

ΣΥΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΗΘΙΚΗ ΤΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ:  
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΗΣ NEL NODDINGS  
ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΑΠΟ ΤΗΝ  
ΣΟΥΦΑΛΙΔΑΚΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα  
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση  
Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Φεβρουάριος, 2021

Η Δέσποινα Σουφαλιδάκη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Συζητώντας την ηθική της φροντίδας: οι απόψεις της Nel Noddings για μια ελεύθερη εκπαίδευση» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Σουφαλιδάκη Δέσποινα



## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Αλέξη Πέτρου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ αρχής, αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα, την επιστημονική του καθοδήγηση, τις υποδείξεις του, την επιμονή του, το αμείωτο ενδιαφέρον του, τη συμπαράστασή του και τη συνεχή του υποστήριξη.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπόμετες καθηγητές μου, για την συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή στην διπλωματική μου εργασία και την υποστήριξη τους στην προσπάθειά μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τους γονείς μου, οι οποίοι υπήρξαν πάντα ένα ανεκτίμητο στήριγμα σε κάθε μου προσπάθεια και στους οποίους οφείλω όλη την διαδρομή των σπουδών μου, έως σήμερα. Καθώς και την εκλεκτή μου φίλη Δήμητρα Παπαγεωργάκη για την πολύτιμη βοήθειά της, την αμέριστη συμπαράστασή της και την εμπιστοσύνη της. Ήταν δίπλα μου σε αυτό το ταξίδι κατάκτησης της γνώσης.

## ΣΥΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΗΘΙΚΗ ΤΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΗΣ NEL NODDINGS ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Περίληψη:

Η φροντίδα αποτελεί μια πολυσήμαντη έννοια, της οποίας το περιεχόμενο έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Στα πλαίσια της ηθικής, η φροντίδα έρχεται για να πλαισιώσει την σχέση του ανθρώπου με το ήθος. Οι έννοιες της Μέριμνας και της Ετερότητας στοιχειοθετούν αυτή την ανάγκη, καθώς περιγράφουν την σημασία της ιδιαίτερης φροντίδας όχι μόνο του εαυτού, αλλά και του άλλου. Από την άλλη, η φιλοσοφική σκέψη αναδεικνύει την σημασία που έχει η ηθική της φροντίδας για το ανθρώπινο ον και την ύπαρξή του. Σημαντική αποτελεί η συμβολή του Matthew Lipman, ο οποίος πρότεινε την εισαγωγή της Φιλοσοφίας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα εντάσσοντας στο πρόγραμμά του πέραν την κριτικής σκέψης και εκείνης της φροντίδας. Εκείνη όμως που ανέδειξε την σημασία της ηθικής της φροντίδας ήταν η Nel Noddings, αναπτύσσοντας το δικό της μοντέλο φροντίδας με επίκεντρο την εκπαίδευση. Η θεωρία της αναφορικά με τον χώρο της εκπαίδευσης δομείται βάσει των χαρακτηριστικών της μοντελοποίησης, του διάλογου, της πρακτικής και της επιβεβαίωσης, στοιχεία που προωθούν την ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια περιστρέφεται, αφ' ενός στην ανάδειξη των διαφορετικών μορφών φροντίδας όπως τις παραθέτει η Noddings, και αφετέρου στην ανάδειξη εκείνων που μπορούν να ωφελήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει. Απώτερος όμως στόχος είναι η δημιουργία μιας περισσότερο φιλελεύθερης εκπαίδευσης, που σύμφωνα με όσα έθεσε η Noddings επίκεντρο θα έχει την κριτική σκέψη ως απόρροια του διαλόγου και θα εστιάζει στον μαθητή και στην σχέση που αυτός έχει με τον εκπαιδευτικό. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η ηθική της συμπεριληπτικής φροντίδας που σύμφωνα με τις αρχές της ηθικής καθιστά ισότιμη της πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση ανεξαιρέτως. Σε κάθε περίπτωση όμως, σημασία έχει ο άνθρωπος και η ανθρώπινη διάσταση της εκπαίδευσης, της οποίας ο στόχος θα είναι αμιγώς ηθικός. Συνεπώς, η εκπαίδευση με την βοήθεια της φιλοσοφικής σκέψης θα μπορέσει να ενσωματώσει την ηθική της φροντίδας και έτσι να αντικρύσει όλα τα οφέλη που θα προκύψουν από τις αλλαγές που πρέπει να επέλθουν.

Λέξεις κλειδιά: Φροντίδα, Ηθική της Φροντίδας, Φιλοσοφία, Φιλοσοφία για παιδιά, Ελεύθερη εκπαίδευση, Μέριμνα, Συμπεριληπτική φροντίδα, Nel Noddings, Matthew Lipman

## DISCUSSING ETHICS OF CARE: NEL NODDINGS' OPINIONS FOR A LIBERAL EDUCATION

Abstract:

Care is a very important concept, the content of which has been studied by many researchers. In the context of ethics, care comes to frame human's relationship with morality. The concepts of Caring and Otherness substantiate this need, as they describe the importance of special care not only for oneself, but also for the other. On the other hand, philosophical thought highlights the importance of the ethics of caring for the human being and his existence. Important is the contribution of Matthew Lipman, who proposed the introduction of Philosophy in educational reality by including in his program beyond critical thinking and that of care. But the one who highlighted the importance of caring ethics was Nel Noddings, developing her own model of education with a focus on education. Her theory regarding the field of education is structured based on the characteristics of modeling, dialogue, practice and confirmation, elements that promote the development of caring relationships. The present research effort focuses, on the one hand, on highlighting the different forms of care as cited by Noddings, and on the other hand, on highlighting those that can benefit the educational process in general. But the ultimate goal is to create a more liberal education, which according to Noddings has focused on critical thinking as a result of dialogue and will focus on the student and the relationship he has with the teacher. The ethics of inclusive care is moving in this direction, which according to the principles of ethics makes equal access of all children to education without exception. In any case, however, the human being and the human dimension of education are important, the goal of which will be purely moral. Therefore, education with the help of philosophical thinking will be able to incorporate the ethics of care and thus see all the benefits that will result from the changes that must occur.

Keywords: Care, Ethics of Care, Philosophy, Philosophy for children, Liberal education, Care, Inclusive care, Nel Noddings, Matthew Lipman

## Περιεχόμενα

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	7
<b>1. Αποσαφηνίζοντας τις έννοιες της Φροντίδας, της Μέριμνας και της Ετερότητας</b> .....	17
1.1 Η έννοια της φροντίδας .....	17
1.2 Η έννοια της μέριμνας .....	23
1.3 Η έννοια της ετερότητας.....	27
<b>2. Η ηθική της φροντίδας της Nel Noddings</b> .....	31
2.1 Η πρόκληση για τη φροντίδα στα σχολεία.....	31
2.2 Φροντίδα και εκπαίδευση .....	34
2.3 Η φροντίδα του εαυτού.....	39
2.4 Η φροντίδα του εσωτερικού κύκλου.....	433
2.5 Η φροντίδα για τους ξένους και τους μακρινούς «άλλους» .....	49
2.6 Φροντίδα για τις ιδέες .....	53
<b>Σκέψεις και Συμπεράσματα: Για μια ελεύθερη εκπαίδευση</b> .....	58
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	65

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της φροντίδας είναι πολυσήμαντη και η εφαρμογή της θεμελιώδους σημασίας πράξη για τον άνθρωπο. Αν και ο/η καθένας/μιά από εμάς μπορεί να της αποδίδει διαφορετικό νόημα, ανάλογα με το πλαίσιο που τον/την περιβάλλει, τα κοινωνικά συμφραζόμενα, την πολιτισμική του/της ταυτότητα και τις θρησκευτικές του/της πεποιθήσεις, σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε πως συνιστά έναν τρόπο ύπαρξης του ανθρώπου, που συνίσταται από την συμπάθεια ή αλλιώς το ενδιαφέρον του για τον άλλο.

Από την άλλη, η Φιλοσοφία απέδωσε στην φροντίδα το δικό της νόημα, καθιστώντας την ένα πανανθρώπινο αγαθό. Όπως γνωρίζουμε, ο όρος «φιλοσοφία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει «μια ανθρώπινη πνευματική δραστηριότητα που αναστοχάζεται τη φύση των όντων, τη θέση του ανθρώπου μέσα στη φύση αυτή και τη σχέση των ανθρώπων μέσα στο κοινωνικό – πολιτικό πλαίσιο της συμβίωσής τους» (Μαρκής, 1996, στο Νικολιδάκη, 2005, σ. 7).

Η Φιλοσοφία μάλιστα αποδέχεται την συμμετοχή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπό το πρίσμα όμως της ανάπτυξης και εκφοράς δημοσίου λόγου. Παρ' όλα αυτά, η φιλοσοφική αγωγή για να ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, δεν είναι δυνατόν να αποτελέσει μια καθαυτή φιλοσοφική αγωγή που να αποσκοπεί στο να εκπαιδεύσει φιλοσόφους. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαιότερη από ποτέ την πραγματοποίηση αλλαγών, μεταβολών και μετασχηματισμών στο τομέα της φιλοσοφικής αντίληψης της αγωγής, που να προωθεί ουσιαστικά μια συστηματική μελέτη της σημασίας της «φιλοσοφικής αγωγής» και που να ενσκήπτει όχι τόσο στην ιστορία των ίδιων των φιλοσοφικών συστημάτων, αλλά των προοπτικών της διδακτικής τους απόδοσης (Θεοδωροπούλου, 2008, ειδικότερα σ. 5).

Σε αυτό τον προβληματισμό είναι που έρχεται να απαντήσει η Φιλοσοφία για Παιδιά, ένα πρόγραμμα σχετικά πρόσφατο που βασική του επιδίωξη είναι η ανάδειξη της Φιλοσοφίας στο πλαίσιο του σχολείου. Κύριος εκφραστής του είναι ο Matthew Lipman, ο οποίος εισηγήθηκε την ένταξη τέτοιων προγραμμάτων στα σχολεία. Βασικοί πυλώνες της σκέψης του και του προγράμματος που πρότεινε ήταν η καλλιέργεια της πολύπλοκης σκέψης, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικής σκέψης και της σκέψης της φροντίδας. Πιο συγκεκριμένα, συμπέρανε πως η Φιλοσοφία για Παιδιά περικλείει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά ώστε ο τρόπος σκέψης των παιδιών να εξελιχθεί, καθώς αυτή

αποτελεί την εναρκτήριο δύναμη που μπορεί να τα ενθαρρύνει στην κριτική και δημιουργική σκέψη. Στην διαδικασία αυτή μεγάλο ρόλο παίζει ο προβληματισμός και η απορία γενικότερα, στοιχεία που δύναται να κινήσουν την φαντασία και την δημιουργικότητά τους (Lipman, 2004, σ. 220).

Η Φιλοσοφία για Παιδιά - και οι διάφορες μέθοδοι και πρακτικές της- αποτελεί ένα κίνημα φιλοσοφικού-παιδαγωγικού χαρακτήρα που ξεκίνησε στην Αμερική την δεκαετία του '70. Παρουσιάστηκαν την δεδομένη και με νόημα ιστορική στιγμή σε μια συγκεκριμένη χώρα, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ως αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας του Matthew Lipman. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι από τότε και έπειτα έγιναν γνωστές σε όλο τον κόσμο. Η Φιλοσοφία για παιδιά έχοντας μια γεωγραφική και ιστορική προέλευση, αποκτά μια ιδιαίτερη πολιτιστική πτυχή αποτελώντας μια καινοτομία του δυτικού κόσμου. Ταυτόχρονα, η πορεία των φιλοσοφικών πρακτικών σε άμεση συνάρτηση με τους νέους του παρελθόντος απομένει να γραφτεί, σημειώνοντας ότι παραδείγματα τέτοιων πρακτικών χρησιμοποιούνται σε πολλά μέρη του κόσμου. Στη Δύση, ο Πλάτων κατέγραψε τους διαλόγους που πραγματοποίησε ο Σωκράτης με εφήβους, συμπεριλαμβανομένου μια του Λυσία, ενώ διευθετήθηκαν ρητορικές και θεολογικές ανομοιογένειες στα σχολεία κατά τη διάρκεια της μεσαιωνικής περιόδου (Tozzi, 2007, σ. 16).

Σύμφωνα με το εν λόγω κίνημα, η φιλοσοφία χαρακτηρίζεται ως μια ερευνητική, διαλογική και κριτική δραστηριότητα για παιδιά 4-12 ετών. Αυτού του είδους η Φιλοσοφία έτυχε μεγάλης διάδοσης σε πολλές χώρες της Ευρώπης με αξιοθαύμαστη ταχύτητα, αφού στοιχειοθετήθηκε μέσα από μια εκτενή βιβλιογραφική παραγωγή. Μάλιστα, σε πολλές χώρες, η Φιλοσοφία για Παιδιά εντάχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ δημιουργήθηκαν και ειδικά εγχειρίδια για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Όλα αυτά συντέλεσαν στο να διαμορφωθεί το επιστημονικό υπόβαθρο του κινήματος, το οποίο κατάφερε να εξισορροπηθεί ανάμεσα σε φιλοσοφικά και παιδαγωγικά επιστημονικά πεδία (Haynes, 2009).

Υπάρχει μια πληθώρα ορολογιών που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας για παιδιά (σε συντομογραφία P4C). Άλλοι πάλι αναφέρονται στην έννοια της Φιλοσοφίας με παιδιά, η οποία ωστόσο έχει εγείρει συζητήσεις σχετικά με το αν τα παιδιά είναι το κατάλληλο κοινό για την φιλοσοφία ή απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα για την οποία η φιλοσοφία της διδακτικής προϋποθέτει ιδιαίτερες μεθόδους και εργαλεία. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να



υπάρξει μια Φιλοσοφία «για παιδιά», δηλαδή για την παιδική ηλικία, και άλλη μια «για τους ενήλικες» (Tozzi, 2007, ειδικότερα σ. 7).

Στόχος της Φιλοσοφίας για παιδιά είναι η ικανότητα της υπέρβασης των δεδομένων που προκύπτουν από την κυριολεκτική ερμηνεία των κειμένων, προς ένα αναλυτικότερο επίπεδο αντίληψης. Πιο συγκεκριμένα, στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ωθήσει τα παιδιά στο να σκέφτονται κριτικά, δημιουργικά και να μάθουν να επιλύουν προβλήματα, η Σωκρατική παράδοση έχει να προσφέρει πολλά αναφορικά με τον διάλογο, την έρευνα και τον πειραματισμό των ιδεών. Γενικότερα, η φιλοσοφία μπορεί να βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση καθώς δημιουργεί μια ιδιότυπη ερευνητική κοινότητα που μετουσιώνει τις ικανότητες σε ανώτερα επίπεδα στοχασμού (Fisher, 2001, σ. 27).

Η μεθοδολογία της Φιλοσοφίας για τα παιδιά αντικατοπτρίζει το ανεπαίσθητο ιδεώδες της φιλοσοφίας του Σωκράτη, όπως αυτό διαφαίνεται στην αγορά, δηλαδή ως ένας ουσιώδης λόγος για την αυθεντική δημοκρατία. Εδώ όμως αυτό συμβαίνει στην τάξη ανάμεσα στα παιδιά. Εν ολίγοις αποτελεί μια ιδιότυπη πρόκληση, όχι μόνο στις παραδοσιακές προσεγγίσεις του προγράμματος σπουδών, αλλά και στο τρόπο που τα σχολεία οργανώνουν την εξουσία (Kennedy & Kennedy, 2011, σ. 268).

Σε μια προσπάθεια κατανόησης του φιλοσοφικού διαλόγου, αυτός φαίνεται να είναι μια θεμελιώδης εκπαιδευτική μορφή-ο ακρογωνιαίος λίθος δηλαδή της εκπαιδευτικής αλλαγής στα πλαίσια μιας δημοκρατικής πολιτικής. Η Κοινότητα της Φιλοσοφικής Έρευνας (Community of Philosophical Inquiry -CPI) αναδεικνύει την διασύνδεση που έχει με τα προοδευτικά εκπαιδευτικά ιδανικά του πρώτου μισού του 20ού αιώνα, όπως αυτά αντικατοπτρίζονται έξοχα από τον Dewey και την έννοια που αυτός αποδίδει στο σχολείο ως μια «εμβρυϊκή κοινωνία», και στην εκπαίδευση ως «μαία» της δημοκρατίας (Kennedy & Kennedy, 2011, ειδικότερα σ. 268).

Η Φιλοσοφία για παιδιά προϋποθέτει ότι ο σκοπός της διδασκαλίας είναι να αναδείξει την διαδικασία της διερεύνησης στα παιδιά. Μέσω της διερεύνησης η γνώση γίνεται σχετική, αφού η ερώτηση διεγείρει τον προβληματισμό και τον διάλογο ανάμεσα σε μια κοινότητα συνομηλίκων και αποσκοπεί στη βελτίωση της κοινωνικής και ατομικής εμπειρίας του ατόμου. Η παιδαγωγική του P4C δομείται σε τρία στάδια: α) διαβάζοντας ένα φιλοσοφικό μυθιστόρημα, β) μαζεύοντας τις απορίες των μαθητών αναφορικά με το μυθιστόρημα που θα ήθελαν να συζητήσουν και γ) δημιουργώντας έναν διάλογο φιλοσοφικής φύσεως μέσα σε μια κοινότητα έρευνας με σκοπό την

εξεύρεση λύσεων σε ερωτήματα / προβλήματα που προέκυψαν (Daniel & Fiema, 2017, σσ. 47-48).

Οι βασικές αρχές του P4C αφορούν αρχικά την στοιχειώδη πρακτική γύρω από την οποία περιστρέφεται και οδηγεί ολόκληρη η διαδικασία σκέψης και αυτή δεν είναι άλλη από την έρευνα (η ερμηνεία της ξεπερνά τις πληροφορίες που σχετίζονται με την κατανόηση). Μια δεύτερη αρχή αποτελεί και η βασική πρακτική που μπορεί να προκαλέσει σημαντικές αλλαγές στη σκέψη και την δράση είναι ο προβληματισμός. Αυτή η σκοποθεσία μπορεί να γίνει σαφέστερη στην περίπτωση που ο δάσκαλος θέσει τις κατάλληλες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις μπορεί να κυμαίνονται από τις πιο γενικές (π.χ. Μπορεί κάποιος να απαντήσει σε αυτό;), αλλά και σε πιο συγκεκριμένες που θα ζητούν μια συγκεκριμένη απάντηση (Biesta, 2011, σ. 308).

Ο Dewey πρώτος αναφέρθηκε σε τέσσερις τύπους σκέψης: α) στην ψυχολογικής φύσεως αυθόρμητη σκέψη (Spontaneous Thinking), β) στην γρήγορη σκέψη (Fast Thinking) που προκύπτει από το ένστικτο και την πρώτη δυνατή λύση που μπορεί να σκεφτεί κάποιος, γ) στην πρόσφατη σκέψη (Current Thinking) που περιγράφεται από τις διαφορετικές λύσεις σε ένα πραγματικό πρόβλημα με την επιλεγμένη λύση να επιβεβαιώνει την αρχική ιδέα, και δ) στην αναστοχαστική σκέψη (Reflective Thinking), που λειτουργεί ως ένα γνωστικό εργαλείο για την επίλυση κοινωνικών, ηθικών και επιστημονικών ζητημάτων των υποκειμένων. (Daniel & Fiema, 2017, σ. 44).

Με βάση τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι η Φιλοσοφία για παιδιά δίνει ευκαιρίες για ανάπτυξη: α) στις δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών, β) στις ικανότητες της διερεύνησης, γ) στις συλλογιστικές δεξιότητες, δ) στις δεξιότητες δημιουργικής σκέψης, και ε) στις δεξιότητες αξιολόγησης. Αυτές οι δεξιότητες δεν αρκούν, καθώς για να κριθούν αποτελεσματικές απαιτούν την διάθεσή τους, ενώ η διαλογική φύση της διαδικασίας οδηγεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ατόμου εν μέσω της συνεργατικής δραστηριότητας. Όλα αυτά μπορούν να συνοψιστούν με τις έννοιες «φροντίδα», «συνεργατική» ή «συνδεδεμένη» σκέψη. «Φροντίδα» υπό την έννοια της ανάληψης της ευθύνης κάποιου για την δική του σκέψη και «συνεργατική» για την ανοικτότητα στην σύνδεση των σκέψεων των άλλων (Fisher, 2001, ειδικότερα σ. 68).

Όπως προκύπτει λοιπόν από τα παραπάνω, η Φιλοσοφία για παιδιά εντάσσει την διπλή κριτική αρχή απέναντι στην Φιλοσοφία και την Εκπαίδευση. Εν ολίγοις εξακολουθεί να έχει την ελευθερία να είναι Φιλοσοφία μέσα στην Εκπαίδευση και

Παιδαγωγική μέσα στην Φιλοσοφία, ενώ ταυτόχρονα να είναι Φιλοσοφία για και με τα παιδιά. (Θεοδωροπούλου, 2008, σ. 12)

Ωστόσο, ένα από τα ερωτήματα που σχετίζεται με την προσδοκούμενη Φιλοσοφία για Παιδιά είναι και η διδακτική της, ποιες δηλαδή μέθοδοι θα χρησιμοποιηθούν και πώς οι εκπαιδευτικοί θα μάθουν να διδάσκουν φιλοσοφία.

Σημαντικότερος εκφραστής της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι ο Matthew Lipman, ο οποίος παρατήρησε ότι οι μαθητές του δεν είχαν κριτική σκέψη, πράγμα που τον προβληματίσε ιδίως για την μετέπειτα ζωή των παιδιών. Θεώρησε λοιπόν πως θα ήταν σημαντικό να ξεκινήσει η εισαγωγή της Φιλοσοφίας για Παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρούσε ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναν εργαστηριακό χώρο στο οποίο πραγματώνονται στόχοι πολλαπλής αλληλόδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και συνέχειας των μαθησιακών διαδικασιών. Βασικότερος στόχος αποτελεί η εξοικείωση των παιδιών με τα θετικά που απορρέουν από την φιλοσοφική σκέψη, όπως η συγκρότηση της προσωπικότητας και η μετέπειτα θεμελίωση της ταυτότητας.

Αυτή η μέθοδος φάνηκε να έχει την μεγαλύτερη επιρροή στην ανάπτυξη της Φιλοσοφίας για παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο. Καταρρίπτοντας την άποψη του Descartes, που υποστήριξε ότι τα παιδιά δεν έχουν κρίση και είναι επιρρεπή σε λάθη και προκαταλήψεις στις επιλογές τους, ο Lipman αντιπροτείνει ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν πως να σκέφτονται από μόνα τους στη περίπτωση που υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο Lipman άνοιξε το δρόμο σε έναν νέο τρόπο διδασκαλίας των παιδιών, βασισμένος στο έργο των Epicure, Montaigne και Jaspers, χωρίς ωστόσο να έχει λάβει μεγάλη ανταπόκριση από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Αρχής γενομένης τον Lipman, η ιδέα έχει αναπτυχθεί και έκτοτε έχει εξαπλωθεί σε όλο τον κόσμο (Tozzi, 2007, σ. 27).

Ο Lipman ανέπτυξε τη μέθοδο του σταδιακά και κάτω από τις παιδαγωγικές αρχές της ενεργούς μάθησης (Dewey), των ψυχολογικών θεωριών για την ανάπτυξη των παιδιών (Piaget) και από φιλοσοφικής άποψης στις τεχνικές που προκύπτουν από φιλοσοφική παράδοση του δυτικού κόσμου (λογική του Αριστοτέλη για την αφαιρετική συμπερασματολογία, μεθοδολογικός σκεπτικισμός του Descarte) (Tozzi, 2007, σ. 27).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα της Φιλοσοφίας για Παιδιά βασίζεται και σε άλλες θεωρίες εκτός αυτής του Dewey. Ο Lipman επηρεάστηκε έντονα από την μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη, αλλά και την γενικότερη αντίληψη της φιλοσοφίας ως τρόπου

ζωής. Η Φιλοσοφία για παιδιά βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στην θεωρία του Σωκράτη. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή έχοντας πρωτύτερα δηλώσει την άγνοια του σχετικά με ένα θέμα, χρησιμοποιεί τις σωκρατικές ερωταποκρίσεις προκειμένου να εξάψει την φαντασία των παιδιών και να τα ωθήσει να συμμετάσχουν ενεργά στην όλη διαδικασία. Σκοπός του είναι είτε να εξαχθούν νέες ιδέες, είτε να επαναπροσδιοριστεί με καλύτερο τρόπο η προϋπάρχουσα γνώση (Κωζίκια, 2017, σ. 15).

Σημαντική ήταν και η επιρροή του Wittgenstein σχετικά με την αντιμετώπιση της φιλοσοφίας από τεχνικής άποψης. Επιπλέον, ο Lev Vygotsky και ο Herbert Mead ασκούν έντονη επίδραση στο έργο του Lipman σχετικά με την κοινωνική, ψυχολογική και κοινωνική του προοπτική (Νικολιδάκη, 2005, σ. 48).

Βέβαια η Φιλοσοφία για να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν δύναται να θεωρηθεί καθαρά φιλοσοφική αγωγή που αποσκοπεί να εκπαιδεύσει φιλοσόφους. Αντιθέτως, σχετίζεται με την ενίσχυση της γνώσης και την περισσότερο λεπτομερή κατανόηση του τι περιλαμβάνει η φιλοσοφική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων, ώστε αυτή να γίνεται με τρόπο παιδαγωγικά αποδεκτό και σημαντικό (Θεοδωροπούλου, 2008:5). Υπό το πρίσμα αυτό, το βασικό ζήτημα είναι ότι η φιλοσοφία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, ξεπερνά τον ρόλο της ως διδακτικό αντικείμενο και καταλήγει να διαμορφώνεται σε μηχανισμό παραγωγής κριτικής σκέψης (Θεοδωροπούλου, 2008, σ. 6).

Το ζήτημα αυτό σχετίζεται άμεσα με τις «φιλοσοφικές δεξιότητες», οι οποίες αποτελούν την βασική προϋπόθεση για να αναπτυχθεί ο φιλοσοφικής φύσης στοχασμός και η φιλοσοφική έρευνα, γεγονός που δεν θα λέγαμε ότι πραγματοποιείται στην μορφή που έχει το αναλυτικό πρόγραμμα σήμερα. (Θεοδωροπούλου, 2008, ειδικότερα σ. 6). Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθούν οι γνωστικές δεξιότητες που αφορούν την Φιλοσοφία, όπως τις όρισε ο Lipman και οι οποίες σχετίζονται με τη φύση της προικισμένης διάνοιας: η δημιουργική πλευρά (Creative Thinking), η κριτική πλευρά (Critical Thinking) και η πλευρά της φροντίδας (Caring Thinking). Οι τρεις αυτοί τύποι σκέψης αλλά και ο συγκερασμός αυτών, οδηγούν στην έννοια της πολύπλοκης σκέψης (Complex Thinking) (Lipman, 1998).

