

Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το Φάντασμα στη Μηχανή

Έλενα Θεοδοροπούλου

ARGUMENT

This article elaborates a possible articulation between the Philosophy, the Philosophy for Children and the Philosophy of Education through the concept of teaching. Philosophy for Children permits the discovering not only of the philosophical origins of these methodological tools used commonly in education, but first of all of their proper philosophical use. Moreover, Philosophy for Children stresses out the inner relation of Philosophy itself with the phenomenon of teaching. On these grounds, and through the understanding of what constitutes philosophical education in real terms, one could assume also the role that a philosophy of education could undertake.

The examples of the teaching critical thinking movement, of the construction of inter-disciplinary thematic curriculums or of the creative learning and teaching show in what extent, implicitly and diversely, philosophy is introduced in the educational mechanism or is needed for the function of this very mechanism. Nonetheless, in the same time, Greek educational reality marginalizes Philosophy. This contradiction could be worked out by the introduction of Philosophy for Children in the school. This very introduction needs a new kind of understanding and exercise of Philosophy but also requires a mediator work from the side of Philosophy of Education.

Key words: Philosophy of Education, teaching of Philosophy, Philosophy for Children

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο επεξεργάζεται μια δυνατή σύνδεση ανάμεσα στη Φιλοσοφία, τη Φιλοσοφία για Παιδιά και τη Φιλοσοφία της Παιδείας, διαμέσου της έννοιας της διδασκαλίας. Η Φιλοσοφία για Παιδιά επιτρέπει να έρθουν στο φως όχι μόνον οι φιλοσοφικές ρίζες αυτών των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση, αλλά πάνω απ' όλα αυτής καθεαυτής της φιλοσοφικής χρήσης τους. Ακόμα περισσότερο, δίνει έμφαση στην εσωτερική σχέση της ίδιας της Φιλοσοφίας με το φαινόμενο του διδάσκειν. Με αυτήν την έννοια, και μέσω της κατανόησης του τι και πώς συγκροτεί τη φιλοσοφική εκπαίδευση στην πραγματικότητα, θα μπορούσε κανείς να συνάγει εξίσου το ρόλο που θα ήταν δυνατό να αναλάβει η φιλοσοφία της παιδείας.

Τα παραδείγματα της κριτικής σκέψης, της διαθεματικής εκπαίδευσης και της δημιουργικής διδασκαλίας δείχνουν σε ποιο βαθμό, άρρητα και με ποικίλους τρόπους, η φιλοσοφία εισάγεται στον εκπαιδευτικό μηχανισμό ή είναι αναγκαία για τη λειτουργία αυτού του μηχανισμού. Ωστόσο, συγχρόνως, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, περιθωριοποιεί τη Φιλοσοφία. Η συγκεκριμένη αντίφαση θα ήταν δυνατό να αντιμετωπιστεί από την εισαγωγή της Φιλοσοφίας για Παιδιά στο σχολείο. Αυτή η εισαγωγή με τη σειρά της χρειάζεται μια νέα



κατανόηση και άσκηση της Φιλοσοφίας, αλλά, επίσης, απαιτεί μια διαμεσολαβητική εργασία από την πλευρά της Φιλοσοφίας της Παιδείας.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλοσοφία της Παιδείας, διδασκαλία της Φιλοσοφίας, Φιλοσοφία για Παιδιά

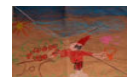
Η Φιλοσοφία και η διδασκαλία (της)

Η δύσκολη ενσωμάτωση

« Η Φιλοσοφία δεν χρειάζεται υπεράσπιση, αφού η δικαιολόγησή της είναι δική της δουλειά · ωστόσο, η υπεράσπιση της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας θα είχε την ανάγκη μιας κριτικής της ίδιας της διδασκαλίας»

(Georges Ganguilhem)

Η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά στο ζήτημα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος αποκαλύπτει μια εν πολλοίς αυτάρεσκη αδράνεια, η οποία, με τη σειρά της, υποκρύπτει μια δέσμη προκαταλήψεων και παρανοήσεων ως προς τα κίνητρα, τους στόχους, τις μεθόδους που περιγράφουν τη συγκεκριμένη πράξη διδασκαλίας. Γενικά μιλώντας ωστόσο, είναι εύκολο να διακρίνει κανείς την κατά παραδοσιακό τρόπο ανάπτυξη μιας ισχυρής ρητορικής γύρω από τη διδασκαλία των ιδίων των ανθρωπιστικών επιστημών, η οποία και υποστηρίζει το λόγο ύπαρξής τους σήμερα και αποτελεί, κατά το μάλλον ή ήττον, προϊόν του κλασικού ή και ενός ύστερου, μοντέρνου, ανθρωπισμού (ή, ίσως των επιφάσεων του). Η συγκεκριμένη ρητορική μοιάζει έμμεσα ή άμεσα συνδεδεμένη με τη φιλοσοφική εκπαίδευση ιδωμένη ως (ελληνική) κληρονομιά στην πραγματικότητα, η φιλοσοφία, από τις απαρχές της, μοιάζει να προσφέρει ένα είδος μυθολογίας της διδασκαλίας ως αξίας. Πάντως, αυτή η ίδια ρητορική δεν έχει τίποτα να κάνει με όποια συστηματική μεθοδολογική αντίληψη περί της φιλοσοφικής αγωγής και τίποτα με όποια σαφή ιδέα σχετικά με τους δυνατούς τρόπους με τους οποίους αυτή η μεθοδολογία θα μπορούσε να παρεμβληθεί ως εργαλείο για την πραγμάτωση κύριων ή επιμέρους στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, κατά κανόνα, η Φιλοσοφία παρα-τίθεται ή απλώς σωρευτικά συμπεριλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, ακριβώς ως αντικείμενο με εγκαθιδρυμένο κύρος και «πολιτιστική» σημασία, σχεδόν ως μια τιμητική συνεισφορά στην ιστορία της δυτικής σκέψης, ενώ πρώιμα ιδεολογικοποιείται το ανθρωπολογικό της ενδιαφέρον μέσα από στερεότυπες αναφορές σε αξίες και ηθικά πρότυπα. Η διδασκαλία της παίρνει συχνότατα τη μορφή μιας ιστορίας της φιλοσοφίας ή μιας εισαγωγής των κυρίων φιλοσοφικών θεμάτων και όρων ή, έμμεσα, ενός καταλόγου των αξιών που υποστηρίζουν τον ιδεολογικό και ηθικό ιστό των εκπαιδευτικών διατυπώσεων. Αλλά το τι κάνει ένα επιχείρημα να είναι φιλοσοφικό ή το τι κάνει την εφαρμογή της φιλοσοφικής μεθοδολογίας σημαντική για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών σχεδίων, δεν διατυπώνεται ποτέ με αρκετή σαφήνεια και συστηματικότητα. Μεγάλο μέρος από αυτή την τρόπο τινά σύγχυση (από τη μια ιστορική/συμβολική αποδοχή της φιλοσοφίας και, από την άλλη, συγχρόνως, παιδαγωγική, και όχι μόνο, αποδυνάμωσή της) προκύπτει ίσως από το



