

## ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

### Η «Φιλοσοφία για Παιδιά» ως εργαλείο στα προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφορία

**Βαρβάρα Βορύλλα (M.Ed)**

Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Δ/νσης Α/θμιας Εκπ/σης  
Ανατ. Αττικής  
[veravorylla@sch.gr](mailto:veravorylla@sch.gr)

#### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ) είναι μια δομημένη προσέγγιση στη μάθηση που βασίζεται στην ερώτηση-απορία και στο διάλογο ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και οργανώνει την ανταλλαγή απόψεων με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Για τους λόγους αυτούς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση μέσω των καινοτόμων προγραμμάτων στην εισαγωγή και επεξεργασία θεμάτων που άπτονται ευρύτερου προβληματισμού και αγγίζουν την ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού, δημοκρατικού, παγκόσμιου πολίτη, π.χ. η βιώσιμη ανάπτυξη, η διαχείριση των πόρων, η φτώχεια, οι ίσες ευκαιρίες κ.α. Στο εργαστήριο επιχειρείται η εξοικείωση με την εφαρμογή της προσέγγισης και η χρησιμοποίησή της σε προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφορία μέσω της διερευνητικής μάθησης.

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:** Διδακτική μεθοδολογία και προτάσεις

**ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ:** Φιλοσοφία για Παιδιά, πολιτειότητα, διερευνητική μάθηση

#### Δομή εργαστηρίου:

Θεωρητική εισαγωγή στη ΦγΠ, Πρακτική εφαρμογή, Αξιολόγηση προσέγγισης, Αξιολόγηση εργαστηρίου

**Διάρκεια:** 2 ώρες, **Αρ. Συμμετεχόντων:** 25 (max).

#### ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η «ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ»

Η Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ)- Philosophy for Children (P4C) ως μια δομημένη παιδαγωγική προσέγγιση στην εκπαίδευση εμφανίστηκε αρχικά τη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α. από τον καθηγητή Matthew Lipman και το Ινστιτούτο Προώθησης της Φιλοσοφίας για Παιδιά (Institute for Advancement of Philosophy for Children- <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>) του Montclair State University. Στην Ευρώπη διαχύθηκε μέσω του δικτύου International Council of Philosophical Inquiry with Children (icpic.org) με αφετηρία τη Δανία το 1985 (Χατζηστεφανίδου, 2005) έχοντας όμως δοκιμαστεί νωρίτερα στην αυστριακή εκπαίδευση. Αυτή τη στιγμή τα πιο γνωστά δίκτυα για τη διάχυση της ΦγΠ είναι εκτός από το IAPC στις Η.Π.Α., το SAPERE στο Ηνωμένο Βασίλειο ([www.sapere.org.uk](http://www.sapere.org.uk)) και το ευρωπαϊκό SOPHIA ([sophia.eu.org](http://sophia.eu.org)).

Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στη διατύπωση ερωτημάτων και στην αναζήτηση της απάντησης και όχι στην ίδια την απάντηση. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο

Lipman δεν μπορούμε να διδάξουμε την ερώτηση-αναζήτηση αν δεν χρησιμοποιήσουμε την ερώτηση ως μέσο στην εκπαίδευση (1991). Η χρήση του όρου «φιλοσοφία» προκύπτει όχι μόνο από το αντικείμενο των ερωτήσεων-αναζητήσεων που αφορούν στα μεγάλα φιλοσοφικά ζητήματα όπως η ζωή, η φιλία, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η διαφορετικότητα κτλ. αλλά και από την ίδια τη διαδικασία της αναζήτησης όπως αποτυπώνεται από τη φιλοσοφία «ως αντιπρόσωπος της κληρονομιάς της ανθρώπινης σκέψης» (Lipman, 1988: 40). Όπως αναλύει η Χατζηστεφανίδου (2011) το πρόγραμμα βασίστηκε πάνω σε τέσσερις άξονες (αριθμός που στηρίζει το συμβολισμό 4 στο ακρωνύμιο P4C): την κοινότητα (community), τη διερεύνηση (inquiry), τη μαθητοκεντρική προσέγγιση (student-centered approach) και το στοχασμό (reflection). Από το ολοκληρωμένο πρόγραμμα του Lipman με τις διαβαθμισμένες έννοιες και δεξιότητες η ΦγΠ έχει εξελεχθεί σε πολλές μορφές με μεγαλύτερη ευελιξία και ποικιλία (Vansieleghem και Kennedy, 2012).

