

Τίτλος Εισήγησης: Μαθαίνω Φιλοσοφία ή μαθαίνω να φιλοσοφώ; Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση στο μάθημα: Αρχές Φιλοσοφίας της Β' Λυκείου.

Περπερίδης Παύλος, Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΠΔ 407/85¹

Περίληψη: Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της διδακτικής διαμορφώνουν ένα πλαίσιο επιστημονικών αρχών για τον καλύτερο δυνατό διδακτικό σχεδιασμό, επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα της ενεργητικής και διερευνητικής μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται ένα μοντέλο ομαδοκεντρικής διδασκαλίας το οποίο απαιτεί πολυδύναμες δράσεις, όπου ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να δοκιμάσει να μάθει με διαφορετικούς τρόπους, άλλοτε να εκφράζει τα ατομικά του ενδιαφέροντα, να αυτενεργεί, άλλοτε να συναποφασίζει τον προσδιορισμό κανόνων δράσης, ώστε να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Υλοποιώντας το αίτημα μιας, πιο ενισχυμένης, «πρακτικής φιλοσοφίας»(praktische Philosophie),-στο πλαίσιο της χειραφετητικής-επικοινωνιακής διδακτικής-και, με γενικό σκοπό, την ανάπτυξη ικανοτήτων προσέγγισης της φιλοσοφικής γνώσης, ικανοτήτων κριτικής δράσης (Bönsch 1991, 26) παρουσιάζεται ένα μοντέλο ομαδοκεντρικής διδασκαλίας στο πλαίσιο ενός σχεδίου δράσης (project). Το σχέδιο δράσης (project) θα αναφέρεται στη διδακτική ενότητα του σχολικού βιβλίου της Φιλοσοφίας της Β' Λυκείου: «Ανακαλύπτοντας το νού»-Κεφάλαιο πέμπτο (υποενότητες: πρώτη, δεύτερη, τρίτη και πέμπτη) και την ενότητα: «Αξιολογώντας την πράξη»- Κεφάλαιο Έβδομο, (υποενότητα τέταρτη).

Στην παρούσα εισήγηση, εκκινούμενος από την αλλαγή παραδείγματος (Paradigmenwechseln), που παρατηρείται, ήδη από τη δεκαετία του '90-τόσο στο πεδίο της γενικής διδακτικής όσο και στο ειδικό της διδακτικής της φιλοσοφίας, προτείνω μια εναλλακτική διδακτική πρόταση στο μάθημα : «Αρχές Φιλοσοφίας της Β' Λυκείου». Το κύριο σημείο αυτής της παιδαγωγικής και διδακτικής «στροφής» είναι η μετάβαση από την «παραδοσιακή» διδακτική που επικεντρώνεται στη συστηματοποιημένη μετάδοση και αποτελεσματικότερη αφομοίωση μιας προδομημένης επιστημονικής γνώσης, σε μια «κριτική» διδακτική που αποβλέπει σε μια αναδομητική και αναστοχαστική μαθησιακή δραστηριότητα, μέσω της οποίας οι μαθητές θα καταστούν ικανοί να μαθαίνουν, δηλαδή να διερευνούν, να ανακαλύπτουν, να αξιολογούν και να μετασχηματίζουν τη γνώση.(Kösel, 1995, Κοσσυβάκη, 2006).

Μια τέτοια διδακτική μετατόπιση στο γνωστικό πεδίο της φιλοσοφίας σηματοδοτεί αφενός την αποδυνάμωση διδακτικών τεχνικών μιας μονοδιάστατης, ερμηνευτικού ή «ιστορικιστικού» τύπου (προδιαγεγραμμένης διδασκαλίας των φιλοσοφικών θεμάτων), με το πρόσχημα της αυταξίας της φιλοσοφικής γνώσης ή της διασφάλισης της αντικειμενικότητας της ως γνωστικού αντικειμένου και, αφετέρου της ενθάρρυνσης και της προώθησης διδακτικών μοντέλων ικανών να αναπαράγουν κριτικές και αναστοχαστικές ικανότητες.