Δίνοντας έμφαση στον δεύτερο τρόπο σκέψης, θα λέγαμε ότι κατά τον Lipman, τα άτομα χρειάζονται την κριτική σκέψη για να βοηθηθούν στην αναγνώριση όλων των δεδομένων που λαμβάνουν, δηλαδή των περισσότερο σχετικών γεγονότων από τους στόχους που αναζητούν. Πιο συγκεκριμένα, ο ορισμός της κριτικής σκέψης περιλαμβάνει τρεις βασικές προϋποθέσεις: τη χρήση ενδεδειγμένων κριτηρίων για την

αξιολόγηση όρων που τίθενται (απαιτείται ευαισθησία στο περιβάλλον καθώς αντιλαμβάνονται ότι διαφορετικά περιβάλλοντα χρειάζονται διαφορετικές εφαρμογές κανόνων και αρχών) και αυτο-διόρθωση για την εξεύρεση των λαθών κάποιου (Daniel & Fiema, 2017, σ. 45).

Μπορούν να υπάρξουν πολλοί τρόποι για να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά βοηθήματα σύμφωνα με την Φιλοσοφία για Παιδιά. Ένας αρκετά διαδεδομένος σε πολλές χώρες είναι η μετάφραση των ιστοριών που δημιούργησε ο Lipman, αλλά και των εκπαιδευτικών εγχειριδίων στην τοπική γλώσσα. Σε αυτή την περίπτωση, πλεονέκτημα θεωρείται η διάθεση μιας μεθόδου που περιλαμβάνει συγκεκριμένο υλικό υποστήριξης για τα παιδιά, δηλαδή ιστορίες που γράφτηκαν για αυτά και οι οποίες εμπεριέχουν εμμέσως πλην σαφώς πολλά καίρια φιλοσοφικά ερωτήματα από τη δυτική φιλοσοφία, γεγονός που δίνει στους δασκάλους τη δυνατότητα δημιουργίας κοινοτήτων έρευνας. Δευτερευόντως, σε κάποιες χώρες, οι ιστορίες του Lipman έχουν διαμορφωθεί έτσι ώστε να προσαρμόζονται και να ακολουθούν την τοπική κουλτούρα, ενώ κάποια σημεία συμπυκνώνουν τον πολιτισμό, τις παραδόσεις και το ευρύτερο πλαίσιο της εν λόγω χώρας (Tozzi, 2007, σ. 23).

Κατά τρίτον, σε άλλες χώρες έχουν γίνει νέα βιβλία κατάλληλα για παιδιά σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Lipman και με τις ίδιες τεχνικές αλλά εναρμονισμένες με τον πολιτισμό της χώρας ενδιαφερόμενος. Επιπρόσθετα, μπορούν να γραφούν αφηγήσεις από βελτιστοποιημένα υλικά με τη μορφή φωτογραφικών άλμπουμ, κόμικς, ακόμη και ταινιών, όπως και στην περίπτωση του Lipman,. Να σημειωθεί ότι τέτοιου τύπου χρήση των νέων τεχνολογιών και ειδικά τα οπτικοακουστικά μέσα που δεν ήταν τόσο διαδεδομένα όταν ο Lipman ανέπτυξε τη μέθοδο του, μπορεί να φανούν πολύ χρήσιμα στα σημερινά παιδιά που βρίσκονται σε διαρκή επαφή με τα πολυμέσα (Tozzi, 2007, σ. 23).

Για εκείνους που πιστεύουν ότι οι ιστορίες του Lipman που δεν είναι πολύ λογοτεχνικές ή «διδακτικές» για τα παιδιά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν άλλα βιβλία, ειδικά γραμμένα για αυτά, ώστε να αποτελέσουν σημείο εκκίνησης της φιλοσοφικής σκέψης, δηλαδή να ζητούν μια ερμηνευτική προσπάθεια εκ μέρους των παιδιών για την εκ βαθέων ερμηνεία τους. Τα κείμενα αυτά πρέπει απαραίτητως να εισάγουν έννοιες και ιδέες με σκοπό την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης των παιδιών, και εκείνα εν συνεχεία να δουλέψουν μεταξύ τους για να ξεδιπλώσουν και να μελετήσουν τις πιθανές ερμηνείες του κειμένου, ξεφεύγοντας από την απλή του κατανόηση. Ένας τελευταίος τρόπος αφορά την ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω παραμυθιών του

πολιτιστικού πλαισίου των μαθητών ή ιστοριών άλλων παραδόσεις: λαϊκές ιστορίες, θρύλοι και μύθοι που αποτελούν μια ανεξάντλητη τροφή για σκέψη. Η χρήση τέτοιων λογοτεχνικών ή μυθικών ιστοριών μπορεί να προωθήσει την κριτική σκέψη των παιδιών εμπλέκοντας τη δική τους ευαισθησία και τη φαντασία τους. Οι ιστορίες αυτές καθ' αυτές και οι χαρακτήρες που περιλαμβάνουν, αντικατοπτρίζουν τα αρχέτυπα της ανθρωπότητας και προωθούν την φιλοσοφική συνδιαλλαγή στην τάξη ή την ομάδα (Tozzi, 2007, ειδικότερα σ. 23).

Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρξει μια σειρά από κριτικές που αφορούν τις μεθόδους του Lipman Αυτές στηρίζονται στο επιχειρήμα ότι βασίζοντας τα μαθήματα πάνω σε μυθιστορήματα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την βιωμένη πραγματικότητα μόνο από δεύτερο χέρι. Το γεγονός αυτό μπορεί να περιορίσει την πραγματική τους συμμετοχή μέσω ερωτήσεων και κατ' επέκταση να μετατρέψει έτσι την επικείμενη συζήτηση σε μια περισσότερο ελαφριά συζήτηση, ενώ αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ευκαιρία ανάπτυξης δικών τους απόψεων και εμπειριών. Άλλες πάλι κριτικές, η προσέγγιση του Lipman θεωρείται εξαιρετικά λογική και οι ασκήσεις επαναλαμβάνονται, καθιστώντας την αντίληψη της φιλοσοφίας καθαρά χρηστική. Ακόμα θεωρείται ότι υποκαθιστά την κριτική σκέψη σε ένα δημοκρατικό σκοπό, εργαλειοποιώντας την φιλοσοφία (Tozzi, 2007, σ. 27).

Παρόλα αυτά, είναι αδιαμφισβήτητη η συνεισφορά της μεθόδου αυτής, αφού έχει αναδείξει σύγχρονες διαστάσεις στην προσπάθεια κάποιου να φιλοσοφήσει, αλλά και στην ίδια την φιλοσοφική πρακτική. Σύμφωνα με το πρόγραμμα του Lipman: 1) τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν φιλοσοφική σκέψη καθώς δεν είναι ανίκανα να συλλογίζονται για τον ίδιο τους τον εαυτό, 2) μπορεί να γίνει εφικτό να μάθουμε να φιλοσοφούμε μέσω προφορικής συζήτησης που θα απορρέει από κοινωνικού και γνωστικού τύπου ερωτήσεις, και όχι μόνο μελετώντας τα έργα μεγάλων φιλοσόφων. 3) η ιδέα ότι η φιλοσοφία δεν προκύπτει μόνο από το γεγονός ότι κάποιος έχει μια γνώμη, αλλά στο ότι είναι ικανός να αμφισβητεί και έπειτα να εξελίξει απόψεις, 4) η δημιουργία μιας ιδιότυπης κοινότητας έρευνας που θα προκύπτει από τους ίδιους τους μαθητές-φιλόσοφους, και 5) την μοναδική δυνατότητα που έχει κανείς να έρθει σε άμεση επαφή με την ελληνική δημοκρατία και τη φιλοσοφία του Διαφωτισμού, έτσι ώστε να μπορέσει να διασυνδέσει τη φιλοσοφία με τη Δημοκρατία (Tozzi, 2007, σ. 27).

Εάν τώρα επικεντρωθούμε στην αναγκαιότητα της προώθησης της σκέψης της φροντίδας ώστε η Φιλοσοφία να καταστεί δυνατή στο σχολείο, κατανοούμε την

σημασία που έχει γενικότερα η ηθική της φροντίδας στην φιλοσοφική σκέψη. Πολλοί θεωρητικοί περιγράφουν τη φροντίδα σαν μια ηθική αρετή, όπου βασικά στοιχεία της είναι ο σεβασμός προς την ανθρώπινη οντότητα, αλλά και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. (Παπασταύρου, 2019: σ. 2). Μεταξύ άλλων, οι νοσηλευτικές σχολές ασχολήθηκαν με την σημασία που έχει η φροντίδα για την ύπαρξη του ανθρώπου, στηριζόμενες σε πολλές θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με αυτή (Watson). Ωστόσο, η πιο ενδελεχής έρευνα για το ζήτημα της φροντίδας έγινε από την Nel Noddings, η οποία επιχείρησε να εξάρει την ύψιστη σημασία που έχει η φροντίδα για την ανθρώπινη οντότητα. Οι θεωρίες της θα αποτελέσουν τον βασικό πυλώνα της έρευνάς μας, καθώς στόχος μας είναι να αναδείξουμε πόσο καθοριστικής σημασίας είναι η φροντίδα εντός του σχολικού πλαισίου, με απώτερο σκοπό την περαιτέρω εγκαθίδρυση της Φιλοσοφίας στο σχολικό πρόγραμμα.

Όπως είναι γνωστό, η Noddings παραθέτει έναν καίριο προβληματισμό που μας είναι πολύ γνώριμος και αφορά στην ελάχιστη παρουσία της φιλοσοφικής σκέψης και του αντικειμένου της Φιλοσοφίας γενικότερα στην εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, παραθέτει μια σειρά από είδη φροντίδας που θα μπορούσαν να καθιερωθούν στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος και να επιφέρουν όλα αυτά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του φιλοσοφικού διαλόγου. Διατυπώνοντας αυτή τη θεωρία προετοίμασε το έδαφος για μια πρωτοπόρα ηθική διαπαιδαγώγηση που αντιδιαστέλεται με τις συμβατικές ηθικές θεωρήσεις του δυτικού κόσμου και ιδίως του ωφελιμισμού, χρησιμοποιώντας καθολικές, οικουμενικές και αμετάβλητες ηθικές αρχές, μέσα από μια φαινομενολογική προσέγγιση της ηθικής στα πλαίσια της οποίας η ηθική συνείδηση συνδέεται άρρηκτα με την προσωπική ζωή και τις αρχές της κοινωνίας. Απώτερος στόχος αυτής της συνδιαλλαγής με την φροντίδα είναι η διερεύνηση όλων αυτών των στοιχείων που θα ανοίξουν τον δρόμο ώστε η φιλοσοφία να μπορέσει να τελικά να αφομοιωθεί στο σχολικό πρόγραμμα, παρέχοντας πολύτιμα οφέλη για τους αποδέκτες της.

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει, αφού αρχικά αποσαφηνίσει τις έννοιες της φροντίδας, της μέριμνας και της ετερότητας, να αναδείξει τους ουσιαστικούς τρόπους της ηθικής της φροντίδας της Nel Noddings, σε μια προσπάθεια να φωτίσει πιθανά μονοπάτια για μίαν πιο ελεύθερη και συνάμα συμπεριληπτική εκπαίδευση. Μάλιστα, στο βαθμό που το σημερινό σχολείο αποτελείται από μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες, η φροντίδα της σκέψης φαίνεται πως εκ των ων ουκ άνευ δύναται να προετοιμάσει τα παιδιά για την ενήλικη ζωή, να τα ωθήσει στην

αγάπη για το περιβάλλον και την φύση, να τους δώσει τα εφόδια για να αντισταθούν σε κάθε αρνητική απόκλιση της μετέπειτα πορείας τους, να τα κάνει να μάθουν τον σεβασμό μέσα από τον διάλογο και να τα στρέψει προς την αποδοχή της ετερότητας του άλλου.





# 1. Αποσαφηνίζοντας τις έννοιες της Φροντίδας, της Μέριμνας και της Ετερότητας

## 1.1 Η έννοια της φροντίδας

Αποσαφηνίζοντας τον όρο φροντίδα, θα λέγαμε ότι αυτός περιλαμβάνει δύο αντικρουόμενες έννοιες. Από τη μία, προσδιορίζει τους προβληματισμούς και τις έγνοιες που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος. Από την άλλη, αφορά την φροντίδα που μπορεί να προσφέρει την ευημερία του άλλου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η φροντίδα αποκτά μια θετική χροιά που συγκροτείται από την ευσυνειδησία και την αφοσίωση (Burdach, 1923, στο Γκομοσίδου, 2013, σσ.10-11 ).

Μελετώντας την πολυδιάστατη έννοια της φροντίδας, παρατηρούμε ότι αυτή εντοπίζεται από την αρχαιότητα μέσα από διάφορες μορφές και φτάνει έως και τις μέρες μας.

Η λέξη «φροντίδα», όταν περιγράφει την φροντίδα των ψυχών αναφέρεται τόσο στα στοιχεία που συσχετίζονται με την φροντίδα ενός ατόμου ή μιας ομάδας, όσο και στην εκ των έσω διεργασία της έγνοιας και της παρεχόμενης προσοχής που αποτελεί και αυτό καθ' αυτό το αντικείμενο της φροντίδας του ατόμου. Αναφορικά με την πρώτη έκφραση της έννοιας, η φροντίδα των ψυχών δεν είναι τίποτα άλλο παρά πράξεις βοήθειας που οδηγούν προς την «θεραπεία» αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτή να επιτευχθεί. Πιο συγκεκριμένα αφορά τη συμφιλίωση (περιλαμβάνοντας και την μετάνοια, δηλαδή τη συμφιλίωση για τους αμαρτωλούς), τη συμπόνια (δηλαδή την παρηγοριά), αλλά και την καθοδήγηση (είτε αυτή είναι πνευματική, είτε ηθική) (Γκομοσίδου, 2013, ειδικότερα σ. 3).

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «φροντίδα των ψυχών» προέρχεται από τη λέξη *cura* και προσδιορίζεται πληρέστερα με τον όρο «φροντίδα των ψυχών», η οποία εναλλακτικά καλείται και ως «θεραπεία» των ψυχών. Χρησιμοποιείται για να περιγραφούν αυτές οι δραστηριότητες και αντικατοπτρίζει την ιστορική χροιά που ενέχει η ιδέα της θεραπείας για τη φροντίδα των ψυχών (Reich, 1995, στο Γκομοσίδου, 2013, σ. 14). Μάλιστα, όπως και άλλοι φιλόσοφοι, έτσι και ο Σωκράτης θεωρούσε τον εαυτό του γιατρό ή θεραπευτή της ψυχής (McNeill, 1951 στο Γκομοσίδου, 2013, ειδικότερα σ. 14).

Η παράδοση που έχει διαμορφωθεί σχετικά με την φροντίδα των ψυχών υπέδειξε τρεις κύριους πυλώνες λογοτεχνίας. Πρωτίστως, την ηθική σοφιστικολογία που αναδείχθηκε από το περιεχόμενο της *cura animarum*. Αποσκοπούσε στο να μεταφέρει

τις ζωές των απλών και καθημερινών ανθρώπων υπό την επίδραση των θρησκευτικών και ηθικών προτύπων, εστιάζοντας στον ηθικό συλλογισμό αλλά αποφεύγοντας τις υπερβολικές περιπλοκές (McNeill, 1951, στο Γκομοσίδου, 2013, σ. 15). Δευτερευόντως, εκείνοι που ενδιαφέρονταν για την φροντίδα, καταπιάνονταν με την συγγραφή της λεγόμενης λογοτεχνίας της παρηγοριάς ασχολούμενοι με τις στεναχώριες και τις αγωνίες των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, κατά την κλασική περίοδο ο Σενέκας και ο Πλούταρχος και ο Κυπριανός, και κατά το 3ο και 4ο αιώνα μ.Χ. ο Αμβρόσιος, μιλούσαν με τρόπο συμπαθητικό για τα σκοτεινά σημεία της ζωής, τα προβλήματα και τις διώξεις (Reich, 1995, στο Γκομοσίδου, 2013, σ. 15-16). Τέλος, στον 14ο και 15ο αιώνα, όταν ήταν διαδεδομένη η ιδέα του θανάτου, το θέμα της φροντίδας των ψυχών έδωσε το έναυσμα για μια εκτενή βιβλιογραφική παραγωγή ονόματι *Ars Moriendi*. Σε αυτή εγκωμιαζόταν η τέχνη του να μπορεί κανείς να πεθαίνει καλά, δείχνοντας παράλληλα και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί κανείς να βοηθήσει ένα άτομο που οδηγείται στον θάνατο (Reich, 1995, στο Γκομοσίδου, 2013, σ. 16). Τέλος, κατά τη διάρκεια του 17ου και 18ου αιώνα, η διατήρηση της ταραγμένης ψυχής έγινε το επίκεντρο ενδιαφέροντος της φροντίδας των ψυχών. Εξαιτίας της περιόδου του Διαφωτισμού οι άνθρωποι ήλπιζαν σε μεγάλο βαθμό για την ζωή, ενώ η θρησκεία αναλάμβανε το ρόλο να κρατήσει την πεποίθηση των πιστών για το πεπρωμένο τους πέρα από τη ζωή (Reich, 1995, στο Γκομοσίδου, σ. 2013).

Εστιάζοντας στην φροντίδα και στο γεγονός ότι αποτελεί την βασική προϋπόθεση για να δομηθεί η Φιλοσοφία για παιδιά, δεν μπορούμε παρά να αναφερθούμε στην ενασχόληση του Mathew Lipman με την έννοια της φροντίδας. Απώτερος σκοπός μας είναι η ανάδειξη της φροντίδας και κατ' επέκταση της μέριμνας ως τρόπου φιλοσοφικής σκέψης περιβάλλοντας πάντα της Φιλοσοφία για παιδιά.

Κατά τον Foucault, η ηθική που σχετίζεται με τον εαυτό περικλείει και την φροντίδα για τον εαυτό, όπου η ελευθερία γίνεται ο σκοπός των ενεργειών μας στις εγκαθιδρυμένες εμπειρίες του εαυτού. Μάλιστα ο Marshall υπογραμμίζει ότι η κριτική, όταν σχετίζεται με την δύναμη, την ελευθερία και την φροντίδα του εαυτού μετουσιώνεται σε τέχνη διερεύνησης του εαυτού-μια διαδικασία που μπορεί να καθοδηγηθεί από κάποιον μέντορα που ο ρόλος του δεν είναι αυταρχικός, αλλά διδακτικός. Επικεντρώνεται ακριβώς σε αυτή την παιδαγωγική σχέση για να υποστηρίξει ότι αυτές οι πρακτικές της φροντίδας του εαυτού δημιουργούν ισχυρούς καθοδηγητικούς δεσμούς και κατ' επέκταση σε μια ηθική πρακτική εξουσίας (Gibbons, 2007, σ. 510).

Από την άλλη, η λήψη, η αναγνώριση και η απόκριση φαίνεται να είναι πρωταρχικής σημασίας για την φροντίδα. Ο φροντισμένος λαμβάνει τη φροντίδα και δείχνει ότι έχει ληφθεί. Αυτή η αναγνώριση γίνεται πλέον μέρος αυτού που λαμβάνει ο φροντιστής κατά τη γοητεία του και η φροντίδα ολοκληρώνεται. Πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η βασική σχέση φροντίδας είναι μια συνάντηση. Η περιγραφή της σχέσης φροντίδας δεν συνεπάγεται ότι οι φροντιστές και οι φροντιστές είναι μόνιμες ετικέτες (Noddings, 2005, σ. 16).

Οι ώριμες σχέσεις χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα. Εξετάζοντας τη σχέση μητέρας-βρέφους, σε κάθε φροντίδα, η μητέρα φροντίζει απαραίτητα και το βρέφος φροντίζεται. Αλλά το βρέφος αποκρίνεται. Έτσι η φροντίδα γίνεται μια ικανοποιητική εμπειρία. Οι μητέρες και άλλοι φροντιστές σε τέτοιες καταστάσεις φθείρονται από την έλλειψη πληρότητας. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, υποφέρουν από αυτήν την τρομερή απώλεια ενέργειας όταν οι μαθητές τους δεν ανταποκρίνονται. Έτσι, ακόμη και όταν το δεύτερο μέρος σε μια σχέση δεν μπορεί να αναλάβει το καθεστώς του φροντιστή, υπάρχει μια πραγματική μορφή αμοιβαιότητας που είναι απαραίτητη για τη σχέση. Η επιθυμία για φροντίδα είναι σχεδόν σίγουρα ένα παγκόσμιο ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Δεν θέλουν όλοι να αγκαλιάζονται ή να ταλαιπωρούνται. Όμως όλοι θέλουν να γίνουν δεκτοί, για να δώσουν μια απάντηση που να είναι σύμφωνη με μια υποκείμενη ανάγκη ή επιθυμία. Οι δροσεροί και επίσημοι άνθρωποι θέλουν οι άλλοι να ανταποκρίνονται σε αυτά με σεβασμό και σεβασμό. Οι ζεστοί, άτυποι άνθρωποι εκτιμούν συχνά τα χαμόγελα και τις αγκαλιές. Όλοι εκτιμούν ένα άτομο που ξέρει πότε να αγκαλιάζει και πότε να ξεχωρίζει. Στα σχολεία, όλα τα παιδιά θέλουν να φροντίζονται με αυτήν την έννοια. Όταν καταλαβαίνουμε ότι ο καθένας θέλει να φροντιστεί και ότι δεν υπάρχει συνταγή για φροντίδα. Για να ανταποκριθεί ως γνήσιος φροντιστής, πρέπει κανείς να αδειάσει την ψυχή του περιεχομένου του. Η φροντίδα είναι ένας τρόπος συγγενείας, όχι ένα σύνολο συγκεκριμένων συμπεριφορών. Φροντίδα είναι το σημάδι του να είσαι άνθρωπος (Noddings, 2005, σ. 17).

Σε μια άλλη έννοια της φροντίδας, τα ανθρώπινα όντα μπορούν να νοιάζονται για ιδέες ή αντικείμενα. Μια προσέγγιση στην εκπαίδευση που ξεκινά με φροντίδα δεν είναι αντι-διανοητική. Μέρος αυτού που λαμβάνουμε από άλλους είναι η αίσθηση των συμφερόντων τους, συμπεριλαμβανομένων των διανοητικών παθών. Η ενίσχυση της κατανόησης και της ικανότητας ενός μαθητή σε ένα συγκεκριμένο θέμα είναι ένα σημαντικό έργο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά οι τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές είναι γεμάτες με συνθήματα και μύθους που δεν είναι πολύ χρήσιμες. Οι καθηγητές

αυτές τις μέρες αναμένεται να προκαλέσουν την επιθυμία να μάθουν σε όλους τους μαθητές. Όμως όλοι οι μαθητές θέλουν ήδη να μάθουν. Υπάρχουν λίγα πράγματα που όλοι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν και θα πρέπει να είναι αποδεκτό για τους μαθητές να απορρίψουν κάποιο υλικό προκειμένου να ακολουθήσουν άλλα θέματα με ενθουσιασμό. Οι καθηγητές φροντίδας ακούνε και αποκρίνονται διαφορετικά στους μαθητές τους. Τα σχολεία μας δεν είναι διανοητικά ενθαρρυντικά μέρη, ακόμη και για πολλούς μαθητές που έχουν διανοητικό προσανατολισμό (Noddings, 2005, σ. 19).

Ως ανθρώπινα όντα, νοιαζόμαστε τι συμβαίνει σε εμάς. Αναρωτιόμαστε αν υπάρχει η ζωή μετά το θάνατο, αν υπάρχει μια θεότητα που μας ενδιαφέρει, είτε μας αγαπούν αυτοί που αγαπάμε, είτε ανήκουμε οπουδήποτε, τι θα γίνουμε, ποιοι είμαστε, πόσο έλεγχο έχουμε πάνω μας. Κατά την εξέταση των μορφών φροντίδας, γίνεται σαφές ότι υπάρχει είναι μια πρόκληση για φροντίδα στα σχολεία (Noddings, 2005, σ. 20).

Είναι σημαντικό εδώ να αναφέρουμε ότι, η φροντίδα σχετίζεται άμεσα με την ηθική. Η έμφαση δίνεται στο να ζούμε μαζί, να δημιουργούμε, να διατηρούμε και να ενισχύουμε τις θετικές σχέσεις, όχι στη λήψη αποφάσεων σε μηνύματα υψηλής ηθικής σύγκρουσης, ούτε στην αιτιολόγηση. Μια ηθική φροντίδας, μια ηθική που βασίζεται στις ανάγκες και την ανταπόκριση, προκαλεί πολλούς χώρους παραδοσιακής ηθικής και ηθικής εκπαίδευσης. Πρώτον, υπάρχει η διαφορά της εστίασης. Υπάρχει επίσης μια απόρριψη της καθολικότητας, η έννοια ότι οτιδήποτε ηθικά δικαιολογείται είναι αναγκαστικά κάτι που πρέπει να κάνει οποιοσδήποτε άλλος σε παρόμοια κατάσταση. Η καθολικότητα υποδηλώνει ότι ποιοι είμαστε, με ποιον είμαστε επανειλημμένοι και πώς βρισκόμαστε δεν πρέπει να έχουν καμία σχέση με την ηθική μας λήψη αποφάσεων. Η ηθική της φροντίδας το απορρίπτει. Στη συνέχεια, παρόλο που η ηθική της φροντίδας δίνει μεγάλη έμφαση στις συνέπειες με την έννοια ότι πάντα ρωτά τι συμβαίνει στη σχέση, δεν είναι μια μορφή χρηστικότητας. Δεν θέτει ένα καλύτερο καλό να βελτιστοποιηθεί, ούτε διαχωρίζει τα μέσα και τους σκοπούς. Τέλος, δεν χαρακτηρίζεται σωστά ηθική της αρετής. Αν και καλεί τους ανθρώπους να είναι φροντιστές και να αναπτύξουν τις αρετές και τις ικανότητες φροντίδας, δεν θεωρεί τη φροντίδα αποκλειστικά ως ατομικό χαρακτηριστικό. Αναγνωρίζει το ρόλο που διαδραματίζει ο φροντισμένος. Είναι μια ηθική της σχέσης. Στην ηθική εκπαίδευση, η ηθική της μεγάλης έμφασης στη φροντίδα προκαλεί την υπεροχή της ηθικής συλλογιστικής. Επικεντρωνόμαστε στην ανάπτυξη των στάσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διατήρηση σχέσεων φροντίδας (Noddings, 2005, σ. 21).

