

Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πηνελόπη Βουτσινά, Υποδιευθύντρια Γυμνασίου Σχολής Μωραΐτη

Περίληψη:

Στην παρούσα ανακοίνωση, πρώτον, θα αναλύσω τα χαρακτηριστικά της νέας γνωσιολογίας. Δεύτερον, θα επιχειρηματολογήσω για τη σημασία της εφαρμογής της στο χώρο της εκπαίδευσης. Θα δείξω την παιδαγωγική σημασία της νέας γνωσιολογίας, δηλαδή, με ποιους τρόπους οι διδάσκοντες/ουσες και οι μαθητές/τριες από ουδέτεροι παρατηρητές μιας ήδη επικυρωμένης γνώσης «από το πουθενά», τοποθετούνται δομικά στην διαδικασία παραγωγής γνώσης φέροντας μοναδικές ερμηνευτικές και εμπλουτίζοντας την ίδια την ορθολογική διαδικασία. Εφόσον, σύμφωνα με τη νέα γνωσιολογία, η γνώση κατανοείται ως ενσώματη, ιστορική, κοινωνική, πολιτισμική και έμφυλη διαδικασία, τότε οι διδάσκοντες/ουσες και οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να τη συνδιαμορφώνουν. Τρίτον, θα επιχειρηματολογήσω για το πώς η εφαρμογή αυτής της νέας γνωσιολογικής οπτικής στα μαθήματα των ανθρωπιστικών επιστημών και συγκεκριμένα στο μάθημα των θρησκευτικών, δημιουργεί μαθητευόμενους υποψιασμένους για όλο το φάσμα στερεοτύπων και προετοιμασμένους για τη ζωή δείχνοντας ότι μεθοδολογικά η νέα γνωσιολογική τάση εστιάζει στο πώς μαθαίνω μέσα από τις συμμετοχικές και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές και την ανακάλυψη του ρόλου των φορέων της γνώσης στη ίδια τη συγκρότησή της.

Λέξεις-Κλειδιά: αρεταϊκή και κοινωνική γνωσιολογία εκπαίδευσης, διαδικασία μάθησης.

Abstract

In this article, first, I analyze the characteristics of the new epistemology. Second, I argue for the importance of the implementation of the new epistemology at the framework of education. I will show the pedagogical importance of the new epistemology, that is, in what ways teachers and students transform their place as neutral observers with an already certified knowledge "out of nowhere", to a new position towards knowledge as a process bearing unique interpretative enriching the rational procedure as such. Since, according to the new epistemology, knowledge is understood as an incorporated, historical, social, cultural and gendered process, then teachers and students are able to shape it. Third, I argue that the implementation of modern epistemology of humanities studies at school, especially at religious studies creates learners who are aware of the spectrum of social stereotypes and prepares students for life issues by focusing on how we can learn through teamwork and play roles activities in order to discover the conditions in which knowledge grows.

Keywords: epistemology of education, learning procedure, society

Η γνωσιολογία της εκπαίδευσης αναδεικνύει και εφαρμόζει γνωσιολογικά ζητήματα σε αναφορά με τη φύση, τους στόχους και την πρακτική της εκπαίδευσης. Η παραδοσιακή γνωσιολογία καθορίζει ως αρχικό σημείο μάθησης την ίδια τη γνώση, όπου η αλήθεια είναι αντικειμενική, ενικού αριθμού, αμετάβλητη, αδιαπραγμάτευτη και απόλυτη. Σύμφωνα με αυτή, η αλήθεια των προτάσεων και των αποφάνσεων παρουσιάζεται ως αδιάψευστη και δείχνει να υπάρχει ανεξαρτήτως των ιστορικών χαρακτηριστικών των φορέων της γνώσης, δηλαδή ότι η αλήθεια των προτάσεων και των αποφάνσεων υπάρχει ανεξαρτήτως των ιστορικών χαρακτηριστικών των φορέων της γνώσης. Οι σύγχρονοι γνωσιολόγοι έχουν στρέψει την προσοχή τους από τη ίδια τη γνώση στους φορείς της γνώσης και στα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία αυτή συγκροτείται. Η γνώση αντιμετωπίζεται από τις τάσεις της νέας γνωσιολογίας (virtueepistemology and socialepistemology), πλασιοκρατικά, ως ιστορική γνωσιακή δραστηριότητα, όπου υφίσταται έλεγχο η ίδια αλλά και οι φορείς της. Η αλήθεια εδράζεται στο ποιος/α γνωρίζει, παρατηρεί, πληροφορεί, από ποια θέση και ποια ταυτότητα. Στη διδακτική διαδικασία η γνώση γίνεται διαπραγματεύσιμη και δομείται μέσα στην ομάδα, μέσω μίας πορείας αλληλεπιδράσεων και στοχαστικών προσεγγίσεων.