γεγονός ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη φιλοσοφία δεν παύουν να έχουν γενική ισχύ και να συνιστούν ήδη κοινό τόπο στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Έστω και αν αυτό συμβαίνει χωρίς καμιά ειδική αναφορά στις φιλοσοφικές ρίζες ή στις συγγένειες των εργαλείων ή έστω και αν η όποια απόδοσή τους στη φιλοσοφία αδρανοποιείται τελικά μέσα από την ισχυρή «ιστορικοποίηση» της απόδοσης (το ότι, δηλαδή, αποτελούν ιστορική οφειλή σε μια ανενεργό ή μάλλον σιωπηλή στο παρόν φιλοσοφία). Βεβαίως, η πλημμυρής παρουσία και υπεράσπιση της φιλοσοφίας προστατεύει το εκπαιδευτικό σύστημα από προκλήσεις τις οποίες ο φιλοσοφικός λόγος, ιδωμένος κυρίως ως κριτικός λόγος, θα μπορούσε να παράγει στο εσωτερικό του συστήματος.

Συνεπώς, η φιλοσοφία στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μοιάζει να υπόκειται σε ένα αντιφατικό καθεστώς : από τη μια, παρατηρείται μια ανεξέλεγκτη, άτακτη διασπορά φιλοσοφικών ή παρα-φιλοσοφικών στοιχείων, όπως για παράδειγμα, συμβαίνει με το ραγδαίο πολλαπλασιασμό των ευκαιριών συζήτησης στο πλαίσιο διαφορετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Εδώ, η συζήτηση γίνεται ένα μαζικό προϊόν της εκπαιδευτικής βιομηχανίας και χρησιμοποιείται ως μια «*passé-partout*» μέθοδος σχετισμένη με την έξυπνη διαχείριση ιδεών και επιχειρημάτων (δίχως καμιά ιδεολογική τύψη ή μεθοδολογική επιφύλαξη). Από την άλλη, η ίδια η φιλοσοφία (ως ιστορικό αντικείμενο) περιθωριοποιείται, καθώς θεωρείται δραστηριότητα της οποίας ο σκληρός πυρήνας δεν εμφανίζεται ανεκτικός στην κοινή χρήση των εννοιών ή στον κοινό νου, έστω και αν, την ίδια στιγμή, παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση για εκλαΐευση της φιλοσοφικής σκέψης. Με άλλα λόγια, η φιλοσοφία εμφανίζεται είτε ως ένα εξειδικευμένο, σκληροπυρηνικό ακαδημαϊκό αντικείμενο είτε, αντίθετα, βλέπει το χαρακτήρα της ως αφηρημένης σκέψης να διαλύεται, να αμβλύνεται μέσα από πληθώρα ποικίλων παιδαγωγικών πράξεων και λόγων που μιμούνται το φιλοσοφικό ύφος, δίχως να προσπαθούν το ήθος της φιλοσοφικής άσκησης. Μια επείγουσα ανάγκη αναδύεται λοιπόν για τους φιλόσοφους, να ορίσουν σαφώς τη συμβολή της φιλοσοφίας στα εκπαιδευτικά πράγματα, τους τρόπους της να παρεμβαίνει στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και το είδος των προθέσεων της στο να το επιχειρεί (να χαράξουν, δηλαδή, ένα είδος πολιτικής και οικονομίας της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση). Η διπλή ζωή της φιλοσοφίας (πρβλ. το μοντέλο της Φιλοσοφίας στα Φιλοσοφικά Τμήματα και το μοντέλο της Φιλοσοφίας στα Παιδαγωγικά Τμήματα) την οδηγεί στο να αποκτά ένα σχιζοειδή χαρακτήρα: αφενός, μια «σκληρή» φιλοσοφία ακλόπιστη προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις και από την άλλη, μια «μαλακή» φιλοσοφία, αλλοτριωμένη από τις εκπαιδευτικές ανάγκες και αποξενωμένη από τη σκληρή (αυθεντική) της εκδοχή. Υπάρχει άραγε ανάγκη να συνδεθούν αυτές οι δύο όψεις;

Η διαχείριση ωστόσο αυτής της αναγκαιότητας αφορά έντονα όχι μόνο τη Φιλοσοφία αλλά και τις Επιστήμες της Αγωγής. Η Φιλοσοφία της Παιδείας και η Φιλοσοφία για Παιδιά, θα μπορούσαν να αποτελέσουν δύο δυνατές οδούς για συστηματική εργασία πάνω στις ποικίλες παρανοήσεις, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, σχετικά με το ρόλο της φιλοσοφικής σκέψης στα σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα. Θεωρούμε την περίπτωση της Φιλοσοφίας για Παιδιά ως ένα μέσο, ώστε να έρθει στο φως όχι μόνο η φιλοσοφική καταγωγή των εκπαιδευτικών μεθοδολογικών εργαλείων αλλά επίσης και η φιλοσοφική τους χρήση μέσα στο νεότευκτο εκπαιδευτικό διεπιστημονικό τοπίο. Η ιδέα εδώ είναι ότι η Φιλοσοφία για Παιδιά σε συνεργασία με τη Φιλοσοφία της Παιδείας μπορεί να εγκαινιάσει ένα διάλογο πάνω στο ζήτημα της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας είτε στο Πανεπιστήμιο είτε στο σχολείο. Η διδασκαλία ως ιδιόμορφο, σφαιρικό, ανθρωπολογικό φαινόμενο και εκούσια πράξη, πάνω απ'όλα ως απόφαση, είναι ένα μετερίζι από το οποίο η φιλοσοφία σήμερα καλείται να διευθετήσει τα πάθη της και να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τις μεθόδους της. Παρά τις επιφυλάξεις των φιλοσόφων, φαίνεται ότι η εγκαθίδρυση μιας φιλοσοφικής διδακτικής και μιας ηθικής της φιλοσοφικής διδασκαλίας απαιτείται ως τρόπος να αποσαφηνιστεί η θέση της φιλοσοφίας στο χάρτη των επιστημών της αγωγής και γενικότερα των επιστημών του ανθρώπου.

