της σκέψης (epiphany moments) τους, όπου αναδεικνύεται το αυθόρμητο, το φρέσκο, το συνεχές και σε κατάσταση διαρκούς αλλαγής των συλλογισμών των παιδιών (Nikolidaki, 2011; Theodoropoulou & Nikolidaki, 2017; Nikolidaki, 2020). Η αναδυόμενη φιλοσοφία των παιδιών έχει την έννοια της «εμπειρίας» (experience) όπως την ορίζει ο Dewey υπογραμμίζοντας την μοναδικότητα της, την αίσθηση της πληρότητας και της ενοποίησης των συναισθημάτων (Jackson, 1998). Δεν συμβαίνει συχνά ούτε με τον ίδιο τρόπο σε όλους, ωστόσο πρόκειται για στιγμές που αναδεικνύονται οι προοπτικές και διαθέσεις των παιδιών έναντι των μεγάλων ερωτημάτων της ζωής και αξίζει να μην περάσουν απαρατήρητες τόσο από τους ενήλικες όσο και από τα ίδια τα παιδιά (Nikolidaki, 2011). Σε πρώτο επίπεδο δίνεται έμφαση στην αναγνώριση και επισήμανση αυτών των στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας και σε δεύτερο επίπεδο η περαιτέρω διαλεύκανση και κατανόηση των εμπειριών αυτών (Dewey, 2005; Nikolidaki, 2011).

Το γεγονός ότι οι εμπειρίες αυτές των παιδιών και τα ερωτήματα που θέτουν δεν αναφέρονται ως φιλοσοφικά δεν σημαίνει ότι δεν είναι τέτοια. Η αναδυόμενη φιλοσοφία από τα παιδιά επιτρέπει όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες να αναγνωρίσουν και να εντυπώσουν στους διαφορετικούς τρόπους σκέψης των παιδιών που οι ενήλικες πιθανόν να μην διαθέτουν ή να έχουν ξεχάσει καθώς ενηλικιώθηκαν (Egan, 1988). Γίνεται σαφές ότι η αναδυόμενη φιλοσοφία δε λαμβάνει χώρα μόνο μέσα σε μια κοινότητα έρευνας αλλά σε κάθε έκφανση της καθημερινής ζωής των παιδιών (π.χ. στο διάλειμμα, στην ώρα του φαγητού) ως φιλοσοφικός τρόπος ζωής, συχνά με τρόπο παιγνιώδη (Hadot, 1995; Nikolidaki, 2010).

Η αναδυόμενη φιλοσοφία είναι πιθανόν να λάβει χώρα όταν τα παιδιά: α) έχουν ιδιωτικό χρόνο και χώρο μέσα και έξω από τη σχολική τάξη ώστε να κάνουν πράγματα που τα ενδιαφέρουν, β) μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους άλλους να συζητούν και να μοιράζονται τις ιδέες και σκέψεις τους, γ) νιώθουν έμπνευση και απορροφούνται σε ό,τι κάνουν δ) έχουν χρόνο για να αναστοχαστούν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους σε βαθιά ερωτήματα που συνήθως δεν έχουν απαντήσεις (Theodoropoulou & Nikolidaki, 2017). Η αναδυόμενη φιλοσοφία είναι στιγμές αναστοχασμού και έκλαμψης και εναπόκειται στους ενήλικες να αναγνωρίσουν αυτές τις στιγμές των παιδιών, να τις αναδεικνύουν, να τις καλοδέχονται αφιερώνοντας τους χρόνο και εγκαθιστώντας ένα γενικότερο κλίμα ανοιχτότητας στην παρατήρηση, στην έκφραση-διατύπωση των σκέψεων αυτών και στο διάλογο.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια η σχέση της φιλοσοφίας με παιδιά, είτε ως μορφή οργανωμένης φιλοσοφίας με τα παιδιά είτε ως μορφή αναδυόμενης φιλοσοφίας, με τη θρησκευτική αγωγή στο νηπιαγωγείο.

2. Η θρησκευτική αγωγή σύμφωνα με το Α.Π. του νηπιαγωγείου και η σχέση της με την (αναδυόμενη²) φιλοσοφία με παιδιά

Σύμφωνα με το Α.Π. του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2000, σ. 601) η θρησκευτική αγωγή έχει ως στόχο να «γνωρίσουν τα παιδιά θρησκευτικές παραδόσεις, να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης». Με αφορμή τις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές «αναπτύσσονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χριστιανική πίστη και τα έθιμα και τις παραδόσεις της πατρίδας μας (π.χ. τραγούδια, κάλαντα, βάψιμο αυγών, στολισμός χριστουγεννιάτικου δένδρου, παρασκευή γλυκισμάτων κ.ά). Παράλληλα μέσα από καθημερινές δραστηριότητες, το παιχνίδι και τα προσωπικά βιώματα καλλιεργείται η αγάπη και η αλληλεγγύη προς τους συνανθρώπους μας και τα πλάσματα της γης» (σ. 601).