Η νέα γνωσιολογική τάση δείχνει με παραδείγματα ότι δεν εστιάζει τόσο στο τι και γιατί θα μάθουν, αλλά στο πώς θα μάθουν μέσα από τις συμμετοχικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και την ανακάλυψη του ρόλου των φορέων της γνώσης στη ίδια τη συγκρότησή της. Όπως ανέφερα παραπάνω, τα τελευταία χρόνια η γνωσιολογία χαρακτηρίζεται από δύο διακριτές αλλά αλληλοσυμπληρούμενες τάσεις: την αρεταϊκή και την κοινωνική γνωσιολογία. Η πρώτη τάση αναδύθηκε το 1980 ως τοποθέτηση στην προσπάθεια ορισμού της γνώσης. Οι εκπρόσωποι αυτής της τάσης έχουν στρέψει την προσοχή τους από την ίδια τη γνώση στους φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία του *γνωρίζουν* (βλ. Sosa 1980). Σύμφωνα με την αρεταϊκή γνωσιολογία η ανάλυση της γνώσης γίνεται με όρους των γνωσιακών δεξιοτήτων και αρετών του γνωρίζοντος υποκειμένου (Zagzebski 1996, Greco 2010) δίνοντας έμφαση στην αρεταϊκή ηθική και την αξία των γνωσιακών αγαθών όπως είναι η γνώση και η κατανόηση. Η αρεταϊκή γνωσιολογία τείνει να επικεντρώνεται στην γνωσιακή αξιολόγηση των ιδιοτήτων του προσώπου παρά στις ιδιότητες των πεποιθήσεων ή των επιστημονικών αποφάνσεων. (Zagzebski and Fairweather 2001:3). Σε αυτό πλαίσιο τα γνωσιακά πλεονεκτήματα μιας εκπαίδευσης επικεντρωμένης στις γνωσιακές αρετές του χαρακτήρα με σκοπό να καλλιεργήσει εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια στις γνωσιακές κοινότητες είναι στο προσκήνιο. Οι αρετές της διανοητικής ανοικτότητας είναι στο επίκεντρο (Adler 2004, Spiegel 2012). Η καλλιέργεια των διανοητικών αρετών θεωρείται το κλειδί για την τάση και την αγάπη για μάθηση, την καλύτερη κατανόηση της αξίας της εκπαίδευσης. Το κίνητρο για μάθηση που προέρχεται από διανοητικές αρετές *εγγυάται* ότι ο διανοητικά αγαθός φορέας θα γνωρίσει την εν προκειμένω αλήθεια του επιστημονικού αντικειμένου (Zagzebski 1996: 299). Με αυτόν τον τρόπο τοποθετεί το μαθητευόμενο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν εξαντλείται στην επίτευξη εκ των προτέρων στόχων και δημόσιων αρετών. Έχει περισσότερη σημασία ποια είναι η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού για το γνωστικό αντικείμενό του και λιγότερο οι πιστοποιημένες γνώσεις του. Στη μάθηση τονίζεται περισσότερο τι αντιλαμβάνεται ο μαθητής ως γνώση μέσα από το διάλογο, τη δράση, τη διαπραγμάτευση και λιγότερο τι μπορεί να ανακαλέσει από την επικυρωμένη γνώση. Ο πρωταρχικός στόχος δεν είναι η παραγωγή μελών της κοινωνίας σε ένα λειτουργικό πλαίσιο, αλλά η καλλιέργεια χαρακτήρων των μαθητευόμενων σε μια γνωσιακά υπεύθυνη δράση