Η Φιλοσοφία της Παιδείας πάλι είναι δυνατό, σε αυτά τα συμφραζόμενα, να τονίσει και να επεξεργαστεί τουλάχιστον δύο σημεία σε σχέση με τη φιλοσοφία: πρώτον, τη στενή σύνδεσή της με το



φαινόμενο του διδάσκειν και δεύτερον τους θεμελιώδεις δεσμούς της με την εκπαίδευση ως θεσμό και μηχανισμό. Και με αυτήν την έννοια, η φιλοσοφία εμφανίζεται υποχρεωμένη να επεξεργαστεί σε εννοιολογικό, αξιολογικό και μεθοδολογικό επίπεδο τους τρόπους με τους οποίους είναι ή θα μπορούσε να είναι, ως φιλοσοφία, παιδαγωγικά ευεργετική. Να εξετάσει την εγκυρότητα των διαδικασιών μετασχηματισμού των φιλοσοφικών στοιχείων σε παιδαγωγικά, διαδικασιών που εισηγούνται τη μεθοδική καλλιέργεια φιλοσοφικών χαρακτηριστικών σε ένα περιβάλλον στο οποίο η άσιεφτη ιδιοποίηση των φιλοσοφικών μεθόδων μοιάζει όλο και περισσότερο να γενικεύεται και να νομιμοποιείται. Η πρόκληση της διδασκαλίας εξαναγκάζει τη φιλοσοφία να επανεξετάσει την ίδια της την ταυτότητα (όχι μόνο μέσα στο χώρο των επιστημών του ανθρώπου), όπως επίσης και τους τρόπους με τους οποίους θα αποδεχόταν την ενσωμάτωσή της σε ένα γενικότερο σχέδιο εκπαίδευσης (και αυτό σε σχέση και σε σύγκριση με τους τρόπους που ενεργοποιούν άλλα γνωστικά αντικείμενα, όταν αποφασίζουν την παιδαγωγική στροφή τους). Η Φιλοσοφία τότε θα έπρεπε να ορίσει με ένα σαφέστερο τρόπο, ασκώντας την κριτική της λειτουργία και στρατεύοντας τον εαυτό της σε αυτήν τη λειτουργία, τη θέση της και το ρόλο της στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών σχεδιασμών (ή ακόμα και πέρα από αυτούς). Η Φιλοσοφία στην Παιδεία (της Παιδείας;) δεν εξαντλείται στον επίσημο ρόλο της ως «αποθήκη» πρωτογενών θεωρητικών υλικών ή ως ενός εργαστηρίου για την παραγωγή καλών ιδεών και αξιών. Θα έπρεπε να εγκαινιάσει και να κρατήσει ενεργό τον κριτικό διάλογο σε θέματα με τα οποία οι επιστήμες της αγωγής και η φιλοσοφία ασχολούνται αμοιβαία. Αλλά θέλει η φιλοσοφία να εισαχθεί σε ένα παρόμοιο καθεστώς παιδαγωγικής νομιμοποίησης; Θέλει (ή της ζητήθηκε) να συμμετάσχει στην κατασκευή των εκπαιδευτικών σχεδιασμών; Μπορεί η φιλοσοφία να βρει εκεί μια αυθεντική διατύπωση των στόχων της; Θα ήταν τότε η συμμετοχή της μια πολιτική ή στρατηγική απόφαση ή ένα είδος αφιέρωσης στο φιλοσοφικό καθήκον; Αλλά τι σημαίνει «φιλοσοφικό» καθήκον; Μήπως εν τέλει μια εσαεί κριτική τοποθέτηση απέναντι στην αποδοχή και στην παράταση της ένταξης; Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα προσφέρει, εκ του αντιθέτου, το έδαφος για ένα στοχασμό σε αυτό το είδος των ερωτημάτων.

Είναι γνωστό ότι η εξήγηση της απουσίας της φιλοσοφίας από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης υπήρξε εμφανώς και σιωπηρά, κατεξοχήν και κοινότοπα βασισμένη σε μια ειδική αντίληψη σχετικά με τον ορισμό της φιλοσοφικής σκέψης ως τυπικά ενήλικης δραστηριότητας, απαγορευτικά σύμπλοκης και καθαρά θεωρητικής. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο η συμβολή της φιλοσοφίας στη διαμόρφωση της κουλτούρας και των ιδεών αναγνωρίζεται, τόσο περισσότερο μοιάζει να περιθωριοποιείται από το ζωτικό της ρόλο, δηλαδή από την εκπαίδευση, ένα ρόλο που θα της επέτρεπε να λειτουργεί με έναν κατά το μάλλον ή ήττον ρυθμιστικό, παρεμβατικό, δημιουργικό τρόπο. Συμβολικά ωστόσο, η φιλοσοφία δεν θα μπορούσε παρά να παραμείνει ένα άλλοθι μιας κουλτούρας που σιέφτεται¹. Προκειμένου λοιπόν, να γίνει δυνατή μια μελέτη αυτής της σχιζοειδούς παρουσίας της

¹ Εάν είναι δυνατόν να ισχυριστούμε ότι η “Philosophy is conceptual inquiry, which is inquiry in its purest and most essential form [...] What philosophy involves is learning to think about thinking in the disciplines, while at the same time learning to think self-correctively about one’s own thinking [...] Philosophy need not look far a field in order to provide itself with standards of good thinking [...] the relationship of philosophy to thinking is internal and recursive. Philosophy is self-correcting thinking into itself for the purpose of transforming itself into better thinking” (LIPMAN, M., 1988, *Philosophy goes to School*, Philadelphia, Temple University Press pp. 40-1), εξίσου, ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι «even now, the word “thinking” is on everyone’s lips, and educationalists have taken to dressing up even the most unlovely of their offspring as some manner of cognitive processing or problem-solving [...] We must now be prepared to hear it parroted from every quarter of the educational community that the goal of education is to produce reflective and reasonable students and that this can occur through the teaching of “thinking skills” [...] It is up to us to devote ourselves as energetically to distinguishing the philosophical from the pseudo-philosophical as to distinguish the philosophical from the non-philosophical” (LIPMAN, M., l.c., p. 28).



φιλοσοφίας στα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, θεωρούμε ότι το παράδειγμα της Φιλοσοφίας για Παιδιά, στη σύζευξή του επιπλέον με την εργασία της Φιλοσοφίας της Παιδείας, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο².