Η μεθοδολογική αυτή εκπαιδευτική προσέγγιση αντιπροσωπεύει μια μεγάλη στροφή στην εκπαίδευση: μετακινεί το βάρος από τον εκπαιδευτικό και την αναζήτηση της γνώσης στο «απελευθερωμένο» παιδί και στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων που θα το καταστήσουν σκεπτόμενο και αυτόνομο.

Ειδικότερα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το παιδί αναμένεται να είναι ικανό να ανταποκριθεί σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες με δεδομένα και αξίες που συνεχώς μετασχηματίζονται και αυξάνεται η βαρύτητα της ψηφιακής και εικονικής πραγματικότητας. Σε αυτό το περιβάλλον γίνεται κατανοητό ότι είναι μικρότερης σημασίας η συσσώρευση γνώσης που ακυρώνεται και ανανεώνεται με γοργούς ρυθμούς, και μείζονος σημασίας η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα καταστήσουν τους μελλοντικούς πολίτες ικανούς να κρίνουν και να αυτοκρίνονται, να στοχάζονται, να αμφισβητούν, να αναζητούν, να διερευνούν, να εξελίσσονται, να προσαρμόζονται και να μεταβάλλουν. Μια διαδικασία που αποτυπώνεται με τα **3ΣΑ** (Βορύλλα, 2014):

Σκέφτομαι		Συλλογίζομαι		Στοχάζομαι
Απορώ	➡	Αμφισβητώ	➡	Αλλάζω

Σχήμα 1: Τα 3ΣΑ

## ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Η δομή του μαθήματος-συνεδρίας «Φιλοσοφία για Παιδιά» αποτελείται τυπικά από 6 βήματα (Η συγκεκριμένη δομή παρουσιάστηκε σε βιωματικό εργαστήριο από το Cumbria Development Education Centre της Μεγάλης Βρετανίας στις 14-11-2013):

### 1. Κύκλος:

Η μορφή της αίθουσας προσαρμόζεται ώστε να ανταποκριθεί στην απαίτηση της ισότιμης κοινότητας: τα καθίσματα τοποθετούνται σε κύκλο, μέρος του οποίου αποτελεί και ο εκπαιδευτικός. Ο κύκλος συμβολίζει την ισότιμη συμμετοχή στην ομάδα, ενισχύει το πλαίσιο του διαλόγου (ακούω-μιλάω) και δίνει έμφαση στην αξία της ομάδας-κοινότητας.

### 2. Ερέθισμα:

Στην ομάδα παρουσιάζεται το ερέθισμα που θα αποτελέσει το έναυσμα για τη διαλογική συζήτηση. Ερεθίσματα τα οποία θα συνέβαλαν στην κινητοποίηση της σκέψης και στον προβληματισμό ώστε να δημιουργηθούν ερωτήματα θα μπορούσαν να είναι ιστορίες-βιβλία (π.χ. το εικονοβιβλίο Window της Jeannie Baker, βλ.

www.slideshare.net/MrsJuteau/windows-2992791), ταινίες, ποιήματα, εικόνες, αντικείμενα (π.χ. ένα κινητό τηλέφωνο δίπλα σε ένα μολύβι), άρθρα εφημερίδων κ.α., δηλαδή, να είναι τέτοιας μορφής ώστε να εκφράζουν πολυπλοκότητα, αντίφαση, συμβολισμό. Η επιλογή ερεθισμάτων από τον εκπαιδευτικό είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία: εξαρτάται από το θέμα που θα ήθελε να οδηγήσει την ομάδα να επεξεργαστεί.