και προσπάθεια. Όσον αφορά τη δεύτερη τάση της κοινωνικής γνωσιολογίας στην εκπαίδευση, η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ατομικιστικά αλλά ως κοινωνική δραστηριότητα σε σχέση με τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία αναπτύσσεται, κατευθύνεται και ελέγχεται. Η γνώση αντιμετωπίζεται πλαισιοκρατικά ως ιστορική γνωσιακή δραστηριότητα, όπου υφίσταται έλεγχο η ίδια σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται (Goldman 1999, Kornblith 1987). Ο απώτερος στόχος αυτής της τάσης διανύει μια απομάκρυνση από αυτό που έχει ονομαστεί «ατομικιστική γνωσιολογία» και εξετάζει επιστημονικά αγαθά όπως η γνώση και η κατανόηση σε σχέση με τον κοινωνικό κόσμο, χωρίς να εξαντλείται σε μια τυπική ανάλυση των αφηρημένων εννοιών. Με αυτό τον τρόπο εξετάζει τη σχέση μεταξύ της γνώσης και του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο έχει αποκτηθεί, διαδοθεί, νομιμοποιηθεί, ελέγχεται και εξυπηρετεί (Cohen 1987, Kornblith 1987, Schmitt 1987). Η τάση της κοινωνικής γνωσιολογίας σχετίζεται με την παραγωγή και ρύθμιση της γνώσης μέσα στην κοινωνία.

Όσον αφορά την κοινωνική γνωσιολογία στο χώρο της εκπαίδευσης, η γνώση διαμορφώνεται από τους φορείς της μέσα από ένα σύστημα νοημάτων, αναγκών, συμφερόντων και σημασιοδοτήσεων. Αυτό στο χώρο της εκπαίδευσης σημαίνει μεθοδολογικά ότι η διαδικασία της γνώσης διαμορφώνεται από τα άτομα σε συνάρτηση με τις εμπειρίες τους, τις προσλαμβάνουσές τους, τη θέση τους και οπτική στη ζωή. Η γνώση δεν χαρακτηρίζεται από το αλάθητο, αδιάψευστο, αμετάβλητο και ουδέτερο, αλλά επιδέχεται ερμηνείας.

Σε αυτό το πλαίσιο αναγνωρίζονται ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι προσωπικές παραδοχές και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για το γνωστικό αντικείμενο του και η προσωπική του θεώρηση και προσέγγιση. Στη διαδικασία της εκμάθησης έχουν βαρύτητα οι κοινωνικές αρετές της συνεργασίας, της διαπραγματευτικής ικανότητας και της ενσυναίσθησης για την κατανόηση και δημιουργία της γνώσης και όχι η ανάκληση προτάσεων και πληροφοριών. Από ουδέτεροι παρατηρητές μιας ήδη επικυρωμένης γνώσης που υπάρχει εκεί έξω καταγεγραμμένη «από το πουθενά», ο διδάσκων και ο μαθητής τοποθετούνται στη διαδικασία παραγωγής της φέροντας διαφορετικές ερμηνευτικές λόγω της διαφορετικής θέσης της κάθε προσωπικότητας και εμπλουτίζουν την ίδια την ορθολογική διαδικασία. Η γνώση αρχίζει να κατανοείται ως ενσώματη, κοινωνική, πολιτισμική, έμφυλη διαδικασία που δεν εξαντλείται στην εννοιολόγησή της. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έγκειται στην παραγωγή αληθών πεποιθήσεων, αλλά στη διαδικασία ενδυνάμωσης των μαθητών ώστε να κρίνουν και να εκτιμούν υπεύθυνα την αλήθεια. Άλλωστε, στη γνωσιολογία της εκπαίδευσης το θεωρητικό πλαίσιο των ζητούμενων του τι είναι και των στόχων της εκπαίδευσης δίνεται από τις δύο παραπάνω τάσεις.

Και οι δύο παραπάνω τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, η αλήθεια εδράζεται στο ποιος/α γνωρίζει, παρατηρεί, πληροφορεί, από ποια θέση και ποια ταυτότητα. Η επιρροή τους στη διαδικασία μάθησης έγκειται στον αντίκτυπο που έχουν στην ίδια την έννοια της γνώσης, η οποία μέσα στην τάξη γίνεται διαπραγματεύσιμη, όπως μέσα στα κοινωνικά πλαίσια, και δομείται μέσα στην ομάδα μέσω μιας πορείας αλληλεπιδράσεων. Η επιρροή τους στη διδακτική διαδικασία έγκειται στην ενδεχομενικότητά της εμπιστοσύνης στη γνωσιακή επάρκεια του καθηγητή και την γνωσιακή του αυθεντία ως κλειδί και κίνητρο για μάθηση μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Είναι αναγκαίο για τη μάθηση το συναίσθημα της εμπιστοσύνης στη γνωσιακή αυθεντία του /της καθηγητή/τριας; Ποια είναι η γνωσιακή αυθεντία του καθηγητή και η γνωσιακή του ευθύνη όταν διδάσκει τη θεωρία του δημιουργισμού ως