Πάντως, έχει φανεί ότι η φιλοσοφία στο σχολείο, από τις πρώτες ήδη βαθμίδες, θα ήταν δυνατό να εκπληρώσει τους ίδιους της τους στόχους, εάν κατόρθωνε να δείξει μέσω μιας ειδικά επεξεργασμένης διδακτικής μεθόδου αυτό ακριβώς που συνιστά την ίδια την ουσία της φιλοσοφίας και που την καθιστά αναντικατάστατη. Στην πραγματικότητα δηλαδή³, αυτό που αποδεικνύει την δυναμικότητα της ένταξής της (και τη δυνατότητά της να εντάσσεται) αλλά επίσης την εκ-κεντρικότητά της σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, εύκολα θα μπορούσε κάποιος να κατανοήσει τη Φιλοσοφία για Παιδιά ως ένα ευλύγιστο μέσο, προκειμένου να μνηθεί το παιδί στη φιλοσοφική σκέψη αναγνωρίζοντας βραχυπρόθεσμα τα ωφέληματα που προκύπτουν από αυτήν ή απλώς την απόλαυση του να σκέφτεται και να δρα φιλοσοφικά. Πρόκειται για ένα επίτευγμα ωστόσο, το οποίο παραπέμπει σε δύο διαπιστώσεις: από τη μια, ότι η εκπαίδευση θα δεχόταν τη μεταστροφή της φιλοσοφίας σε διδακτικό και παιδαγωγικό υλικό, όχι για να εξυπηρετηθεί η διείσδυσή της στο αναλυτικό πρόγραμμα από την πρωτοσχολική ακόμα εκπαίδευση αποκαθιστώντας έτσι το κύρος της, αλλά για να υπηρετήσει το πρόγραμμα και να αποδείξει τη χρησιμότητά της ως ενός «έξυπνου» εργαλείου. Από την άλλη, ότι, μέσω της συμμετοχής της στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα ήταν δυνατόν να επαληθευτεί, αλλά με ένα θετικό τρόπο, η κατά κάποιο τρόπο ειρωνική στερεοτυπική ιδέα σχετικά με την «ανώφελη ωφέλεια» της φιλοσοφίας. Η πρακτική αξία της φιλοσοφίας, ως μη άμεσα προφανής, δικαιολογεί πράγματι την κατηγορία που της αποδίδεται, του ανωφελούς, αντίστροφα, όμως η εμπλοκή της στα εκπαιδευτικά σχέδια θα έρθει να αιτιολογήσει εκ του αποτελέσματος την ωφελιμότητά της. Μοιάζει λοιπόν ότι αυτή η εμπλοκή θα είναι προς όφελος και των δύο πλευρών. Θα είναι πράγματι μια ωφέλεια; αλλά σε ποια βάση; Θα ήταν αποδεικτό να μετατραπεί η φιλοσοφία σε εργαλείο (αλλοτρίωση), ακόμα και αν αυτή η λειτουργία ικανοποιεί επίσης και τις δικές της τάσεις και προθέσεις (σύμφωνα με τον εγγενή παιδαγωγικό της χαρακτήρα και τις ιστορικές της ανάγκες); Με ποιον τρόπο λοιπόν θα ήταν δυνατό να αποφευχθεί η εργαλειοποίηση (βλ. εκλαΐευση και αποψίλωση) της φιλοσοφίας στους κόλπους της εκπαίδευσης;

Εάν, διαμέσου της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, τα άτομα γίνονται ικανά να διοικούν καλύτερα τους εαυτούς τους, της σκέψης τους, τη γλώσσα τους, τη σχέση τους με τη γνώση, τη σχέση τους με τους άλλους και εάν όλες αυτές οι κατακτήσεις αποτελούν μαρτυρία για την καθολική αξία μιας τέτοιας εκπαίδευσης, παρόλα αυτά, η φιλοσοφική εκπαίδευση δεν παύει να είναι μια εξειδικευμένη, «κλειστή» τρόπον τινά εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι, σε κάθε περίπτωση, εάν η φιλοσοφία καλούνταν να συμμετάσχει στην εγκατάσταση των εκπαιδευτικών σχεδίων, θα όφειλε να αποδεχτεί και να ρυθμίσει τη συμμετοχή της αυτή, ακριβώς μέσα από τον ειδικό ετούτο χαρακτήρα της και όχι εργαλειοποιημένη, «παιδαγωγικοποιημένη» άλλως δεν είναι φιλοσοφία και ούτε η συμμετοχή της φιλοσοφική. Είναι δε εξίσου απολύτως απαραίτητο για τη φιλοσοφία να απο-καλύπτει, να υποστηρίζει και να διασπείρει την

² Ιδίως μάλιστα εάν και στο μέτρο που, «... philosophy is the discipline that best prepares us to think in terms of the other disciplines [...] it is the very nature of philosophy to transcend the points of view of the individual disciplines, to be, as it were, transparochial, and yet to have an overall sense of proportion that would put it in a better position to formulate those aims than either the representatives of the disciplines or the specialists in education”, LIPMAN, M., l.c., p. 18 and 36).

³ Ειρωνικά επίσης, εάν κατανοούμε τη φιλοσοφία ως μια συνεχή δυνατότητα αποδέσμευσης συνδεδεμένη με την ουσία του φιλοσοφικού τρόπου σκέψης και έρευνας (πρβλ. τη διατύπωση του Derrida σχετικά με το καθήκον του φιλοσόφου να αποδεσμεύεται, προκειμένου να μη αλλοτριώνεται, μια διατύπωση σχετικά με την απορία της υπεύθυνης απόφασης και περαιτέρω με τις παιδαγωγική ευθύνη του φιλοσόφου. Η έννοια-κλειδί εδώ είναι η έννοια της *απορίας*: “ethics, politics and responsibility, if there are any, will only ever have begun with the experience and the experiment of the aporia” (DERRIDA J., 1992, *The Other Heading: Reflections on Today's Europe*, transl. P.A. Brault & M.B. Nass, Bloomington & Indianapolis, Indiana University Press, p. 41, and Culture et dependences – Spécial Jacques Derrida, presented by F.-O Giesbert; with the participation of E. Levy, C. Pépin, D. Schick & S. Werba, cited in: EGEEA-KUEHNE D., 2004, p. 20)