### **3. Πρόσκληση ερωτήσεων:**

Αφού η ομάδα μελετήσει το ερέθισμα, ο εκπαιδευτικός προσκαλεί τη διατύπωση ερωτημάτων που γεννήθηκαν στους μαθητές σχετικά με το ερέθισμα, ερωτήματα που αισθάνονται ότι θα ήθελαν να διαπραγματευτούν. Αυτό είναι το πιο ουσιαστικό μέρος στην όλη διαδικασία: είναι το σημείο που οι μαθητές ενεργοποιούν τη σκέψη τους, αναδύεται η πρότερη γνώση και σε συνδυασμό με τη φαντασία νέα ερωτήματα δημιουργούνται.

Πριν τη διατύπωση των ερωτημάτων μπορεί να προηγηθεί διερεύνηση του θέματος με τον καταγισμό ιδεών-εννοιών που συνδέονται με το ερέθισμα και την κατηγοριοποίηση τους ώστε να προκύψουν περισσότερα και πιο πλατιά ερωτήματα. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα ερωτήματα στον πίνακα ή σε χαρτόνια.

### **4. Ψηφοφορία:**

Μετά τη διατύπωση και τη καταγραφή αποριών ακολουθεί η διαδικασία της ψηφοφορίας για την ανάδειξη του ερωτήματος που θα απασχολήσει την ομάδα σε περαιτέρω συζήτηση και επεξεργασία του θέματος. Η επιλογή του ερωτήματος γίνεται σύμφωνα με το ενδιαφέρον που παρουσιάζει και του κριτηρίου κατά πόσον οι μαθητές θα ήθελαν να ασχοληθούν μαζί του. Πρακτικά η διαδικασία της ψηφοφορίας μπορεί να παρουσιάσει διάφορα προβλήματα, όπως να επιλέγονται οι ερωτήσεις βάσει του ποιός τη διατύπωσε και όχι της βαρύτητας του ίδιου του θέματος, ή οι ψήφοι να εξαντλούνται στα πρώτα κατά σειρά διατύπωσης ερωτήματα και να αδικούνται τα τελευταία. Λύσεις σε αυτές τις αδυναμίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν διάφορα μοντέλα ψηφοφορίας όπως η δυνατότητα περισσοτέρων της μίας ψήφου, η μυστική ψηφοφορία (π.χ. οι μαθητές σηκώνουν χέρια με γυρισμένες τις πλάτες οπότε οι συμμαθητές δεν μπορούν να δουν την ψήφο των άλλων) κ.α.

### **5. Διάλογος:**

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές διαπραγματεύονται το ερώτημα που πλειοψήφησε. Η διαδικασία μπορεί να ξεκινήσει από το μαθητή που έθεσε το ερώτημα εξηγώντας αναλυτικά τις σκέψεις του. Η συζήτηση είναι διαλογική, συμμετοχική, συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική. Παρατίθενται σκέψεις, συνειρμοί γύρω από το θέμα και νέα ερωτήματα-προβληματισμοί που γεννιούνται. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ασκήσουν δεξιότητες όπως η ενεργητική ακρόαση, η δημιουργία συνδέσεων, η εκτίμηση των επιχειρημάτων, η παράθεση παραδειγμάτων, η ανάπτυξη εννοιών κ.α. Κατά τη διαδικασία αυτή, ασκούνται και άλλες δεξιότητες όπως η διεξαγωγή διαλόγου με κανόνες σεβασμού προς τον ομιλητή και την υπόλοιπη ομάδα, η διαδικασία του ζητάω και παίρνω το λόγο κτλ. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου γίνεται προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό να ιχνογραφείται η ροή της συζήτησης είτε με προφορική περίληψη είτε με χάρτες εννοιών.

### **6. Απολογισμός:**

Η συζήτηση κλείνει με το στάδιο του απολογισμού της διαπραγμάτευσης που προηγήθηκε. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανακεφαλαιώσει τις απόψεις που διατυπώθηκαν, ομαδοποιώντας και συνοψίζοντάς τις. Οι μαθητές, ο καθένας με τη σειρά του, συμβάλλουν με ένα σχόλιο στην ολοκλήρωση της συζήτησης που αφορά σε μία τελευταία σκέψη τους, σε ένα νέο προβληματισμό, στο πώς αναθεώρησαν τη