Αναλύοντας περισσότερο την παραπάνω διατύπωση επισημαίνουμε ότι η θρησκευτική αγωγή δίνει σαφή έμφαση: α) στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (να γνωρίσουν θρησκευτικές παραδόσεις), β) τη συναισθηματική – κοινωνική ανάπτυξη (να αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα τόσο προς τους ανθρώπους όσο και όλα τα πλάσματα της γης) αλλά και γ) στη καλλιέργεια αξιών (αγάπη και αλληλεγγύη προς τους ανθρώπους και τα πλάσματα της γης) μέσα από τα βιώματα των παιδιών (καθημερινές δραστηριότητες, παιχνίδι και προσωπικά βιώματα των παιδιών). Αντιστοίχως, οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχετίζονται με την χριστιανική πίστη, τα ήθη και τα έθιμα καθώς και μια γενικότερη καλλιέργεια αγάπης και αλληλεγγύης προς τους συνανθρώπους και τα πλάσματα της γης.

Ωστόσο, αν και υπονοείται η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας δεν αναφέρονται ξεκάθαρα τρόποι-μέθοδοι διδασκαλίας για την επίτευξη τόσο του στόχου όσο και των δραστηριοτήτων που θέτει το Α.Π. Πώς μαθαίνουμε στα παιδιά για τη χριστιανική πίστη; Πώς αποφεύγουμε να γίνει το «μάθημα» μια στείρα πληροφόρηση ή, ακόμα χειρότερα, μια κατήχηση; Πώς ισορροπούμε μεταξύ των διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων που μπορεί να έχουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο προερχόμενα από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα;

3. Η κοινότητα έρευνας ως μέθοδος προσέγγισης ζητημάτων θρησκευτικής αγωγής

Σύμφωνα με την Arendt η πολυφωνία είναι η κατάσταση της ανθρώπινης δράσης (Arendt, 1998, σ. 7). Σε μια πλουραλιστική κοινωνία με έντονο το στοιχείο της παγκοσμιοποίησης και της ελεύθερης μετακίνησης ανθρώπων και αγαθών, με ό,τι θετικό και αρνητικό αυτό συνεπάγεται, η συζήτηση θρησκευτικών θεμάτων με τη μορφή διάλογου βρίσκει την καλύτερη δυνατή εκδοχή της, στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά. Σε μια κοινότητα έρευνας οι μαθητές αναγνωρί-

2 Στο παρόν άρθρο μας ενδιαφέρει η σχέση της θρησκευτικής αγωγής στο νηπιαγωγείο με τη φιλοσοφία με παιδιά είτε γίνεται με τρόπο οργανωμένο είτε προκύπτει ως αναδυόμενη φιλοσοφία από τα παιδιά σε μη οργανωμένες δραστηριότητες. Για λόγους αποφυγής επανάληψης των όρων φιλοσοφία με παιδιά και αναδυόμενη φιλοσοφία με παιδιά χρησιμοποιείται ο όρος αναδυόμενη εντός παρενθέσεων.

ζουν αυτή την πολυφωνία, μαθαίνουν ότι έχουν μεταξύ τους την ίδια αξία παρά τις πιθανές διαφωνίες τους και αποκτούν επίγνωση και ευαισθησία απέναντι στις απόψεις των άλλων ως καθοριστική αρχή για την κοινή αρμονική επιβίωσή μας (Hannam, 2012). Η κοινότητα έρευνας διέπεται από θεμελιώδεις αρχές και αξίες όπως είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ανεκτικότητα, το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης, της διατύπωσης αποριών και της παρουσίασης επιχειρημάτων για τη στήριξη μιας άποψης. Είναι αυτή που παρέχει το χώρο και το χρόνο για όσα παιδιά το επιθυμούν να διατυπώσουν τις απορίες τους, να αναστοχαστούν, να χτίσουν το ένα στις ιδέες του άλλου και να μάθουν το ένα από το άλλο (Splitter & Sharp, 1995).