Η ηθική εκπαίδευση από την προοπτική μιας ηθικής φροντίδας έχει τέσσερα βασικά στοιχεία: μοντελοποίηση, διάλογος, πρακτική και επιβεβαίωση. Η μοντελοποίηση είναι σημαντική στα περισσότερα σχήματα ηθικής εκπαίδευσης, αλλά η φροντίδα είναι ζωτικής σημασίας. Σε αυτό το πλαίσιο δεν προσπαθούμε να διδάξουμε στους μαθητές αρχές και τρόπους εφαρμογής τους σε προβλήματα μέσω αλυσίδων μαθηματικής συλλογιστικής.

Αντίθετα, πρέπει να δείξουμε πώς να φροντίζουμε τις δικές μας σχέσεις με τους φροντισμένους. Για παράδειγμα, οι καθηγητές της εκπαίδευσης και των διευθυντών του σχολείου δεν μπορούν να είναι σαρκαστικοί και δικτατορικοί με τους δασκάλους με την ελπίδα ότι ο εξαναγκασμός θα τους κάνει να φροντίζουν τους μαθητές. Δεν λέμε στους μαθητές μας να νοιάζονται αλλά τους δείχνουμε πώς να φροντίζουν δημιουργώντας σχέσεις φροντίδας μαζί τους. Υπάρχει ένας δεύτερος λόγος για τον οποίο η μοντελοποίηση είναι τόσο ζωτική. Η ικανότητα φροντίδας μπορεί να εξαρτάται από την επαρκή εμπειρία φροντίδας. Ακόμα κι αν ένα παιδί είναι πολύ μικρό για να είναι φροντιστής, μπορεί να μάθει πώς να φροντίζεται εκ νέου. Έτσι, ο ρόλος μας ως φροντιστής είναι πιο σημαντικός από τον ρόλο μας ως μοντέλο, αλλά τα γεμίζουμε ταυτόχρονα. Υπενθυμίζουμε στον εαυτό μας όταν μπαίνουμε στον πειρασμό να κάνουμε συντομεύσεις στην ηθική εκπαίδευση ότι είμαστε, αναπόφευκτα, πρότυπα. Αλλά διαφορετικά, στις καθημερινές μας δραστηριότητες ανταποκρινόμαστε στενά ως αυτοκινητιστές όταν υπάρχει ανάγκη. Η λειτουργία της μοντελοποίησης παίρνει ιδιαίτερη προσοχή τι κάνουμε και γιατί στην ηθική εκπαίδευση. Αλλά ο πρωταρχικός λόγος για να ανταποκριθούμε ως φροντιστές στις ανάγκες των μαθητών μας είναι ότι καλούμαστε σε μια τέτοια ανταπόκριση από τον ηθικό μας προσανατολισμό (Noddings, 2005, σ. 22).

Η πρακτική φροντίδας πρέπει να μεταμορφώσει τα σχολεία και, τελικά, την κοινωνία στην οποία ζούμε. Εάν η πρακτική εξομοιωθεί με τις σημερινές δομές της σχολικής εκπαίδευσης, μπορεί να χάσει τις μετασχηματιστικές της δυνάμεις. Μπορεί να μετατραπεί, δηλαδή, να παραμορφωθεί. Εάν επρόκειτο να δώσουμε βαθμούς για τη φροντίδα, για παράδειγμα, οι μαθητές θα μπορούσαν να αρχίσουν να ανταγωνίζονται για διακρίσεις στη φροντίδα. Σαφώς, λοιπόν, η προσοχή τους θα μπορούσε να στραφεί από τα φροντισμένα στον εαυτό τους. Εάν, από την άλλη πλευρά, δεν βαθμολογούμε ούτε δίνουμε πίστωση για τέτοια εργασία, μπορεί αναπόφευκτα να έχει καθεστώς δεύτερης τάξης στα σχολεία μας. Εφόσον τα σχολεία μας είναι οργανωμένα ιεραρχικά

με έμφαση στις ανταμοιβές και τις ποινές, θα είναι πολύ δύσκολο να προσφέρουμε το είδος της εμπειρίας που οραματιζόμαστε (Noddings, 2005, σ. 26).

Μία άλλη συνιστώσα της ηθικής εκπαίδευσης από την άποψη της φροντίδας είναι η επιβεβαίωση. Όταν επιβεβαιώνουμε κάποιον, εντοπίζουμε έναν καλύτερο εαυτό και ενθαρρύνουμε την ανάπτυξή του. Μπορούμε να το κάνουμε αυτό μόνο αν γνωρίζουμε τον άλλο αρκετά καλά για να δούμε τι προσπαθεί να γίνει. Οι τύποι και τα συνθήματα δεν έχουν θέση εδώ. Δεν δημιουργούμε ούτε ένα ιδανικό ούτε ένα σύνολο προσδοκιών για να συναντηθούν όλοι, αλλά αναγνωρίζουμε κάτι αξιοθαύμαστο, ή τουλάχιστον αποδεκτό, που αγωνίζεται να αναδυθεί σε κάθε άτομο που συναντάμε. Το άτομο που εργάζεται για έναν καλύτερο εαυτό πρέπει να βλέπει το χαρακτηριστικό ή τον στόχο ως άξια, και εμείς πρέπει επίσης να το δούμε ως τουλάχιστον ηθικά αποδεκτό. Δεν επιβεβαιώνουμε τους ανθρώπους με τους τρόπους που κρίνουμε ότι είναι λάθος. Η επιβεβαίωση απαιτεί την απόδοση του καλύτερου δυνατού κινήτρου με την πραγματικότητα. Όταν κάποιος διαπράττει μια πράξη που θεωρούμε κατακριτέα, αναρωτιόμαστε τι θα μπορούσε να παρακινήσει μια τέτοια διαφήμιση. Αυτός ο πίνακας δεν έχει κατασκευαστεί σε αφαίρεση. Το χτίζουμε από τη γνώση αυτού του συγκεκριμένου άλλου και ακούγοντας προσεκτικά αυτά που μας λέει. Η επιβεβαίωση μας ανεβάζει προς το όραμά μας για έναν καλύτερο εαυτό (Noddings, 2005, σ. 26).

Αναφορικά με τον χώρο της εκπαίδευσης, η φροντίδα είναι η απαραίτητη συνθήκη για την επίτευξη της μάθησης. Βασική προϋπόθεση της φροντίδας είναι μια μορφή ηθικής την οποία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναδείξουν σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση, το οποίο μπορεί να αποτελέσει σκοποθεσία του σχολείου. Κάτι τέτοιο μπορεί να υποστηριχθεί μέσω της διδασκαλίας καθώς αυτή αποτελεί μια «συσχετιστική» διαδικασία όπου ανθρώπινα άτομα μοιράζονται εμπειρίες και νοήματα (Noddings, 1986, στο Παπαδημητρίου, 2007, ειδικότερα σ. 7).

Σύμφωνα με τον Τίφα, η φροντίδα χαρακτηρίζεται από ποικίλες δραστηριότητες και εφαρμογές, που αφορούν άτομα ευαίσθητα και εύθραυστα και συμβάλλουν στην διαβίωση τους. Τα πεδία παροχής φροντίδας είναι αρκετά, όπως είναι και τα άτομα που εξαρτώνται από τους άλλους για την κάλυψη των αναγκών τους. Η έννοια της φροντίδας σχετίζεται με την ανακάλυψη των αναγκών και την ανταπόκριση, παρέχοντας βοήθεια σε αυτές (Τίφας, 2020, σσ. 208-209).

Η Carol Gilligan, μελετώντας την έννοια της φροντίδας, μέσα από το σύστημα υγείας, την διαχώρισε σε τρεις όρους. Πρώτος όρος είναι η ηθική που μέσα από αυτή δηλώνεται ο στοχασμός και η κριτική μελέτη των αξιών, των αρχών και των πρακτικών

κριτηρίων. Δεύτερος όρος είναι η Ηθικότητα, η οποία σχετίζεται με την ηθική συμπεριφορά καθώς και με την ηθική ιδιότητα και αξία. Και ο τρίτος όρος είναι η Μεταηθική που σχετίζεται με περεταίρω ηθικά κριτήρια τα οποία σχετίζονται με ηθικές αρχές και αποφάσεις (Τίφας, 2020, σσ. 210-211).

Αναφορικά με την Gilligan, με βάση την θεωρία του ηθικώς φροντίζειν, βασική ασχολία είναι η δυνατότητα αναγνώρισης και εντοπισμού της ανάγκης και του αιτήματος του άλλου, τα οποία γίνονται αντιληπτά μέσω της επικοινωνίας. Αυτή η επικοινωνία προκύπτει από την ικανότητα του να μπαίνει κανείς στην θέση του άλλο και ονομάζεται ενσυναίσθηση. Η Gilligan, εισηγήθηκε τέσσερα βήματα τα οποία έχουν πρωταρχικό ρόλο στην φροντίδα: α) η βοήθεια προς τον άλλο, β) η εστίαση στις ανάγκες του άλλου, γ) η δυνατότητα να γνωρίζει κανείς ποια είναι σημαντική και πραγματική ανάγκη και δ) το αίσθημα ευθύνης και το ειλικρινές ενδιαφέρον προς τον άλλο (Τίφας, 2020, σσ. 212-213).

Με βάση τα παραπάνω γεννήθηκε η ηθική της φροντίδας, η οποία εξελίσσεται σε τρεις φάσεις. Αρχικά το άτομο βάλλεται από ένα ενδιαφέρον για την επιβίωση του, έπειτα κυριαρχείται από ένα αίσθημα φροντίδας για τους άλλους και τέλος δημιουργούνται εσωτερικές συγκρούσεις που προκύπτουν από την αυτοθυσία και την φροντίδα των άλλων. Είναι δηλαδή μία αναπόφευκτη σύγκρουση υπευθυνότητας και της ατομικότητας (Τίφας, 2020, σ.214).

## **1.2 Η έννοια της μέριμνας**

Αφού σχολιάστηκε εκτενώς η έννοια της ηθικής της Φροντίδας, στο σημείο αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει αναφορά και στην έννοια της μέριμνας με την οποία έχει άμεση συνάρτηση η πρώτη.

Γύρω στον 2ο π.Χ. αιώνα έγινε η συγγραφή συλλογής μύθων γραμμένων στα λατινικά και επιμελημένων από τον Υγίνο, στα οποία εμπεριέχεται ένας λιγότερο διάσημος μύθος ονόματι «Φροντίδα», ο οποίος σχηματοποίησε την έννοια της φροντίδας τόσο στη λογοτεχνία, όσο και στην ηθική και φιλοσοφία ανά τους αιώνες. Στο μύθο αυτό συναντά κανείς τις διασαφήνιση δύο κατά βάση αντίθετων εννοιών: της φροντίδας με την σημασία της επιβάρυνσης ως απόρροια της περίθαλψης και της φροντίδας ως μέριμνα στην βάση της φροντίδας στην ύπαρξη του ανθρώπου. Στο μύθο αυτό, η φροντίδα αποκτά μια στωικής προέλευσης έννοια, δηλαδή μιας εξύψωσης υπό το πρίσμα μιας προσεκτικής μέριμνας. Μέσα λοιπόν από αυτή τη θετική οπτική της

φροντίδας είναι ευκολότερο να εμβαθύνουμε στο πραγματικό νόημα του μύθου (Γκομοσίδου, 2013, ειδικότερα σ. 12).

Ο Martin Heidegger, ένας φιλόσοφος του 20<sup>ου</sup> αιώνα ασχολήθηκε επιμελώς με την Φροντίδα και ειδικότερα με την μέριμνα. Πιο συγκεκριμένα, ασχολήθηκε με το φιλοσοφικό ερώτημα της ύπαρξης, δηλαδή με το νόημα της ύπαρξης. Μάλιστα, χρησιμοποίησε τον ορολογία «Dasein», δηλαδή «Εδωνά-Είναι» ώστε να υποδηλώσει την εμπειρία του ανθρώπου όταν συμμετέχει στον κόσμο (Heidegger, 1985). Παρά το γεγονός ότι υποστήριζε πως δεν αναφερόταν στην ανησυχία ή την ανατροφή, η ενασχόλησή του με τη φροντίδα έχει μια ηθικής φύσεως υπαρξιακή σημασία. Οι θεωρίες του αποτελούν βασικό πυλώνα για την πρακτική ηθική της φροντίδας (Reich, 1995, στο Γκομοσίδου, 2013, ειδικότερα σ. 21)

Περιέγραψε τη φροντίδα ως το ίδιο το ον της ανθρώπινης ζωής. Η χρήση του όρου είναι πολύ ευρεία, καλύπτοντας μια στάση μοναξιάς απέναντι σε άλλα ζωντανά όντα, μια ανησυχία να κάνουμε πράγματα σχολαστικά, τις βαθύτερες υπαρξιακές επιθυμίες, φευγαλέα μηνύματα ανησυχίας και όλα τα βάρη και τα δεινά που ανήκουν στην ανθρώπινη ζωή. Μια σχέση φροντίδας είναι, στην πιο βασική της μορφή, μια σύνδεση ή συνάντηση μεταξύ δύο ανθρώπων ένας φροντιστής και ένας αποδέκτης φροντίδας ή φροντισμένος. Προκειμένου η σχέση να αποκαλείται σωστά φροντίδα, και τα δύο μέρη πρέπει να συνεισφέρουν σε αυτήν με χαρακτηριστικούς τρόπους (Noddings, 2005, σ. 15)

Πάνω στην οντολογική του διάσταση αναδεικνύεται το «Εδωνά-Είναι» ως προς το Είναι του. Κατ' αυτό τον τρόπο δομείται η πρωταρχική ολότητα του Είναι του «Εδωνά-Είναι», η οποία αποκαλύπτεται ως μέριμνα (Sorge). Το βασικό υπαρκτικό φαινόμενο που αφορά την μέριμνα πρέπει να μπορεί να υπάρξει ξεχωριστά από άλλα φαινόμενα, όπως η επιθυμία, η θέληση, η βούληση, η παρόρμηση, και η ροπή, τα οποία παρομοίως με τη μέριμνα υποδεικνύουν την μετάβαση του «Εδωνά-Είναι» από ένα σημείο προς ένα άλλο. Εντούτοις, αυτά δεν μπορούν να αποτελέσουν την αρχή ώστε να διαμορφωθεί η μέριμνα, αλλά είναι αυτά που εγκαθιδρύονται στη μέριμνα ως ετεροιώσεις της. Η μέριμνα αποτελεί λοιπόν το πρώτιστο φαινόμενο μεταβατικότητας του «Εδωνά-Είναι» (Θεοδώρου, 2015).

Η οντολογικής φύσεως ανάλυση του «Εδωνά-Είναι» προς την κατεύθυνση της μέριμνας, υπερβαίνει σε μεγάλο βαθμό τόσο την οντική γνώση που περιέχουν τα όντα, όσο και η προ-οντολογική αντίληψη του Είναι. Καθώς ο απλός νους δυσκολεύεται να αντιληφθεί την οντολογική ερμηνεία του όντος που καλούμε «Εδωνά-Είναι» ως



μέριμνα, αυτό φαντάζει θεωρητικά διαμορφωμένο. Πιο συγκεκριμένα, αντιλαμβανόμαστε ότι το «Εδωνά-Είναι» μπορεί να αντικατασταθεί με κάτι περισσότερο οικείο όπως ο άνθρωπος, όπως αποτυπώνεται από τον ορισμό του. Ωστόσο μπορούμε ευκόλως να διαπιστώσουμε μια προ-οντολογική επιβεβαίωση της υπαρκτικής κατανόησης του «Εδωνά-Είναι» ως μέριμνα. Όταν το «Εδωνά-Είναι» προσπαθήσει να αντιληφθεί τον εαυτό του, τότε τον ερμηνεύει ως Cura (μέριμνα) που περιέχει όμως ένα προοντολογικό νόημα (Θεοδώρου, 2015).

Ο Heidegger αντιδιαστέλλει ακόμα τη φροντίδα που έχει την έννοια της παροχής φροντίδας για χάρη των αναγκών των άλλων (Besorgen) με τη φροντίδα που γίνεται επιμελώς (Fürsorge). Από την άλλη, το ανθρώπινο ον (Dasein), εισβάλλει με δύο τρόπους στον κόσμο των άλλων μέσα από την φροντίδα. Μπορεί δηλαδή με τρόπο λειτουργικό να ασχοληθεί με τη φροντίδα του άλλου. Αυτή ακριβώς η ελάχιστη δυνατή λήψη φροντίδας (Besorgen) χρειάζεται κάποια χαρακτηριστικά και κατά κύριο λόγο περίσκεψη, προκειμένου η υπηρεσία να γίνει με τον σωστό τρόπο. Ταυτόχρονα, οι άνθρωποι που δίνουν σημασία στους γύρω τους, δεν αποτελούν αντικείμενα υπό την υπηρεσία αυτών, όμως τους προσφέρουν μια ουσιαστική μέριμνα (Fürsorge), αφού αυτή κατευθύνεται από τις ιδιότητες της έγνοιας και της ανοχής (Reich, 1995, στο Γκομοσίδου, 2013, σ. 23).

Η έννοια του (Dasein) αντιστοιχίζεται με άλλες συνώνυμες έννοιες όπως αυτές του υποκειμένου, του εγώ ή του εαυτού. Σε αυτή την περίπτωση, ο χρόνος νοηματοδοτείται από μια μονολογικής φύσεως «ενθαδική παρουσία» που δεν περικλείει κάποια ετερότητα. Υπάρχει μάλιστα σχέση ανάμεσα στο εγώ (υποκείμενο-ενθαδική παρουσία) και στον άλλο. Η «ενθαδική ύπαρξη» αποτελεί μια ιδιότυπη συνύπαρξη με το «Συνείνα», εκφράζει δηλαδή το μαζί. Αυτές οι δύο «υπάρξεις» μπορούν να συνυπάρξουν χωρίς να αποτελούν απαραίτητα μια κοινωνία (Heidegger, 1985).

Ο Heidegger αναδεικνύει τον ριζοσπαστικό ρόλο που παίζει η φροντίδα καθώς περιγράφει την ανάγκη του ανθρώπου να ξεφύγει από τη δική του αυθεντική παρουσία και να αναζητήσει την ασφάλεια του ανάμεσα στον κόσμο. Λειτουργεί με βάση τον συμβιβασμό σε αυτό που σκέφτονται οι άλλοι και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του αναφορικά με τις προσδοκίες που έχει η κοινής γνώμης. Η Φροντίδα (Sorge) συνδέεται με την ύπαρξη (Dasein) γύρω από την αίσθηση της ασημαντότητας και του άγχους που εντοπίζει κανείς στον εαυτό του, ενώ δίνει την ευκαιρία σε κάποιον να είναι ο εαυτός του, δηλαδή να είναι αυθεντικός (Reich, 1995, στο Γκομοσίδου, 2013, σ. 23).

Με την μέριμνα ασχολείται και η Joan Tronto, η οποία δίνει μια περισσότερο πολιτική χροιά στην έννοια του care. Θεωρεί πως η μέριμνα δεν είναι ένα ηθικό σχήμα αποκομμένο από την ανθρώπινη ύπαρξη. Μάλιστα, εντοπίζει ότι η επικρατούσα προσέγγιση του care, την περιορίζει στην σφαίρα του ιδιωτικού, γεγονός που την απομακρύνει από οποιαδήποτε δημόσια ή πολιτική προοπτική. Τονίζει μάλιστα, πως κανείς δεν μπορεί να γίνει «εγγενώς» φορέας φροντίδας, αλλά «επικτήτως», απαντώντας τρόπον τινά μέσω ενεργειών στην απαίτηση του άλλου για κάλυψη των αναγκών του (Tronto, 1982, στο Τίφας, 2020, ειδικότερα σσ. 215-216).

Και πάλι όμως εντοπίζει βασικά εμπόδια που δυσκολεύουν την παρουσία του care. Αυτά αφορούν πρωτίστως την ρουτίνα που δημιουργείται όταν κάποιος προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του άλλου, καθώς δεν υπόκεινται σε κάποιο αντικειμενικό μέτρο. Δευτερευόντως, η μορφή με την οποία εμφανίζεται, δηλαδή η συναισθηματική εμπλοκή που ενέχει ως αποτέλεσμα του διαπροσωπικού χαρακτήρα που διέπει τις σχέσεις φροντίδας. Κάτι τέτοιο συμβαίνει στην περίπτωση που κάποιος προσφέρει την φροντίδα από καρδιάς και την χαρίζει σε κάποιο άλλο (Τίφας, 2020, σσ. 215-216).

Σύμφωνα με την ίδια, αυτού του τύπου η φροντίδα (care) δεν μπορεί να υπάρξει καθολικά και a priori, αφού αποτελεί μια δυναμική κατάσταση που επαναπροσδιορίζεται διαρκώς. Μάλιστα, η ταυτότητα του care προσδιορίζεται από δύο αλλαγές. Εκείνη που αφορά το σημείο της θέασης, από το οποίο το care αντιμετωπίζεται κοινωνικά, δηλαδή εστιάζοντας στις δραστηριότητες μετατοπίζοντας την προσοχή στην κοινωνιολογική οπτική. Η δεύτερη αφορά την ερμηνεία του care σύμφωνα με την δυαδικότητα, όπου η φροντίδα προσδιορίζεται πέραν του ορισμού της. Συντίθεται από συνέχεια δραστηριοτήτων που δομούνται από τέσσερις φάσεις: πρωτίστως στην ανάγκη του νοιάζομαι, δηλαδή της ηθικής στάσης για την «προσοχή» στις ανάγκες του άλλου, δευτερευόντως στην ανάληψη της φροντίδας που περιγράφει την ευθύνη κάποιου απέναντι στην φροντίδα, αλλά και η ανταπόκριση σε αυτή, τρίτον στην παροχή φροντίδας που επικεντρώνεται στην πρακτική εφαρμογή της και, τέταρτον στην αποδοχή της φροντίδας, όπου ο αποδέκτης αντιλαμβάνεται την φροντίδα και της αποδίδει τον χαρακτηριστικό του καλού care. Στην συνθήκη αυτού του καλού care, ο καθένας έχει μια ηθική θέση μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων φροντίδας (Τίφας, 2020, σσ. 217-218).

### 1.3 Η έννοια της ετερότητας

Έχοντας πρωτίτερα αναλύσει την σημασία της φροντίδας αυτού που ονομάζουμε ξένο, εδώ θεωρούμε πως είναι σημαντικό να γίνει και μια εκτενής αναφορά στην πολυδιάστατη έννοια της ετερότητας. Για τον λόγο αυτό, θα περιγράψουμε αρχικά την έννοια αυτή σε μια προσπάθεια κατανόησης της ιδιόμορφης φύσης της και των χαρακτηριστικών που αυτή περικλείει, ιδίως μέσα από την προσέγγιση της εξίσου σημαντικής έννοιας του ξένου. Η έννοια του ξένου συνδέεται άρρηκτα με την ηθική της φροντίδας, ιδίως αν κανείς αναλογιστεί πως η έννοια της φροντίδας εμπεριέχει την έννοια της φροντίδας της ετερότητας και κατ' επέκταση της φροντίδας του ίδιου του ξένου.

Ο τόπος λοιπόν του ξένου κυμαίνεται κάπου ανάμεσα στο «κάπου» και στο «πουθενά». Και αυτό το «κάπου» δομείται από το γεγονός ότι μπορεί να υπάρξει ένας «κοινός τόπος» βιωματικής ή επικοινωνιακής σύνδεσης του οικείου με το ξένο. Από την άλλη το «πουθενά» παραπέμπει σε κάτι ασυνάρτητο, ίσως και «άτοπο». Παρόλα αυτά ο ξένος, όντας έρμαιο της αδιάκοπα νοηματοδοτικής και υπερβατικής ετερότητας του, δυσκολεύεται να παραμείνει μόνο σε εμπειρίες του χώρου των διαστάσεων. Και ακριβώς αυτή η εκ φύσεως ετερότητα δεν μπορεί να εξαντληθεί σε ένα «κοινό τόπο», επιφέροντας ούτε θετικά ούτε αρνητικά χαρακτηριστικά.

Ο Simmel (1950) ασχολείται τον ξένο και τον ιδιάζοντα χαρακτήρα της εμπλοκής του στο τόπο του άλλου, παραπαίοντας βέβαια στον ιστορικό χρόνο και το χώρο του αλλότριου. Μάλιστα αυτή η αδιάκοπη κίνηση χαρακτηρίζεται από την εγκαθιδρυμένη και διαρκή παρουσία του ξένου. Το είναι του ξένου συγκροτείται από αλληλεπιδράσεις: μια παράξενη συνέχεια δράσης. Η τραγικότητα του οφείλεται στην αδυναμία του να (επι)κοινωνήσει με το μη-κοινωνισμό. Από την άλλη, η ιδιαιτερότητα του εντοπίζεται σε ένα αντιθετικό σχήμα, όπως αυτό συντελείται από τα μέτρα του «εγγύς» και του «απόμακρου» όπου εκεί εντοπίζονται οι «αμοιβαίες εντάσεις» και «ενότητες» που απορρέουν από αυτήν ακριβώς τη σχέση. Η σχέση αυτή μπορεί να υπάρξει με την προϋπόθεση της μη-αναγώγιμης και υπερβατικής ετερότητας, ενώ αν το μη-επικοινωνήσιμο στοιχείο δεν ληφθεί υπόψη, τότε η σχέση αυτή διευρύνεται υπακούοντας την μορφή μιας αναλογικής πολλαπλότητας.

Η προσέγγιση αυτή καταρρίπτει εκ προοιμίου όχι μόνο την ετερότητα του ξένου, αλλά και τη δυνατότητα της αποτελεσματικής κοινωνίας των «αλλότριων» διαφορών στα πλαίσια της ίδιας της ομάδας που τον φιλοξενεί. Ο ξένος και ότι αυτός

αντιπροσωπεύει, θεωρείται εκ προοιμίου ένα στοιχείο μονάδων που καμία ενωτική σχέση δεν έχουν με τα συμφέροντα και τις δραστηριότητες της ομάδας. Διαπιστώνεται κατά τον Simmel ότι «το a priori της κοινωνικής ζωής είναι, ότι η ζωή δεν είναι απόλυτα κοινωνική». Η κοινωνία που δημιουργείται δεσμεύει εξ' ολοκλήρου τον άλλον στην ετερότητα του και τον ξένο στην εξωτερική ιδιαιτερότητα του. Συνεπώς καταλύει κάθε αποτελεσματική (επι)κοινωνιακή δυνατότητα με τον ξένο, σημείο που προκύπτει από το «απροϋπόθετο» της ιδιάζουσας ετερότητας του άλλου (Simmel, 1950).