αντίθετη στη θεωρία της εξέλιξης; Η επιρροή τους στους στόχους διδασκαλίας έγκειται στη διεύρυνση των παραδοσιακών στόχων της εκπαίδευσης που είναι η γνώση, η αλήθεια και η κατανόηση. Η ίδια η κατανόηση χρειάζεται κάτι επιπλέον από την αλήθεια και τη γνώση. Τη σχέση των πληροφοριών μεταξύ τους, τη διασύνδεση του συστήματος της πληροφορίας, η οποία αρχικά δεν εκλαμβάνεται προτασιακά στη φύση της. Προσθέτει στην προτασιακή γνώση και τη δικαιολογημένη πεποίθηση με την έννοια ότι κάτι παραπάνω χρειάζεται για να δικαιωθούν οι στόχοι της διδασκαλίας και της μάθησης. Η επιρροή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία έγκειται στο ότι βάζει το υποκείμενο της μάθησης, το μαθητευόμενο, στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δευτερευόντως το ίδιο το γνωσιακό αγαθό. Ωστόσο, δεν μένει σε αυτό το σημείο αλλά στη σημασία των διανοητικών αρετών στο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Pritchard 2013). Ο στόχος της εκπαίδευσης μετατίθεται στη δημιουργία σκεπτόμενων μαθητευόμενων από την οπτική της αρεταικής αγωγής.

Σε αυτό το σημείο θα προσπαθήσω να επιχειρηματολογήσω για το πώς η εφαρμογή των νέων γνωσιολογικών τάσεων στην εκπαίδευση στα μαθήματα των ανθρωπιστικών επιστημών δημιουργεί μαθητευόμενους που μπορούν να μπαίνουν σε ρόλους στη μαθησιακή διαδικασία. Η εφαρμογή δεν εστιάζει τόσο στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και στο γιατί μαθαίνουν τα επιστημονικά αντικείμενα που προβλέπονται από το Υπουργείο Παιδείας αλλά εστιάζει στο πώς θα μάθουν μέσα από τις συμμετοχικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και την διαδικασία διερεύνησης του ρόλου των φορέων της γνώσης στην ίδια τη συγκρότησή της. Στην εφαρμογή αυτής της αντίληψης στα ανθρωπιστικά αντικείμενα γνώσης μέσα στο σχολείο ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό συγκροτούν τη γνώση μέσα από μια κριτική διαδικασία θέσεων με διεργασίες ερωτημάτων. Στο μάθημα των θρησκευτικών οι σύγχρονες γνωσιολογίες εκπαίδευσης, η αρεταική και η κοινωνική μπορούν να έχουν θετικό και γόνιμο αντίκτυπο. Βοηθούν ώστε το θρησκευτικό φαινόμενο να αναλύεται κοινωνιολογικά, ψυχολογικά, θεολογικά και φιλοσοφικά φτιάχνοντας ένα πολυφωνικό τοπίο μελέτης. Μέσα σε αυτό το πολυφωνικό τοπίο ο μαθητής/τρια γνωρίζει από ποια θέση παίρνει θέση, με ποιο ιδεολογικό υπόβαθρο και ποιες υπαρξιακές ανησυχίες αναδύονται οι θέσεις για κοινωνικά και ηθικά ζητήματα στα οποία έχουν λόγο οι θρησκείες. Ο μαθητής γίνεται μέτοχος των θέσεων των θρησκευτικών συστημάτων για ζητήματα κοινωνικά και καλείται να διαμορφώσει και εκείνος/η θέση. Το ζήτημα της φτώχειας, της φιλανθρωπίας, των σχέσεων, των επιλογών, της οικολογικής συνείδησης, θεμάτων της βιοηθικής, της έννοιας της καλοσύνης, των σχέσεων επιστήμης και θρησκείας, το πρόβλημα του κακού, το ζήτημα της ελευθερίας, της αναγνώρισης του άλλου, του ανταγωνισμού, της συναισθηματικής και ψυχικής ολοκλήρωσης, η έννοια της αυθεντίας και των εξουσιαστικών σχέσεων γίνονται το νέο παράδειγμα προσανατολισμού σκέψης όπου ξεδιπλώνονται θέσεις που κάθε φορά αναλύονται και εμπλουτίζονται.