Η εργασία των παιδιών σε ομάδες (ή στην ολομέλεια) ως κοινότητα έρευνας και η προσεκτική ακρόαση των σκέψεων των παιδιών, όπως γίνεται στο πλαίσιο της φιλοσοφίας με παιδιά, μπορεί να αναγνωριστούν ως μέθοδοι εργασίας και για τα ευαίσθητα θέματα θρησκευτικής φύσεως διασφαλίζοντας τον βιωματικό τρόπο μάθησης ως τρόπο ζωής και έκφρασης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Πολλά ερωτήματα θρησκευτικά είναι ταυτόχρονα φιλοσοφικά. Τα θρησκευτικά συστήματα κάθε κοινωνίας εγείρουν υπαρκτά ερωτήματα και συνδέονται άμεσα με ηθικούς κώδικες και τρόπους εφαρμογής τους αναφορικά με το πως κάποιος οφείλει να διαμορφώσει τη ζωή του. Σύμφωνα με την Hannam (2012, σσ. 134-135), αναφερόμενη σε ένα πρόγραμμα θρησκευτικής αγωγής (living difference revised), υπάρχουν τρία επίπεδα θρησκευτικών-φιλοσοφικών εννοιών, τα οποία ιεραρχούνται σε πυραμίδα στη βάση της οποίας βρίσκονται έννοιες που είναι κοινές σε όλους τους ανθρώπους (π.χ. αγάπη, δικαιοσύνη, κοινότητα, ομορφιά), στο μέσο έννοιες που είναι πιο σχετικές με θρησκευτικά θέματα αλλά άμεσα προσπελάσιμες από όλους (π.χ. θεός, πίστη, προσευχή, ιερός) και στην κορυφή βρίσκονται έννοιες καθαρά θρησκευτικές που δεν ενδιαφέρουν απαραίτητα όλους τους ανθρώπους και όλες τις ηλικίες (π.χ. Χριστιανισμός, Ισλάμ, εκκλησία, θεία χάρη).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν συνήθως να προσεγγίσουν έννοιες των δυο πρώτων επιπέδων όπως προσδιορίστηκαν παραπάνω. Ερωτήματα όπως «υπάρχει Θεός», «που βρίσκεται ο θεός», «υπάρχει ο Άγιος Βασίλης», «που πηγαίνουμε όταν πεθαίνουμε», «τι είναι καλό και τι κακό» είναι δυνατόν να απασχολούν ακόμα και τα πιο μικρά παιδιά. Έννοιες όπως η αγάπη, η δικαιοσύνη, η εγκράτεια μπορούν να έχουν ταυτόχρονα φιλοσοφικό και θεολογικό χαρακτήρα. Η βιωματική προσέγγιση των εννοιών αυτών από τα παιδιά μπορεί να τα οδηγήσει, εφόσον δε γίνει με τη μορφή κατήχησης, σε ενσυνείδητες επιλογές τρόπων προσωπικής έκφρασης και έκφρασης προς τους άλλους παγιώνοντας συνειδητούς τρόπους ζωής.

Ωστόσο, επειδή υπάρχουν ερωτήματα και έννοιες αλληλεπικαλυπτόμενες σε πεδία θρησκείας και φιλοσοφίας μπορούν να υπάρχουν ενστάσεις στον τρόπο προσέγγισής τους. Αφενός, η «αμφισβήτηση» ή η κριτική έρευνα θρησκευτικών δογμάτων μπορεί να οδηγήσει σε συνθήκες σχετικισμού που ίσως μπλοκάρουν την κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, αφετέρου υπάρχουν γονείς που θέλουν τα παιδιά τους να πιστεύουν σε συγκεκριμένη θρησκεία και το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο η εκπαίδευση στο σχολείο, μέσω της φιλοσοφίας με παιδιά, έχει το «δικαίωμα» να επιτρέπει την αμφισβήτηση θρησκευτικών δογμάτων (Law, 2008). Χωρίς να υπάρχει μια σύντομη απάντηση στους παραπάνω

προβληματισμούς θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η κριτική σκέψη ακόμα και σε θέματα θρησκευτικής ή ηθικής που καθορίζουν τρόπους ζωής αποτελεί το αντίδοτο για τον σχετικισμό. Όταν τα παιδιά μπου στην διαδικασία να σκεφτούν κριτικά και να αναπτύξουν επιχειρήματα για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους δύσκολα θα δεχτούν την πρόταση ότι «όλα είναι σχετικά» χωρίς επιχειρήματα. Ως προς το δικαίωμα των γονέων να αποφασίσουν σε τι θα πιστεύουν τα παιδιά τους δεν το αναιρεί η φιλοσοφία με τα παιδιά, αντιθέτως βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν από μικρά την ικανότητα της κριτικής σκέψης, ώστε μόνα τους μεγαλώνοντας να κρίνουν τι θα πιστέψουν και τι όχι.

Σε μια κοινότητα έρευνας ο εκπαιδευτικός παίζει ρόλο συντονιστικό παρεμβαίνοντας μόνο όταν χρειαστεί για να δώσει πληροφορίες ή στοιχεία που πιθανόν τα παιδιά δε γνωρίζουν ή αγνοούν προσωρινά. Εκπαιδευτικός και παιδιά θέτουν από κοινού κανόνες συμπεριφοράς μεταξύ τους που διευκολύνουν τον διάλογο (π.χ. ακούμε προσεκτικά ο ένας τον άλλο, χτίζουμε ο ένας στις ιδέες του άλλου). Αφού τα παιδιά διατυπώσουν και επιλέξουν μέσω ψηφοφορίας μεταξύ τους το ερωτηματοπορία που τα απασχολεί περισσότερο, επιδιώκουν μέσω του διαλόγου, την σαφή οριοθέτηση του θέματος συζήτησης (ποιο είναι το πρόβλημα), την ανακάλυψη των βασικών παραμέτρων της συζήτησης (ποιες οι βασικές παραδοχές/ μήπως υπάρχουν λανθασμένες παραδοχές), την ανάπτυξη επιχειρημάτων υπέρ ή κατά του θέματος συζήτησης, την αξιολόγηση της ορθότητας των επιχειρημάτων αυτών με ανάπτυξη αντεπιχειρημάτων, την εξέταση όλων των παραμέτρων και την πρόταση πιθανών λύσεων – απαντήσεων (Splitter & Sharp, 1995; Haynes, 2008). Η ανάδυση θρησκευτικών θεμάτων μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω διερεύνηση αξιών και εννοιών που απορρέουν από αυτά και έχουν εφαρμογή στην καθημερινή ζωή επηρεάζοντας με τρόπο θετικό τη σχέση μας προς τους άλλους και την ποιότητα ζωής μας.