Σημαντική είναι και η κριτική του Husserl (2002) σχετικά με την εμπειρία του ξένου. Η υπερβατολογική φαινομενολογία του Husserl εντάσσει τόσο τον άλλο, όσο και τον ξένο στη σφαίρα του μη-εγώ. Η εμπειρία του ξένου υφίσταται μόνο στα πλαίσια του «νοηματικού-οντικού» τρόπου παρουσίας του άλλου, και πάντα σε άμεση σχέση με το υποκείμενο. Υπό το πρίσμα αυτό, από αυτού του είδους την εμπειρία δε προκύπτει μια κοινωνία ετερολογική, ελλείπει της οποίας τόσο το εμπειρικό όσο και το υπερβατολογικό μου εγώ, καταδικάζονται σε μια μονολογική σχέση, όπου η ετερότητα του άλλου και του ξένου διακυβεύουν το απόλυτο και αδιαμφισβήτητο εγώ του υποκειμένου (Husserl, 2002).

Η έννοια του ξένου στο Husserl συμπίπτει με αυτό που δεν είμαι, εντάσσεται σε μια μορφή αντιδιαστολής του εγώ και του μη-εγώ, όπου το ξένο εντοπίζεται με αρνητικά πρόσημα. Ο άλλος και ο ξένος συνιστώνται ως άρνηση, αφού η εμπειρία του ξένου παραμένει μια εμπειρία των αρνητικών προσδιορισμών στο σύνολο τους της εγώ-λογικής συνείδησης. Στα πλαίσια της συμπλοκής της δικής μου φύσης και του σώματος του άλλου ως ξένου, μπορούν να ανιχνευθούν ίχνη του ξένου σε εμένα τον ίδιο και εμού του ίδιου στον ξένο. Κατ' αυτή την άποψη, ο ξένος μου είναι αυθεντικά απρόσιτος, αλλά και προσιτός ταυτόχρονα. Το «περίσσευμα του ξένου», όπως αυτό διαμορφώνεται από τον κατοπτρισμό του άλλου μέσα μου ως συμπαρουσία, αποκλείει a priori την «πρωτότυπη» ετερότητα του άλλου, αλλά και το ίδιο το περίσσευμα του ξένου. Και αυτός ακριβώς ο αποκλεισμός του πρωτότυπου του άλλου σημαίνει την απώλεια της αυθεντικότητας του άλλου στην απερίσταλτη ετερότητα του. Σε μια τέτοια κατάσταση δεν υπάρχει ούτε ετερότητα ούτε κοινωνία που να εξυψώνει την ιδιοπροσωπία των κοινωνούντων.

Ο Levinas (1998) από την άλλη, σημειώνει σχετικά με την παρουσία του ξένου, ότι αυτή δεν συνδέεται ούτε με τη κατοχή, ούτε με την ενότητα της αλήθειας, αλλά ούτε και με την ενότητα της ίδιας της έννοιας. Αυτό αφορά την απουσία ενός κοινού τόπου που κάνει τον άλλο να νιώθει ξένος. Το άλλο, που προκύπτει από την

μεταφυσική, σχετίζεται με την ετερότητα που δεν υπόκειται στα πλαίσια του τυπικού. Αυτή η ετερότητα δεν αντιστοιχεί στο αντίθετο της ταυτότητας και στην αντίσταση απέναντι στο Ίδιο, αλλά προηγείται κάθε πρωτοβουλίας και κάθε μπεριαλιστική προσπάθεια του Ίδιου. Πιο συγκεκριμένα, το άλλο αποτελεί μια ετερότητα που αντικατοπτρίζει το περιεχόμενο του Άλλου. Σχετίζεται δηλαδή το άλλο με μιας μορφής ετερότητα που δεν αντισταθμίζει το Ίδιο, καθώς έτσι το Άλλο δεν θα έχει αυτή καθ' αυτή τη σύσταση. Ο άλλος άνθρωπος λοιπόν, ακριβώς όπως συμβαίνει με το Άλλο, καθίστανται υπερβατικοί και αδιαλείπτως άλλοι, αφού εξαλείφουν την οποιαδήποτε σχέση κοινωνίας. Αυτό προκύπτει από την επιθυμία τους να αναδεικνύουν την υπερβατικότητα και τη συμμετρία τους σε κάθε έννοια του περατού (Λεβινάς, 1989, σσ. 33, 245-247).

Η ετερότητα του άλλου ανθρώπου συγκλίνει με την έννοια του απολύτως άλλου. Αυτό ακριβώς είναι που ο Levinas ονομάζει εξωτερικότητα του άλλου. Αυτού του είδους η ετερότητα δεν μπορεί να συσχετιστεί με την ταυτότητα του Εγώ ή του υποκειμένου. Έτσι η στροφή του Εγώ προς την ετερότητα του άλλου ανθρώπου χαρακτηρίζεται υπερβατική, φέροντας το όνομα της «υπερανάβασης». Η ετερότητα, υπό την έννοια της ετερογένεια του Άλλου, καθίσταται εφικτή μόνο εάν το Άλλο σχετίζεται με την ταυτότητα του Εγώ (Λεβινάς, 1989, ειδικότερα σ. 28).

Μάλιστα, η έννοια της ετερότητας σχετίζεται άρρηκτα και με την υπαρξιακή φαινομενολογία. Οι αρχές της Φαινομενολογίας και της Υπαρξιακής Φιλοσοφίας, η οποία επηρεάζεται από την αρχαία Ελληνική φιλοσοφία συντίθενται από την Υπαρξιακή προσέγγιση στη ψυχολογία και σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση. Κύριο θέμα είναι το πώς μπορεί να βιώσει κάποιος την ύπαρξή του. Βασικές παραδοχές είναι οι ακόλουθες :

- Ο εαυτός είναι προϊόν των επιλογών μας. Οποιαδήποτε επιλογή αποτελεί πράξη αυτοέκφρασης και αυτοπροσδιορισμού.
- Η επιλογή του “μη πράττειν” οδηγεί σε περιορισμό του εαυτού.
- Οι δυσκολίες δεν μπορούν να ξεπεραστούν με το να τις αποφεύγει κάποιος.
- Ο αναστοχασμός του ατόμου για τη ζωή του προάγει την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης.
- Η ανθρώπινη ύπαρξη είναι ευέλικτη, ο άνθρωπος μπορεί να αλλάζει συνεχώς και να ξεπερνά τις δυσκολίες με το να μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες της ζωής. (Van Deurzen & Adams, 2012)

Από τα παραπάνω προκύπτει ως κεντρικό θέμα η αντίληψη της ανθρώπινης ύπαρξης και πως βιώνεται από τον άνθρωπο. Το κάθε άτομο έχει μια δική του μοναδική αντίληψη για την ίδια του τη ζωή και την πραγματικότητα που τον περιβάλλει. Με βάση αυτά καθώς και την εμπειρία γίνεται η κατάκτηση της αυτογνωσίας. Η υπαρξιακοί φιλόσοφοι υποστήριξαν ότι ο άνθρωπος έχει πλήρης γνώση των παραπάνω, δηλαδή της ύπαρξής του και του κόσμου που τον κατακλύζει. Η ύπαρξη του ατόμου δρα σε τέσσερα στάδια: στο φυσικό κόσμο, στο προσωπικό κόσμο, στο πνευματικό κόσμο και στο κόσμο της συνύπαρξης. Η βασική αρχή των φιλοσόφων είναι ότι ο άνθρωπος γίνεται υπεύθυνος για τις επιλογές και τις αποφάσεις του μόνο όταν έχει κατανοήσει τον κόσμο του. Έτσι είναι ελεύθερος (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2017).

Ανάλογα με την ζωή που κάνουμε και την συμπεριφορά μας αναδιαμορφώνεται ο εαυτός μας. Δεν είναι δηλαδή αμετάβλητος σύμφωνα με την υπαρξιακή προσέγγιση. Το επίκεντρο όλων των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων είναι η αντίληψη, η αίσθηση δηλαδή του εαυτού μας. Το άτομο έχοντας αυτογνωσία είναι αυτόνομο, πιστεύει και στηρίζεται περισσότερο στον εαυτό του. Ο άνθρωπος εφόσον είναι κοντά με τον ίδιο του τον εαυτό αναζητά βαθύτερες και πιο ουσιαστικές σχέσεις με τους γύρω του. Δεν αρκείτε στις εφήμερες και επιφανειακές σχέσεις. Ακόμα αισθάνεται ελεύθερος και ας είναι μέρος μιας ομάδας (Van Deurzen & Adams, 2012).

Ο άνθρωπος θα πρέπει να έχει πλήρης επίγνωση του προσωπικού νοήματος, του σκοπού για τη ζωή και την αντίληψη της ταυτότητας του εαυτού του. Πρέπει να προτρέπει να έρχεται σε επαφή με τα συναισθήματά του και τις εμπειρίες του. Ερχόμενος σε επαφή με τον εαυτό του θα μπορέσει να οδηγηθεί στην καλύτερη δυνατή ανάπτυξή του (May, 1983).

Πως όμως αναπτύσσεται ο εαυτός μας; Σημαντική είναι η προάσπιση της αυθεντικής έκφρασης, της κριτικής σκέψης, των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και της ανάπτυξης συνεργασίας. Τα παραπάνω όμως μπορούν να αναπτυχθούν μόνο αν ερχόμενοι σε επαφή με άλλους ανθρώπους αλληλοεπιδρούμε, φροντίζοντας έτσι πνευματικά και συναισθηματικά ο ένας τον άλλο. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να παρακολουθήσουμε τον εαυτό μας σε σχέση με τους άλλους. Έχοντας δηλαδή υγιής διαπροσωπικές σχέσεις που βασίζονται κυρίως στην αγάπη, στον αλληλοσεβασμό, στην αλληλοκατανόηση και στην ενσυναίσθηση.

## 2. Η ηθική της φροντίδας της Nel Noddings

### 2.1 Η πρόκληση για τη φροντίδα στα σχολεία

Η Nel Noddings, αναφερόμενη στην ηθική της φροντίδας της έδωσε μια περισσότερο φεμινιστική χροιά θέτοντας την φροντίδα ως τον σημαντικότερο παράγοντα λήψης αποφάσεων στα πλαίσια μιας «ηθικής εκπαίδευσης». Εστιάζει στην ηθική και οντολογική βάση των σχέσεων φροντίδας, όπως αυτές διαμορφώνονται από το «ηθικό ιδεώδες» του εαυτού. Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, η ηθικότητα του ατόμου σχετίζεται με το γεγονός ότι το ίδιο καθίσταται ένα άτομο φροντίδας, ενώ το «ηθικό-φυσικής» προκύπτει από δύο αισθήματα: εκείνο της φυσικής και της ηθικής φροντίδας.

Μια πολύ σημαντική παράμετρος που τονίζει η Noddings και την οποία θεωρεί υψίστης σημασίας, είναι η εξέλιξη του εαυτού στα πλαίσια της φροντίδας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι εάν κάποιος δεν φροντίζει για τον ίδιο του τον εαυτό, δεν θα είναι σε θέση να εκτιμήσει την φροντίδα που του παρέχουν οι άλλοι (Ροδή-Καβούνη, 2015). Η άποψη αυτή μας βρίσκει σύμφωνους αν αναλογιστούμε πως ακόμα και στην περίπτωση που κάποιος προσφέρει φροντίδα, πρέπει πρωτίστως να φροντίζει τον εαυτό του. Άλλωστε, αντιλαμβανόμαστε πως είναι πιο εύκολο κάποιος να παρέχει την φροντίδα του αν έχει «περίσσευμα» από αυτήν.

Όπως είναι γνωστό, κάθε σχέση που αφορά την φροντίδα είναι μια «σχεσιακή δυάδα», η οποία περιλαμβάνει αυτόν που φροντίζει (the carer) και αυτόν που αποδέχεται την φροντίδα (the cared for). Αυτός που παρέχει την φροντίδα ικανοποιεί τους συλλογισμούς, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του αποδέκτη της φροντίδας, με τον φροντιζόμενο να βοηθά στην μεταξύ τους σχέση είτε μέσω της αναγνώρισης, είτε μέσω της αποδοχής. Όταν η σχέση αυτή αφορά ενήλικες, τότε τα μέλη ενδέχεται να εναλλάσσουν θέσεις, άλλοτε παρέχοντας φροντίδα και άλλοτε αποδέχοντάς την, κρατώντας όμως σε κάθε περίπτωση διακριτή την μεταξύ τους σχέση υπό το πρίσμα της κοινής τους προσφοράς αφού φροντίζουν και φροντίζονται (Παπαδημητρίου, 2007, ειδικότερα σσ.18)

Θα λέγαμε λοιπόν ότι η Noddings μέσα από την θεωρία που ανέπτυξε έθεσε τις βάσεις για μια εναλλακτική ηθική θεωρία, που αντιβαίνει σε εκείνες του δυτικού πολιτισμού και του ωφελιμισμού και που κινείται με βάση την δεοντολογία, τις απaráμιλλές και καθολικές ηθικές αρχές, υποδεικνύοντας την φαινομενολογική οπτική

της ηθικής και αναδεικνύοντας την διασύνδεση της ηθικής συναίσθησης του ατόμου με την προσωπική του ζωή και τις αξίες της κοινωνίας. Η άρνηση της οικουμενικότητας, της καθολικότητας και της απολυτότητας της σημασίας μου έχουν οι ηθικοί κανονισμοί, η ανύψωση της ηθικότητας ως αποτέλεσμα ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων και η αποσαφήνιση του όρου ατομικότητας ως σύμπλεγμα σχέσεων, έδωσε στην Noddings την ευκαιρία να θέσει τα θεμέλια για μια νέα «σχεσιακή ηθική» («relational ethics») (Παπαδημητρίου, 2007, ειδικότερα σ.19).

Μια περισσότερο συγκροτημένη έρευνα για το θέμα της φροντίδας εντοπίζουμε στο βιβλίο της Nel Noddings με τίτλο “*The challenge to care in schools: An alternative approach to education*” (1992) στο οποίο αναφέρεται στην Ελεύθερη Εκπαίδευση και εστιάζει κυρίως στο προτέρημα της φροντίδας. Μάλιστα, η φιλόσοφος προχωρά σε μια διαφορετική ηθική προσέγγιση αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία με επίκεντρο την φροντίδα και τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους.

Η Noddings θεωρεί πως σε κάθε έκφανση της εκπαίδευσης πρέπει να παράγεται ένα περιβάλλον συζήτησης, ανοικτότητας και συμφωνίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί στα πλαίσια ενός αυθεντικού διαλόγου, όπου ο βαθμός επιτυχίας του στηρίζεται στην «κυκλική» πραγματοποίησή του με σκοπό τις σταδιακά ισχυρότερες συνδέσεις και την πραγμάτωση καλύτερων αποφάσεων από μέρους των μαθητών. Ωστόσο αναφέρει ότι χρειάζεται χρόνος για την δημιουργία γνήσιου διαλόγου ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές, από τον οποίο οι μετέχοντες μπορούν να φτάσουν στην ενσυνείδητη και υπεύθυνη απόφαση στον οποίο οι συμμετοχοί χωρίς βέβαια να υπερπηδήσουν τις αρχές πέφτοντας σε κάποιο ηθικό σχετικισμό (Libresco, 2018).

Σύμφωνα με την ίδια, σε ένα σχολείο φροντίδας περιλαμβάνονται θέματα φροντίδας και όχι μαθήματα. Δηλαδή το θέμα της φροντίδας του εαυτού μπορεί να προσεγγιστεί κατά την διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού, της κυκλοφοριακής αγωγής, της οικιακής οικονομίας, της αγωγής υγείας και της σεξουαλικής αγωγής, το οποίο θα υλοποιείται μέσα από συζητήσεις που θα σχετίζονται με την κατ’ ουσίαν φροντίδα του φύσει εαυτού (Stone, 2018).

Γενικότερα, η Noddings υποστηρίζει πως το σχολείο πρέπει να περιστρέφεται γύρω από ζητήματα φροντίδας. Κατ’ αυτή άποψη, δεν θα λειτουργεί όπως το σύγχρονο «φιλελεύθερο σχολείο» που διαπνέεται από ιδεολογίες που αφορούν την καλλιέργεια κυρίως των λογικών, γλωσσικών και μαθηματικών ικανοτήτων, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές δεν γαλουχούνται με άλλες δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται



στην δημιουργία πυλώνων φροντίδας στα Δημοτικά Σχολεία, όπου η μισή σχολική μέρα θα αφιερώνεται στην άμεση επαφή με τα επτά ζητήματα φροντίδας: της φροντίδας του ίδιου μας του εαυτού μας, των ατόμων που είναι προσφιλή, των μακρινών και των ξένων, των ζώων, των φυτών και του φυσικού περιβάλλοντος, των αντικειμένων, αλλά και των ιδεών. Έτσι, μια ιδανική σχολική μέρα μπορεί στο μισό της να διερευνά τα θέματα φροντίδας, μαθαίνοντας δηλαδή στα παιδιά πώς να συμπεριφέρονται με τρόπο ηθικό, συχνά εναλλάσσοντας τη σχέση της δυάδας, να συζητούν ζητήματα υπαρξιακής φύσεως και να προωθούν την ολόπλευρη φροντίδα του κόσμου. Κατά την διάρκεια της υπόλοιπης μέρας οι μαθητές μπορούν να ασχολούνται εμβαθύνοντας με θέματα που επιθυμούν, ενώ ο δάσκαλος επιθεωρεί και συντονίζει την διαδικασία του αναστοχασμού (Noddings, 1992, ειδικότερα σ. 43).

Ακολουθώντας όλα τα παραπάνω, οι μαθητές θα μπορέσουν να γνωρίσουν πληθώρα ασκήσεων, θα έρθουν σε επαφή με το νοικοκυριό συσχετίζοντάς το με τη διατροφή, την προσωπική τους εμφάνιση και την ασφάλεια, την προάσπιση της υγείας τους, των γεννήσεων και του θανάτου και των διαφόρων σταδίων της ζωής όπως όλα αυτά προκύπτουν από τις εγγύς σχέσεις αγάπης με τους άλλους που αποτελεί και το κίνητρο μια ηθικής ζωής (Noddings, 1992, σ. 254). Επιπρόσθετα, αναφέρεται στη φροντίδα των ιδεών, όπου οι μαθητές εξασκούνται στη προσέγγιση των ιδεών, για χάρη αυτών καθ' αυτών των ιδεών με την χρήση εργαλείων όπως την τέχνη και τα μαθηματικά (Noddings, 1992, σ. 150).

Επιπλέον, η φροντίδα του εαυτού περικλείει την πνευματική πραγμάτωση των μαθητευόμενων, κάτι που αφορά στην «τριβή» και στην μετέπειτα μελέτη για τους διαφόρους ορισμούς του θείου, τη μελέτη των διαφόρων θρησκειών, τη σχέση που αυτές έχουν με την πολιτική, το ρατσισμό, το σεξισμό και τις εθνικές μειονότητες, την έκφραση της θρησκευτικής πίστης τόσο στην τέχνη όσο και στη μουσική. Η φροντίδα του εαυτού σημαίνει ακόμα την μέριμνα για την επαγγελματική ζωή, για τις ενδιαφέρουσες ενασχολήσεις και γενικά για οτιδήποτε συμπληρώνει τη φυσική, συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική εξέλιξη της προσωπικότητας του καθενός (Noddings, 1992, σσ. 75 & 96-98).

Αναφορικά τη φροντίδα των κοντινών μας φίλων, η Noddings πιστεύει πως στο θέμα αυτό μπορεί να βοηθήσει η επαφή με τις απόψεις κάποιων γνωστών υπαρξιστών συγγραφέων, τους οποίους και προτείνει. Από την άλλη, σχετικά με τη φροντίδα για τους λιγότερο γνωστούς και ξένους θεωρεί ότι αυτή μπορεί να είναι αποτέλεσμα συζητήσεων και διαλόγων στα πλαίσια του σχολείου, όπως αυτές μπορούν να

προκύπτουν σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν από τις σχέσεις μεταξύ διαφόρων ατόμων αλλά και ομάδων με άτομα διαφορετικής εθνικότητας (Noddings, 1992, σσ. 96-98). Σχετικά με τη φροντίδα των ζώων, των φυτών και γενικότερα του φυσικού περιβάλλοντος υποστηρίζει πως πρέπει αυτά να προσεγγίζονται διαθεματικά από τους τομείς της φυσικής, της ιστορίας, της οικονομίας, της ψυχολογίας, της πολιτικής και της θρησκείας (Noddings, 1992, σ. 131).

Άλλο είδος φροντίδας που προτείνει είναι εκείνη που αφορά τα αντικείμενα και κατά την οποία οι μαθητές θα συνεισφέρουν είτε στην εξοπλισμό της σχολικής τους τάξης με επίπλωση (με το σύστημα Montessori), είτε κάνοντας απλές ηλεκτρολογικές και μηχανολογικές διεργασίες, μαθαίνοντας όμως ταυτόχρονα «την ιστορία των βιομηχανικών προϊόντων» (Noddings, 1992, ειδικότερα σ. 147).

Με βάση τα παραπάνω, πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατά κύριο λόγο στα πλαίσια των Ολοήμερων Σχολείων διαμόρφωσαν προγράμματα και στρατηγικές μεθόδους σχετικά με την φροντίδας αποσκοπώντας στον συνδυασμό της εκπαίδευσης μιας κοινωνικού και οικογενειακού τύπου φροντίδα. Αυτό μοιάζει να συγκροτείται υπό τα θεμέλια που έθεσε η θεωρία της Noddings για την φροντίδα, όπου προκρίνει μια διαλεκτική διαδικασία ανάμεσα στην εκπαίδευση και την ανατροφή (Noddings, 1992, σ. 267).

## **2.2 Φροντίδα και εκπαίδευση**

Η Noddings κάνει μια εκτενή και λεπτομερή έρευνα αναφορικά με τις διάφορες μορφές φροντίδας ακριβώς για να αναδείξει την σημασία που αυτή έχει σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η έρευνά της αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την ερευνητική μας προσπάθεια, καθώς σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των διαφορετικών εκφάνσεων της φροντίδας και ιδίως τα οφέλη που αυτή μπορεί να έχει στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα, η Noddings αναφέρει ότι στα σημερινά σχολεία οι συνθήκες είναι αρκετά απελπιστικές, γεγονός που κάνει πιο αναγκαία από ποτέ μια αλλαγή σύμφωνα με τις προδιαγραφές της φροντίδας. Υπάρχουν κάποιοι τρόποι για να μπορέσει να ανατραπεί αυτή η παραδοσιακή δομή μέσα από κάποιες αλλαγές που αν και είναι εφικτές, πιθανότατα να τύχουν αμφισβήτησης από την εκπαιδευτική κοινότητα. Πρωτίστως πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι το σχολείο, όπως και η οικογένεια, είναι ένας θεσμός πολλαπλών χρήσεων και δεν μπορεί να επικεντρωθεί περισσότερο στους ακαδημαϊκούς στόχους περιορίζοντας τις ευθύνες της για τις υπόλοιπες ανάγκες

των παιδιά. Μια τέτοια άποψη είναι τόσο ηθικά όσο πρακτικά και τεχνικά λανθασμένη, καθώς τα σχολεία δεν θα μπορούν να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους χωρίς να ανταποκριθούν στις θεμελιώδεις ανάγκες των μαθητών για συνέχεια και φροντίδα (Παπαδημητρίου, 2007)

Οι σύνθετες κοινωνικές αλλαγές τα τελευταία σαράντα χρόνια έχουν αφήσει πολλούς νέους χωρίς αίσθηση συνέχειας. Επομένως, παρόλο που τα σχολεία θα πρέπει να συνεχίσουν να σκέφτονται και να επιδιώκουν πολλούς σκοπούς, ο πρώτος τους - ο οδηγός τους σκοπός - πρέπει να είναι η δημιουργία και διατήρηση ενός κλίματος συνέχειας και φροντίδας. Η φροντίδα στην εκπαίδευση διαφέρει από τις σύντομες μορφές φροντίδας όπου απαιτούνται ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης πάνω στις οποίες δύναται να οικοδομηθούν. Τέτοιες σχέσεις χρειάζονται χρόνο και απαιτούν συνέχεια, η οποία μπορεί να συναντηθεί σε τέσσερις μορφές αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών: συνέχεια του τόπου, συνέχεια των ανθρώπων, συνέχεια του σκοπού και συνέχεια του προγράμματος σπουδών (Jacobs, 2018).

Η δομή των κοινωνικών σχέσεων έχει αλλάξει δραματικά τα τελευταία χρόνια, καθώς πολλά παιδιά υποφέρουν από αστάθεια τόσο στην οικογενειακή όσο και στην ευρύτερη ζωή τους. Περισσότερες μητέρες εργάζονται έξω από το σπίτι, οι γειτονιές έχουν χάσει τον προσωπικό τους χαρακτήρα, τα σχολεία είναι μεγαλύτερα και η ψυχαγωγία γίνεται με τρόπο παθητικό (Noddings, 2005, σσ. 64-65). Δεδομένων των συνθηκών, τα σχολεία θα πρέπει να κατευθυνθούν προς έναν μεγάλο ηθικό σκοπό: να φροντίζουν τα παιδιά, έτσι ώστε και αυτά να είναι έτοιμα να φροντίσουν τα ίδια. Παρόλα αυτά, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, έχοντας αντιληφθεί τη γενική και διαδεδομένη επιδείνωση της σχολικής εκπαίδευσης, παραδέχονται ότι τα σχολεία συχνά τείνουν να επικεντρώνονται σε ακαδημαϊκά θέματα. Προσφάτως, οι ηθικοί σκοποί ήταν πιο σημαντικοί από τους ακαδημαϊκούς, παρόλο που οι τελευταίοι συχνά σχεδιάστηκαν με τρόπο που να εξυπηρετήσουν τους πρώτους (Tyack & Hansot, 1982, στο Noddings, 2005, σσ. 64-65). Σήμερα κρίνεται περισσότερο σημαντικό από ποτέ να αποκατασταθούν οι ηθικοί σκοποί της σχολικής εκπαίδευσης (Noddings, 2005, σσ. 64-65).