Δεν είναι τυχαίο ότι και οι δύο τάσεις της σύγχρονης γνωσιολογίας της εκπαίδευσης στοχεύουν στη standpointtheory δηλαδή στη θεώρηση ζητημάτων από θέση και θέσεις. Το αποτέλεσμα είναι να κατανοήσει ο μαθητευόμενος ότι το ίδιο το σύστημα πίστης και πεποιθήσεων είναι πολυφωνικό και πολυδιάστατο. Πολλές φορές αντιφατικό ιστορικά αλλά συνθετικό στη συστηματική σκέψη. Το υλικό για ξεδιπλωθούν οι όλες οι συνθήκες των θέσεων είναι τα ίδια τα κείμενα. Όταν η γνώση γίνεται αντιληπτή και κατανοητή ως κείμενη κοινωνικά, ιστορικά, πολιτισμικά, φυλετικά και εν τέλει πολιτικά τότε προέρχεται από το πλαίσιο που την έχει διαμορφώσει και επανατοποθετείται στο πλαίσιο αυτό μετά από μια προσωπική σχέση με αυτήν. Άρα η γνώση σχετίζεται στη συνείδηση του μαθητή με τη θέση, το μέρος

της οπτικής και την ενσώματη κατάστασή της. Γι' αυτό και έχει νόημα μετά η διαπραγματεύσή της μέσα από τις συνθήκες που την διαμορφώνουν.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η τάξη αποτελεί τον μικρόκοσμό της, μπαίνει σε άλλη διάσταση, σε μικροκλίμακα όπου αφήνουμε στους ρόλους των μαθητών μέσα στις ομάδες να διαπιστώσουν τους λόγους και τις εμπειρίες μέσα από τις οποίες δημιουργούνται έννοιες οι οποίες διαπλέκονται μεταξύ τους. Η τάξη γίνεται ο δημόσιος χώρος όπου οι ατομικοί ρόλοι και οι προσωπικές εμπειρίες θα παράξουν θέσεις που έχουν αντιστοιχίες και αναλογίες ιστορικές και πολιτικές. Στο μάθημα των θρησκευτικών αυτή η διεργασία θα δικαιώσει το δημοκρατικό χαρακτήρα του εκκοσμικευμένου λόγου. Η σημασία των κατευθύνσεων της αρεταϊκής και κοινωνικής γνωσιολογίας στο μάθημα των θρησκευτικών μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι απόλυτα συμβατή με τη σημασία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και το μετασχηματισμό της σχολικής τάξης σε πεδίο γόνιμου διαλόγου για ζητήματα που αφορούν τη σχέση θρησκείας με τα σύγχρονα κοινωνικά, ηθικά και περιβαλλοντικά ζητήματα στο πλαίσιο μιας πολυφωνικής εκκοσμικευμένης κοινωνίας που η γνώση έχει αξία όταν συνδέεται με τα ζητήματα της κοινωνίας και την αναγνώριση των ετεροτήτων. Οι θρησκευτικότητες και οι θέσεις των θρησκευτικών συστημάτων και του θεολογικού λόγου θα μπορεί ως ένα βαθμό να μεταφραστεί στο δημόσιο χώρο και να πάρει τη μορφή του δημόσιου λόγου με ό,τι αυτό υποδηλώνει όπως είναι ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοαποδοχή, η αρμονική συνύπαρξη και η τάση για μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση δεν προέρχεται από το πουθενά ούτε πηγάζει στο πουθενά. Η γνώση προέρχεται από ιστορικοκοινωνικές επιταγές και γίνεται επιτελεστική, δηλαδή κατανοεί ο μαθητής το πόσο λειτουργεί και επηρεάζει συνειδητά και ασυνείδητα τη δομή της ζωής του και τον ψυχισμό του αντίστοιχα. Με αυτήν την έννοια τα θρησκευτικά γίνονται ηθική και πολιτική δραστηριότητα με την έννοια ότι μαθαίνω τις θέσεις, δημιουργώ τη δική μου και διαλέγομαι με των άλλων. Η αρεταϊκή γνωσιολογία πάντα επαναφέρει τη συζήτηση στο ποιος εκφέρει την προτασιακή γνώση και όχι στην προτασιακή γνώσηκαθεαυτήν. Συνεπώς, σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση γίνεται με το ότι παρόλο που οι απαντήσεις σε ερωτήματα θα είναι διαφορετικές και πολυφωνικές, θα είναι σε θέση οι μαθητές να φέρουν θέσεις, αιτιολογήσεις και τεκμήρια με κατεύθυνση την αναγνώριση του ποιος είναι ο φορέας της γνώσης και δευτερευόντως της γνώση αυτήςκαθεαυτήν.