Η συζήτηση με τα παιδιά, ιδιαίτερα σε πρώιμα στάδια, μπορεί να μην κρατήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα ή να μην έχει καθ' όλη τη διάρκειά της λογική συνέχεια. Επίτευγμα μπορεί να είναι και μόνο το γεγονός ότι τα παιδιά θα διατυπώσουν ερωτήματα, ακόμη και αν δε μπου κατευθείαν στη διαδικασία να τα απαντήσουν ή να αναπτύξουν επιχειρήματα. Σημαντικό είναι ότι εγκαθιδρύεται ένας βιωματικός τρόπος σκέψης και δράσης ο οποίος γενικεύεται όχι μόνο στη σχολική τάξη αλλά σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του παιδιού.

4. Η σημασία της προσεκτικής ακρόασης των ιδεών των παιδιών

Ακούγοντας προσεκτικά τα παιδιά με μια φιλοσοφική διάθεση (listening philosophically to children) αποτελεί το πρώτο βήμα για τη δημιουργία μιας κουλτούρας διαλόγου στο σχολείο που μεταμορφώνει την τάξη σε χώρο και χρόνο ανοιχτό σε φιλοσοφικές εμπειρίες (Haynes, 2002). Τι σημαίνει όμως προσεκτική ακρόαση των παιδιών με φιλοσοφική διάθεση; Σύμφωνα με την Fiumara (1995) η προσεκτική ακρόαση είναι μορφή σκέψης ή όπως διατυπώνει η ίδια η άλλη πλευρά της γλώσσας. Προκειμένου να φιλοσοφήσει κάποιος χρειάζεται να ακούσει προσεκτικά τόσο τις ίδιες του τις σκέψεις όσο και τις σκέψεις των άλλων. Η προσεκτική ακρόαση έχει ταυτόχρονα δημιουργικό και κριτικό χαρακτήρα. Επιτρέπει από τη μια πλευρά το δημιουργικό

brainstorming ιδεών και στη συνέχεια ακολουθεί η κριτική των όσων ακούστηκαν (Nikolidaki, 2011).

Η Fiumara (1995) υποστηρίζει ότι η σημασία της προσεκτικής ακρόασης έχει αγνοηθεί στη φιλοσοφία. Η ακρόαση είναι τμήμα της γλώσσας και υποστηρίζει ότι η ακρόαση είναι μορφή σκέψης διότι απαιτεί ενεργή συμμετοχή του υποκειμένου που ακούει, εστίαση (focus), κριτική διάθεση, σύνδεση των όσων ακούγονται με τις δικές του ιδέες και σκέψεις (Fiumara, 1995, σσ. 29-30). Η ακρόαση δεν είναι απλώς ακοή ήχων αλλά μια διαδικασία κατανόησης των ήχων αυτών ώστε να παράγουν νόημα. Με την έννοια αυτή ακρόαση και σκέψη δεν είναι διακριτά διαχωρισμένα. Οι άνθρωποι ακούν ταυτόχρονα τις σκέψεις των άλλων και αναστοχάζονται πάνω σε αυτές και στον τρόπο που συνδέονται με τις δικές τους σκέψεις.

Είναι δυνατό αυτό το είδος προσεκτικής ακρόασης των παιδιών από τους ενήλικες όσο και μεταξύ των παιδιών; Όσον αφορά στα παιδιά, αυτά συχνά κάνουν μονόλογους, ενδιαφέρονται να πουν το δικό τους χωρίς να ακούσουν τους γύρω τους (κάτι που συμβαίνει συχνά και μεταξύ ενηλίκων). Ωστόσο, η ακρόαση είναι κάτι που μαθαίνεται γιατί όλοι θέλουν να εισακούονται οπότε μπαίνουν στη διαδικασία και οι ίδιοι να ακούσουν (άρα και να εισακουστούν).

Ως προς τη στάση των ενηλίκων απέναντι στην προσεκτική ακρόαση των παιδιών ο Egan (1988; 1993) υπογραμμίζει ότι ο φαντασιακός τρόπος σκέψης των παιδιών έχει συχνά παραμεληθεί από την εκπαίδευση. Ακόμα και τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να σκεφτούν αφηρημένα ιδίως όταν έχουν να κάνουν με αντίθετα δίπολα, όπως όμορφο/ άσχημο, καλό/ κακό και μέσα από αυτά να επιτύχουν καλύτερη κατανόηση του κόσμου και των εμπειριών τους (Egan, 1993, σ. 302). Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να δώσει χώρο, χρόνο και προσοχή στις σκέψεις των παιδιών να αναδυθούν. Κυρίως όμως απαιτείται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί στις σκέψεις των παιδιών και ίσως να ανασύρει από μέσα του το παιδί που ο ίδιος κάποτε ήταν και τον τρόπο που ο ίδιος σκεφτόταν αλλά μεγαλώνοντας έχει ξεχάσει πλέον.