Στους γενικούς σκοπούς του επίσημου αναλυτικού προγράμματος αναγνωρίζεται η «πραξιακή» διάσταση του φιλοσοφικού μαθήματος, που σκοπό έχει:

- την κριτική συνειδητοποίηση και την αναστοχαστική κριτική των μαθητών σχετικά με τις προσωπικές και κοινωνικές τους εμπειρίες, ώστε να βιώνουν τους εαυτούς τους ως κοινωνικά, ιστορικά, επικοινωνιακά και δημιουργικά άτομα.
- να προωθήσει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην ανακάλυψη της γνώσης χάρη στην παράλληλη αξιοποίηση του έντυπου και του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού
- να εγκαινιάσει μια διαθεματική προσέγγιση των φιλοσοφικών προβλημάτων, ώστε να αξιοποιήσει γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών\τριών και από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Χάρη στη φιλοσοφία, οι μαθητές\τριες αποκτούν συνείδηση των γνώσεων, που τους προσφέρει το σχολείο και αρχίζουν να ερευνούν ποιο είναι το λογικό κύρος της γνώσης γενικά, ποια είναι η πηγή της και κατά πόσο η νοούσα συνείδηση καθορίζει το αντικείμενο της ή αντίθετα, καθορίζεται απ' αυτό κ.λ.π.

Στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος διαβάζουμε:

- να συνειδητοποιήσουν ότι η φιλοσοφία είναι ταυτόχρονα γνώση, μέθοδος έρευνας και στάση ζωής.
- να διαμορφώσουν σταδιακά προσωπική, αλλά κριτικά θεμελιωμένη, άποψη για τον κόσμο και τη ζωή, με αφετηρία τη σύνθεση των σχολικών γνώσεων, των προσωπικών τους απόψεων και της κοινωνικής εμπειρίας τους,
- να οδηγηθούν έτσι στην αυτογνωσία και, μέσω αυτής, στην προσπάθεια για αυτοκαθορισμό τους ως ατόμων, κοινωνικών υπάρξεων και ενεργών πολιτών.

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας σήμερα δε μπορεί να αποσκοπεί στην ευθεία μεταβίβαση γνώσεων ή αξιών. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας θα ήταν πολύ πιο αποδοτική για την κριτική αυτοδυναμία και την πνευματική χειραφέτηση των μαθητών, αν γινόταν για να εκπαιδεύσει αναγνώστες ικανούς να «βλέπουν»: ικανούς να προσανατολίζονται κριτικά στο σύμπαν της φιλοσοφικής γραφής, αλλά και κάθε σημαίνουσας πρακτικής, να αντλούν ευχαρίστηση από την περιπλάνησή τους και να αποκομίζουν όχι μόνο ό,τι νομίζουμε πως τους χρειάζεται, αλλά και ό,τι τους αφορά.

(Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β., Τουρνά, Χ. 2007). Η φιλοσοφία δεν είναι μόνο μια επιστήμη ούτε καν μια γνώση, δεν είναι μια επιπλέον μάθηση, είναι ένας στοχασμός πάνω στις διαθέσιμες γνώσεις. Γι' αυτόν το λόγο δεν μπορεί κάποιος να μάθει τη φιλοσοφία, έλεγε ο Κάντ, το μόνο που μπορεί να μάθει είναι να φιλοσοφεί. Φιλοσοφώντας αυτός ο ίδιος: διερωτώμενος για τη δική του σκέψη, για τη σκέψη των άλλων, για τον κόσμο, για την κοινωνία, γι' αυτό που μας μαθαίνει η εμπειρία, γι' αυτό που αγνοούμε....

Τα σχολικά βιβλία γενικά και της φιλοσοφίας ειδικά πάντα γράφονται με ιδιαίτερα βαρύ, συμπυκνωμένο και γι' αυτό δυσνόητο αφηγηματικό περιεχόμενο, συμπυκνώνοντας όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία, σύμφωνα με άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στη διδακτέα ύλη, στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα της γνώσης. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της διδακτικής διαμορφώνουν ένα σύγχρονο πλαίσιο επιστημονικών αρχών για τον καλύτερο δυνατό σχεδιασμό εκπαιδευτικών βιβλίων, επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα της ενεργητικής και διερευνητικής μάθησης με τη χρήση πηγών, των εικονογραφημένων βιβλίων για τα παιδιά που σήμερα ζουν και διαπλάθονται σε μια εποχή χρήσης πολλαπλών νέων μέσων πληροφόρησης και παγκόσμιας

επικοινωνίας. Έτσι η σχολική γνώση μπορεί να γίνει λειτουργική, όταν προσφέρεται με πολλά ερεθίσματα, και το εικονιστικό υλικό (εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα...) παρέχει επίσης σημαντικές πληροφορίες και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας.