Αναφορικά με την συνέχεια του σκοπού, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν ότι τα σχολεία τους νοούνται ως μέρη φροντίδας, όπου τα παιδιά θα φροντίζουν βαθιά τον εαυτό τους. Κάτι τέτοιο απαιτεί μια ιδιότυπη σχολική ημέρα όπου το σχολείο πρέπει να οργανωθεί με τρόπο που να προστατεύει τον πρωταρχικό του σκοπό. Για παράδειγμα, εξετάζοντας μια σχολική μέρα από τη σκοπιά της φροντίδας,

παρατηρούμε ότι το μεσημεριανό γεύμα είναι συνήθως ένα σημείο χωρίς κάποιο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές κάνουν ένα διάλειμμα. Από την άλλη, οι οικογένειες που αναλαμβάνουν με προσωπική τους ευθύνη την εκπαίδευση των παιδιών τους, συχνά κάνουν το γεύμα ένα γεγονός εκπαιδευτικά σημαντικό, καθώς εκεί αφηγούνται τις εμπειρίες της ημέρας. Ίσως το γεύμα πρέπει να είναι ένα τέτοιο γεγονός και στη σχολική ημέρα, έστω και με περιστασιακή συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα αυτό βοηθά στο να δούμε πόσο διαφορετικά θα μπορούσαμε να δούμε τη σχολική ημέρα αν τα σχολεία λειτουργούν ως κέντρα φροντίδας (Noddings, 2005, σ. 65).

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, πρέπει να κάνουμε τα σχολεία μέρη περισσότερο ανοιχτά από ό, τι τώρα, όπου οι γονείς αλλά και άλλα μέλη της κοινότητας θα μπορούν να παρευρεθούν ελεύθερα, να παρακολουθήσουν ακόμα και να βοηθήσουν. Οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι διαχειριστές και οι μαθητές πρέπει να υπενθυμίζουν ο ένας στον άλλο τον πρωτεύοντα αυτό σκοπό και πρέπει να διερωτώνται συνεχώς για τον σκοπό συμμετοχής τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Το γεγονός ότι βασικότερη προτεραιότητα στον ηθικό σκοπό που υπηρετεί η φροντίδα των μαθητών και της εκπαίδευσής τους ώστε αυτοί να είναι έτοιμοι να φροντίσουν, δεν σημαίνει ότι το σχολείο δεν πρέπει να θέσει άλλους σκοπούς (Αρβανιτίδου, 2019, σ. 46)

Φυσικά τα σχολεία πρέπει να υπηρετούν ακαδημαϊκούς σκοπούς, ενώ παράλληλα όλοι οι μαθητές θα εντάσσονται σε κέντρα φροντίδας που θα τους παρέχουν επαγγελματικά και ψυχαγωγικά ενδιαφέροντα, πέραν των προσωπικών και ηθικών τους συμφερόντων. Επιπρόσθετα, το σχολείο μπορεί να αναζητήσει και άλλους σκοπούς που περιλαμβάνουν συγκεκριμένες δεξιότητες, συμπεριφορές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Στην περίπτωση που οι σκοποί ικανοποιούν τον πρωταρχικό σκοπό, ενδεχομένως αυτοί να επιτευχθούν πιο αποτελεσματικότερα, καθώς μαζί διαμορφώνουν ένα συγκροτημένο μοτίβο στόχων (Driver, 2010).

Αναφορικά με την συνέχεια του τόπου, η Noddings υποστηρίζει ότι προκειμένου να δημιουργηθεί μια κοινότητα φροντίδας, οι μαθητές πρέπει να διέπονται από μια συνέχεια στη σχολική τους ζωή. Ενδεχομένως τα μικρότερα σχολεία να ενισχύουν ένα περιβάλλον φροντίδας, αλλά ίσως να είναι προτιμότερες οι μικρότερες τάξεις, ακόμη και αυτές που βρίσκονται σε περιοχές σημαντικού ενδιαφέροντος. Εντούτοις, η συνέχεια του τόπου μπορεί να επιτευχθεί σε ένα μεγάλο σχολείο, αφού σε κάποιες μεγάλες πόλεις εξακολουθεί να διατηρείται η αίσθηση της κοινότητας. Δευτερευόντως,

η συνέχεια που προσφέρει η θέση του σχολείου θα μπορεί να προσεγγιστεί δύσκολα για τις οικογένειες των παιδιών που μετακινούνται ή διαλύονται, οπότε κάτι τέτοιο δεν αποτελεί μια ολοκληρωμένη λύση (Noddings, 2005, σ. 67).

Η συνέχεια του τόπου κρίνεται απαραίτητη για να επιτευχθεί και να ικανοποιηθεί η ανάγκη του «ανήκειν». Μάλιστα, η ίδρυση ειδικών σχολείων για την κάλυψη των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών μπορεί να μην επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και αυτό γιατί τα παιδιά δεν μπορούν ποτέ να περιοριστούν σε ένα σύνολο αφηρημένων, διακριτικών και καθολικών αναγκών χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η ανάγκη τους για φροντίδα, η οποία σαφώς απαιτεί συνέχεια. Επιπλέον, χρειάζεται η γνώμη των ατόμων που γίνονται αποδέκτες της βοήθειάς μας, σχετικά και με τα μέσα που επιλέξαμε για να την προσφέρουμε. Καθώς οι νέοι θα μπορούν να μείνουν σε ένα μέρος για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, τότε θα είναι πιο εύκολο να σχεδιαστεί η φυλετική τους ένταξη. Σε αυτή την περίπτωση ίσως δεν αρκεί η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικές ομάδες, αλλά χρειάζεται χρόνος ώστε να αναπτυχθούν σχέσεις φροντίδας με τα άτομα αυτά (Noddings, 2005, σσ. 67-68).

Επιπροσθέτως, η Noddings υπογραμμίζει και την ανάγκη για τη συνέχεια των ανθρώπων, αφού τα παιδιά χρειάζονται και αυτού του τύπου την συνέχεια. Οι μαθητές θα μπορούσαν εύκολα να μείνουν με έναν δάσκαλο για τρία ή περισσότερα χρόνια πέραν του βασικού ενός έτους. Η τοποθέτηση θα πρέπει, φυσικά, να γίνεται με αμοιβαία συναίνεση. Σύμφωνα με την ίδια, δεν είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν ειδικά σχολεία προκειμένου να καλυφθούν οι αναπτυξιακές ανάγκες των προ-εφήβων. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβουλεύουν τους μαθητές τους σχετικά με τα συνηθισμένα ακαδημαϊκά και προσωπικά ζητήματα που ανακύπτουν, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να αποφεύγουν τις ευθύνες τους ως ηθικοί εκπαιδευτικοί. Πρέπει όλοι οι ενήλικες να είναι προετοιμασμένοι για αυτό το έργο., αφού είναι μια ανθρώπινη ευθύνη που ανήκει σε όλους μας (Noddings, 2005, σ. 68).

Αφού λοιπόν καταλήξουμε στην προτεραιότητα που έχει η φροντίδα, μπορούμε πιθανότατα να ασχοληθούμε και με τα οφέλη που ίσως έχει κάποια εξειδίκευση πάνω σε αυτή. Για παράδειγμα, ορισμένα δημοτικά σχολεία χρησιμοποιούν ομάδες εκπαιδευτικών που μένουν με τα παιδιά για μια περίοδο ετών. Σε αυτήν τη περίπτωση, τα παιδιά λαμβάνουν μια εξειδικευμένη διδασκαλία από ειδικούς στα μαθηματικά και την γλώσσα που εκτός των άλλων θα παρέχουν και την προσδοκώμενη συνέχεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να βρουν τον δικό τους ειδικό δάσκαλο και έμπιστο στην ομάδα (Noddings, 2005, σ. 69).

Όσον αφορά η συνέχεια των αναλυτικών προγραμμάτων, προτείνεται η εξ' ολοκλήρου οργάνωσή τους γύρω από πυλώνες φροντίδας: φροντίδα για τον εαυτό, φροντίδα για τους οικείους άλλους, φροντίδα για τους ξένους και απόμακρους άλλους, φροντίδα για τα ζώα, φροντίδα για τα φυτά και το περιβάλλον, φροντίδα αντικειμένων και οργάνων και φροντίδα ιδεών. Πολλά κέντρα φροντίδας είναι εναρμονισμένα με τα θέματα αυτά, ενώ υπάρχουν μαθητές που εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία, την τέχνη, τα μαθηματικά ή κάποιο άλλο ακαδημαϊκό θέμα (Noddings, 2005, σ. 70).

Υποθετικά μιλώντας, η Noddings προτείνει την εφαρμογή των θεμάτων φροντίδας φέρνοντας για παράδειγμα μια ημέρα διαιρεμένη σε οκτώ περιόδους, όπου τα θέματα κατανέμονται εξίσου. Η περίοδος που ορίζεται τελευταία θα είναι εκείνη των γευμάτων, καθώς ο υπόλοιπος χρόνος θα αφιερώνεται σε θέματα φροντίδας, ενώ σε κάθε περίπτωση μια ομάδα εκπαιδευτικών θα είναι διαθέσιμη για εποπτεία και συζήτηση. Εκτός των άλλων, τα θέματα μπορεί να περιλαμβάνουν διαχείρισης της υγείας ανάλογα με το φύλο, μεγάλωμα παιδιών, νοικοκυριό, οδηγική συμπεριφορά και εκπαίδευση, διατροφή, ναρκωτικά και κατάχρηση ουσιών, περιβαλλοντικά θέματα, αλλά και θέματα που συζητήθηκαν ή που προέκυψαν στην τρέχουσα ζωή (Noddings, 2005, σσ. 70-71).

Πιο συγκεκριμένα τονίζεται ότι τα θέματα θα βασίζονταν σε μεγάλο βαθμό στα μαθήματα της λογοτεχνίας και της ιστορίας, όπου τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν από μια γκάμα σημαντικών θεμάτων που τους τραβούν την προσοχή, και όχι με την κλασσική χρονολογημένη σειρά. Σε αυτή την περίπτωση, πιθανά θέματα μπορεί να αφορούν την παιδική ηλικία και τη γήρανση, την πνευματικότητα, την ηθική ζωή και την υποχρέωση, την καταπίεση και τον πόλεμο και την ειρήνη. Και σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν την ευθύνη για την διεκπεραίωση μιας συζήτησης ανάμεσα σε ολόκληρη την τάξη σχετικά με τα σημαντικά αυτά θέματα, την ενθάρρυνση για την ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων, αλλά και την επιλογή μιας κατάλληλης εξατομικευμένης ακολουθίας θεμάτων για κάθε μαθητή. Το υπόλοιπο μισό της ημέρας προτείνεται να αφιερώνεται σε πιο παραδοσιακά θέματα, με την σταδιακή τους προαγωγή από τα ειδικά θέματα που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, στους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης. Αυτά θα αφορούν γνώσεις πειθαρχικής φύσεως, που όμως θα μεταβάλλονται υπό το πρίσμα της φροντίδας. Σε αυτό το τμήμα του προγράμματος σπουδών θα μπορούσε να ενταχθεί η αναθεώρηση που κατά κύριο λόγο εμπνέεται από φεμινιστικές, εθνοτικές και άλλες κριτικές μελέτες. Τελικά, μετά από

πολλά χρόνια επιτυχημένης πρακτικής, οι κλάδοι θα μπορούσαν να αναδιαμορφώσουν ένα εντελώς νέο τρόπο οργάνωσης προγραμμάτων σπουδών. Κάθε ένα από αυτά τα προγράμματα θα περιλαμβάνει μαθήματα, σεμινάρια και εργαστήρια που θα σχετίζονται με θέματα καθολικής φροντίδας, ενώ το καθένα από αυτά θα περιλαμβάνει εξειδικευμένα μαθήματα στους αναθεωρημένους κλάδους (Noddings, 2005, σσ. 71-72).

### **2.3 Η φροντίδα του εαυτού**

Η Noddings αναφέρεται και στην έννοια της φροντίδας του εαυτού, την οποία προσπαθεί να περιγράψει μέσα από διάφορους πυλώνες. Επικεντρώνεται δηλαδή στην κατανόηση του εαυτού μέσα από την σωματική, πνευματική, επαγγελματική και ψυχαγωγική ζωή. Άλλωστε σε κάθε κέντρο φροντίδας, μπορούμε να εντοπίσουμε πολλά θέματα, ανάμεσά τους και αυτό της φροντίδας του εαυτού. Σημασία έχει πώς εμπλέκονται οι ανησυχίες για τον εαυτό και, έχοντας θέσει έναν σχεσιακό ορισμό του εαυτού, είναι ακόμα πιο δύσκολο να μελετήσει κανείς τις σχέσεις από τις οποίες σχηματίζονται. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα σώματα μας κινούνται, γερνούν, υποφέρουν από πόνο, αναγνωρίζονται από άλλους και συνδέονται με τις αρθρικές ασχολίες και τις ψυχαγωγίες (Αρβανιτίδου, 2019).

Αναφορικά με την φυσική ζωή, η Noddings αναφέρει ότι αναλογιζόμενοι την σημασία που έχει το σώμα μας για εμάς, μας προβληματίζει ο τρόπος που αυτό αντιμετωπίζεται στα σχολεία. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί έχουν ασχοληθεί με αυτό που ονομάζεται ζωή του νου, αναγνωρίζοντας τη συμβολή ενός υγιούς σώματος. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά χρειάζονται άσκηση, ξεκούραση και επαρκή διατροφή για να παραμείνουν σε διανοητική εγρήγορση, αν και πολλοί αμφισβητούν την επίδραση του σχολείου ως μέσου για την ενίσχυση του νου. Θα ήταν καλό το σώμα να αντιμετωπίζεται εξίσου σημαντικό, αφού τα παιδιά είναι οντότητες με πνεύμα και λογικό. Μάλιστα, κάποιοι γονείς παρακολουθούν προσεκτικά τη σωματική ζωή των παιδιών μας, ενώ και άλλοι όχι (Noddings, 2005, σ. 74).

Στο πλαίσιο του σχολείου πολλά από τα μεμονωμένα θέματα που διδάσκουμε τώρα μπορούν να ενσωματωθούν σε επιστημονικά και τεχνολογικά θέματα υπό το πρίσμα της περίθαλψης. Τα μαθήματα που μπορούν να ενσωματωθούν είναι φυσική αγωγή, οικονομία στο σπίτι, οδηγική εκπαίδευση, σεξουαλική εκπαίδευση, ναρκωτικά, υγεία και υγιεινή και γονείς. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτούς τους τομείς πρέπει να ενθαρρύνονται να σχηματίσουν ένα μεγάλο τμήμα στο οποίο να γίνεται μια

διαρκής συζήτηση πάνω σε θέματα βασικής φροντίδας για τον εαυτό. Τα τμήματα φυσικής «εκπαίδευσης» που περιορίζονται στον αθλητισμού και την άσκησης δεν επαρκούν. Η σωστή φυσική αγωγή μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από μια ανοιχτή συζήτηση σε θέματα φυσικής κατάστασης, ενώ παράλληλα θα παρακολουθείται η κατάσταση του σώματος και θα προτείνονται τρόποι άσκησης και αναψυχής. Σε αυτή την κατεύθυνση μπορούν να βοηθήσουν τα ομαδικά αθλήματα που πρέπει να προσφέρονται ως μέρος ενός πλήρους εκπαιδευτικού προγράμματος. Εκτός από την παροχή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο, την αιτία και τον τόπο να ασκηθεί κανείς, το σχολείο θα πρέπει να παρέχει συζήτηση για διάφορα κοινωνικά και οικονομικά θέματα σχετικά με αυτό το θέμα (Παπαδημητρίου, 2007, ειδικότερα σ. 27).

Μέρος της φροντίδας για τον εαυτό είναι η κατανόηση των σταδίων της ζωής, δηλαδή της γέννησης και του θανάτου. Τα σημερινά μας παιδιά φαίνονται απομονωμένα από ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών. Μάλιστα τα σχολεία τείνουν να επιδεινώνουν αυτήν την απομόνωση διατηρώντας ένα σύστημα άκαμπτης ανάθεσης ηλικίας σε τάξεις και σχολεία. Επιπλέον, υπάρχουν λίγες ευκαιρίες για τη μελέτη των προβλημάτων των παιδιών, των γονέων ή των ηλικιωμένων, εκτός από αφηρημένα και μη ενδιαφέροντα θέματα στηριζόμενα σε κοινωνικές μελέτες. Ωστόσο, μερικοί από τους μαθητές προέρχονται από πολιτισμούς στους οποίους πολλές γενιές εξακολουθούν να ζουν μαζί. Και σε αυτό το σημείο η λογοτεχνία, η ιστορία, η κοινωνιολογία, η πολιτική και η ψυχολογία μπορούν όλοι να συμβάλουν (Noddings, 2005, σσ. 80-81).

Η γέννηση είναι η φυσική αρχή της αγάπης που καθοδηγεί τη γονική μέριμνα και τη διδασκαλία και συνδέεται με πολλά άλλα θέματα. Δημιουργούμε μια νέα ζωή που δημιουργεί με την σειρά της μεγάλα ενδιαφέροντα σε γονείς και δασκάλους: διατήρηση, ανάπτυξη και αποδοχή. Ο θάνατος, επίσης, αγνοείται σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία, εκτός και εάν μια τραγωδία συμβεί σε κάποιο σπίτι. Στη συνέχεια, το σχολείο ανταποκρίνεται με συμπόνια αλλά συνήθως χρειάζεται ειδική βοήθεια για να ανταπεξέλθει στην κατάσταση (Noddings, 2005, σ. 81).

Αναφορικά με την πνευματική ζωή, θα λέγαμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι διατεθειμένοι να χειριστούν θέματα που αφορούν την θρησκεία. Εκείνοι βέβαια που είναι διατεθειμένοι να διδάξουν μυθολογία με πνευματικό τρόπο σίγουρα μπορούν να χειριστούν και θέματα θρησκείας, αφού αντιλαμβάνονται ότι οι μύθοι δεν είναι απλώς φανταστικές ιστορίες. Αντίθετα, μπορούν να κατανοήσουν ότι οι μύθοι συλλαμβάνουν το πνεύμα ενός λαού και κωδικοποιούν τους βαθύτερους φόβους, τις



ελπίδες, τις επιθυμίες του. Η μελέτη λοιπόν της θρησκείας σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποσκοπεί στην πρόκληση κριτικής σκέψης και συνδέεται στενά με το θέμα της φροντίδα του εαυτού μας, καθώς το πνεύμα και το σώμα ενώνονται σε μια προσπάθεια ενσωμάτωσης του εαυτού. Πιο συγκεκριμένα, η θρησκεία και γενικότερα η πνευματικότητα είναι πάρα πολύ σημαντική για να παραμεληθεί από τα σχολεία, ενώ οι συζητήσεις για θρησκευτικά θέματα πρέπει να αποτελούν μέρος του κανονικού προγράμματος σπουδών. Πολλά μαθήματα μπορούν περιστραφούν γύρω από τη θρησκεία, περικλείοντας μερικά από τα δύσκολα θεολογικά προβλήματα που προκύπτουν όταν ο Θεός ορίζεται με συγκεκριμένους τρόπους. Τέτοια θέματα μπορεί να αποτελούν μέρος ενός μαθήματος εξειδίκευσης για τους μαθητές στο διαπροσωπικό πρόγραμμα και ένα μάθημα επιλογής για άλλους. Ομοίως, οι μαθητές στο πρόγραμμα τεχνών μπορεί να έχουν μαθήματα θρησκείας και τέχνης, θρησκείας και μουσικής ή θρησκείας και λογοτεχνίας (Παπαδημητρίου, 2007, σ. 27).

Η μελέτη και η συμμετοχή στην πνευματικότητα είναι μέρος της διατήρησης, της αποκατάστασης και του εμπλουτισμού του πνεύματος. Η ευθύνη της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την λεπτομερή ενασχόληση με τα ζητήματα πνεύματος. Μάλιστα, η συζήτηση και η ανοιχτή εξερεύνηση έχουν κεντρική σημασία για την πνευματική εκπαίδευση. Βέβαια υπάρχουν κοινές αναγνώσεις που αποτελούν το θεμέλιο στο οποίο βασίζεται η συζήτηση στην τάξη, αλλά οι μαθητές μπορεί να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις του μαθήματος και να φτάσουν σε κάποιο επίπεδο με διάφορους τρόπους: εστιάζοντας δηλαδή εάν ενδιαφέρονται να αποδείξουν τις γνώσεις τους, κάνοντας ένα έργο, ή υποβάλλοντας μια προφορική εξέταση σε συμπληρωματικά αναγνώσματα. Μελετάμε την πνευματικότητα γιατί μας ενδιαφέρει ατομικά και συλλογικά, καθώς είναι ζήτημα υπαρξιακής φροντίδας (Noddings, 2005, σσ. 84-85).

Έπειτα η Noddings αναφέρεται στην επαγγελματική ζωή και στην διασύνδεση που αυτή έχει με τα παιδιά, τονίζοντας ότι υπάρχει μια σαφής σχέση μεταξύ της βιολογίας των διαφόρων σταδίων και των χαρακτηριστικών αναπτυξιακών λειτουργιών τους. Μέσα από μια ακολουθία θεμάτων, οι μαθητές μπορούν να διερευνούν τις διεργασίες της φαντασίας, της παιδικής ηλικίας, της εφηβείας, της ενηλικίωσης και του γήρατος. Αυτά τα στάδια μπορούν να εξεταστούν από ψυχολογική προοπτική - ως κεντρικό μέλημα για τη φροντίδα του εαυτού - και επίσης από ιστορικές, πολυπολιτισμικές και κοινωνιολογικές προοπτικές. Μια τέτοια μελέτη μπορεί επίσης να περιλαμβάνει κοινοτική εργασία που θα παρέχει όχι μόνο υπηρεσίες σε παιδιά ή ηλικιωμένους αλλά και εποπτευόμενη εργαστηριακή εμπειρία για να

εξελιξεί ό, τι μαθαίνεται στην τάξη. Μια τέτοια βάση είναι πολύ σημαντική για το πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου, καθώς αυτές οι δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να ωριμάσουν και να αναπτύξουν τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίσουν μεταγενέστερα καθήκοντα. Μάλιστα, όλα αυτά τα ενδιαφέροντα μπορούν να αναδειχθούν μέσω του παιχνιδιού χωρίς να χρειάζεται κάποια διάκριση ανάμεσα σε εργασία και παιχνίδι. Πράγματι, εάν αυτός ο διαχωρισμός δεν είχε εισαχθεί τόσο αυστηρά στο δημοτικό σχολείο, οι νεαροί ενήλικες μπορεί να μην υποφέρουν από κόπωση (Noddings, 2005, σσ. 85-86).

Στα πλαίσια της φροντίδας του εαυτού, η ψυχαγωγική ζωή συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική ζωή. Διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι πολλοί βρίσκουν τις ψυχαγωγίες τους πολύ πιο ενδιαφέρουσες από τις επίσημες ασχολίες τους, αφού η ψυχαγωγία, θεωρείται ότι έχει σχεδιαστεί για να ανακουφίσει την κόπωση της εργασίας και την πλήξη των καθημερινών ευθυνών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αναψυχή δεν αποτελεί τίποτα άλλο από μια απόδραση, αφού μπορεί να θεωρηθεί ότι δημιουργεί κάτι αναζωογονητικά καινούριο. Υπό αυτήν την έννοια, οτιδήποτε απολαμβάνουμε - ακόμη και αγαπημένα καθήκοντα στη δουλειά - μπορεί να θεωρηθεί ως αναψυχή. Είναι λοιπόν σημαντικό για όλους τους νέους να ανακαλύψουν τι τους αναζωογονεί και ανανεώνει. Μια καλά ενσωματωμένη ζωή περιλαμβάνει δραστηριότητες που μας ενεργοποιούν και μας κάνουν να νιώθουμε ολοκληρωμένοι. Βοηθώντας στη διατήρηση της ζωής των παιδιών, αλλά και της σωματικής ευεξίας, ξεκινάει η διεργασία του προβληματισμού και της αυτοκατανόησης (Stone, 2018).

Μια άλλη ουσιαστική ερώτηση είναι, πώς θα αλλάξει η αναψυχή μας καθώς γερνάμε; Μπορούμε να επεκτείνουμε την ιδέα της αναψυχής σε όλη τη διάρκεια της ζωής, παράλληλα με τον ρόλο που παίζει το σχολείο στην επαγγελματική προετοιμασία και τον πιθανό ρόλο του στην ψυχαγωγική εκπαίδευση. Δηλαδή αντί τα παιδιά να μυσούνται σε συγκεκριμένα αθλήματα ή είδη αναψυχής, το σχολείο αναλαμβάνει το ρόλο να προωθήσει και άλλα είδη αναψυχής. Είναι εν τέλει πολύ σημαντικός ο προγραμματισμός της δια βίου φυσικής κατάστασης, σε συνδυασμό με τη διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική αναψυχή καθώς και τη σωματική άσκηση (Noddings, 2005, σ. 90).