Δεν υπάρχει λόγος να θεωρούνται οι τρόποι σκέψεις των ενηλίκων και των παιδιών ως αντίθετα δίπολα αλλά ως συμπληρωματικοί τρόποι σκέψεις που ο ένας μπορεί να ωφεληθεί από τον άλλο μέσα από ένα αμοιβαίο τρόπο κατανόησης του εαυτού και των άλλων και βρίσκοντας λύσεις που επιτρέπουν τη διατήρηση της ζωής στη γη (Postman, 1996). Η προσεκτική ακρόαση των παιδιών προσφέρει στο χώρο της φιλοσοφίας παραδείγματα αγάπης για τη ζωή, την αίσθηση του φρέσκου και μια δόση παιδικότητας και παιχνιδιού που συχνά η σκέψη των ενηλίκων υπολείπεται (Mulvaney, 1993). Κυρίως όμως προσφέρει ερωτήματα με τον πιο άμεσο και πηγαίο τρόπο, όπως δηλαδή είναι τα φιλοσοφικά ερωτήματα (Matthews, 2008) αλλά και πολλά ερωτήματα θεολογικού χαρακτήρα με φιλοσοφικές προεκτάσεις.

Ιδιαίτερα όσον αφορά στις θρησκευτικές πεποιθήσεις προτείνεται μια προσεκτική ακρόαση η οποία είναι ταυτόχρονα, ανοιχτή, δεκτική και ανεκτική (Laverty, 2007, σ. 125) δίνοντας έμφαση σε μια ανιδιοτέλεια που δίνει προτεραιότητα στον άλλο αντί του ίδιου μας του εαυτού (Rawling & Rich, 1985; Murriss & Haynes, 2000). Η παράμετρος της δεκτικότητας-ανεκτικότητας αφορά στην αποφυγή λογοκρισίας μόνο και μόνο επειδή μια άποψη διαφέρει από τη δική μας (Murriss, 2008β).

5. Ανάλυση διαλόγου με θρησκευτικό θέμα μεταξύ παιδιών ηλικίας 4-6 έτη

Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα αναδυόμενης φιλοσοφίας πάνω σε θρησκευτικό ζήτημα μεταξύ παιδιών ηλικίας 4-6 ετών τα οποία είναι εξοικειωμένα με τη φιλοσοφία με παιδιά και την κοινότητα έρευνας στη σχολική τάξη ως μεθοδολογία διερεύνησης ερωτημάτων και αποριών με φιλοσοφικό χαρακτήρα. Το παρακάτω περιστατικό συνέβη κατά την ώρα του διαλείμματος. Είχε προηγηθεί συζήτηση στην τάξη με αφορμή την επερχόμενη γιορτή του Πάσχα. Ο διάλογος έλαβε χώρα μεταξύ πέντε παιδιών ηλικίας 5-6 ετών με εξαίρεση τη Τασούλα που είναι προνήπιο (4-5 ετών). Τα παιδιά είχαν καθίσει κάτω από ένα δέντρο στην αυλή και καθώς επιτηρούσα άκουσα τη δήλωση της Αμαλίας ότι η αδερφή της έχει δει τον Χριστό και ότι είναι διάφανος. Ως ερευνήτρια κυκλοφορώ με ένα μπλοκάκι και ένα μολύβι μαζί μου καθώς και το κινητό μου (εφόσον έχω πάρει έγκριση από τους γονείς) για να μπορώ να καταγράψω όσο πιο πιστά γίνεται περιστατικά που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αναδυόμενη φιλοσοφία.

Πίνακας 1. Ο Χριστούλης είναι διάφανος: Αυθόρμητος διάλογος παιδιών ηλικίας 4-6

Ο Χριστούλης είναι διάφανος!
Αμαλία: Η αδερφή μου έχει δει το Χριστό. Είναι διάφανος.
Βασιλική: Και εγώ έχω δει από κοντά το Χριστό και ήταν διάφανος
Γιάννης: Αφού δεν υπάρχει. Πώς τον είδατε; Αν είναι, είναι στον ουρανό
Μανόλης: Ναι, πώς τον είδατε; Ναι καλά, σιγά να μην τον είδατε
Γιάννης: Άμα τον είχατε δει θα είχατε δει μόνο τα κόκαλά του.
Τασούλα: Ή θα είχε αίματα από τα καρφιά.
Μανόλης: Ναι, τον σταυρώνανε.
Γιάννης: Και πήγε ένας και τον μαχαίρωσε και έβγαλε νερό
Μανόλης: Άρα δεν είναι διάφανος.
Αμαλία: Ναι αλλά υπάρχει χωρίς να τον βλέπουμε.
(Μετά σταματούν από μόνα τους τη συζήτηση και ασχολούνται με κάτι άλλο) (Νικολιδάκη, 2018).

Είναι ο παραπάνω διάλογος δείγμα αναδυόμενης φιλοσοφίας; Το ερώτημα αυτό θα απαντηθεί βάσει των παρακάτω επιχειρημάτων:

Τα παιδιά, στον παραπάνω διάλογο ασχολούνται με αφηρημένες έννοιες που έχουν τόσο θρησκευτικό όσο και φιλοσοφικό ενδιαφέρον. Η δήλωση «ο Χριστούλης είναι διάφανος» έχει μια ποιητικότητα αλλά ταυτόχρονα και μια φιλοσοφική διάθεση που αξίζει περαιτέρω διερεύνησης. Τι σημαίνει ο Χριστός είναι διάφανος; Γιατί επιλέχτηκε το επίθετο διάφανος; Μήπως τα παιδιά με τη λέξη διάφανος προσπαθούν να προσεγγίσουν το άυλο της θεότητας; Μήπως προσπαθούν να κατανοήσουν τον Χριστό ως διάφανο δηλαδή ως πανταχού παρόν που υπάρχει έστω και αν δεν τον βλέπουμε; Η διαφάνεια, η ύπαρξη του αόρατου είναι έννοια αρκετά δύσκολα προσπελάσιμη και αντιληπτή τόσο από τα παιδιά όσο και από τους ενήλικες, ωστόσο τα παιδιά δεν διστάζουν να ασχοληθούν περαιτέρω.