Η ιδιοτυπία του φιλοσοφικού μαθήματος ως διαπαιδαγωγικής δραστηριότητας, η πολυμορφία και οι δυσχέρειες της φιλοσοφικής μάθησης προϋποθέτουν ότι για τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της φιλοσοφικής ικανότητας του μαθητή πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα πολλαπλών διδακτικών επιλογών, ανάλογα με την εκάστοτε διδακτική ενότητα, μεταξύ μιας κατευθυντικής-κανονιστικής διδακτικής (διδασκαλία ως διάλεξη), μιας διαλογικής-διαλεκτικής(σωκρατική-μαιευτική μέθοδος) και μιας διδασκαλίας νοούμενης ως πράξης-άσκησης.(Henke, 2009).

Ωστόσο, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική υποβαθμίζεται η προοπτική αυτή, καθώς δίνεται έμφαση σε περιγραφικού ή ερμηνευτικού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες αρκούνται στην «γραμματολογική» κατανόηση του περιεχομένου των φιλοσοφικών κειμένων και στη «φιλολογική» τους επεξεργασία αποσκοπώντας σε μια ευθεία μεταβίβαση γνώσεων ή αξιών. (Βιρβιδάκης-Καρασμάνης-Τουρνά, 2007). Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η διδακτική της φιλοσοφίας, καθώς βάλλεται τις ανιστορικές και ισοπεδωτικές πιέσεις της μεταμοντέρνας διδακτικής πρακτικής, πρέπει να μετατραπεί σε μουσειακό αντικείμενο σχολιασμού και να αντιμετωπίζεται ως «επιστημονικό αντικείμενο» ξεκομμένο από την ιστορικότητα της κατανόησής του. Χωρίς αυτήν «δε μπορούμε να φτάσουμε ως την πηγή της γνωστικής υποκειμενικότητας...και να τη φωτίσουμε σε αυτό που είναι, ως μια ανεξάντλητη, δηλαδή, παρακαταθήκη βιωματικών στοιχείων».(Δεληγιώργη 2002). Γιατί, για να μπορέσουμε να υπάρξουμε μέσα στον κόσμο που μας περιβάλλει και τον βιώνουμε, είμαστε αναγκασμένοι να τον κρίνουμε, να τον εξηγήσουμε ή να τον ερμηνεύουμε. Πρέπει να τηρούμε προσεκτική στάση έναντι των τεχνολογικών εφαρμογών της εργαλειακής και λογιστικής ορθολογικότητας οι οποίες εισβάλλουν στο βίκοσμο του σχολείου για να τον μεταλλάξουν και να διαβρώσουν το αίτημα της γνήσιας αναστοχαστικής δράσης. Αυτό είναι «και το μόνο που δικαιολογεί την ύπαρξη της φιλοσοφίας»(Δεληγιώργη 2002).

Υλοποιώντας το αίτημα μιας, πιο ενισχυμένης, «πρακτικής φιλοσοφίας»(praktische Philosophie),-στο πλαίσιο της χειραφετητικής-επικοινωνιακής διδακτικής-και, με γενικό σκοπό, την ανάπτυξη ικανοτήτων προσέγγισης της φιλοσοφικής γνώσης, ικανοτήτων κριτικής δράσης (Bönsch 1991, 26), θα παρουσιάσω ένα μοντέλο ομαδοκεντρικής διδασκαλίας (Meyer, 1987, 244, Κοσσυβάκη, 2006, 404) στο πλαίσιο ενός σχεδίου δράσης (project) (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002, Χρυσ αφίδης, 1994, Ματσαγγούρας 2002, Κοσσυβάκη 2006, 449). Αυτή η ομαδοσυνεργατική μέθοδος για την προσανατολισμένη στη διδασκαλία δράση (Κοσσυβάκη 2006, 35-40) απαιτεί πολυδύναμες δράσεις, όπου ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να δοκιμάσει να μάθει με διαφορετικούς τρόπους, άλλοτε να εκφράζει τα ατομικά του ενδιαφέροντα, να αυτενεργεί, άλλοτε να συναποφασίζει

μέσα από διαδικασίες συμμετοχής των προσδιορισμό κανόνων δράσης, ώστε να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, να συνυπάρχει και να υπάρχει. Άλλωστε ο τρόπος, που όλοι μας αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα επηρεάζεται καθοριστικά από τον τρόπο που την βιώνουμε. Και, στο βαθμό που επιχειρούμε να την κατανοήσουμε και να την κρίνουμε, μεταφερόμαστε στο επίπεδο του κριτικού και αναστοχαστικού λόγου.