## 2.4 Η φροντίδα του εσωτερικού κύκλου

Η φροντίδα, τόσο από τη φυσική όσο και από την ηθική της έννοια, περιγράφει ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης. Οι σχέσεις που μας ενδιαφέρουν περισσότερο είναι αυτές που εκτείνονται για μια σημαντική χρονική περίοδο. Αυτές οι σχέσεις μπορεί να είναι ίσες ή άνισες (Τίφας, 2020, σ. 220). Μεταξύ των σχέσεων που αναμένουμε να είναι ίσες είναι εκείνες που περιλαμβάνουν συντρόφους, φίλους, συναδέλφους και γείτονες. Σε όλα αυτά, βρίσκουμε κάτι που δεν συμβαίνει ο ένας αναμένεται να είναι ο φροντιστής, ενώ ο άλλος έχει το δικαίωμά του να φροντιστεί. Η αλήθεια είναι ότι ο φόβος της εκμετάλλευσης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για ορισμένες φεμινίστριες στο να εξετάσουν μια ηθική φροντίδας. Ασφαλώς ανησυχούν, ότι οι γυναίκες θα εδραιωθούν στη θέση του φροντιστή. Πώς μπορούμε να αφαιρέσουμε αυτόν τον φόβο χωρίς να εγκαταλείψουμε τη φροντίδα; Σύμφωνα με την Noddings, τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμβάλλουν σε αυτό το πρόβλημα, προτρέποντας τα κορίτσια να συμμετάσχουν περισσότερο στα μαθηματικά και τις επιστήμες και να σταδιοδρομήσουν. Τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τις νέες γυναίκες να προγραμματίσουν το μέλλον τους. Πρέπει επίσης να παρέχουν ευκαιρίες για να εξερευνήσουν τι σημαίνουν αυτά τα σχέδια για την ανθρώπινη ζωή και σύνδεση. Άξιο απορίας είναι για την Noddings πώς θα ήταν η ζωή των κοριτσιών αν είχαν την «ελευθερία» αν μπορούσαν να απορρίψουν την οικογενειακή ζωή. Για να αποδείξουν την θηλυκή τους αξία έπρεπε να παντρευτούν νωρίς και να κάνουν οικογένεια. Στις μέρες μας αυτό δεν είναι απαραίτητο. Οι γυναίκες μπορούν να σπουδάσουν και να εργάζονται. Ακόμα και αν δεν αποκτήσουν οικογένεια μπορούν να φροντίζουν ζώα ή φυτά (Noddings, 2005, ειδικότερα σσ. 92-93)

Μέρος της φροντίδας του εαυτού είναι η κατανόηση των σταδίων της ζωής, της γέννησης και του θανάτου. Πολλά από τα παιδιά μας σήμερα είναι απομονωμένα από ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών. Τα σχολεία επιδεινώνουν αυτήν την απομόνωση διατηρώντας ένα σύστημα ηλικιακό σε τάξεις. Επιπλέον, υπάρχουν λίγες ευκαιρίες για τη μελέτη των προβλημάτων των παιδιών, των γονέων ή των ηλικιωμένων. Ωστόσο η Noddings αναφέρει ότι, μερικοί από τους μαθητές μας προέρχονται από πολιτισμούς στους οποίους πολλές γενιές εξακολουθούν να ζουν μαζί με αμοιβαία εξάρτηση. Η

γέννηση είναι ένα θέμα που περιορίζεται συχνά σε τάξεις για άγαμα έγκυα κορίτσια ή σε σύντομη αναφορά στη σεξουαλική εκπαίδευση. Η γέννηση είναι η φυσική αρχή της συντηρητικής αγάπης που καθοδηγεί τη γονική μέριμνα και τη διδασκαλία. Δημιουργούμε σε πραγματική εργασία μια νέα ζωή που δημιουργεί τα μεγάλα συμφέροντα των γονέων και των εκπαιδευτικών: διατήρηση, ανάπτυξη και αποδοχή. Η γέννηση έχει συνδέσμους με πολλά άλλα θέματα. Για παράδειγμα, όλοι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τις σχέσεις που έχουν δημιουργήσει οι συγγραφείς μεταξύ γέννησης και πολέμου. Ο θάνατος, επίσης, αγνοείται σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία, εκτός εάν τραγωδία χτυπήσει κοντά στο σπίτι. Στη συνέχεια, το σχολείο ανταποκρίνεται συμπονετικά, με την βοήθεια των ειδικών για την ανακούφιση (Noddings, 2005, σ. 97).

Οι φίλοι είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τους εφήβους και χρειάζονται καθοδήγηση για τη δημιουργία και τη διατήρηση της φιλίας. Ο Αριστοτέλης είναι ένας φιλόσοφος που έγραψε εύλωτα τη φιλία και το αξιολόγησε ως το επίκεντρο στην ηθική ζωή. Ο Αριστοτέλης έγραψε ότι το κύριο κριτήριο της φιλίας είναι ότι, θέλουμε καλά πράγματα για αυτούς όχι επειδή κυνηγούμε την ευημερία μας αλλά επειδή είναι καλά για τους φίλους μας. Ο Αριστοτέλης οργάνωσε φιλίες σε διάφορες κατηγορίες: αυτές που υποκινούνται από κοινού επιχειρηματικούς ή πολιτικούς σκοπούς, εκείνες που διατηρούνται από κοινά ψυχαγωγικά ενδιαφέροντα και αυτές που δημιουργούνται από τον αμοιβαίο θαυμασμό της αρετής του άλλου. Το τελευταίο ήταν, για τον Αριστοτέλη, η υψηλότερη μορφή φιλίας και φυσικά, η πιο πιθανή να αντέξει. Οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν, όπως έκανε ο Αριστοτέλης, ότι η φιλία μπορεί να είναι γνήσια και ωστόσο εξαρτάται από αμοιβαία συμφέροντα που μπορεί να είναι παροδικά. Το είδος της φιλίας που αναπτύσσεται λόγω του αμοιβαίου θαυμασμού και της αρεσκείας είναι σπάνιο και όμορφο και φέρνει μαζί του μια ειδική ηθική υποχρέωση. Ανάμεσα στα καλά πράγματα που θέλουμε για τους φίλους μας είναι η ηθική ανάπτυξη, μια αύξηση της αρετής. Παρόλο που ο Αριστοτέλης δεν χρησιμοποίησε τη λέξη αρετή με τη σύγχρονη έννοια μας, εξακολουθεί να έχει νόημα να πούμε ότι θέλουμε οι φίλοι μας να αναπτυχθούν τόσο στις απαιτούμενες αριστεία όσο και στην αρετή να ερμηνευθούν ως ηθική αρετή. Αυτό σημαίνει ότι οι αληθινοί φίλοι θα προστατεύουν ο ένας τον άλλον όχι μόνο από το εξωτερικό κακό αλλά και από το κακό που προκύπτει εσωτερικά. Όταν νοιαζόμαστε, όπως πρέπει για έναν φίλο, υποστηρίζουμε συνεχώς την αναζήτηση ενός καλύτερου εαυτού. Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρυνθούν να εξετάσουν την έννοια της πίστης (Noddings, 2005, σ. 98).

Από την προοπτική της φροντίδας, δεν υπάρχει εγγενής σύγκρουση μεταξύ των ηθικών απαιτήσεων και της φιλίας, επειδή έχουμε πρωταρχική υποχρέωση να προωθήσουμε την ηθική ανάπτυξη των φίλων μας. Όμως, πολλές συγκρούσεις μεταξύ κρητικών μπορούν να προκύψουν όταν πρέπει να σκεφτούμε ακριβώς τι να κάνουμε. Αρχίζουμε να αναρωτιόμαστε αν οι φίλοι μας έχουν διαπράξει φροντίδες. Αν δεν έχουν, κάτι πρέπει να γίνει. Δεν αφήνουμε τους φίλους μας να πέσουν αν μπορούμε να το βοηθήσουμε, και αν το κάνουν, τους κρατούμε και τους τραβάμε προς τα πάνω. Η φιλία, ως ισότιμη σχέση, απαιτεί απαιτήσεις και από τα δύο μέρη. Οι νέοι πρέπει να καταλάβουν ότι είναι μερικές φορές απαραίτητο να διαλυθεί μια σχέση στην οποία υφίστανται εκμετάλλευση, κακοποίηση ή ώθηση για να κάνουν πράγματα που θεωρούν επιβλαβή ή λάθος. Η διακοπή μιας τέτοιας σχέσης δεν είναι «σπάσιμο μιας φιλίας» επειδή, στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει φιλία χωρίς αμοιβαία αποδοχή του κύριου κριτηρίου (Noddings, 2005, ειδικότερα σ. 99).

Όλοι οι μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να λογοδοτούν με αρχές, να αξιολογούν τις αξίες και να υποστηρίζουν διάφορες θέσεις. Αλλά πρέπει επίσης να γνωρίζουν ότι αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν μόνο μέρος της ηθικής ζωής και ένα μέρος γεμάτο θεωρητικές και πρακτικές δυσκολίες. Για τους μαθητές, οι συμμαθητές είναι συνάδελφοι. Εκτός από την ευγένεια και τον σεβασμό, τι οφείλουν οι συμμαθητές ο ένας στον άλλο; Μια εξερεύνηση των σχέσεων μεταξύ συμμαθητών προσφέρει την ευκαιρία για ανάλυση. Ένα παράδειγμα είναι οι μαθητές που ανταγωνίζονται για βαθμούς. Μεταξύ των θεμάτων που θα συζητηθούν είναι η εξαπάτηση. Πολλοί μαθητές αρνούνται ότι η εξαπάτηση είναι λάθος. Εν μέρει, αυτή η άρνηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα καθηγητών και γονέων που λένε επανειλημμένα, «Όταν εξαπατάς, βλέπεις μόνο τον εαυτό σου». Μια τέτοια δήλωση είναι σαφώς ψευδής σε ένα πολύ ανταγωνιστικό σύστημα. Θα μπορούσε να ισχύει μόνο σε μια μη ανταγωνιστική κατάσταση όπου το υλικό που πρέπει να μάθει είναι σημαντικό για την ευημερία του μαθητή. Και αυτό σχεδόν δεν ισχύει για τη σύγχρονη εκπαίδευση. Έτσι, όταν οι μαθητές εξαπατούν, πρέπει να τους βοηθήσουμε να κατανοήσουν ότι έχουν διαπράξει μια λάθος πράξη. Είτε είμαστε ενθουσιασμένοι με έναν ανταγωνιστικό τρόπο ζωής είτε όχι, ως εκπαιδευτικοί πρέπει να σκεφτόμαστε τα ζητήματα και να ενθαρρύνουμε τους μαθητές μας να το κάνουν. Ο ανταγωνισμός προκαλείται μερικές φορές από φυσικές ελλείψεις (Noddings, 2005, ειδικότερα σ. 101).

Αυτό που έχει σημασία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, ξέρουν περισσότερα από τα παιδιά που διδάσκουν και ότι με τη διδασκαλία μαθαίνουν επίσης. Στους μαθηματικούς

κύκλους «ο καλύτερος τρόπος για να μάθεις είναι να διδάξεις». Δεν εννοούμε, φυσικά, ότι οι άνθρωποι μπορούν να ξεκινήσουν αμέσως τη διδασκαλία. Πρέπει πρώτα να διδαχθούν. Αλλά το υλικό είναι σπάνια ξεκάθαρο έως ότου εμείς οι ίδιοι το διδάξουμε σε άλλους. Ίσως ο καλύτερος τρόπος για να συνοψίσουμε και να τελειοποιήσουμε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι να προσλάβουμε μεταπτυχιακούς μαθητές ως καθηγητές νεότερων μαθητών. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τη συμμετοχή των εφήβων στη ζωή των παιδιών. Πρώτον, η ανατροφή παιδιών είναι ένα από τα πιο σημαντικά καθήκοντα που αναλαμβάνει κάθε ενήλικας και απαιτεί επαρκή προετοιμασία. Το να βασίζεσαι αποκλειστικά στους γονείς να παρέχουν την προετοιμασία δεν ήταν ποτέ καλή ιδέα και σήμερα είναι καταστροφικό. Δεύτερον, οι έφηβοι πρέπει να επιβεβαιωθούν στον εκφυλισμό του αλτρουισμού τους. Έχουν φυσικά τεράστιο ενδιαφέρον, αλλά έχουν επίσης την ικανότητα να ανησυχούν βαθιά για τους άλλους, και τα σχολεία σπάνια τους δίνουν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας. Στα σχολεία μιλάμε επίσης, για ανησυχία για τους άλλους και εφαρμόζουμε ορισμένους κανόνες ευγενικής συμπεριφοράς, αλλά δεν αναγνωρίζουμε τους καλύτερους στους μαθητές και εργαζόμαστε ενεργά για να το αναδείξουμε. Τρίτον, χρειαζόμαστε τις υπηρεσίες ενεργητικών και αλτρουιστικών εφήβων. Πρέπει να ομολογήσουμε αυτήν την ανάγκη και να παροτρύνουμε τους νέους να ανταποκριθούν γενναιόδωρα σε αυτήν. Τέταρτον, η συμμετοχή με τα παιδιά μπορεί να είναι αποτελεσματική ως αναπόσπαστο μέρος της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης των εφήβων. Αναφέρει επίσης ότι η διδασκαλία μικρότερων παιδιών μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο για να συνοψίσουμε και να τελειοποιήσουμε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η Noddings, δεν προτείνει διαλείπουσες, επιτυχημένες συνεδρίες διδασκαλίας, αλλά μάλλον προσεκτικό σχεδιασμό μεταξύ ομάδων δασκάλων και μαθητών. Η βαθύτερη κατανόηση του εαυτού είναι ένα άλλο όφελος που μπορεί να αποκτηθεί από τη συμμετοχή με τα παιδιά. Καθώς τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με τα μικρότερα παιδιά, θα πρέπει να ενθαρρύνονται να σκέφτονται τη δική τους παιδική ηλικία και τις ειδικές σχέσεις που καθοδήγησαν τη ζωή τους. Μπορούν επίσης να προσβλέπουν στη δυνατότητα στενής συνεργασίας με παιδιά στο μέλλον και, ίσως, να εξετάσουν εάν τα παιδιά θα διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στη ζωή τους. Θα πρέπει να είναι αποδεκτό για έναν καλά ενημερωμένο ηλικιωμένο έφηβο να εκφράζει την προτίμησή του για ένα χωρίς παιδιά μέλλον. Μια τέτοια προτίμηση μπορεί φυσικά να αλλάξει, αλλά σε παραδοσιακά περιβάλλοντα οι περισσότεροι έφηβοι δεν έχουν ποτέ την ευκαιρία να

εξερευνήσουν τις πραγματικές τους τάσεις. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να κάνουν κακές επαγγελματικές επιλογές και, χειρότερα, να παρασυρθούν στην πατρότητα, παρόλο που είναι ακατάλληλες για αυτό. Ένας υπεύθυνος ενήλικας μπορεί να υποστηρίξει την αστική ανησυχία για τα παιδιά χωρίς να ασχοληθεί με την άμεση φροντίδα των παιδιών, αλλά αν κάποιος έχει δικιά του παιδιά, η φροντίδα βαθιά και αποτελεσματική είναι μια δια βίου δέσμευση. Πρέπει να εκπαιδύσουμε για αυτήν τη δέσμευση. Τα κορίτσια ειδικά μπορεί να χρειάζονται βοήθεια για να κατανοήσουν και να απορρίψουν παθολογικές μορφές φροντίδας (Noddings, 2005, ειδικότερα σσ. 104-105)

Η μελέτη των παιδιών πρέπει να είναι ένα σημαντικό θέμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ότι η πρακτική στη φροντίδα και τη διδασκαλία των νεότερων παιδιών θα πρέπει να ξεκινά από τους βαθμούς του δημοτικού. Σίγουρα η φροντίδα των παιδιών πρέπει να είναι ένα κεντρικό θέμα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Οι μαθητές δεν είναι συνήθως τόσο κοντά στους δασκάλους όσο οι απόγονοι με τους γονείς τους, αλλά η σχέση παραμένει, ιδανικά, στενή, και για μερικούς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο σημαντικοί από τους γονείς. Η διαδοχή των δασκάλων έπαιξε κεντρικό ρόλο στη ζωή της Noddings και δεν μπορεί να φανταστεί πώς θα ήταν η ζωή της χωρίς αυτούς τους ανθρώπους (Caine, Chung, Steeves & Clandinin, 2019)

Μαθαίνουμε από αυτούς που αγαπάμε. Η σχέση δασκάλου-μαθητή είναι, αναγκαστικά, άνιση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ειδικές ευθύνες που οι μαθητές δεν μπορούν να αναλάβουν. Πρέπει να εξασκήσουν την «ένταξη», να έχουν μια διπλή προοπτική: τη δική τους και αυτή των μαθητών τους. Επιπροσθέτως, πρέπει να προσπαθήσουν να δουν τον κόσμο όπως τον βλέπουν οι μαθητές τους για να τον μετακινήσουν από μια λιγότερο ικανοποιητική άποψη. Οι καλοί δάσκαλοι δεν απορρίπτουν αυτό που βλέπουν και αισθάνονται οι μαθητές, αλλά μάλλον εργάζονται με αυτό που βλέπουμε και αισθάνονται για να χτίσουν ισχυρότερη θέση για κάθε μαθητή. Για να γίνει αυτό απαιτείται αποτελεσματικά η δημιουργία και η διατήρηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παραμένουν ενήμεροι ότι η σχέση είναι άνιση. Οι μαθητές, εξ ορισμού, δεν μπορούν να δουν με τον ίδιο τρόπο τους εκπαιδευτικούς. Εάν μια σχέση δασκάλου-μαθητή κινείται προς αυτή την κατεύθυνση, γίνεται μια ώριμη φιλία και η επίσημη σχέση, η απαραίτητη σχέση, εξαφανίζεται. Οι μαθητές ελευθερώνονται από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών τους στην ένταξη για να συνεχίσουν τη δική τους ανάπτυξη, και αυτή είναι ακριβώς η απάντηση που καλούνται οι δάσκαλοι. Δεν θέλουν οι μαθητές τους να περιορίζονται από τις προσωπικές ή επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τους. Η ευθύνη είναι

σαφώς τεράστια. Αλλά οι μαθητές έχουν επίσης ευθύνη. Ως αποδέκτες φροντίδας, πρέπει να ανταποκρίνονται στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών τους. Συνήθως αυτό συμβαίνει με έναν φαινομενικά φυσικό τρόπο. Τα παιδιά που έχουν παρόμοια φροντίδα στο σπίτι θα ανταποκρίνονται αυτόματα στους εκπαιδευτικούς. Αλλά εάν οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με άγνωστους τρόπους, οι μαθητές ενδέχεται να δυσκολεύονται να εντοπίσουν απόπειρες φροντίδας. Οι διαπολιτισμικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή συχνά προκαλούν τέτοιες δυσκολίες, όταν πρέπει να δοθεί ακόμη περισσότερος χρόνος στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης. Δεν αρκεί απλώς να κατανοήσουμε έναν άλλο πολιτισμό. (Noddings, 2005, σ. 107)

Πράγματι, η υπόθεση μιας τέτοιας κατανόησης αποκρύπτει συχνά την εξάρτηση από τα στερεότυπα. Τα παιδιά προέρχονται από πολιτισμούς, αλλά είναι επίσης ειδικά άτομα, που το καθένα έχει ανάγκη συγκεκριμένης σχέσης με τον δάσκαλό του. Οι μαθητές μπορεί επίσης να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την περίθαλψη εάν έρχεται σε μορφές που έχουν ήδη εκτιμήσει ως μη φροντίδες. Εάν οι γονείς εξορθολογίζουν την καταχρηστική συμπεριφορά με το σκεπτικό ότι είναι για το καλό του παιδιού, ένας μαθητής μπορεί να μην εμπιστεύεται όλες τις προσπάθειες για τη βελτίωση της κατάστασής του. Αυτό επιβαρύνει ακόμη περισσότερο τους εκπαιδευτικούς να ακούσουν, να λάβουν, να ανταποκριθούν σε ό, τι υπάρχει πραγματικά εκεί. Ένα από τα μεγαλύτερα καθήκοντα των δασκάλων είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πώς να είναι αποδέκτες φροντίδας. Όσοι δεν το έχουν μάθει μέχρι να μπουν στο σχολείο διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο και ο κίνδυνος τους δεν είναι μόνο ακαδημαϊκός. Εάν δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις προσπάθειες φροντίδας, δεν θα μεγαλώσουν και σίγουρα δεν θα μάθουν να φροντίζουν τους άλλους. Αυτό είναι το μοναδικό πρόβλημα των παιδιών που γεννιούνται εθισμένα στην κοκαΐνη. Τα παιδιά δεν μπορούν να αντιδράσουν στην κανονική γονική επιθυμία να προωθήσουν την ανάπτυξή τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειαστεί να αφιερώσουν μεγάλα χρονικά διαστήματα στη δημιουργία σχέσεων φροντίδας με αυτά τα παιδιά. Όλα τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς στις σχέσεις τους με τους δασκάλους. Οι μαθητές πρέπει επίσης να αποδεχθούν την ευθύνη για τη μετάδοση των αναγκών τους στους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να καταλάβουν ότι οι απαντήσεις τους ζωντανεύουν ή μειώνουν τον ενθουσιασμό των δασκάλων τους. Οι μαθητές έχουν τεράστιες επιπτώσεις στους δασκάλους τους και αυτές οι δυνατότητες πρέπει να συζητηθούν ανοιχτά. Οι συνεισφορές των δασκάλων και των μαθητών είναι απαραίτητως ανισότιμες, αλλά είναι αμοιβαίες. Δηλαδή η σχέση χαρακτηρίζεται από



αμοιβαιότητα. Δεν πρέπει να αναμένεται από τους μαθητές να διδάσκουν τους δασκάλους τους, αλλά μπορεί να αναμένεται να ανταποκρίνονται με αυξανόμενη ευαισθησία στις προσπάθειες να προωθήσουν τη δική τους ανάπτυξη. Πολύ συχνά, ακόμα και στο συλλογικό επίπεδο, αλλά κυρίως στο δευτεροβάθμιο επίπεδο, οι μαθητές θεωρούν τους δασκάλους τους ως εχθρούς που είναι εξωφρενικοί. Αυτό που χάνεται δεν είναι μόνο ακαδημαϊκή γνώση, αλλά μια σχέση που μπορεί να αποδώσει μια ζωή φιλίας και σοφίας. Πρέπει να αναζητήσουμε τα θετικά σημάδια που βλέπουμε στην υγιή οικογενειακή ζωή: χαρούμενα, υγιή παιδιά. συνεργατική και διακριτική συμπεριφορά, ικανότητα στις συνηθισμένες εκθέσεις της ζωής, διανοητική περιέργεια, ανοιχτότητα και προθυμία για κοινή χρήση, ένα εξομολογημένο ενδιαφέρον για υπαρξιακές ερωτήσεις, και μια αυξανόμενη ικανότητα να συμβάλλουν και να ευδοκιμούν σε στενές σχέσεις. (Noddings, 2005, σσ. 108-109)

## **2.5 Η φροντίδα για τους ξένους και τους μακρινούς «άλλους»**

Η ηθική της φροντίδας επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στην αγάπη που υπάρχει μεταξύ γονέα και παιδιού. Η ιδέα αυτή έρχεται σε αντιδιαστολή με την αντίληψη του Φρόιντ και άλλων επιστημόνων ότι η ηθική αρχίζει με το φόβο. Η ηθική επηρεάζεται από τον φόβο, αλλά εμπνέεται από την αγάπη και εμπλουτίζεται μέσα από τις σχέσεις αγάπης. Είναι σημαντικό τα παιδιά να δέχονται την φροντίδα, να την αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σε αυτή. Όταν λοιπόν υπάρχουν σχέσεις εμπιστοσύνης και φροντίδας καλά εδραιωμένες, τα παιδιά είναι πιο έτοιμα να φροντίσουν τον ευρύτερο περίγυρό τους, και εν προκειμένω τους ξένους και τους αλλοδαπούς (Noddings, 2005, σ.110).

Φυσικά αυτή η φροντίδα δεν είναι εύκολη, καθώς οι δυσκολίες είναι πάμπολλες. Ο μεγαλύτερος κίνδυνος για την ηθική σχέση με μακρινούς άλλους είναι η τάση του ανθρώπου για συναισθηματοποίηση. Οι έφηβοι επηρεάζονται εύκολα από συναισθηματικές προσεγγίσεις, και μερικές φορές οδηγούνται να διαπράξουν αδικήματα εναντίον μιας ομάδας λόγω πίστης σε μια άλλη ομάδα. Η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίσει ακριβώς αυτήν την ροπή και να διατυπώσει ερωτήσεις τύπου: Τι πρέπει να κάνουμε; Τι πρέπει να αποφύγουμε; (Noddings. 2005, σσ. 110-111).

Επιπρόσθετα, η οικονομική αδικία και η βία είναι δύο διαφορετικά είδη προβλημάτων που εντοπίζουμε στην σύγχρονη μας κοινωνία. Τέτοια θέματα πρέπει να συζητηθούν κριτικά στα σχολεία, μιας και η ηθική της φροντίδας μας συμβουλεύει να

συναντηθούμε ο ένας στον άλλο σε σχέση φροντίδας. Τα ανθρώπινα όντα δεν πρέπει να χαρακτηρίζονται ως κακά και ως εκ τούτου δαπανηρά επειδή ανήκουν στην πλευρά που αντιτάσσουμε σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Μάλιστα, ένα μεγάλο μέρος της εκμάθησης της φροντίδας για τους «μακρινούς» άλλους είναι η κατανόηση των δυσκολιών και των ορίων της. Είναι σημαντικό να γίνει μια προσεκτική μελέτη στη γλώσσα που χρησιμοποιούμε (Noddings, 2005, σσ. 111-112).

Μπορούν λοιπόν να εντοπιστούν τουλάχιστον δύο μεγάλες δυσκολίες στη φροντίδα για τους ξένους. Πρώτον, δεν μπορεί κανείς να είναι παρόν για όλους εκείνους που νοιάζεται, ώστε να σιγουρευτεί ότι η φροντίδα έχει ολοκληρωθεί. Δεύτερον, μπορεί να προκληθεί ενόχληση σε εκείνους που προσπαθούμε να ανακουφίσουμε. Και στις δύο περιπτώσεις δεν γνωρίζουμε αρκετά και βασιζόμαστε σε αφηρημένα επιχειρήματα με κάποια ανεπαίσθητη γλώσσα. Ο πόνος των ανθρώπων (ή των ζώων ή και της ίδιας της γης) προκαλεί συμπάθεια όταν υποπέσει στην αντίληψή μας. Η αδυναμία μας να φροντίζουμε με τρόπο αποτελεσματικό εκείνους που υποφέρουν, μας οδηγεί να σκεφτόμαστε και να ενεργούμε σύμφωνα με γενικές αρχές που ενδέχεται να προκαλέσουν περαιτέρω ταλαιπωρία σε αυτούς (Noddings, 2005, σσ. 112-113).

Σκοπός της παγκόσμιας εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να παρέχει στους μαθητές γνώσεις άλλων ανθρώπων και των εθίμων τους. Η γνώση θα μειώσει τα στερεότυπα και τον σχεδόν ενστικτώδη φόβο των ξένων. Αλλά η γνώση και μόνο δεν είναι πιθανό να δημιουργήσει σχέσεις φροντίδας. Στην πραγματικότητα, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι ποιότητες όπως «σχέση συμβούλου» ή «σχέση δασκάλου» συσχετίζονται μόνο ελαφρώς με τις πολυπολιτισμικές γνώσεις. Το να γνωρίζεις κάτι για άλλους πολιτισμούς είναι σημαντικό και χρήσιμο, αλλά δεν αρκεί να δημιουργείς θετικές σχέσεις (Noddings, 2005, ειδικότερα σσ. 113-114).

Οι γυναίκες, οι μαύροι, οι ιθαγενείς Αμερικανοί και άλλες ομάδες χρειάζονται ευκαιρίες να μελετήσουν τη δική τους ιστορία και να γιορτάσουν τους δικούς τους πολιτισμούς. Όταν μελετάμε σε μια αποκλειστική ομάδα, μεγαλώνει συχνά ένα τεράστιο αίσθημα αλληλεγγύης, καθώς οι πλειοψηφούντες χρειάζονται βοήθεια για την κατανόηση και αποδοχή της προσπάθειας των καταπιεσμένων ομάδων να διεκδικήσουν τη δική τους λογοτεχνία, τέχνη και πολιτική δράση. Τέτοιας φύσεως μαθήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των γυναικών και των

μειονοτήτων. Η ένταξη είναι μια καλοπροαίρετη συνθήκη που ακούγεται όλο και πιο συχνά (Noddings, 2005, σσ.113-114).