κριτική στάση, ακόμα όμως και να αποκαλύπτει τις αυταπάτες, τις ψευδαισθήσεις, τους δόλους, που πλέκονται γύρω από το κριτικό αίτημα. Η φιλοσοφία πρέπει να εργαστεί για την αποφυγή της «χαλιναγώγησής της», της «εξημέρωσής» της ή να υποπτεύεται τους πιθανούς τρόπους αυτής της εξημέρωσης. Συνεπώς, η Φιλοσοφία για Παιδιά σημειώνει ακριβώς μια κύρια πρόκληση για τη φιλοσοφία: ψάχνοντας να απευθυνθεί στο παιδί, έχοντας το παιδί ως συνομιλητή, η φιλοσοφία είναι υποχρεωμένη συγχρόνως να πάει «πίσω» στις πηγές του ποταμού και να αναγνωρίσει εκ νέου τον εαυτό της, να αποδεχθεί την περιπέτεια του ορισμού της ως περιπέτεια διηγετική. Είναι υποχρεωμένη να μελετήσει τους όρους των παιδαγωγικών της μεταμορφώσεων όχι μόνο σε επίπεδο τέχνης και τεχνικής αλλά και σε επίπεδο πολιτικής – η φιλοσοφική αγωγή ή ακόμα και η φιλοσοφική μεταστροφή ενός προσώπου ανήκει στην κατηγορία της απόφασης (και η μελέτη αυτή είναι το κέρδος της φιλοσοφίας). Η Φιλοσοφία για Παιδιά είναι έτσι δυνατό να κινητοποιήσει ένα είδος μετα-φιλοσοφίας, στο βαθμό που αυτή η επικοινωνία με τα παιδιά αποκαλύπτει μία προς μία τις εμπλοκές και τις επιπλοκές οι οποίες προκύπτουν από μια προσπάθεια να φιλοσοφικοποιηθεί η παιδαγωγική πράξη ή να παιδαγωγικοποιηθεί η φιλοσοφική πράξη. Επιπλέον, εξερευνά τα ίδια τα θεμέλια και τον ορίζοντα της φιλοσοφικής δραστηριότητας και με αυτόν τον τρόπο συνορεύει με τη φιλοσοφία της παιδείας. Καλύτερα, οδηγεί στη φιλοσοφία της παιδείας⁴.

Η άρρητη υποκατάσταση της Φιλοσοφίας ή η Φιλοσοφία ερήμην της Φιλοσοφίας

Επισήμως, πέραν των ειδικών στόχων που αφορούν με συγκεκριμένο τρόπο στο ίδιο το αντικείμενο (βλ. την κατανόηση της ανάπτυξης του φιλοσοφικού λόγου και της διαλεκτικής κίνησης των επιχειρημάτων, τη συνειδητοποίηση ότι η φιλοσοφία είναι συγχρόνως γνώση, μέθοδος έρευνας και στάση ζωής, κ.ο.κ.ε.), η διδασκαλία της φιλοσοφίας θεωρείται ότι είναι ικανή, ανάμεσα στα άλλα, να οδηγεί τους μαθητές στο να λαμβάνουν μια στοχαστική θέση απέναντι στα μείζονα θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο, κυρίως όμως να αναπτύσσουν τη δυνατότητα κριτικής προσέγγισης των απαντήσεων που κατά καιρούς δίνονται στα θέματα αυτά. Επιπλέον, να διαμορφώνουν σταδιακά τη δική τους, κριτική, τοποθέτηση απέναντι στον κόσμο και τη ζωή έχοντας ως αφετηρία τη σύνθεση ανάμεσα στη σχολική γνώση, τις προσωπικές τους απόψεις και την κοινωνική τους εμπειρία⁵. Είναι σαφές ότι ως προς το πρώτο τμήμα των παραπάνω στόχων, υπονοείται ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας (πρέπει να) συμβάλλει, φύσει και θέσει, στην πραγματοποίηση των ιδίων των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο, το όλο σύστημα μοιάζει ήδη αρικετό (ή θεμελιωδώς) φιλοσοφικό ή, αντίστροφα, η φιλοσοφία (μέσα από αυτή την αδιευκρίνιστη συμμετοχή της στο πλέγμα των βασικών στόχων) αρχίζει να μη μοιάζει αρικούντως φιλοσοφική. Θα έπρεπε, πάντως, να υποθέσει κανείς, εξαντλώντας τα όρια του πιθανού, ότι οι παραπάνω στόχοι είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο ενός ετήσιου κύκλου διώρων ανά εβδομάδα βιβλιο-κεντρικών μαθημάτων στο Λύκειο, και μάλιστα δίχως να έχει προηγηθεί οιαδήποτε εισαγωγή ή άλλη αναφορά στο μάθημα, ειμή μόνον, έμμεσα, στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, μέσα από πραγματολογικού-ιστορικού τύπου προσεγγίσεις. Ή ότι, ενδεχομένως, η όλη προσπάθεια υποστηρίζεται (προκαταρκτικά ή παράλληλα, προς χάρη της φιλοσοφικής αγωγής) από τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων, μέσα από την ενεργοποίηση συναφών διδακτικών μεθόδων, εφόσον αυτές

⁴ Βεβαίως εδώ, προκειμένου να κατανοηθεί αυτός ο συσχετισμός προϋποτίθεται η διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης αντίληψης για το χαρακτήρα της Φιλοσοφίας της Παιδείας, αντίληψη η οποία θα αναγνωρίζει εν πολλοίς τη δυναμικότητα, την πλαστικότητα και την απαίτηση της μέγιστης αυτοτέλειας του πεδίου αυτού

⁵ Βλ. Οδηγίες για τη Διδασκαλία Φιλολογικών Θεμάτων στο Ενιαίο Λύκειο, 2002-3, σ. 269.



ενσωματώνουν ρητά ή άρρητα μερικά φιλοσοφικά ή οιονει-φιλοσοφικά στοιχεία, κάτι που βεβαίως, δεν συμβαίνει⁶.

Ωστόσο, εάν πράγματι μπορούμε πλέον σήμερα να μιλάμε για μοντέλα και συστήματα διδασκαλίας επικεντρωμένης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (*teaching critical thinking movement*), η ίδια η Φιλοσοφία, καθώς δεν εισάγεται εγκαίρως στην Εκπαίδευση, δεν μπορεί να συμμετάσχει σαφώς – εξ'ονόματός της - στην οικοδόμηση παρόμοιων σχεδιασμών και της συναφούς ιδεολογίας τους. Μόνο παράπλευρα μπορεί να αναπτυχθεί, σχεδόν συμπωματικά, μέσα από ρητά ή άρρητα δάνεια, ρητές ή άρρητες αναφορές σε φιλοσοφικές ιδέες ή μεθόδους (αναφορές οι οποίες τη μυθοποιούν αλλά εξίσου την αχρηστεύουν, επειδή μοιάζει να την υποκαθιστούν). Ήδη ωστόσο, κατά το μάλλον ή ήττον, ο λόγος και οι προσπάθειες περί καινοτομίας στη συγκεντρωτική ελληνική εκπαίδευση συνωστίζονται, γύρω από την επιδίωξη της ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, δημιουργώντας έτσι ένα οιονει φιλοσοφικό περιβάλλον. Αλλά ακόμα κι αν αναφέρονται ιστορικά στη φιλοσοφία, ως αρχαιοελληνική «μητέρα των επιστημών» και ως κατεξοχήν παραδοσιακό διαχειριστή της σκέψης, ακόμα κι αν περιέχουν κατά πολλές έννοιες τη φιλοσοφία, εν τέλει φαίνεται να την παρακάμπτουν, όταν πρόκειται για την εφαρμογή προγραμμάτων και την οργάνωση ερευνών, όπου Διδακτική και Ψυχολογία παίρνουν εύκολα τη σκυτάλη.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός, ότι στην ελληνική βιβλιογραφία, η οποία διαπραγματεύεται τις συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις, αποτυπώνεται η απουσία μιας δομημένης φιλοσοφικής παρέμβασης (τόσο για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναλαμβάνουν διαθεματικές ή δημιουργικές διδασκαλίες ή προγράμματα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, όσο και για τα παιδιά), ακόμα και στην περίπτωση, όπου θα περίμενε κανείς ότι είναι επιβεβλημένη (όπως, για παράδειγμα, στο σχεδιασμό