Το σχέδιο δράσης (project) θα αναφέρεται στη διδακτική ενότητα: «Ανακαλύπτοντας το νου»-Κεφάλαιο πέμπτο (υποενότητες: πρώτη, δεύτερη, τρίτη και πέμπτη) και, τη διδακτική ενότητα: «Αξιολογώντας την πράξη»- Κεφάλαιο Έβδομο, (υποενότητα τέταρτη). Στο project- 7 διδακτικών ωρών- θα συνδυαστούν οι παρακάτω διδακτικές δραστηριότητες :

- Διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού στην εισαγωγική φάση(παρουσίαση νέας θεματικής ενότητας, κύριων και επιμέρους φιλοσοφικών προβληματισμών: π.χ. μεταφυσική, οντολογία, ον, δυσισμός-μονισμός, τεχνητή νοημοσύνη).
- Ανάθεση(εκπαιδευτικός) και η ανάληψη (μαθητές) εργασιών κλειστού, ανοιχτού ή ελεύθερου τύπου δραστηριοτήτων, μέσω διαφοροποιημένων και υπεύθυνων δραστηριοτήτων από τους μαθητές (εισήγηση, διάλογος, ανάγνωση λογοτεχνικού κειμένου, σύνταξη ερωτηματολογίου, συνέντευξη από καθηγητές άλλων ειδικοτήτων: βιολόγου-θεολόγου).
- Επιτόπια έρευνα στη βιβλιοθήκη (αναζητούν οι μαθητές εικόνες, κείμενα, υλικό στο διαδίκτυο ή σε έντυπα μέσα), έρευνα στο σπίτι.
- Οι μαθητές παρουσιάζουν, περιγράφουν, καταγράφουν, διατυπώνουν ερωτήματα στην ολομέλεια και δίνουν δυνατές απαντήσεις, είτε στη σχολική τάξη(εφημερίδες τοίχου), είτε στη σχολική εφημερίδα ή στο περιοδικό.
- Χρησιμοποιούν τεχνικά μέσα: κασετόφωνο, φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα, βιντεοπροβολέας, υπολογιστές.

Ρόλος εκπαιδευτικού

Η παραδοσιακή παιδαγωγική είχε επιβάλει την άποψη ότι ο διδάσκων - αυθεντία, πηγή κάθε γνώσης και σοφίας, είχε ως βασικό έργο τη μετάδοση απλώς και μόνο γνώσεων στους μαθητές του. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες αναπτύχθηκε ο τύπος του τεχνοκράτη δασκάλου, που θεωρεί ως κύριο έργο του να παρεμβαίνει άμεσα στο μαθητή και να τροποποιεί ή να κατευθύνει τη συμπεριφορά του. (Κοσσυβάκη 1998).

Το σχέδιο διδασκαλίας (που παρατίθεται στη συνέχεια) ακολουθεί τις αρχές της συνεργατικής μάθησης με διερευνητικό χαρακτήρα, γι' αυτό και παρατηρείται μια διαφοροποίηση στον καθιερωμένο αυτό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός διατηρεί το διδακτικό του ρόλο, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτόν. Συγκεκριμένα:

- Αναλαμβάνει τους ρόλους του εμπνευστή, του καθοδηγητή και του συντονιστή των ομάδων και βοηθά τους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι φορείς της μάθησής τους(Θεοφιλίδης, 1997:93, Μπαγάκης, 2000).
- Υποβάλλει την ερευνητική στάση έναντι της γνώσης, το ευρετικό πνεύμα, (Entwistle, 1970 στο Θεοφιλίδης, 1997:37)
- Αναλαμβάνει το ρόλο του «κριτικού διαμεσολαβητή», κινητοποιώντας τους μαθητές να υποβάλλουν ερωτήσεις και απορίες (Χατζηγεωργίου, 2004:63).