Τέλος, θα ήθελα να επισημάνω μια διαφορά των σύγχρονων τάσεων στη γνωσιολογία (*virtueepistemologyofeducation* και *socialiepistemologyofeducation*) με τον παιδαγωγικό κονστρουκτιβισμό. Ο κονστρουκτιβισμός πράγματι τοποθετεί και αυτός τους μαθητές στην έρευνα των εμπειριών τους υποβάλλοντας ερωτήσεις και κάνοντας παρεμβάσεις μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και μετά σε επόμενο επίπεδο τους παρέχει επιπρόσθετη πληροφόρηση για θρησκευτικά ζητήματα ώστε να είναι ικανοί να δομήσουν τα δικά τους ερμηνευτικά σχήματα και να διαμορφώσουν τις δικές τους κατανοήσεις. Οι σύγχρονες τάσεις γνωσιολογίας εγκαταλείπουν τις εύκολες εξωτερικές περιγραφές και οδηγούν την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο και πιο επεξεργασμένες θρησκευτικές θεωρήσεις με ευαισθησία, ακρίβεια, διανοητική αυστηρότητα και αμεροληψία. Αυτό που μπορούν να προσφέρουν οι σύγχρονες τάσεις της γνωσιολογίας στην εκπαίδευση όπως είναι το *virtueepistemology* και το *socialiepistemology* είναι η προώθηση επεξεργασμένων θρησκευτικών και φιλοσοφικών θεωρήσεων διατυπώνοντας όσο πιο πολλές θεωρητικές θέσεις γίνεται σε μια μεθοδολογία της θέασης μέσω των θέσεων. Είναι μια λεπτή θεωρητική διαφορά, η οποία έχει μεγάλο αντίκτυπο όταν εφαρμόζεται μέσα στη σχολική τάξη

διότι έρχεται να συμπληρώσει την ερμηνευτική πρακτική των μαθητών όχι με την απλή πληροφόρηση και την ατέλειωτη περιγραφική προσέγγιση των θρησκειών αλλά με τη συστηματική προσέγγιση των θέσεων τους σε όλα τα ζητήματα που μπορούν να ανακύπτουν ως κοινωνικά ζητούμενα ανοιχτά προς διάλογο.

Η μεθοδολογία της σύγχρονης γνωσιολογίας δηλαδή της θέασης μέσω των θέσεων φέρνει ένα νέο όραμα και νόημα στο μάθημα των ανθρωπιστικών επιστημών και κυρίως στο μάθημα των θρησκευτικών.

ΕνδεικτικήΒιβλιογραφία

- Annas, J. (2007) The Structure of Virtue, in: M. De Paul and L. Zagzebski (eds) *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology* (Oxford, Clarendon).
- Audi, R. (2001) Epistemic Virtue and Justified Belief, in: L. Zagzebski and A. Fairweather(eds) *Virtue Epistemology: Essays on Epistemic Virtue and Responsibility*, New York, OxfordUniversity Press.
- Baehr, J. (2006) Character, Reliability and Virtue Epistemology, *The Philosophical Quarterly*,56.223, pp. 193–212.
- Barnes, J. (2000) *Aristotle: A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- Blaauw, M. and Pritchard, D. (2005) *Epistemology A–Z*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Burnyeat, M. and Barnes, J. (1980) Socrates and the Jury: Paradoxes in Plato's Distinction between Knowledge and True Belief, *Proceedings of the Aristotelian Society*, Supplementary Volume, 54, pp. 173–206.
- Carr, W. (2004) Philosophy and Education, *Journal of Philosophy of Education*, 38.1, pp. 55–73.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes, Falmer Press.
- Craig, E. (1990) *Knowledge and the State of Nature; An Essay in Conceptual Synthesis*, Oxford, Clarendon Press.
- De Paul, M. and Zagzebski, L. (eds) (2007) *Intellectual Virtue, Perspectives from Ethics and Epistemology*, Oxford Clarendon.
- Dunne, J. (1999) Virtue, Phronesis and Learning, in: D. Carr and J. Steutel (eds) *Virtue Ethics and Moral Education*, London, Routledge.