⁶ «Είναι ζήτημα αντιπαράθεσης, το εάν η φιλοσοφία ενεργοποιεί δεξιότητες που ήδη αναπτύσσονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα – πρόκειται δηλαδή, στην περίπτωση αυτή, για εγκάρσιες, κοινές δεξιότητες ερήμην των διακριτών περιεχομένων (οπότε θα μπορούσε ως διδακτικό αντικείμενο η φιλοσοφία να διαχέεται επιβοηθητικά εν είδει εμβάθυνσης ή προέκτασης στο όλο αναλυτικό πρόγραμμα) ή εάν ενεργοποιεί δεξιότητες που της προσιδιάζουν κατεξοχήν και, επομένως, δεν αναγνωρίζονται με πανομοιότυπο τρόπο σε άλλα γνωστικά πεδία και ως εκ τούτου δεν μεταφέρονται (παράλλαξη του ερωτήματος θα μπορούσε να είναι η σχέση της φιλοσοφίας με τις επιστήμες της αγωγής ή το εάν η φιλοσοφία της παιδείας εντάσσεται σαφώς στις επιστήμες της αγωγής). Στην πρώτη περίπτωση, ενισχύεται η φιλοσοφία περί διαθεματικού πλέγματος το οποίο η σχολική εκπαίδευση φιλοδοξεί να αναδείξει, στη δεύτερη ενισχύεται η διακριτότητα των αντικειμένων, πιθανόν επίσης, ως σχόλιο στους εκτροχιασμούς της διαθεματικότητας [...] Το ζήτημα βεβαίως, δεν διατυπώνεται ως ένα ζήτημα καθαρά «αλαδικό», δηλαδή, ως πρόβλημα διαμοιρασμού περιεχομένων και δεξιοτήτων και αποσαφήνιση ορίων των αντικειμένων· επί της ουσίας, ανάγεται και στο πρόβλημα του προσδιορισμού της δυνατότητας του υποκειμένου να αναπτύσσει νοητικές δεξιότητες που θα λειτουργούν με τον ίδιο και όμοια αποτελεσματικό τρόπο σε κάθε τύπο προβλήματος (οπότε θα δικαιοδοτούνταν η υπεράσπιση της εγκάρσιας διδασκαλίας των αντικειμένων και δη της «πανταχού παρούσας» φιλοσοφίας). Οι ομολογίες ή η επιστημολογική ομοιογένεια στο βαθμό που υπάρχει επιτρέπουν άραγε την καθολική επέκταση μιας τέτοιας ομοιογενοποιητικής διδασκαλίας που συγχύζει τις διαφορές (βλ. REY B., 2001); Η διεπιστημονική «εμφάνιση» της φιλοσοφίας, το σφαιρικό της ήθος και το συνθετικό της ύφος δικαιολογούν πράγματι τη διαμόρφωση ενός συνθετικού διδακτικού αντικειμένου, που θα ήταν η φιλοσοφία και που θα υποστήριζε τη διδακτική της διαθεματικότητας; Είναι ενδεικτικό ότι συλλογιστική αυτή υποκρύπτεται και στη συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης. Έτσι, εάν η κριτική σκέψη καλλιεργείται κατεξοχήν με το μάθημα της Φιλοσοφίας (ή ακόμα περισσότερο, εάν μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η Φιλοσοφία δεν είναι τίποτα περισσότερο ή λιγότερο παρά κριτική σκέψη), τότε η Φιλοσοφία πρέπει να εισαχθεί στο σχολείο. Αλλά πάλι, η κριτική σκέψη είναι μια γενική δεξιότητα που αναγνωρίζεται και εφαρμόζεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα δημιουργώντας ένα κοινό τόπο δεξιοτήτων, κοινά αναγνωρίσιμο ή δεσμεύεται από την ειδική μεθοδολογία του συγκεκριμένου κάθε φορά μαθήματος». Ως προς το ζήτημα αυτό της ένταξης μιας συστηματικής φιλοσοφικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα, θα ήταν δυνατό, κατ'αναλογία προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, να αναφερόμαστε, είτε στο το μοντέλο εμβολιασμού (όπου το φάσμα των διαφορετικών επιστημών θα εμβολιάζεται με φιλοσοφικά ερωτήματα, έτσι ώστε να αναδειχθεί η φιλοσοφική τους διάσταση) είτε στο διεπιστημονικό μοντέλο είτε στην προσφορά, ως άλλωστε είθισται, ενός διακριτού μαθήματος. Η παραπάνω συλλογιστική αναδεικνύει ζητήματα παράλληλων και υπάλληλων εργασιών, ενός διακριτού μαθήματος, αλλά και ζητήματα άδηλων εργασιών, τα οποία με τη σειρά τους αναδεικνύουν μια πτυχή της δυσκολίας που ενέχει το διεπιστημονικό, ολιστικό εγχείρημα σε διδακτικό επίπεδο (βλ. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε., 2005)



και την ανάπτυξη διαλογικών διαδικασιών για την ανακάλυψη, την αποσαφήνιση και την ανάλυση εννοιών, την επεξεργασία επιχειρημάτων και τη συγκρότηση επιχειρηματολογίας, την εξέταση προβλημάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, την αποκρυπτογράφηση και ανάλυση των αξιών, τη λύση διλημάτων, τη διαμόρφωση συλλογισμών, τη συναγωγή συμπερασμών, την επαλήθευση ή απόρριψη των υποθέσεων, τη διάκριση γεγονότος-σχολίου, αλήθειας-«δόξας», τη γενίκευση, την υποβολή ερωτήσεων, εν γένει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της σκέψης, κ.ο.κ.ε.). Η σύνδεση της φιλοσοφίας με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τους σκοπούς και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μηχανική και οφείλεται περισσότερο στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα της ελληνικής σχολικής κουλτούρας, καθώς αυτή τροφοδοτείται από έννοιες και αξίες που ανάγονται στερεοτυπικά στη φιλοσοφική παράδοση. Ουδμία συστηματική εμπλοκή της προβλέπεται, ακόμα και όταν πρόκειται για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης η οποία, παρόλα αυτά, μεγαλοφρόνως, πράγματι αποδίδεται, «παρὰχωρείται» (εν μέρει τουλάχιστον, ως προς τα πλέον τυπικά και γραμμικά της στοιχεία, ως λογικο-αναλυτική διαδικασία) στη φιλοσοφία.