Προχωρώντας σε ανάλυση περιεχομένου του διαλόγου έχουμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2. Ανάλυση του διαλόγου των παιδιών

Πρόσωπο	Πρόταση	Σχολιασμός/Επιχειρήματα	Είδη Σκέψης των μαθητών
Αμαλία	Η αδερφή μου έχει δει το Χριστό. Είναι διάφανος.	Δήλωση ότι ο Χριστός είναι διάφανος η οποία βασίζεται σε εμπειρικό δεδομένο που όμως δεν αφορά στην Αμαλία αλλά την αδερφή και δεν είναι επαληθεύσιμο. Αυτό αν και δεν δηλώνεται άμεσα υπονοείται διότι η Αμαλία αναφέρεται στην αδερφή της και δε λέει άμεσα αν συμφωνεί ή όχι	
Βασιλική	Και εγώ έχω δει από κοντά το Χριστό και ήταν διάφανος	Πρόταση συμφωνίας με την προηγούμενη δήλωση η οποία βασίζεται σε άμεσα εμπειρικά δεδομένα που αφορούν στην ίδια αλλά δεν είναι επαληθεύσιμα από άλλους	Συνεργατική Σκέψη (Σκέψη που βασίζεται σε σκέψεις άλλων)
Γιάννης	Αφού δεν υπάρχει. Πώς τον είδατε; Αν είναι είναι στον ουρανό	Δήλωση αμφισβήτησης της ύπαρξης του Χριστού (Δεν υπάρχει). Διατύπωση ερώτησης που δηλώνει τρόπο. Διατύπωση υπόθεσης για την ύπαρξη του Θεού (Αν υπάρχει τότε είναι στον ουρανό). Με την υπόθεση αυτή ο Γιάννης υπονοεί ότι είναι αδύνατη η από κοντά συνάντηση των κοριτσιών με τον Χριστό γιατί ο Ουρανός είναι ψηλά και μακριά.	Κριτική Σκέψη
Μανόλης	Ναι, πώς τον είδατε; Ναι καλά, σιγά να μην τον είδατε	Πρόταση συμφωνίας με την προηγούμενη και επαναδιατύπωση της ερώτησης. Δήλωση αμφισβήτησης με άμεση ειρωνεία (ναι καλά, σιγά μην τον είδατε).	Συνεργατική Σκέψη
Γιάννης	Άμα τον είχατε δει θα είχατε δει μόνο τα κόκκαλά του.	Διατύπωση επιχειρήματος έναντι της διαφάνειας του Χριστού με τη μορφή υποθετικού συλλογισμού (άμα/αν τον είχατε δει θα είχατε δει μόνο τα κόκκαλά του) που βασίζεται σε εμπειρικά επαληθεύσιμα στοιχεία. Τα κόκκαλα είναι ορατά και όχι διάφανα.	Κριτική – Δημιουργική Σκέψη
Τασούλα	Ή θα είχε αίματα από τα καρφιά.	Δεύτερο εμπειρικό επιχείρημα κατά της διαφάνειας του Χριστού (αίματα από τα καρφιά) που χτίζεται στην προηγούμενη ιδέα του Γιάννη (γεγονός που δηλώνει ότι η Τασούλα έχει παρακολουθήσει προσεκτικά τι έχει ειπωθεί ήδη)	Κριτική – Δημιουργική, Συνεργατική Σκέψη
Μανόλης	Ναι, τον σταυρώνανε.	Πρόταση συμφωνίας που εξηγεί περαιτέρω την προηγούμενη δήλωση. Ο Μανόλης συμφωνεί με τη Τασούλα και εξηγεί τι σημαίνουν τα αίματα από τα καρφιά αναφερόμενος στη σταύρωση (κάνει εφαρμογή της γνώσης που έχει ακούσει στο σχολείο και χτίζει στις ιδέες των άλλων εξηγώντας τις περισσότερο)	Συνεργατική Σκέψη

Γιάννης	Και πήγε ένας και τον μαχαίρωσε και έβγαλε νερό	Ο Γιάννης χτίζει περισσότερο το επιχείρημα της Τασούλας και του Μανόλη αναφερόμενος σε πληροφορία για τη σταύρωση που έχουν ακούσει από το σχολείο	
Μανόλης	Άρα δεν είναι διάφανος	Διατύπωση συμπεράσματος και συνόψισης των προηγούμενων επιχειρημάτων των παιδιών που απορρίπτει την ιδέα της διαφάνειας του Χριστού.	Κριτική Σκέψη
Αμαλία	Ναι αλλά υπάρχει χωρίς να τον βλέπουμε.	Η Αμαλία φαίνεται να μην μπορεί να αντικρούσει τα επιχειρήματα των φίλων της οπότε καταλήγει σε μια δήλωση χωρίς να την υποστηρίζει με περαιτέρω επιχειρήματα.	