Εάν το πρόγραμμα σπουδών επανασχεδιαζόταν γύρω από κέντρα και θέματα φροντίδας, τα θέματα που ενδιαφέρουν τις γυναίκες και τις μειονότητες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν με τρόπο φυσικό. Αλλά η ανησυχία για την αποκλειστικότητα και τον διαχωρισμό παραμένει, οδηγώντας αναπόφευκτα σε μια προσπάθεια ένταξης. Πιθανότατα, η απάντηση σε αυτήν την ανησυχία είναι η συμμετοχή σε καθήκοντα ένταξης και συμφιλίωσης. Οι δάσκαλοι αυτών των μαθημάτων θα πρέπει να διασφαλίσουν την προστασία των μαθητών που ενδιαφέρονται και είναι αρκετά θαρραλέοι. Πιο συγκεκριμένα, δάσκαλοι και μαθητές πρέπει να διερευνήσουν τρόπους με τους οποίους οι δραστηριότητές τους μπορούν να μοιραστούν με άλλες ομάδες και ειδικά με τις ομάδες που θεωρούνται καταπιεσμένες. Είναι σημαντικό σε τέτοιες ομάδες να αναπτυχθεί μια πλήρης αίσθηση του «ανήκειν», ώστε να φτάσουν σε μια προσπάθεια μερικής ένταξης. Οι μειονότητες μπορούν να το κάνουν αυτό χωρίς να προκαλέσουν φόβους κυριαρχίας (Αρβανιτίδου, 2019, σσ. 45-46).

Αφού εξετάστηκαν τα προβλήματα που σχετίζονται με την προσπάθεια φροντίδας από απόσταση για εκείνους που απομακρύνθηκαν από εμάς ή για εκείνους που παρόλο που είναι κοντά, είναι ακόμα ξένοι, θα δούμε και την περίπτωση της φυσικής απόστασης. Το κύριο πρόβλημα είναι εδώ η έλλειψη κάποια μορφής ολοκλήρωσης, αφού οι φροντιστές δύσκολα θα λάβουν κάποια ανταπόκριση για την φροντίδα που παρέχουν. Έτσι, παρά τις καλύτερες προθέσεις των φροντιστών, οι σχέσεις αυτές δεν μπορούν να αξιολογηθούν σωστά ως σχέσεις φροντίδας. Δευτερευόντως, όταν γίνονται προσπάθειες φροντίδας χωρίς την οικοδόμηση μιας σχέσης, πρέπει να υπάρχει κάποια μορφή γνώση. Κατ' επέκταση, υπάρχει συχνά αποτυχία στο να αντιμετωπίσουμε τους παραλήπτες της φροντίδας μας ως άτομα, καθώς μπορεί να υποθέσουμε κατά λάθος ότι θέλουν να ζήσουν με τον ίδιο τρόπο με εμάς, ότι θέλουν την ίδια γνώση, τα ίδια είδη εργασίας, τις ίδιες μορφές λατρείας, τα ίδια καθημερινά έθιμα (Noddings, 2005, σ. 116).

Η επιθυμία για δράση από απόσταση είναι δελεαστική, όμως επισύρει κινδύνους λόγω της ενδεχόμενης ανυπομονησίας, ή της υπέρμετρης αυτοπεποίθησης ή ακόμα και της ενδεχόμενης απογοήτευσης από το αίσθημα ευθύνης να αφουγκραστούμε και να ενθαρρύνουμε τους ξένους. Συχνά όμως παραβλέπουμε την πιθανότητα ότι εκείνοι μπορεί να θέλουν περισσότερο τη εναρκτήριο δύναμη για να δημιουργήσουν τις δικές τους έννοιες και να διερευνήσουν τις δικές τους δυνατότητες. Αυτό είναι ένα από τα

μεγάλα ελαττώματα στην παρούσα εκπαιδευτική προσπάθεια προκειμένου να δοθεί σε όλους ισότιμη εκπαίδευση. Ο ρόλος μας είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να συναντήσουν τον κόσμο που επρόκειτο να φροντίσουν μελλοντικά, ενώ πάντα ελλοχεύει ο πειρασμός της συναισθηματοποίησης. Τα δυσάρεστα συναισθήματα φαίνεται να γεννιούνται εν τέλει πιο εύκολα από την συμπάθεια. (Noddings, 2005, σ. 116).

Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν στο σχολείο όπου θα πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή στην κατανόηση των εαυτών μας. Είναι σημαντικό για τους μαθητές να κατανοήσουν τη δύναμη που έχει η κοινότητα, και ότι αυτοί ως μέλη της πρέπει να ενεργούν με απώτερο σκοπό τη διατήρηση και την βελτίωσή της. Όσο κι αν κανείς νιώθει περήφανος για την ατομικότητα, πάντα υπάρχουν σημάδια της κοινότητας στην οποία μεγαλώνουμε (Stone, 2018Π).

Επιπρόσθετα, τα σχολεία αγνοούν ένα πιο εξελιγμένο επίπεδο ερωτήσεων και προβληματισμού. Οι μαθητές μαθαίνουν για τα ιστορικά γεγονότα, ενώ διδάσκονται για την ανθρώπινη ύπαρξη στο μάθημα της λογοτεχνίας. Αλλά πολλές φορές δεν μπορούν να θέσουν τα υπαρξιακά ερωτήματα που θα μπορούσαν να κάνουν τη διαφορά στη ζωή τους και στην ανθρωπότητα γενικότερα. Ο σκοπός μιας τέτοιας συζήτησης δεν είναι να περιορίσει την ευθύνη, ούτε να απορρίψει την ομάδα στην οποία ανήκει και να αποδεχτεί μια άλλη περισσότερο ηθική ομάδα, αλλά η κατανόηση και η αντιστάθμιση κάποιων ανεπιθύμητων πράξεων (Jacobs, 2018).

Οι δάσκαλοι στα σχολεία κηρύττουν συχνότερα από ότι διδάσκουν σχετικά με την φυλή, της εθνικότητα, της θρησκεία και το φύλου. Στην προκειμένη φάση χρειάζεται ένας γνήσιος διάλογος για να επέλθει η κατανόηση, ο οποίος σαφώς να τελειώνει με ερωτήσεις. Ο διάλογος δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο αρχικά χτίζεται η αβεβαιότητα, αλλά και το είδος της έντασης που θα οδηγήσει αργότερα σε μια νέα και πιο έντονη εξερεύνηση. Γενικότερα, μαθητές και εκπαιδευτικοί πρέπει να συζητήσουν θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, μεταξύ των οποίων το φαινόμενο της αποκλειστικότητας. Πολλές ομάδες σήμερα σχηματίζονται με τρόπο ώστε οι άνθρωποι που μοιράζονται μια κοινή κληρονομιά ή ακόμα και μια κοινή καταπίεση να μπορούν να ζήσουν μαζί, να μελετήσουν μαζί και να ανακτήσουν μαζί την κληρονομιά που τους έχει χαθεί (Παπαδημητρίου, 2007, σ. 25).

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο είναι το ζήτημα της φροντίδας εκείνων που ξεχωρίζουν από εμάς λόγω κάποιας μορφής αναπηρία. Συχνά βιώνουμε μια αίσθηση απόστασης ανάμεσα σε «εμάς» και τους ανθρώπους που είναι τυφλοί, κωφοί, διανοητικά

άρρωστοι, ακινητοποιημένοι ή που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει η τάση να εκφέρεται η αντίληψη "όλοι είναι ίσοι", γεγονός που επικαλύπτει τις πραγματικές συνθήκες και τις ιδιότυπες ανθρώπινες αντιδράσεις. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορεί να θεωρηθούν κάπως «αποστασιοποιημένα», καθώς εντοπίζεται δυσκολία σε οποιαδήποτε μορφής απόκριση με τους όρους που εμείς γνωρίζουμε. Οι άνθρωποι που εργάζονται με αγάπη και επιτυχία με τα άτομα με ειδικές ανάγκες, βρίσκουν συνήθως άλλες μορφές ανθρώπινης ανταπόκρισης που είναι τόσο πολύτιμες όσο η λογική. Το γέλιο, τα χαμόγελα, οι αγκαλιές και η αγάπη είναι επίσης πολύτιμες και ανθρωπίνως αποδεκτές απαντήσεις. Το ίδιο ισχύει και για την επαφή με τα μάτια και την αναγνώριση προσώπου. Η ικανότητα να αποδίδουμε τα πράγματα μέσα από καλλιτεχνική έκφραση και ρυθμικές κινητικές κινήσεις είναι απαντήσεις που εκτιμώνται εξίσου από τα ανθρώπινα όντα (Noddings, 2005, ειδικότερα σ. 124).

Μάλιστα, οι νοσοκόμες και οι φυσιοθεραπευτές θα μπορούσαν να συμβάλουν πολύ από την πλευρά τους στην τυπική εκπαίδευση των μαθητών αλλά και των δασκάλων, βοηθώντας τους να κατανοήσουν αυτή ακριβώς τη μεγάλη ποικιλία των ανθρώπινων απαντήσεων. Εάν οι γνώσεις μας πάνω σε αυτά τα ζητήματα προκύπτουν μόνο από βιβλία και διαλέξεις, είναι εύκολο να συναισθηματοποιηθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ενώ αυτό που απομένει είναι η αποφυγή της «προκατάληψης». Εάν λοιπόν αποτελεί επιδίωξη οι πολίτες να μπορούν να αντιμετωπίσουν έξυπνα και συμπονετικά τα τρομερά προβλήματα της δημόσιας υγείας που βρίσκονται ακριβώς μπροστά τους, αυτά τα ερωτήματα πρέπει επίσης να αποτελούν μέρος μιας εκπαίδευσης που δέχεται την πρόκληση για φροντίδα (Golsäter, Enskär & Harder, 2013)

## **2.6 Φροντίδα για τις ιδέες**

Παντού σήμερα, οι εκπαιδευτικοί στους ειδικούς κλάδους θέλουν να διδάξουν το μάθημά τους από τη σκοπιά των ειδικών στον τομέα. Οι μαθητές υποτίθεται ότι μαθαίνουν να σκέφτονται όπως μαθηματικοί, επιστήμονες, ιστορικοί, λογοτεχνικοί κριτικοί, αισθητικοί και ηθικοί. Αυτή η στάση είναι ολέθρια και στην πραγματικότητα. Ο μέσος μαθητής δεν χρειάζεται να σκέφτεται σαν μαθηματικός. Πολλοί άνθρωποι εκτός των μαθηματικών χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα μαθηματικά και οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να βρουν τις δικές τους χρήσεις για τα μαθηματικά και να επιλέξουν τη δική τους στάση απέναντι σε αυτό. Η παιδαγωγική πρέπει να ξεκινά με τους σκοπούς, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. Αλλά μερικοί μαθητές

έχουν παθιασμένο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα θέματα. Αυτοί οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν αυτά τα θέματα σε μεγάλο βάθος. Οι μαθητές που έχουν παθιασμένο ενδιαφέρον για ένα μάθημα πρέπει να ενταχθούν στο λόγο της πειθαρχικής κοινότητας. Εάν χρειαζόμαστε, μηχανικούς και επιστήμονες, τότε πρέπει να προσκαλέσουμε εκείνους τους μαθητές που έχουν τα κατάλληλα ενδιαφέροντα και ικανότητες σε μια αυστηρή και θαυμάσια εργασιακή συνεργασία στους σχετικούς κλάδους. Διαφορετικά, η απειλή δεν είναι απλώς εκνευρισμένη, αλλά και πλήρης πνευματική εξέγερση (Noddings, 2005, σ. 150).

Αναφορικά με την πρόκληση της φροντίδας στο σχολείο, θα λέγαμε ότι αυτά είναι παγιδευμένα σε έναν παράδοξο ιστό. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα μαθηματικά, η ξένη γλώσσα και η εργαστηριακή επιστήμη θεωρήθηκαν αποτελεσματικά όργανα δοκιμής-διαλογής για την είσοδο στο κολέγιο. Έτσι, υπήρξε εδώ και πολύ καιρό μεγάλη πίεση για να καταστούν αυτά τα μαθήματα αυστηρά και απαιτητικά. Αλλά τώρα υπάρχει ακόμη μεγαλύτερη πίεση για να δοθεί σε όλα τα παιδιά - ειδικά τα παιδιά μειονοτήτων - μια δίκαιη ευκαιρία να φτάσουν στο κολέγιο. Ένας τρόπος για να αναγκάσουν τους μαθητές να κάνουν άλγεβρα και γεωμετρία είναι να μην προσφέρουν εναλλακτικά μαθηματικά. Στην προθυμία μας να δώσουμε σε όλους «μια δίκαιη ευκαιρία», προσφέρουμε ελάχιστα μαθήματα - δύο χρόνια μαθηματικών που λαμβάνονται για μια τριετή περίοδο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μιλήσουν με τους μαθητές σχετικά με την επιδεξιότητα που απαιτείται για τη φροντίδα των μαθηματικών. Οι άνθρωποι μπορούν να γοητευτούν από τα μαθηματικά, να τα ακούσουν «να τους μιλούν», να καταληφθούν από τους γρίφους και τις προκλήσεις τους. Είναι τραγικό να στερήσουμε τους μαθητές από αυτήν τη δυνατότητα. Κάθε μαθητής που θέλει να ασχοληθεί με το έργο και έχει τουλάχιστον ελάχιστη απαραίτητη π εμπειρία θα πρέπει να επιτρέπεται να το κάνει (Noddings, 2005, ειδικότερα σ. 153)

Οι κονστρουκτιβιστές πιστεύουν ότι οι άνθρωποι έχουν εσωτερικά κίνητρα και ότι κατασκευάζουν τις δικές τους διανοητικές αναπαραστάσεις καταστάσεων, γεγονότων και εννοιολογικών δομών. Οι κονστρουκτουβιστές καθηγητές, λοιπόν, ξοδεύουν χρόνο προσπαθώντας να ανακαλύψουν τι προσπαθούν να κάνουν οι μαθητές τους και γιατί. Είναι έτοιμοι με προτάσεις και προκλήσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές να κάνουν ισχυρές και χρήσιμες κατασκευές. Ως επί το πλείστον, θέλουν να διδάξουν μαθηματικά με τρόπους συμβατούς με τις πεποιθήσεις τους για το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι. Τείνουν επίσης να πιστεύουν ότι η μαθηματική και η μιμητική σκέψη είναι πλούσια, περίπλοκη, ανεκτική της ασάφειας, γεμάτη με πειρασμούς που

μπορεί ή όχι να πετύχουν, και σε γενικές γραμμές χρήσιμες σε πολλές ανθρώπινες δραστηριότητες. Πεισμένοι λοιπόν, θέλουν να προωθήσουν τη μαθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Αυτό είναι καλό στον βαθμό που οι μαθητές ανησυχούν για οποιονδήποτε λόγο με τη δική τους μαθηματική ανάπτυξη. Αλλά ο κονστρουκτιβισμός ως παιδαγωγικός προσανατολισμός πρέπει να ενσωματωθεί σε ένα ηθικό ή πολιτικό πλαίσιο. Ο πρωταρχικός στόχος κάθε δασκάλου πρέπει να είναι να προωθήσει την ανάπτυξη των μαθητών ως ικανών, στοργικών, στοργικών και αξιαγάπητων ανθρώπων. Οι εκπαιδευτικοί με αυτόν τον στόχο θα εργαστούν με ευελιξία στη διδασκαλία των μαθηματικών, εμπνέοντας όσους ενδιαφέρονται για τα μαθηματικά για να ρωτήσουν όλο και πιο βαθιά, βοηθώντας όσους ενδιαφέρονται εν μέρει για τα μαθηματικά να προετοιμαστούν για την πορεία που επιθυμούν και να υποστηρίξουν όσο καλύτερα μπορούν εκείνοι οι μαθητές που επιθυμούν να μην συναντήσουν μαθηματικά. Το να έχεις ομοιόμορφα υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές στα μαθηματικά είναι ηθικά λάθος και παιδαγωγικά καταστροφικό. Οι δάσκαλοι και οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν μαζί ως ολόκληρα ανθρώπινα όντα, όχι ως κομμάτια παιδαγωγικών μηχανημάτων. Από την άποψη της φροντίδας, η ομαδική διδασκαλία μπορεί να είναι μια υπέροχη ιδέα. Καθώς περνάει ο καιρός, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αμφισβητήσουν την ικανότητα των μαθητών για αυτοαξιολόγηση και αυτοέλεγχο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν, διαπραγματευτούν συμβιβασμούς, προσφέρουν συγκεκριμένη βοήθεια. Πάνω απ' όλα πρέπει να εμπλέξουν τους μαθητές σε διάλογο ώστε να παίρνουν τις σωστές αποφάσεις. Δεν σεβόμαστε τους μαθητές όταν τους αφήνουμε μόνοι τους για να παίρνουν αποφάσεις (Noddings, 2005, σσ. 154-157).

Οι ανάγκες εντοπίζονται και ικανοποιούνται. Αυτό έχει σημασία. Με την ιδεολογία του ελέγχου τόσο εδραιωμένη στην επαγγελματική και προσωπική μας ζωή, είναι πολύ δύσκολο να προχωρήσουμε σε μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στον αμοιβαίο σεβασμό, την υπεύθυνη ελευθερία, την αυτοαξιολόγηση, την ανοιχτή συνεργασία, τη φροντίδα και την κοινή χρήση. Ο στόχος πρέπει να είναι οι μαθητές να καταλάβουν τι κάνουν και με ποιο σκοπό. Αυτό δεν χρειάζεται μια βαθιά δομική κατανόηση των μαθηματικών. Συγκεκριμένα, δεν μπορώ να εγκρίνω την απομάκρυνση των μαθητών από την τάξη, επειδή δεν εργάζονται τόσο σκληρά όσο θέλει ο δάσκαλος, και η χρήση παιδαγωγικής στρατηγικής. Ίσως οι μειονοτικοί μαθητές και οι δάσκαλοι χρειάζονται την ελευθερία να επεξεργαστούν μεθόδους που είναι αποδεκτές από αυτές. Όμως, ως συν-επαγγελματίες, πρέπει να συνεχίσουμε να αναρωτιόμαστε καθώς

υποστηρίζουμε. Σίγουρα δεν ανταποκρίνονται θετικά όλοι οι μαθητές μειονοτήτων στον εξαναγκασμό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πειραματιστούν με μια σειρά μεθόδων που μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για συγκεκριμένες ομάδες. Θα πρέπει να εξοικειωθούν με έργα που αντιμετωπίζουν τους διάφορους τρόπους γνώσης. Οι μέθοδοι των εκπαιδευτικών, πρέπει να διαφέρουν (Noddings, 2005, σσ.158-159).

Σύμφωνα με την Noddings, μια φιλοσοφική ανάλυση μπορεί να υποστηρίξει μια άποψη της εκπαίδευσης ως μάθησης της φροντίδας ή, εναλλακτικά, ως αυτοπραγμάτωσης, ή ανάπτυξης, ή απλώς εκπαίδευσης. Το να μιλάμε για το ιδανικό ενός μορφωμένου ενήλικα είναι από μόνη της μια θεμελιώδης επιλογή που πρέπει να υποστηρίζεται από φιλοσοφικό επιχείρημα. Η φροντίδα για ένα σύνολο ιδεών όπως τα μαθηματικά ή η τέχνη έχει πολλά κοινά με τη φροντίδα των ανθρώπων (Παπαδημητρίου, 2007).

Οι άνθρωποι μαθαίνουν την αρετή από τους ενάρετους δασκάλους, και πράγματι η ίδια η αρετή ορίζεται τελικά με αυτόν τον τρόπο. Είναι η συστατική ποιότητα του καλού (ή ενάρετου) ατόμου. Έτσι, η εξουσία των ηθικών εμπειρογνομένων παίζει μεγάλο ρόλο σε μια τέτοια κοινωνία, και φυσικά η ηθική εμπειρογνωμοσύνη συνάδει με την πνευματική εμπειρογνωμοσύνη σε αυτό το όραμα. Το «καλύτερο» σε αυτήν την κοινωνία είναι, ευτυχώς για αυτούς, το καλύτερο από κάθε άποψη. Η ελληνική δημοκρατία σαφώς δεν ήταν αταξική, και η εκπαίδευση που προτάθηκε από τους φιλόσοφους της αντανάκλασε αυτό το γεγονός. Στη Δημοκρατία του Πλάτωνα τα παιδιά έπρεπε να εκπαιδευτούν σύμφωνα με τις διαγνωσμένες ικανότητές τους για μία από τις τρεις κύριες λειτουργίες της ενήλικης ζωής. Η «καλύτερη» εκπαίδευση προοριζόταν για τους «καλύτερους» μαθητές - αυτούς που θα γίνονταν κληδόνες της Δημοκρατίας. Αυτή η κοινωνία ήταν σίγουρα μια δημοκρατία. Εκείνοι που ήταν πολίτες αναμενόταν να συμμετάσχουν κατάλληλα στις υποθέσεις της κοινωνίας και η απόκτηση θέσης στην άρχουσα τάξη υποτίθεται ότι ήταν ζήτημα αξίας. Η ελληνική έννοια της ελίτ εκπαίδευσης για τους κληδόνες διατηρείται στο σύγχρονο ιδανικό ενός μορφωμένου ατόμου. Στην παράδοση των φιλελεύθερων τεχνών, ένα μορφωμένο άτομο περιγράφεται ως προς το περιεχόμενο με το οποίο έχει εξοικειωθεί, την κοινή γλώσσα αυτού του περιεχομένου και τις πρακτικές που ανοίγουν σε άτομα με τέτοια προετοιμασία. Η εκπαίδευση τέτοιων ατόμων θεωρείται από καιρό η «καλύτερη εκπαίδευση». Όμως υπάρχει μια καλή ελληνική κυκλικότητα ενσωματωμένη σε αυτήν την αντίληψη. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση που κάποτε ειλικρινά αποδιαγράφηκε για μια ελίτ πρέπει τώρα να είναι η εκπαίδευση που προσφέρεται σε όλους. Οι στατικές



υποθέσεις σε αυτήν τη σύσταση είναι προφανείς. Γνωρίζουμε ποια είναι η καλύτερη εκπαίδευση γιατί έχουμε τα καλύτερα προϊόντα της ως παραδείγματα. Το μόνο που πρέπει να γίνει είναι να επαναληφθεί η εκπαίδευσή τους για κάθε νέα γενιά, προσέχοντας φυσικά να δώσουμε σε κάθε παιδί μια πραγματική ευκαιρία να πετύχει σε αυτό. Η εφαρμογή του σχεδίου πρέπει να είναι δίκαιη. Η καλύτερη εκπαίδευση για το καλύτερο, είναι η καλύτερη εκπαίδευση για όλους. (Noddings, 2005, ειδικότερα σσ.162-164).



## Σκέψεις και Συμπεράσματα: Για μια ελεύθερη εκπαίδευση

Η ενασχόλησή μας με την φροντίδα δεν θα μπορούσε να μην έχει άμεση συνάρτηση με την εκπαίδευση, που είναι ο κατεξοχήν φορέας φροντίδας. Όπως κατέστη γνωστό, η εκπαίδευση περιστρέφεται γύρω από την φροντίδα, η οποία περικλείει πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής. Η φροντίδα για το περιβάλλον, τα ζώα, τον πλανήτη, την γη, αλλά και την ίδια την ανθρώπινη οντότητα στο σύνολό της, δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί από τον κανόνα της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κανείς θα αντιμετώπισει δυσκολία στην περίπτωση που θελήσει να αποδώσει έναν ορισμό της ελευθερίας. Η ελευθερία είναι το αγαθό που εγκαθιδρύει την ευτυχία μας και την δημιουργικότητά μας. Είναι μια έννοια ουσιαστική που έρχεται αντιμέτωπη με κάθε πιθανό ορισμό. Ακριβώς όπως ο φιλελεύθερος άνθρωπος αποφεύγει τους περιορισμούς που δεν αποσκοπούν πουθενά, κατ' αυτόν τον τρόπο και η έννοια της ελευθερίας ξεφεύγει των ορισμών. Η προσπάθεια οποιουδήποτε να την ορίσει καταλήγει στην παράθεση των πολλών μορφών που μπορεί να πάρει. Οι εκφάνσεις αυτές αφορούν την ελευθερία του λόγου, της έκφρασης, της σκέψης, της συνείδησης, της βούλησης, η ελευθερία δηλαδή από κάποιο εξωτερικό ή εσωτερικό περιορισμό. Η ελευθερία του ανθρώπου αντιμετωπίζεται ως το μέγιστο αγαθό, με μια όμως προϋπόθεση: ότι όλοι είμαστε δεκτικοί σε έναν αυτοπεριορισμό: «ότι η ελευθερία του ενός δεν μπορεί να παραβιάζει την ελευθερία του άλλου» (Βώρος, 1977).

Οι έννοιες της Δημοκρατίας και της Ελευθερίας έχουν άμεση συσχέτιση με τον χώρο της εκπαίδευσης. Το ζήτημα της παιδείας θεωρείται μια χρήσιμη κοινωνική συνθήκη για την εξέλιξη των σχέσεων των ανθρώπων, αφού εντός αυτού του φτάνει στην ολοκλήρωσή της η παιδευτική διαδικασία του ατόμου. Ένα κομμάτι αυτής της εκπαίδευσης αποτελεί και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ως μια γενικότερη παιδευτική πράξη, η οποία ωστόσο δεν απορρέει από τη ενσυνείδητη επιδίωξη αυτού που αποτελεί φορέα της αγωγής, λαμβάνει ωστόσο χώρα σε μεγάλο βαθμό και «αυτόματα», στα πλαίσια της απλής λειτουργίας των κοινωνικών προτύπων και μοντέλων ζωής που παρουσιάζονται καθημερινά και χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο από τους νέους (Τράπκου, 2009, σ. 136).

Υπό το πρίσμα της ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιείται από τον κλάδο της φιλοσοφίας της παιδείας εντοπίζουμε και το διερευνητικό ενδιαφέρον των σχημάτων εκείνων που συναντάμε και στην Πολιτεία του Πλάτωνα, τα οποία προσφέρουν το

κατάλληλο κλίμα, για να αποδώσουν όλες οι εκπαιδευτικές προσπάθειες που σαν στόχο έχουν την πολιτική διαπαιδαγώγηση του ατόμου. Κάτι τέτοιο είναι σαφώς αποδεκτό μιας και η φιλοσοφικής φύσεως έρευνα που αφορά τα παιδαγωγικά ζητήματα, συνδέεται άμεσα με την ανάδειξη εκείνων των πλαισίων αγωγής που σαν στόχο έχουν την ελεύθερη ανάπτυξη όλων των εκφάνσεων της δραστηριότητας του ανθρώπου, ενώ παράλληλα προωθείται η δημοκρατική υποστήριξη της παιδείας και η ελεύθερη διαλεκτική σχέση των δύο μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του μαθητή και του δασκάλου (Τράπκου, 2009, σ. 137).