Την άτυπη ετούτη ουδετεροποίηση της φιλοσοφικής διδασκαλίας και των δυνατοτήτων της (αλλά, και αντίστροφα, την άτυπη ενεργοποίησή της, μέσα από την έμμεση επίκληση και επαναφορά φιλοσοφικών τόπων) μπορεί κανείς να αναγνωρίσει σε ποικίλες περιπτώσεις. Η πρόσφατη ενίσχυση στην Ελλάδα των τάσεων για συγκρότηση διαθεματικών προγραμμάτων (*integrated or inter-disciplinary or integrated thematic curriculum*) προωθεί τη διαπραγμάτευση της δυναμικής αρχής της διεπιστημονικότητας⁷, παραπέμπει σε μια εγνωσμένη ανάγκη να εντατικοποιηθεί η συστημική προσέγγιση της ερμηνείας των πραγμάτων, ώστε να αναδειχθεί η ανεξάντλητη ποικιλία των σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία των οποίων οι αλληλεξαρτήσεις συγκροτούν ένα πολύπλοκο σύστημα, το οποίο, με τη σειρά του συνδέεται πολλαπλώς με άλλα συστήματα, κ.ο.κ.ε. Η υποχώρηση της επιστημολογικής παραδοχής περί της αυτονομίας των επιστημών και η υπερίσχυση των διεπιστημονικών μοντέλων που αναδεικνύουν τις ποικίλες συμπράξεις των επιστημών, τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας και αρχών όσο και σε επίπεδο γνώσεων εκβάλλει και στις θεωρίες περί οργάνωσης της σχολικής γνώσης - η ολιστική ερμηνεία του κόσμου θέλει να αντανakλάται, τόσο στη συγκρότηση των προγραμμάτων σπουδών, όσο και στον τρόπο διδασκαλίας των αντικειμένων. Στο πλαίσιο παρόμοιων αντιλήψεων, εντείνονται τα αιτήματα της βιωματικότητας, της ομαδοσυνεργατικότητας, της αυτενεργού μάθησης και της αυτομόρφωσης, μέσω της ενεργοποίησης του διαλόγου ως επικοινωνιακής ρήτηρας (και με αντίστοιχη προώθηση της νοητικής ανάπτυξης μέσω καταστάσεων γνωστικής σύγκρουσης και ευκαιριών γνωστικής ενσυναίσθησης), της αυτο-ρύθμισης, της κοινωνικής αξίας της επικοινωνίας και της συνεργασίας, υπερθεματοποιείται το ζητούμενο της ικανότητας του ατόμου να χειρίζεται πολυεπίπεδα το πολύπλοκο, να συγκροτεί συστήματα αξιών, αρχών μεθόδων, τεχνικών και στόχων που θα ανταποκρίνονται στις διαφορετικές, ποικίλες, και αλληλοσυγκρουόμενες καταστάσεις, εφόσον αριβώς το άτομο θα έχει την ικανότητα να διαγνώσει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει, να αποδομήσει, να διαμορφώσει νέες συνδέσεις, να μετατρέψει το κοίταγμα σε βλέμμα και το βλέμμα σε πράξη. Ένα παρόμοιο πλέγμα απαιτήσεων φαίνεται να δημιουργεί ευφορία στον εκπαιδευτικό και στο σύστημα: οι προοπτικές διαγράφονται ως υποσχέσεις – ότι, δηλαδή, παρακάμπτονται οι δεσμεύσεις της παραδοσιακής προσέγγισης και ότι καθίσταται δυνατή η καινοτομία. Ωστόσο, το όλο εγχείρημα φτάνει συχνά στα όρια της αυταπάτης: η μηχανική, επαναληπτική πρόσδεση στις νέες θεωρίες, η αυτάρεσκη επανάληψη των κοινών τόπων τους, η δυσκολία να διοχετευθούν επί της ουσίας στους εκπαιδευτικούς, κατά την περίοδο τόσο της βασικής όσο και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (η αργή μεταλλαγή των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα κενό, τόσο σε επίπεδο αποτελέσματος όσο και σε επίπεδο νοήματος, στην εκπαίδευση των ίδιων των μαθητών)

⁷ Στην εντατικοποιημένη και διευρυμένη εκδοχή της νοείται ως *trans-disciplinarity*, για να συνδέσει τις διαφορετικές επιστήμες, όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με άλλες εκδηλώσεις του πνεύματος (τέχνη, μεταφυσική, ηθική, κ.λ.π., βλ. NICOLESCU, B, pp. 60-71)



δημιουργούν προοδευτικά ένα μοντέρνο εκπαιδευτικό μύθο: την εκ νέου εφεύρεση του αναστοχασμού (reflection)⁸.

Η φιλοσοφική πάντως διάσταση του όλου ζητήματος, πέραν των εν τη ρύμη αναφορών στη φιλοσοφική του πλαisiώση (όπως, για παράδειγμα, στον πραγματισμό, τον κονστρουκτιβισμό ή τον υπαρξισμό), αναγνωρίζεται πρόωρα στην πλατωνική σκέψη: η φιλοσοφία αποκαθιστά την καθολικότητα της ερμηνείας, επιχειρεί την ολιστική προσέγγιση διεμβολίζοντας το πλήθος («σμήνος») των ορισμών και επιχειρώντας το συνταίριασμα της μιας γνώσης με την άλλη⁹. Η, είναι κατεξοχήν φιλοσοφική χειρονομία εκείνη που επιχειρεί να σύρει εγκάρσιες τομές και να κατασκευάσει νέες αρθρώσεις, να διαλύσει και να υφάνει ιστούς, να εντοπίσει με ανατομικό νυστέρι τη διαφορά, να επεξεργαστεί αναλογίες και να φανταστεί ομοιότητες¹⁰. Είναι περιττολογία να επαναληφθεί ότι η φιλοσοφία υποκινεί και συνοδεύει κάθε παιδαγωγική απόφαση, όταν αυτή εννοεί να διαχειριστεί την πραγματικότητα στη βάση μιας ερμηνείας της πραγματικότητας. Και εάν, ταυτίζεται, στην διδακτική τουλάχιστον εκδοχή της, με μια ισχυρή, σχεδόν άκαμπτη, κίνηση εξορθολογισμού, με μια σκέψη καθαρή, ασκημένη, πειθαρχημένη και σαφή, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι, συγχρόνως, αναπτύσσεται και ως κριτική της ίδιας της ορθολογικότητας, εφόσον διατηρεί τη συνείδηση της διακινδύνευσής της.