- Υποστηρίζει διακριτικά τη διαδικασία αναζήτησης, επεξεργασίας και μελέτης του μαθησιακού υλικού παρέχοντας τα απαραίτητα στηρίγματα, εξομαλύνοντας ενδεχόμενες δυσκολίες και διευκολύνοντας την εργασία των ομάδων ώστε, βήμα-βήμα, και μέσα στα καθορισμένα χρονικά πλαίσια, να ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους.

Με τον συνδυασμό αυτό πιστεύουμε ότι διευρύνουμε το διδακτικό ορίζοντα για το φιλοσοφικό μάθημα, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ικανοποιώντας τα διδακτικά κριτήρια της διερεύνησης, της χειραφέτησης, της υπεύθυνης, κριτικής και δημιουργικής δράσης των μαθητών.(Κοσσυβάκη, 2006, 408). Έτσι δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να παρουσιάσουν τον προσωπικό τους «κόσμο» (Haynes, 2008), να θέτουν ερωτήματα που προκύπτουν από την ίδια τους τη ζωή, υιοθετούν κανόνες αλληλεπίδρασης, ενθαρρύνονται να ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλον, μιλούν εκ περιτροπής, αναζητούν λύσεις, σκέφτονται λογικά, κριτικά και δημιουργικά, επιχειρηματολογούν και αναστοχάζονται.

I. Στόχοι του projekt

A). Γενικοί: οι μαθητές να

- αποσαφηνίζουν απλές και σύνθετες έννοιες
- αναπτύσσουν την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης
- προσεγγίζουν τη γνώση με διαφορετικούς τρόπους
- μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν
- αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες
- αναπτύσσουν δεξιότητες για αυτόνομη μάθηση
- εκφράζουν ελεύθερα απόψεις, συναισθήματα (ενίσχυση της ενσυναίσθησης)
- οικοδομούν συλλογικά και να οικειοποιούνται τη σχολική γνώση με ευέλικτες διαδικασίες εμπειρικών και βιωματικών γνώσεων.

B) Ειδικοί:

- Τα περιεχόμενα του φιλοσοφικού μαθήματος από αφηρημένης-ιδεατής μορφής να γίνουν κατανοητή και βιωματική ύλη- αυτοαναφορικότητα.
- Να σταθμίσει κάθε μαθητής τη σημασία που έχει το συγκεκριμένο θέμα διδασκαλίας (μεταφυσική).
- Να κατανοηθεί η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα, η καθολικότητα του φιλοσοφικού Λόγου.
- Να αντιληφθεί κάθε μαθητής ότι ο φιλοσοφικός «τόπος»και «τρόπος» σκέψης, προσομοιάζει με το προσωπικό του, εφηβικό «σκέπτεσθαι».
- Να συνειδητοποιήσει κάθε μαθητής ότι η φιλοσοφία είναι γνώση, έρευνα και στάση ζωής.

II. Διδακτικά σχόλια - παρατηρήσεις

A. Επιλογή του Κεφαλαίου 5, σελ. 115-139, από το σχολικό Βιβλίο, Αρχές Φιλοσοφίας, Β' Τάξη Γενικού Λυκείου- Θεωρητική Κατεύθυνση.

ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ: 1) Η εποχή μας είναι αντι-μεταφυσική. Ωστόσο, η μεταφυσική καταργήθηκε, αντικαταστάθηκε ή μετασχηματίστηκε; 2) Το κεφάλαιο αυτό

προσφέρει, κατά την άποψή μου, μεθοδολογικά τη δυνατότητα, αφενός στον καθηγητή να διατρέξει αναστοχαστικά τις γνωσιολογικές και επιστημολογικές απόψεις που έχουν ήδη εκτεθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, να τις συσχετίσει διαλεκτικά και, αφετέρου στο μαθητή να αναστοχαστεί το στοχαστικό έργο της φιλοσοφίας εκ των έσω.