Η «φιλελεύθερη εκπαίδευση» περιγράφει ένα σύνολο επιστημονικών κλάδων που έχουν σχεδιαστεί για τη γενική εκπαίδευση και όχι συγκεκριμένα επαγγέλματα. Συνήθως περιλαμβάνει τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, τις καλές τέχνες, τα μαθηματικά, την επιστήμη και την ιστορία (ή μερικές φορές, ευρύτερα, κοινωνικές μελέτες, αλλά αυτός ο υποκατάστατος είναι αμφιλεγόμενος). Σε επίπεδο κολεγίου, θεωρείται από καιρό η κατάλληλη εκπαίδευση για τους κυρίους και, πιο πρόσφατα, οι ευγενείς γυναίκες. Σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης, όπου η προσοχή μας θα συγκεντρωθεί, περιλαμβάνει τα συνήθως συνταγογραφούμενα μαθήματα για την προετοιμασία του κολεγίου. Πρώτον, η φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι ένα ακατάλληλο ιδανικό για τη γενική εκπαίδευση, επειδή βασίζεται μόνο σε ένα στενό σύνολο ανθρωπίνων ικανοτήτων. Ως εκ τούτου, η συνταγογράφηση για όλους τους μαθητές διασφαλίζει την ανισότητα των αποτελεσμάτων. Δεύτερον, οι τρέχοντες πολιτικοί σκεπτικοί για ένα μονοπάτι, ένα πρόγραμμα ελεύθερων τεχνών είναι λανθασμένοι και ότι, εν πάση περιπτώσει, τα εκπαιδευτικά προγράμματα χρειάζονται εκπαιδευτικούς λόγους και πολιτικούς. Τρίτον, το περιεχόμενο των φιλελεύθερων μελετών δεν είναι το περιεχόμενο που χρειάζονται όλα τα παιδιά. (Noddings, 2005, ειδικότερα σ. 28)

Στην πρόταση Paideia (1982), ο Mortimer Adler υποστηρίζει ότι η πραγματική δημοκρατία απαιτεί ίση εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Λέει ότι η καθολική ψηφοφορία και η καθολική εκπαίδευση «συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους», και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η άνιση εκπαίδευση είναι ασυμβίβαστη με τις προϋποθέσεις και τις πρακτικές της δημοκρατίας. Λίγοι από εμάς θα υποστηρίξαμε εναντίον του Adler αν σήμαινε ότι όλα τα παιδιά - ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, την οικονομική κατάσταση ή την εθνικότητα - πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ό, τι μορφές εκπαίδευσης είναι διαθέσιμες. Οι περισσότεροι από εμάς θα συμφωνούσαν επίσης ότι η πρόσβαση περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από ένα τυπικό νομικό δικαίωμα στην εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αξιοπρεπή σχολεία, επαρκή καθοδήγηση, ενθάρρυνση και συμβουλές.

Όλα τα παιδιά, λέει, πρέπει να έχουν ακριβώς την ίδια εκπαίδευση τουλάχιστον έως το γυμνάσιο και το αντικείμενο αυτής της εκπαίδευσης πρέπει να είναι το τυπικό πρόγραμμα σπουδών φιλελεύθερων τεχνών: γλώσσα, λογοτεχνία και καλές τέχνες, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, ιστορία, γεωγραφία και κοινωνικές σπουδές. Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, επιμένει ο κ. Adler. «Δεν υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν να διδαχθούν», λέει. «Υπάρχουν μόνο σχολεία και δάσκαλοι και γονείς που δεν τους διδάσκουν. Το να λέμε ότι δεν υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν να διδαχθούν είναι ασήμαντο έως ότου κάποιος συμπληρώσει τη δήλωση με το τι πρέπει να διδαχτεί σε αυτά και με ποιο κόστος. Φυσικά τα περισσότερα παιδιά μπορούν να μάθουν πολλά πράγματα (Noddings, 2005, ειδικότερα σ. 29).

Τα παιδιά, πρώτα-πρώτα, θα χρειαστούν ένα σχολικό περιβάλλον που θα τους διδάξει πώς να αποδεχτούν τη φροντίδα και, αργότερα, να την δώσουν. Δεύτερον, θα χρειαστούν ένα πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο στις ατομικές τους ικανότητες και ενδιαφέροντα, ένα που θα παρέχει τη διασφάλιση ότι υπάρχουν πολλοί αξιολογούμενοι και ικανοποιητικοί τρόποι ζωής. Θα χρειαστούν ευκαιρίες για να πετύχουν σε κάτι που θεωρείται αξιόλογο ενώ οι άνθρωποι που τους διδάσκουν και τους φροντίζουν. Αυτές οι απαιτήσεις είναι σημαντικές για όλα τα παιδιά. Μια πιστή φροντίδα επιτρέπει στα παιδιά να επιλέγουν και να επιβεβαιώνουν τα ενδιαφέροντά τους μετά την αρχική έκθεση. Δίνει μεγάλες ευθύνες στους φροντιστές για τη διαχείριση της εμπιστοσύνης που τους αποδίδεται με σύνεση. Πρέπει να ξέρουμε πότε να σπρώχνουμε λίγο και πότε να κάνουμε πίσω. Σε πολλές ζωές των παιδιών, ωστόσο, οι ανθρώπινες σχέσεις είναι απλώς άσχετες με τη γνώση που εκτιμούμε ότι εκτιμούμε. Δεν υπάρχει καμία σύνδεση. Από την προηγούμενη συζήτηση, μπορεί κανείς να δει ότι εννοώ να αφήσω ανοιχτό το ερώτημα αν υπάρχει κάποια γνώση που πρέπει να έχουν όλοι οι άνθρωποι και ακόμη και αν υπάρχει κάποια γνώση που είναι επιθυμητή, αν όχι απαραίτητη, για όλους. Σίγουρα οι ευφυείς ενήλικες μπορούν και πρέπει να μιλήσουν με τα παιδιά στη φροντίδα τους για την ειλικρίνεια, τη συμπόνια, την ανοιχτή σκέψη, τη μη βία, το σκεπτικό, τη μετριοπάθεια και μια σειρά από άλλες ιδιότητες που θαυμάζουν οι περισσότεροι από εμάς (Noddings, 2005, σ. 30-34).

Η φιλελεύθερη εκπαίδευση όπως ορίζεται τώρα δεν είναι η καλύτερη εκπαίδευση για κανέναν. Πρώτον, δίνει μεγάλη έμφαση σε μια στενή μορφή ορθολογισμού και αφηρημένου συλλογισμού ως τα χαρακτηριστικά της πλήρους ανθρώπινης ζωής. Παραμελεί το συναίσθημα, τη σκέψη της κριτικής, την πρακτική δραστηριότητα, ακόμη και την ηθική δράση (επικεντρώνοντας αντ' αυτού στην ηθική συλλογιστική).

Δεύτερον, αυτή η υπερβολική έμφαση στη ζωή του νου οδηγεί τους επιτυχημένους μαθητές να πιστέψουν ότι είναι πραγματικά ανώτεροι από εκείνους που ζουν περισσότερο σωματική ζωή. Ένα ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών θα βοηθούσε όλους τους μαθητές να βρουν τα ειδικά τους ταλέντα και επίσης να αναπτύξουν έναν υγιή σεβασμό για τα ταλέντα που δεν διαθέτουν. Τρίτον, το πρόγραμμα των παραδοσιακών φιλελεύθερων τεχνών είναι σε μεγάλο βαθμό ένας εορτασμός της ανδρικής ζωής, δραστηριότητες, στάσεις και αξίες που συνδέονται ιστορικά με τις γυναίκες παραμελούνται ή παραλείπονται εντελώς. Εξ ου και η διαιώνιση του τείνει να αναπαράγει μια κοινωνία στην οποία το ένα φύλο νοιάζεται και υποστηρίζει συναισθηματικά το άλλο - η οποία, εξ ορισμού, κάνει ό, τι έχει σημασία στον πολιτισμό. Αυτή η αντίρρηση για τη φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι από μόνη της αρκετά σημαντική ώστε να δικαιολογεί την επανεξέταση ολόκληρης της επιχείρησης (Noddings, 2005, σ. 43).

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιλέξαμε να μελετήσουμε ενδελεχώς το βιβλίο της με τίτλο «The challenge to care in school», στο οποίο περιγράφει λεπτομερώς τις διάφορες μορφές φροντίδας όπως: η φροντίδα του εαυτού, η φροντίδα του εσωτερικού κύκλου, η φροντίδα για τους ξένους και τους μακρινούς «άλλους» και η φροντίδα για τις ιδέες. Εμβαθύνοντας, η Noddings υποστηρίζει ότι ένα γενικό πρόγραμμα σπουδών που βασίζεται στις φιλελεύθερες τέχνες δεν είναι η καλύτερη εκπαίδευση για όλους. Η εστίασή μας στα σχολεία, στο λεκτικό και μαθηματικό επίτευγμα, παραλύει πολλούς των οποίων τα ταλέντα και οι ικανότητες δεν είναι σχετικές με αυτά. Χρειαζόμαστε μια ριζική αλλαγή τόσο στο πρόγραμμα σπουδών όσο και στη διδασκαλία για να προσεγγίσουμε όλα τα παιδιά. Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι ηθικός. Αυτός της καλλιέργειας της ανάπτυξης ικανών, φροντισμένων, στοργικών και αξιαγάπητων ατόμων. Κάθε παιδί έχει μοναδικά ταλέντα, ικανότητες και ενδιαφέροντα που χρειάζονται εμπλοκή και ανάπτυξη από φροντιστές δασκάλους στα σχολεία. Η Noddings βάζει την ανθρώπινη διάσταση πίσω από το εκπαιδευτικό σύστημα που έχει απενεργοποιηθεί. Όλοι μπορούν να αγκαλιάσουν την φροντίδα ως κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης χωρίς να χρειάζεται να εγκαταλείψουν τις βασικές αρχές και τις φιλοσοφίες τους.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε την ηθική της φροντίδας (ethics of care) και συγκεκριμένα, την ηθική της συμπεριληπτικής φροντίδας, η οποία πρέπει να εμφορείται από ένα αμάλγαμα ιδεών που θα αφορούν στην παιδαγωγική θεωρία και την ηθική φιλοσοφία. Παράλληλα μέσω της συμπερίληψης τα προγράμματα

εκπαίδευσης θα πρέπει να προσεγγίζονται με την οπτική μιας ηθικής ανάπτυξης. Η συμπεριληπτική φροντίδα στοχεύει στην συμβίωση όλων των παιδιών στις ίδιες τάξεις, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν οι δυσκολίες μάθησης που μπορεί να υπάρχουν. Πρέπει λοιπόν να αναζητούνται τρόποι διεύρυνσης παροχής ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά. Είναι λοιπόν υποχρέωση μας να αξιοποιούμε την κάθε ευκαιρία και κάθε πόρο που έχουμε για να ικανοποιήσουμε της εκπαιδευτικές ανάγκες και μη. Η ηθική της φροντίδας είναι ένα είδος δραστηριότητάς που περιλαμβάνει όσα κάνουμε για να βελτιώσουμε τον κόσμο μας (Noddings, 1984, στο Αγγελίδης, 2012, σσ. 269-271).

Σύμφωνα μάλιστα με τον ορισμό της UNESCO (1994), η συμπερίληψη συνιστά εκείνη τη διαδικασία για την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση των πολλών και διάφορων αναγκών όχι μόνο των παιδιών αλλά και των νέων και των ενηλίκων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αύξησης της συμμετοχής στην μάθηση και την καλλιέργεια της μάθησης καθώς και στις κοινότητες. Προϋπόθεσή όμως είναι να υπάρξει και μείωση του αποκλεισμού μέσα και έξω από το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Μιλώντας τώρα για εκπαιδευτική ισότητα και την σχέση της με την δικαιοσύνη, αναφερόμαστε τόσο στα δικαιώματα των ανθρώπων αλλά και στην ευθύνη που έχουν τα κράτη να τα διασφαλίζουν για όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες. Όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Για να συμβούν όμως τα προαναφερθέντα, θα πρέπει να υπάρχει από κάθε κράτος, ηθική της συμπεριληπτικής φροντίδας. Η ηθική αυτή αποτελείται από ένα σύνολο παιδαγωγικών ιδεών και της ηθικής φιλοσοφίας. Προσεγγίζει τα ζητήματα εκπαίδευσης από μια ηθική προοπτική. Η ηθική αυτή βοηθάει να θυμηθούμε πόσο σημαντικές είναι οι σχέσεις φροντίδας και ότι οι ηθικές ανησυχίες των ανθρώπων μπορούν να εξαλειφθούν με την βοήθεια της. Η έννοια της φροντίδας μπορεί να συγκριθεί, με έννοιες όπως της ευθύνης, της δικαιοσύνης και του καθήκοντος. Συμπερασματικά, η έννοια της συμπεριληπτικής φροντίδας, στηρίζεται σε ηθικές αξίες και στοιχειοθετείται από συγκεκριμένη εκπαιδευτικά μεθοδολογία, υποστηρίζοντας την συνύπαρξη όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στις ίδιες τάξεις. Στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά μέσω διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων (Noddings, 1984, στο Αγγελίδης, 2012, σσ. 269-271)

Η παραδοσιακή οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης αποδεικνύεται πνευματικά και ηθικά ανεπαρκής για τη σύγχρονη κοινωνία. Ζούμε σε μια εποχή προβληματική από κοινωνικά προβλήματα που μας αναγκάζουν να επανεξετάσουμε τι κάνουμε στα σχολεία. Σε μια εποχή που οι στοχαστές σε πολλούς τομείς κινούνται προς το μεταμοντέρνο μια απόρριψη μιας αντικειμενικής μεθόδου, διακριτικά ατομικής υπο-

επιλεκτικότητας, καθολικότητας ηθική και καθολικά κριτήρια για την επιστημολογία, πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να ενστερνίζονται τη νεωτεριστική άποψη της προόδου και των παρωχημένων εργαλείων της. Πάρα πολλοί από εμάς πιστεύουμε ότι μπορούμε να βελτιώσουμε την εκπαίδευση απλώς σχεδιάζοντας ένα καλύτερο πρόγραμμα σπουδών, βρίσκοντας και εφαρμόζοντας μια καλύτερη μορφή διδασκαλίας ή θεσπίζοντας μια καλύτερη μορφή διαχείρισης τάξεων. Αυτά τα πράγματα δεν θα λειτουργήσουν. Θα πρέπει να εγκαταλείψουμε την ιδέα του μορφωμένου ατόμου και να το αντικαταστήσουμε με ένα πλήθος μοντέλων που έχουν σχεδιαστεί για να εξυπηρετούν τις πολλαπλές ικανότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο μαθητής χρειάζεται να φροντιστεί. Η ανάγκη της για φροντίδα μπορεί να απαιτεί επίσημο σεβασμό, άτυπη αλληλεπίδραση, συμβουλές από ειδικούς, απλώς ένα σημάδι της αναγνώρισης ή διαρκή στοργή. Για να δώσει τη φροντίδα που χρειάζεται απαιτεί ένα σύνολο ικανοτήτων σε καθέναν από εμάς στις οποίες τα σχολεία δίνουν πολύ λίγη προσοχή. Επίσης, εκπαίδευση πρέπει να οργανώνεται γύρω από θέματα φροντίδας και όχι από τους παραδοσιακούς κλάδους. Όλοι οι μαθητές θα πρέπει να ασχολούνται με μια γενική εκπαίδευση που τους καθοδηγεί στη φροντίδα του εαυτού, των οικείων, των άλλων, των φυτών, των ζώων και του περιβάλλοντος, του ανθρωπογενούς κόσμου και των ιδεών. Η ηθική ζωή που ορίζεται με τον τρόπο αυτό πρέπει να συμπεριληφθεί ειλικρινά ως κύριος στόχος της εκπαίδευσης. Ένας τέτοιος στόχος δεν λειτουργεί κατά της πνευματικής ανάπτυξης ή του ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Αντιθέτως, παρέχει μια σταθερή βάση και για τα δύο (Noddings, 2005, σ. 173)

Ο κύριος στόχος της στοχευμένης εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η παραγωγή ικανών, φροντισμένων, στοργικών και αξιαγάπητων ανθρώπων. Ακόμα πρέπει να φροντιστούν οι συνεργατικές ανάγκες. Να κρατηθούν οι μαθητές και οι δασκάλους μαζί (με αμοιβαία συναίνεση) για αρκετά χρόνια. Οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν ότι το σχολείο ως δικό τους. Να νομιμοποιηθεί ο χρόνος που αφιερώνεται στην οικοδόμηση σχέσεων φροντίδας και εμπιστοσύνης. Επιπλέον δεν πρέπει να υπάρχει μεγάλη ώθηση για έλεγχο. Είναι επιτακτική η ανάγκη απαλλαγής της ανταγωνιστικής βαθμολογίας. Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εξερευνήσουν με τους μαθητές. Δεν χρειάζεται να ξέρουμε τα πάντα για να διδάσκουμε καλά. Ενθάρρυνση αυτο-αξιολόγησης. Συμμετοχή μαθητών στη διοίκηση των δικών τους τάξεων και σχολείων. Δηλαδή, οι μαθητές χρειάζονται: γνήσιες ευκαιρίες να εξερευνήσουν τα ερωτήματα που είναι κεντρικά για την ανθρώπινη ζωή καθώς και αφιέρωση τουλάχιστον ενός μέρους της ημέρας σε θέματα φροντίδας. Βασικό είναι οι μαθητές να διδαχθούν την

φροντίδα για να μπορέσουν να την διδάξουν και οι ίδιοι. Όταν νοιαζόμαστε, αποδεχόμαστε την ευθύνη να εργαζόμαστε συνεχώς πάνω στις δικές μας ικανότητες, έτσι ώστε ο παραλήπτης της φροντίδας μας - πρόσωπο, ζώο, αντικείμενο ή ιδέα - να ενισχυθεί. (Noddings, 2005, σσ. 174-175).

Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι μαθητές, χρειάζονται ένα ευρύ πρόγραμμα σπουδών που συνδέεται στενά με την ύπαρξη της ζωής και με τα δικά τους, κοινωνικά ενδιαφέροντα. Πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν μια έξυπνη προσέγγιση στις νόμιμες ανάγκες και ερωτήσεις των μαθητών. Ίσως η πιο θεμελιώδης αλλαγή που απαιτείται είναι να ενδυναμωθούν οι δάσκαλοι για να ενδυναμώσουν τους μαθητές. Θα πρέπει να τους βοηθήσουμε να μάθουν πώς να ερευνούν, να αναζητούν συνδέσεις μεταξύ του επιλεγμένου αντικείμενου τους και άλλων θεμάτων, να εγκαταλείψουν την έννοια της διδασκαλίας του θέματος τους μόνο για δικό τους σκοπό, και να διερευνήσουν βαθιά τη θέση του στην ανθρώπινη ζωή που ερμηνεύεται ευρέως. Αυτό υποδηλώνει μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια ολοκληρωμένη μορφή εκπαίδευσης, όχι μια πολύ εξειδικευμένη εκπαίδευση που επικεντρώνεται σε έναν κλάδο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τα θέματα τους τόσο καλά ώστε να εντοπίζουν και να ενθαρρύνουν πολλά υποσχόμενες προσεγγίσεις στους μαθητές τους και να μην ξεπεραστούν, από άγνοια, από την ανάγκη ελέγχου. Σημαίνει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πρόθυμοι να συζητήσουν θέματα για τα οποία δεν είχαν ειδική εκπαίδευση. Οι ανάγκες των μαθητών πρέπει να καθοδηγούν τα σχέδιά μας για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Noddings, 2005, σσ. 178-179).

Με δεδομένη την παθογένεια του σημερινού σχολείου, αναφορικά με την απουσία του μαθήματος της φιλοσοφίας από το σχολικό πρόγραμμα κρίνεται πιο αναγκαία από ποτέ η ανάδειξη της ηθικής της φροντίδας. Καθώς το σχολείο αποτελείται από μαθητές με ποικίλες ανάγκες και ιδιαιτερότητες, η συμπερίληψη αντιπροσωπεύει την ύψιστη μορφή φροντίδας έτσι ώστε, να προαχθεί η κριτική σκέψη και η συμμετοχή των όλων των παιδιών ανεξαρτήτως αναγκών τόσο στις εκπαιδευτικές κοινότητες όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Π. (Επιμ.). (2012). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων*. Αθήνα: Διάδραση.

Αρβανιτίδου, Σ. *Άσκηση γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας με έμφαση στην ηθική της φροντίδας: Αντιλήψεις διευθυντριών των σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας στην κατεύθυνση της ηθικής της φροντίδας*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Adler, M. J. (1982). *The paideia proposal*. New York: Macmillan.

Burdach, K. (1923). Faust und die Sorge. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*. 1 (1), 1-60.

Γκομοσίδου, Ε. (2013). *Η διερεύνηση της έννοιας της φροντίδας και η σχέση της με την πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας*. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Caine, V. Chung, S. Steeves, P. & Clandinin, J. D. (2019). The necessity of a relational ethics alongside Noddings' ethics of care in narrative inquiry. *Qualitative Research*. 20(3):265-276.

Daniel, M.- F. & Fiema, G. (2017). Dialogical Critical Thinking in Children. *Knowledge Cultures*.

Descartes, R. (2008). *Αρχές Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Δρόμων.

Driver, J. (2010). *Ηθική Φιλοσοφία: Οι βασικές της αρχές*. Μαρκόπουλος, Ι. (μτφρ.). Αθήνα: University Studio Press.

Foucault, M. (1989). *Foucault Live (Interviews 1966–84)*. Johnston, J. (trans.). New York: Semiotext(e).

Fisher, R. (2001). Philosophy in Primary Schools: Fostering Thinking Skills and Literacy. *Reading Literacy and Language*. Oxford: Blackwell Publishers.

Gibbons, A. (2007). Philosophers as children: Playing with style in the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*. 5 (39).

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard: Harvard University Press.

Golsäter, M. Enskär, K. & Harder, M. (2013). Nurses' encounters with children in child and school health care: Negotiated guidance within a given frame. *Scandinavian journal of caring sciences*. 28 (3).

Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Ανακτήθηκε στις 8/10/2020 από: <https://childrenandphilosophy.webnode.com/>

Heidegger, M. (1985). *History of the Concept of Time: Prolegomena*. Bloomington: Indiana University Press.

Heidegger, M. (1985). *Είναι και χρόνος*. Τζαβάρας, Γ. (μτφρ.). Αθήνα: Δωδώνη.

Θεοδωροπούλου, Ε. (2008). Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας, *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*. (3). Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος

Θεοδώρου, Π. (2015). *Εισαγωγή στο είναι και χρόνος του Μάρτιν Χάιντεγκερ*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 10/1/2020 από: <http://hdl.handle.net/11419/4272>

Jacobs B. M. (2018). Teaching Kids to Care about Jewish Problems: A Noddings' Approach. *Theory Into Practice*. 4 (57).

Κωζικά, Ε. (2017). *Φιλοσοφία για παιδιά: Ιστορικο-φιλοσοφικές προσεγγίσεις και η σύγχρονη προβληματική*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Kennedy, N. & Kennedy, D. (2011). Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design. *Journal of Philosophy of Education*. 2 (45), 268. Retrived in 15/12/2020: <file:///C:/Users/User/Downloads/Community-of-Philosophical-Inquiry.pdf>

Λεβινάς, Ε. (1989). *Ολότητα και άπειρο. Δοκίμιο για την εξωτερικότητα*. Παπαγιώργης, Κ. (μτφρ.). Αθήνα: Εξάντας.

Libresco, A. S. (2018). Noddings' "Critical Lessons" May be Particularly Critical at the Elementary Level. *Theory Into Practice*. 4 (57).

Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (2004). *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*, Σαλαμάς (μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2017). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαρκής, Λ. (1996). *Υπό τη σκιάν του Πλάτωνος*. Αθήνα: Εκδόσεις Στάχυ.

Marshall, J. D. (2001). A Critical Theory of the Self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault. *Studies in Philosophy and Education*. 20, 75–91.

Mcneill, J. T. (1951). *A History of the Cure of Souls*. New York: Harper & Brothers.

Νικολιδάκη, Σ. (2005). «Φιλοσοφία για παιδιά»: Κριτική Προσέγγιση του προγράμματος του Matthew Lipman. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (1986). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Παπασταύρου, Ε., Ευσταθίου, Γ., Νικηταρά, Μ., Τσαγκάρη, Χ., Μερκούρης, Α., Κάρλου, Χ., κ.ά. (2010). Η «Έννοια της φροντίδας»: Αποτελέσματα από μια πιλοτική ερευνητική εργασία. *Νοσηλευτική*. 49 (4), 406-417.

Παπαδημητρίου, Φ. (2007). *Η φροντίδα και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Παπασταύρου Ε. (2019). «Η ανάλυση της Έννοιας της φροντίδας στη Νοσηλευτική». *Cyprus Nursing Chronicles*. 5(3), 7-18. Ανακτήθηκε στις 21/1/2020 από: [https://cncjournal.cyna.org/wp-content/uploads/2019/12/chron\\_5-37-18.pdf](https://cncjournal.cyna.org/wp-content/uploads/2019/12/chron_5-37-18.pdf)

Ροδή-Καβούνη, Μ. (2015). *Οι αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για τη φροντίδα*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Reich, W. T. (1995). *Encyclopedia of Bioethics* (Vol. 5, p. 319- 331). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Simmel, G. (1950). *The Sociology of Georg Simmel*. Glencoe IL: The Free Press.

Stone, L. (2018). Nel Noddings: Courageous Philosopher and Reformer. *The High School Journal*. 2 (101), 100-107. University of North Carolina Press.

Τίφας, Α. (2020). *Άνθρωπος και Ηθική*. Αθήνα: Παπαζήσης

Τράπκου, Χ. Ν. (2009). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας κατά τον Richard Stanley Peters*. Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 15/12/2020 από: <file:///C:/Users/User/Downloads/1607982178800405.pdf>

Tyack, D. & Hansot, E. (1982). *Managers of virtue: Public School leadership in America, 1920-1980*. New York: Basic Books.

Tozzi, M. (2007). *Philosophy: A school of Freedom*. France: UNESCO.

Tronto, J. (1982). *Moral Boundaries: a political argument for an Ethic of care*. New York: Routledge.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action On Special Needs Education*. Ανάκτηση από UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000098427>