Greco, J. (2001) Virtues and Rules in Epistemology, in: L. Zagzebski and A. Fairweather

(eds) *Virtue Epistemology: Essays on Epistemic Virtue and Responsibility*, New York, OxfordUniversity Press.

Greco, J. (2007) Knowledge as Credit for True Belief, in: M. De Paul and L. Zagzebski (eds)*Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, Oxford, Clarendon.

Hirst, P. and Carr, W. (2005) Philosophy And Education—A Symposium, *Journal of Philosophy of Education*, 39.4, pp. 615–632.

Holma, K. (2009) The Strict Analysis and the Open Discussion, *Journal of the Philosophy of Education*, 43.3, pp. 325–338.

Hookaway, C. (2007) How to be a Virtue Epistemologist, in: M. De Paul and L. Zagzebski (eds)*Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, Oxford, Clarendon.

Fuller, S., *Social Epistemology*. 2nd ed. Indiana: Indiana University Press, 2002.

Kristjánsson, K. (2007) *Aristotle, Emotions, and Education*, Aldershot, Ashgate.

Kvanvig, J. (2003) *The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding*Cambridge, Cambridge University Press.

Long, F. (2008) Troubled Theory in the Debate between Hirst and Carr, *Journal of the Philosophy of Education*, 41.1, pp. 133–147.

MacAllister, J. (2011) Wisdom and the Life of Virtue, What should discipline be for in schools?PhD dissertation, Edinburgh, The University of Edinburgh.

MacAllister, J., Virtue epistemology and the philosophy of education, *Journal of the Philosophy of Education* 46.2. 2012: 251–70.

Nussbaum, M. (1997): *Cultivating Humanity: A Classic Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge: Harvard University Press.

Plato (1987) *Theaetetus*,Harmondsworth, Penguin.

Pritchard, D. (2005) Virtue Epistemology and the Acquisition of Knowledge, *Philosophical Explorations*, 8.3, pp. 229–243.

Pritchard, D. (2007) Recent Work on Epistemic Value, *American Philosophical Quarterly*, 44,pp. 85–110.

Pritchard, D. (2008) Greco on Knowledge: Virtues, Contexts, Achievements, *The Philosophical Quarterly*, 58.223, pp. 437–447.

Riggs, W. (2002) Reliability and the Value of Knowledge, *Philosophy and Phenomenological Research*, 64.1 pp. 79–96.

Riggs, W. (2007) Understanding 'Virtue' and the Virtue of Understanding, in: M. De Paul and L. Zagzebski (eds) *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, Oxford, Clarendon.

Roberts, R. and Wood, J. (2007) *Intellectual Virtues, An Essay in Regulative Epistemology*, Oxford Clarendon Press.

Saugstad, T. (2002) Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46.4, pp. 373–390.

Saugstad, T. (2005) Aristotle's Contribution to Scholastic and Non-Scholastic Learning Theories, *Pedagogy, Culture and Society*, 13.3, pp. 347–366.

Scheffler, I. (1960): *The Language of Education*, Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.

Scheffler, I. (1965): *Conditions of Knowledge*, Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Siegel, H., *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*, New York and London: Routledge, 1988.

Sosa, E. (2000) The Raft and the Pyramid, in: E. Sosa and J. Kim (eds) *Epistemology, An Anthology*, Oxford, Blackwell.

Sosa, E. (2001) For the Love of Truth? in: L. Zagzebski and A. Fairweather (eds) *Virtue Epistemology, Essays on Epistemic Virtue and Responsibility*, New York, Oxford University Press.

Sosa, E. (2007) The Place of Truth in Epistemology, in: M. De Paul and L. Zagzebski (eds) *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, Oxford, Clarendon.

Stanley, J. and T. Williamson., Knowing how, *The Journal of Philosophy* 98.8. 2001: 411–44.

Taylor, C. (1990) Aristotle's Epistemology, in: S. Everson (ed.) *Companions to Ancient Thought (1), Epistemology*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zagzebski, L. (1996) *Virtues of the Mind, An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*, New York, Cambridge University Press.

Zagzebski, L. (2007) Intellectual Motivation and the Good of Truth, in: M. De Paul and

Zagzebski L. (eds) *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*, Oxford Clarendon.

Zagzebski, L. and Fairweather, A. (2001) *Virtue Epistemology, Essays on Epistemic Virtue and Responsibility*, New York, Oxford University Press.