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, τα παιδιά αναπτύσσουν επιχειρήματα και προσπαθούν να ακολουθήσουν μια λογική πορεία στη σκέψη τους. Δεν διατυπώνουν απλά τις απόψεις τους αλλά προσπαθούν να τις τεκμηριώσουν διατυπώνοντας επιχειρήματα στο βαθμό που τους επιτρέπει η νοητική τους ανάπτυξη και εμπειρία.

Ως προς την διαδικασία και την πορεία του διαλόγου από τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έχουν εγκλωπωθεί στοιχεία της κοινότητας έρευνας, όπως συμβαίνει στην τάξη και τα αναπαρήγαγαν σε άλλες συνθήκες εκτός σχολικής τάξης και οργανωμένης δραστηριότητας συντονισμένης από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, τα παιδιά: α) άκουγαν προσεκτικά το ένα το άλλο και έχτιζαν ο ένας στις ιδέες του άλλου, β) δεν διέκοπταν κάποιον που μιλούσε, γ) ανέπτυσαν επιχειρήματα υπέρ ή κατά της αρχικής θέσης περί διαφάνειας του Χριστού, δ) επέδειξαν μια λογική ακολουθία στις σκέψεις τους έστω και αν υπάρχουν λογικά σφάλματα, ανεξερεύνητες παραδοχές ή ελλιπή-αμφιλεγόμενα εμπειρικά δεδομένα, ε) έδειξαν αυτονομία σκέψης αφού όλος ο διάλογος έγινε μεταξύ τους χωρίς καμία επέμβαση από τον εκπαιδευτικό.

Ο διάλογος δεν κράτησε πολύ. Όπως απρόσμενα αναδύθηκε έτσι απρόσμενα τελείωσε και τα παιδιά ασχολήθηκαν με άλλο παιχνίδι (τρέξιμο στην αυλή). Ωστόσο, τέτοιοι διάλογοι αν και σπάνιοι αποδεικνύουν ότι: α) αν τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με την ιδέα της κοινότητας έρευνας μπορούν αυτόνομα, χωρίς καν την παρουσία ενός ενήλικα στο ρόλο του συντονιστή της συζήτησης, να εξετάσουν μια δήλωση και να αναπτύξουν επιχειρήματα υπέρ ή κατά της δήλωσης αυτής, β) τα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν τεχνικές ανάπτυξης κριτικής, συνεργατικής, ενσυναισθητικής και δημιουργικής σκέψης εκτός του πλαισίου της τάξης σε θέματα που τα αφορούν προσωπικά.

Ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να βρίσκεται σε κατάσταση ετοιμότητας και αναγνώρισης του φιλοσοφικού στοιχείου όταν αυτό αναδύεται στη σκέψη των παιδιών. Αν ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει ο/η ίδιος/ίδια ανοιχτές και ευαίσθητες κεραίες και έχανε αυτή τη δήλωση περί διάφανου Χριστού δεν θα είχαν αναδειχθεί τα ψήγματα της σκέψης των παιδιών που φωτίζουν και αναδεικνύουν τρόπους κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών, στιγμές φιλοσοφικού

στοχασμού και ποιητικής διάθεσης. Αν ο/η ίδιος/α εκπαιδευτικός δεν ενθαρρύνει τις ερωτήσεις των παιδιών, δε «σπαταλήσει» χρόνο γι' αυτές, δεν δημιουργήσει «χώρο» για τη διατύπωσή τους, δεν δείξει έμπρακτα ότι ενδιαφέρεται για τις απόψεις των συζητήσουν. Η παρουσία στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας αποτελεί συνάρτηση της ελευθερίας που παρέχουμε εμείς ως εκπαιδευτικοί στα παιδιά για τέτοιες συζητήσεις.

6. Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε να μελετηθεί η δυνατότητα προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της φιλοσοφίας με παιδιά. Συγκεκριμένα, η διαμόρφωση μιας κοινότητας έρευνας αποτελεί τον ιδανικό χώρο και τόπο όπου τόσο τα παιδιά όσο και ο εκπαιδευτικός έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν με τρόπο κριτικό, δημιουργικό και αναστοχαστικό θρησκευτικές έννοιες – ερωτήματα που απασχολούν τα παιδιά. Η διαμόρφωση μιας τέτοιας κοινότητας έρευνας και η προσεκτική ακρόαση των απόψεων των παιδιών μπορεί να γίνει τρόπος ζωής οδηγώντας τα παιδιά να εφαρμόζουν τα διαφορετικά είδη σκέψης (κριτική, δημιουργική, ενσυναισθητική και συνεργατική) σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής τους ζωής. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η ύπαρξη στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας από τα παιδιά όπως φάνηκε και στο παράδειγμα που αναφέρθηκε ενδεικτικά στο παρόν άρθρο. Η φιλοσοφία με παιδιά, τόσο με τη μορφή κοινότητας έρευνας όσο και ως αναδυόμενη φιλοσοφία αποτελεί ιδανικό τρόπο προσέγγισης θρησκευτικών θεμάτων ιδίως σε μια εποχή που η πολυπολιτισμικότητα και ο σεβασμός προς τον άλλο θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την αρμονική συνύπαρξη. Ο φιλοσοφικός τρόπος σκέψης και προσέγγισης εννοιών επιτρέπει στα παιδιά να έχουν μια ανοιχτότητα στη σκέψη τους και να αποκτούν θετικούς τρόπους σκέψης και πράξης προς τους άλλους. Κλείνοντας, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα ως προς την επίδραση που έχει το φιλοσοφείν στον τρόπο σκέψης των παιδιών και στην κατανόηση αλλά και εφαρμογή θρησκευτικών εννοιών στην καθημερινότητα των παιδιών ως βιωμένος τρόπος ζωής.