B. Υλοποίηση ενός σχεδίου διδασκαλίας με αναφορά στη μέθοδο projekt (7 διδακτικές ώρες). Στάδια - φάσεις projekt

(1η διδακτική ώρα) Εισαγωγικά:

Σύντομη Εισαγωγή-ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα «Γλωσσικό παίγνιο» χρησιμοποιώντας τους όρους: «φύσις»- μετα-φυσική-υπερφυσικό-παρα-φυσικό. Αναφέρεται στις βασικές αρχές του κεφαλαίου, ενώ συσχετίζοντας με ήδη γνωστές φιλοσοφικές έννοιες παραπέμπει στα προηγούμενα (Κεφάλαιο 1, ενότητα 1-Κεφάλαιο 2, ενότητα 1 (καθολικές έννοιες)- Ενότητα 2(νόημα, αλήθεια), κεφάλαιο 3 σελ. 20-21, 60, 84-85 και Κεφάλαιο 4). Η μεταφυσική μια αιτιολογική-ερωτηματική δραστηριότητα η οποία μεταθέτει το οντολογικό ερώτημα Τι είναι; Σε τι ην το είναι. Πρώτη φιλοσοφία- Philosophia Perennis- αιώνια, άχρονη-αρχετυπική πραγματικότητα.

(2η διδακτική ώρα). Τύπος επικοινωνίας- Δημιουργία ομάδων- Αυτονομία μάθησης.

Δημιουργούνται έξι ομάδες στην τάξη με επιλογή κυρίως των μαθητών και με βασικό κριτήριο τη μεταξύ τους σχέση και τη δυνατότητα επικοινωνίας(χωριά), την επίδοση, τα ενδιαφέροντα αλλά και με εσωτερική διαφοροποίηση. Συζήτηση με κάθε ομάδα για τη διεξαγωγή του Projekt:

- Εύρεση υλικού (σχολικό βιβλίο- διαδίκτυο- σχολική βιβλιοθήκη).
- Χρόνος διεξαγωγής.
- Τόπος διεξαγωγής(σχολική βιβλιοθήκη-εργαστήριο Φυσικής).
- Χρόνος και Τρόπος μεθοδολογίας.
- Παρουσίαση -επιλογή του τρόπου παρουσίασης από κάθε ομάδα.

(3η διδακτική ώρα). Παρουσίαση Projekt

Η παρουσίαση των εργασιών έγινε με βάση τη σειρά των ενοτήτων στο σχολικό βιβλίο.

1η ομάδα: Παρουσίαση με σχετικό βίντεο των βασικών εννοιών της μεταφυσικής. Διεξήχθη διάλογος και τέθηκαν αναστοχαστικά ερωτήματα.

2η ομάδα: Η ομάδα παρουσίασε τη θεματική της μεταφυσικής Φιλοσοφίας, των σχέσεών της με τη γνωσιολογία και την επιστήμη κάνοντας μια δραματοποίηση της συνέντευξης του καθηγητή Θ. Πελεγρίνη στο Ν. Κουμαρτζή. Από τα μέλη της πρώτης ομάδας βιντεοσκοπήθηκε η δραματοποιημένη συνέντευξη.

(4η διδακτική ώρα).

3η ομάδα: Η ομάδα παρουσίασε ένα Poier Point αναφερόμενο στην έννοια του Δυϊσμού και μια γενική αναφορά στο ζήτημα των σχέσεων Νου και σώματος. Με πρωτοβουλία των μαθητών παρουσιάστηκε σύντομα το θέμα του θανάτου.

4η ομάδα: Η ομάδα παρουσίασε ένα Poier Point με θέμα τον Μονισμό. Οι μαθητές άντλησαν υλικό από το διαδίκτυο καθώς και από το βιβλίο του Thomas Nagel(1989), Θεμελιώδη φιλοσοφικά προβλήματα, σελ. 36-46 και 97-111.

(5η διδακτική ώρα).

5η ομάδα: Παρουσίαση ενός Poier Point με θέμα την τεχνητή νοημοσύνη. Οι μαθητές αναφέρθηκαν σύντομα σε ταινίες επιστημονικής φαντασίας ή σε Site. Ειδικότερα μας «ξενάγησαν» στο www.metafysiko.gr

6η ομάδα: παρουσίαση με τη μορφή κατασκευών στον πίνακα βασικών μεταφυσικών εννοιών. Κατά τη διάρκεια αυτής της παρουσίασης προέκυψε ένα αίτημα των μαθητών: ζητήθηκε από τους μαθητές να προσεγγίσουμε μερικά από τα μεταφυσικά ερωτήματα σε μια συζήτηση ολομέλειας καλώντας και συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων και συγκεκριμένα τη θεολόγο και τη βιολόγο του σχολείου. Τέθηκε το ζήτημα της διεπιστημονικής προσέγγισης των μεταφυσικών ζητημάτων.