στάση τους πάνω στο θέμα κτλ. Στη διαδικασία προβλέπεται η δυνατότητα για ένα μαθητή να μην εκφράσει κάτι νέο χρησιμοποιώντας τη φράση «πάσο» σε περίπτωση που έχει ήδη καλυφθεί από τους προλαλήσαντες ή δε θέλει ή δεν έχει κάτι νέο να προσθέσει. Συνεπώς, το στάδιο αυτό δε λειτουργεί καταπιεστικά αλλά δίνει τη δυνατότητα και στους πιο χαμηλών τόνων μαθητές να εκφραστούν χωρίς να μπουκν στη διαδικασία να ζητήσουν το λόγο.



Σχήμα 2: Το μοντέλο εφαρμογής της «Φιλοσοφίας για Παιδιά»

Η διάρκεια ενός μαθήματος –συνεδρίας της Φιλοσοφίας για Παιδιά υπολογίζεται γύρω στα 50-60 λεπτά ([www.sapere.net](http://www.sapere.net)).

#### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Σε όλη τη διαδικασία είναι φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, αφενός, να διαχειρίζεται το τυπικό μέρος της διαδικασίας : να καταγράφει τις ερωτήσεις, να δίνει το λόγο, να πιστοποιεί την ορθότητα της ψηφοφορίας. Αφετέρου, να ενεργοποιεί το ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας: να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον, να προκαλεί το συλλογισμό, την αντίδραση, τον προβληματισμό χρησιμοποιώντας «σωκρατικές ερωτήσεις» του τύπου:

«Θα μπορούσες να δώσεις ένα παράδειγμα...», «Τι εννοείς...;», «Πώς μπορείς να είσαι σίγουρος για...;», «Και αν κάποιος άλλος υποστήριζε ότι...;», «Πώς μπορούμε να εξακριβώσουμε την αλήθεια;».

#### **ΟΦΕΛΗ**

Είναι φανερό από τη περιγραφή της διαδικασίας ότι οι μαθητές αναπτύσσουν τη σκέψη τους: τη συνεργατική, δημιουργική και κριτική όψη της καθώς γίνονται ενεργητικοί και υπεύθυνοι (Hymer και Sutcliffe, 2012). Αυξάνονται τα κίνητρά τους να ανακαλύψουν τη μάθηση, προσπαθώντας να βρουν απαντήσεις στα «πώς» και στα

«γιατί». Επίσης, ακριβώς επειδή η ΦγΠ εστιάζει στη ερώτηση και όχι στη απάντηση, δεν αναδεικνύει «δυνατούς» και «αδύνατους» μαθητές αλλά δίνεται η δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν ισότιμα, γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Οι μαθητές βελτιώνουν τις επικοινωνιακές και γλωσσικές τους δεξιότητες κυρίως τον προφορικό λόγο και την ικανότητα να εκφράζονται δημοσίως. Όσον αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις έρευνα των Trickey και Topping (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι με εβδομαδιαία μαθήματα-συνεδρίες της ΦγΠ για ένα χρόνο αυξήθηκε το IQ των μαθητών κατά 6 μονάδες και βελτιώθηκε η απόδοση στις εξετάσεις GCSE. Ιδιαίτερα ωφελήθηκαν οι χαμηλής απόδοσης μαθητές. Σε διαπροσωπικό επίπεδο φαίνεται ότι τα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού, ανεκτικότητας και ανοχής της διαφορετικότητας των άλλων.