Βιβλιογραφία

- Arendt, H. (1998). *The human condition* (2ndedn). London: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1990). *The School and the Society. The child and the curriculum* (a centennial publication of the University of Chicago Press). Chicago: The University of Chicago.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Egan, K. (1988). *Primary understanding: education in early childhood*. London: Routledge.
- Egan, K. (1993). The other half of the child. Στο Lipman, M. (Επιμ.), *Thinking Children and Education* (σσ. 301-305). Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company.
- Fiumara, G. C. (1995). *The other side of language*. London, New York: Routledge.
- Gregory, M. (2009). Ethics Education and the Practice of Wisdom. *Teaching Ethics*, 9(2), 105-130.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. London: Blackwell.

- Hannam, P. (2012). P4C in Religious Education. Στο Lewis, L. & Chandley, N. (Επιμ.), *Philosophy for children through the secondary curriculum* (σσ. 127-146). London: Continuum.
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers*. London: Routledge Falmer.
- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*(2ndedn). London: Routledge.
- Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven; London: Yale University Press.
- Laverty, M. (2007). Dialogue as philosophical inquiry in the teaching of tolerance and sympathy. *Learning Inquiry*,1(2), 125-132.
- Law, S. (2008). Religion and Philosophy in Schools. Στο Hand, M., & Winstanley, C. (Επιμ.), *Philosophy in Schools* (σσ. 41-60). London: Continuum.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. (2ndedn). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthews, G. (2008). Getting beyond the deficit conception of childhood: thinking philosophically with children. Στο Hand, M., & Winstanley, C. (Επιμ.), *Philosophy in schools* (σσ. 27-40). London: Continuum.
- Morris, K. (2008). Autonomous and authentic thinking. Στο Hand, M., & Winstanley, C. (Επιμ.), *Philosophy in schools* (σσ. 105-118). London: Continuum.
- Morris, K., & Haynes, J. (2000). Listening, juggling and travelling in philosophical space. *Critical and Creative Thinking*, 8(1), 23–32. https://www.researchgate.net/publication/263807694_Listening_Juggling_and_Travelling_in_Philosophical_Space.
- Mulvaney, R. (1993). Philosophy and the education of the community. Στο Lipman, M. (Επιμ.), *Thinking children and education* (σσ. 346-351). Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company.
- Nikolidaki, S. (2010). I think, therefore I participate: Using a picture book in a philosophical inquiry with children and adults. Στο Haslett, S., & Rowlands, H. (Επιμ.), *Enhancing Research – Teaching Links in Higher Education*, n.3, Newport: CELT, University of Wales, Newport.
- Nikolidaki, S. (2011). The role of stimuli when doing philosophy with children and adults, Ph.D. Dissertation, Newport: University of Wales, Newport https://pure.southwales.ac.uk/files/2264503/S_Nikolidaki_2011_1918055.pdf.
- Nikolidaki, S. (2012). Researcher’s log on P4C. Ημερολόγιο παρατήρησης φιλοσοφίας με παιδιά. Αδημοσίευτο.
- Nikolidaki, S. (2020). The Role of Epiphany Moments when Doing Philosophy with Children. Στο Camhy, D, G. (Επιμ.), *Enlightenment Today, Sapere Aude! Have Courage to Use your Own Understanding*, τ. 1 (σσ. 189–202). <https://doi.org/10.5771/9783896658647-189>.
- Postman, N. (1996). *The end of education. Redefining the value of school*. New York: Vintage Books.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Rawlins, G., & Rich, J. (1985). *Look, listen and trust*. London: MacMillan.
- Theodoropoulou, E., & Nikolidaki, S. (2017). The emergence of emerging philosophical moments and the emerging philosophizing (emphil): preliminary notes, *Childhood and Philosophy*, 13(26), 153-165. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.26646>.

Η Σοφία Νικολιδάκη διδάσκει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές, με υποτροφία του ΙΚΥ, πάνω στη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία του νηπιαγωγείου καθώς και στη φιλοσοφία της νεωτερικότητας. Με υποτροφία της Ακαδημίας Αθηνών, συνέχισε τις σπουδές της στο University of South Wales, UK από όπου έλαβε το διδακτορικό της δίπλωμα πάνω στη φιλοσοφία με παιδιά. Εργασίες της έχουν παρουσιαστεί σε συνέδρια και δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα περιοδικά–πρακτικά συνεδρίων.