(6η διδακτική ώρα). Κοινή δράση του συνόλου της τάξης. Πρώτη ολομέλεια.

Συζήτηση με την παρουσία της θεολόγου και της βιολόγου.

- Τέθηκαν ερωτήματα για μεταφυσικά ζητήματα. Η θεολογική ερμηνεία προκάλεσε στους μαθητές έντονα ερωτήματα. Οι μαθητές αξιολόγησαν τις δύο διαφορετικές επιστημονικές εκδοχές, διατυπώνοντας απορία και αμηχανία.
- Αναπτύχθηκε έντονος διάλογος.
- Κατανοήθηκε η διαφορετική οπτική στην κάθε επιστήμη.
- Κατανοήθηκε ο ρόλος της φιλοσοφίας ως ενοποιητικής, καθολικής και συνάμα ανοιχτής γνωστικής δραστηριότητας.

(7η διδακτική ώρα). Συμπεράσματα– Αξιολόγηση στόχων Projekt. Δεύτερη ολομέλεια.

- Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες συλλογικής άμιλλας, επικοινωνίας και διαλεκτικής αντιπαράθεσης.
- Αισθάνθηκαν ικανοποιημένοι με την επιτυχή και αποτελεσματική συμβολή τους στην ολοκλήρωση του σχεδίου δράσης.
- Διαχειρίστηκαν βιωματικά τη γνώση αξιοποιώντας την προσέγγισή της από διαφορετική οπτική γωνία, με εναλλακτικές μεθόδους μάθησης.
- Δημιουργήθηκε ο αναστοχασμός, αποδείχθηκε η εξεταστική, διερευνητική φιλοσοφική πρακτική και η συσχέτισή της με την εφηβική φύση.
- Κατανοήθηκε η αναγκαιότητα μεταφυσικής ερωτηματοθεσίας-προβληματισμού.
- Επισημάνθηκε ο βιωματικός χαρακτήρας του Projekt.
- Οι μαθητές άρθρωσαν χειραφετητικό, επικοινωνιακό, υπεύθυνο λόγο
- Οι μαθητές έλεγξαν τους προσδοκώμενους στόχους τους, εξέφρασαν τις επιθυμίες τους.
- Ανάλυση υπευθυνότητας, πρωτοβουλιών, συμμετοχικότητας

- Διατύπωσαν απόψεις για τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας τους, για την παρουσίαση των άλλων ομάδων, για τις παραλείψεις τους, αλλά και για μελλοντικές τους επιλογές σε παρόμοιο μάθημα.
- Εκφράσανε ζωντανά την επιθυμία τους αν συμμετέχουν σε παρόμοιες μαθησιακές διαδικασίες.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β., Τουρνά, Χ.(2007). *Αρχές Φιλοσοφίας Β' Λυκείου, Βιβλίο του καθηγητή*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Bönsch, M. (1991). *Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*, Schöning. München, Wien, Zürich: Paderborn.
- Δεληγιώργη, Α., (2002). *Σκέψη και προοπτική. Από το quattrocento στο ηλεκτρονικό novocento*, (1^η εκδ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Haynes, J. (2008). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι, Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, μτφρ. Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Henke, R. (2009). *Philosophieren in der Schule aber Wodurch*, Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [Praktische Philosophie - Schulversuch](#).
- Θεοφιλίδης, Χ.(1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kösel, E. (1995). *Die Modellierung von Lernwelten. Handbuch zu einer subjektivenDidaktik*, Berlin: Elztal-Dallau.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, (2^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ.(2006). *Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα.: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση υπερμέσων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden*, Bd. I, II, Frankfurt/a.M: Cornlese.
- Μπαγιάκης, Γ.(2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nagel Th., (1989). *Θεμελιώδη φιλοσοφικά προβλήματα. Σύντομη εισαγωγή στη φιλοσοφία*, Αθήνα:Σμίλη.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η μέθοδος Projekt στη θεωρία και στην πράξη*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα: Προβλήματα και Προοπτικές. Στο Γ. Μπαγιάκης (Επ.), Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσοφίδης, Κ.(1994). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η εισαγωγή της μεθόδου Projekt στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.