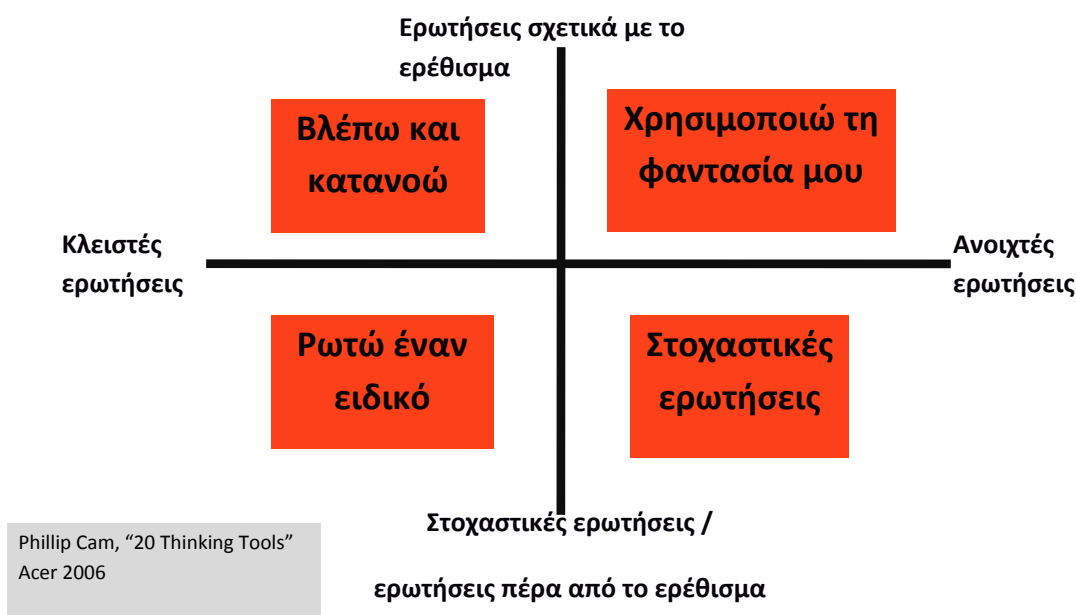
Οφέλη παρουσιάζονται και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς: η μέθοδος βελτιώνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους ενώ παράλληλα ενισχύεται και η προσωπική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Πρακτικά η μέθοδος είναι εύκολο να υιοθετηθεί χωρίς κόστος και χωρίς να χρειάζεται κάποιος ιδιαίτερος εξοπλισμός.

## **Η ΦγΠ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ**

Στο σημείο αυτό θα συζητηθεί για ποιους λόγους και με ποιους τρόπους η μεθοδολογική προσέγγιση της ΦγΠ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αφόρμησης και επεξεργασίας θεμάτων στα πλαίσια καινοτόμων προγραμμάτων που ασχολούνται με το Περιβάλλον και την Αειφορία.

Ως προς τη **στοχοθεσία**: τα καινοτόμα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στοχεύουν μεταξύ άλλων και στην ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού πολίτη (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003: 3733-3744), του πολίτη που έχει συναίσθηση της ταυτότητάς του ως μέλος μιας κοινότητας και της ικανότητάς του να συμβάλλει σε αυτήν την κοινότητα μέσω της διεκδίκησης των δικαιωμάτων και του σεβασμού των υποχρεώσεών του (το τετράπτυχο ΕΙΜΑΙ, ΚΑΝΩ, ΜΠΟΡΩ, ΟΦΕΙΛΩ). Είναι εμφανές από την παρουσίαση των πλεονεκτημάτων της ΦγΠ που προηγήθηκε ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δομεί δημοκρατικούς πολίτες αφού μια δημοκρατική κοινωνία πολιτών αποτελείται από μέλη που διακρίνονται για την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν δεξιότητες κριτικής σκέψης και να υιοθετούν στρατηγικές, να συμμετέχουν ενεργά και να διερευνούν, να σέβονται και να αποδέχονται την ποικιλία των απόψεων (Vansieleghem, 2005).

Ως προς τη **μεθοδολογία**: τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μεθοδολογικά βασίζονται στη διερεύνηση και επίλυση προβλήματος. Στη ΦγΠ η ερώτηση αποτελεί τον πυρήνα της. Ο Cam (2006) έχει τοποθετήσει τις παραγόμενες ερωτήσεις στον εξής πίνακα:



Σχήμα 3: Το τεταρτοκύκλιο των ερωτήσεων (The question quadrant- Cam, 2006: 34).

Από την παραπάνω κατηγοριοποίηση, οι ερωτήσεις «βλέπω και κατανοώ» μπορούν να απαντηθούν άμεσα. Οι ερωτήσεις «ρωτώ έναν ειδικό» μπορούν να αποτελέσουν την έναρξη ενός project. Οι ανοιχτές ερωτήσεις ανοίγουν ένα διάλογο στον οποίο αναζητείται η αλήθεια, χωρίς όμως η αλήθεια να είναι συγκεκριμένη αλλά μάλλον προϊόν σύνθεσης περισσότερων απόψεων. Ιδιαίτερα οι στοχαστικές ερωτήσεις είναι εκείνες που μπορούν να γίνουν κατανοητές και από κάποιον που δεν έχει υπόψη του το ερέθισμα. Συνεπώς, τα σχέδια εργασίας συνδέονται άμεσα με τον προβληματισμό που πηγάζει μέσα από τη ΦγΠ (Τζαβάρας, 2006' Lewis and Chandley, 2012), τη διαδικασία της επεξεργασίας της πληροφορίας και της επίλυσης προβλημάτων (Haynes, 2009).

Ως προς τη **θεματολογία**: τα θέματα της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία όπως η κατανομή και διαχείριση των πόρων, η φτώχεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η διάκριση αναγκών και επιθυμιών, η διαχείριση της παράδοσης και η διαγενεαλογική αλληλεγγύη χαρακτηρίζονται από έναν ευρύτερο προβληματισμό και από τη σύνθεση διαφορετικών οπτικών γωνιών, γι' αυτό και οι απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα δεν είναι ευθείς και άμεσες. Απαιτούν ευρύτερη ευαισθητοποίηση για το τοπικό και παγκόσμιο πλαίσιο και το ρόλο του καθενός από εμάς. Με αυτό το σκεπτικό η ΦγΠ εφαρμόστηκε σε σχετικά projects όπως η «Φιλοσοφία για την Παγκόσμια Πολιτειότητα» (P4GC) στη Μεγάλη Βρετανία (Capstick και John, 2006' Oxfam, 2006) θεωρώντας ότι οι πράξεις και οι επιλογές του παγκόσμιου πολίτη που διαθέτει γνώση και ενσυναίσθηση μπορούν να χτίσουν έναν πιο δίκαιο και βιώσιμο κόσμο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Capstick, A & John, V (2006). 'Philosophy for global citizenship (P4GC) project', *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 3, Autumn, pp. 76-78. Ανακτήθηκε στις 6/2/2015 από <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-perspectives1> .

- Hymer, B., Sutcliffe, R. (2012). *P4C Pocketbook*. Hampshire: Teachers' Pocketbooks.
- Lewis, L., Chandley, N. (2012). *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum*. London: A & S Black.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxfam Development Education Programme (2006). *Teaching controversial issues*. Ανακτήθηκε στις 20/12/2013 από [http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Fre%20Guides/teaching\\_controversial\\_issues.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Fre%20Guides/teaching_controversial_issues.ashx)
- Topping, K. J. and Trickey, S. (2007), Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77: 271–288. doi: 10.1348/000709906X105328
- Vansieleghem, N. (2005), Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39: 19–35. doi: 10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x
- Vansieleghem, N., Kennedy, D. (2012). *Philosophy for children in transition: problems and prospects*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Βορύλλα, Β. (2014). «Η ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού παγκόσμιου πολίτη μέσω της προσέγγισης “Φιλοσοφία για Παιδιά”» στο πρακτικά του συνεδρίου *Νέος Παιδαγωγός*, Αθήνα, 3-4 Μαΐου 2014.
- Τζαβάρας, Ι. (2006). *Εγχειρίδιο Φιλοσοφίας. Διδασκαλία της φιλοσοφίας με τη διαλεκτική κι ερευνητική μέθοδο* (3η εκδ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, τομ. Α' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03) & Β' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13-03-03). Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ «Η Παιδεία στην Κορυφή».
- Χατζηστεφανίδου, Σ. (2011). Η κίνηση «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C, PFC) ως μελέτη περίπτωσης διεθνούς διάχυσης μιας καινοτομικής σχολικής πρακτικής. Ανακτήθηκε στις 13/1/2014 από [http://philosophicalbibliography.com/attachments/140\\_Xatjstefanidou-Eisigisi-2011.pdf](http://philosophicalbibliography.com/attachments/140_Xatjstefanidou-Eisigisi-2011.pdf).