Ανασύροντας, λοιπόν, διάσπαρτα στοιχεία από το όλο ανάπτυγμα της διαθεματικής προσέγγισης συναντούμε ένα ποικίλο και φιλοσοφικά γόνιμο υλικό: νοητικούς χάρτες, συσχετισμούς γνώσεων με διεργασίες σκέψης, αξιοποίηση των συλλογιστικών μηχανισμών για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, διαδικασίες αποκάλυψης των κοινών εννοιών, δεξιοτήτων ή γνωστικών στρατηγικών που συνέχουν διαφορετικές τομές της πραγματικότητας, εστίαση στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στη δημιουργία αντιπαραθέσεων και διλημμάτων, ιδιαίτερα όσο περισσότερο αφορούν σε κρίσιμες ή οριακές καταστάσεις (την ανάγκη, επομένως, διαλεκτικής ανάδειξης των συνδετικών και συνθετικών στοιχείων για τη διαχείριση των συγκρούσεων στην ομάδα). Μετατροπή του μοντέλου της επιστημονικής έρευνας σε παιδαγωγικό μοντέλο έρευνας, και άσκηση στην ομαδική έρευνα, υποστήριξη μεθόδων ενεργητικής, διερευνητικής προσέγγισης της γνώσης (άρα, διερευνητική, διαλεκτική, συλλογική ανακάλυψη ή εφεύρεση του νοήματος), ενεργοποίηση και ανάπτυξη μορφών ενεργητικής γνωστικής συμπεριφοράς, χρήση της σωκρατικής στρατηγικής διδασκαλίας (ορισμός, απορία, ειρωνεία, παρώθηση, διασάφηση, αυτοκριτική, ανοχή, αλλαγή στάσης, κ.λ.π.). Διαδικασίες μετατροπής της

⁸ Είναι προς διερεύνηση το ποιο ακριβώς «κομμάτι» της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού εμπλέκεται ενεργά στις διαδικασίες προώθησης του στοχασμού ως βασικού στόχου της εκπαίδευσής του. Η ίδια η έννοια του «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού ως ο νέος ισχυρός πυρήνας των παιδαγωγικών βλέψεών μας και ως στάθμιση της ποιότητας επίτευξής τους, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτή ενσωματώνεται σε θεωρίες, στοχοθεσίες και πρακτικές, δεν μπορεί παρά να αποτελεί πεδίο έρευνας για τη Φιλοσοφία της Παιδείας. Αυτή η εκ νέου εφεύρεση, η ανάδυση μιας πρωτογενώς φιλοσοφικής έννοιας, όπως ο αναστοχασμός, ως ενός prêt-à-porter ιδεώδους, είναι διαδικασία, η οποία μπορεί να συνδεθεί με μια διπλή έρευνα, πρώτον σχετικά με την κριτική λειτουργία της φιλοσοφίας και δεύτερον με την ίδια την έννοια της «κριτικής σκέψης». Ακόμα περισσότερο εάν, η συγκεκριμένη παιδαγωγική πρόταση μοιάζει να επινοεί εκ νέου την ίδια τη διδακτική πράξη, η οποία πλέον νοείται ως ένα «savoir vivre», μια «πράξη αναστοχαστική, διαδραστική, πολύπλοκη και επαγγελματική» (LEGAULT J.-P., 2004, *Former des enseignants réflexifs*, Paris, Les Editions Logiques, p. 9), THEODOROPOULOU H., 2005, «Homo criticus, Homo Philosophicus», paper presented to the International Conference, *Quelle idée de l'homme pour le pédagogue ?*, Arradon-France, 30 June- 2 July.

⁹ βλ. ΠΛΑΤΩΝ, *Μένων* 72 b-c, *Πολιτεία*, 537c).

¹⁰ βλ. για παράδειγμα, BAILOR, R., 1998, «Teaching philosophy as a life skill», *Teaching Philosophy*, 21: 2 June, p. 119-130, BOURGEOIS, B., 1998, «Comment enseigner la philosophie?», *Débat*, No 101, pp. 155-178, Paris, Gallimard, CHRISTIAN, J., 1998, *Philosophy, an introduction to the art of wondering*, Harcourt Brace College Publishers, COHEN, EL., (ed), 1989, *Philosophers at work, an introduction to the issues and practical uses of philosophy*, Holt, Rinehart and Winston, 1989, DELEUZE, G., 1991, *Qu'est-ce que la philosophie*, Paris, Les éditions de Minuit, DERRIDA, J., 1990, *Du droit à la philosophie*, Paris, Gallimard, HEIDEGGER, M., 1992 (1954), *Qu'appelle-t-on penser?*, Paris, PUF, JASPERS, K., 1951, *Introduction à la philosophie* (tr.fr. J. Hersch), Paris, Editions de Minuit, MARCHAL, F., 1994, (coord.), *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Paris, CNDP, TOZZI, M., 2002, *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Paris, Chronique Sociale



πληροφορίας σε γνώση που υποστηρίζει κρίσεις, οι οποίες, με τη σειρά τους, επιτρέπουν την επιλογή πράξεων (ηθική διάσταση της γνώσης), προσπάθεια αναδιαμόρφωσης της σχολικής εμπειρίας προς την κατεύθυνση της συγκρότησης προσωπικοτήτων που ξέρουν να ερευνούν και να πειραματίζονται δίχως να αποδιαρθρώνονται, να είναι αυτόνομες, να μετασχηματίζονται, να μετασχηματίζονται και να διαφοροποιούνται, αλλά εν τέλει να αντιμετωπίζουν θετικά το σχετικιστικό κίνδυνο (διότι δεν θα μπορούσε για την εκπαίδευση παρά να είναι κίνδυνος), στον οποίο, ενδεχομένως, θα οδηγούσε η εξάσκησή τους στην προβληματοποίηση, την πιθανολόγηση, τη συνεχή αμφιβολία-έρευνα. Προσπάθεια διάκρισης, ταξινόμησης και ιεράρχησης των ειδών γνώσης, ενεργοποίηση της μεθόδου project σε συνδυασμό με τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος (ακριβώς, διότι, μεταξύ των άλλων, εκεί συμπυκνώνονται και σχηματοποιούνται όλοι οι σχεδιασμοί και οι δράσεις που ενυπάρχουν στη διαθεματική φιλοσοφία), ανάπτυξη δεξιοτήτων (που μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικές και οι οποίες καλλιεργούνται οριζόντια), όπως: δεξιότητα επικοινωνίας, χρήση ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης, βελτίωση της ατομικής επίδοσης και παρουσίας μέσα από τον αναστοχασμό, εξεύρεση λύσεων και ορθολογικών επιλογών, κριτική αξιολόγηση της εργασίας, επίλυση προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης, διαχείριση πόρων, δημιουργική επινόηση.

Παρεμφερώς ακόμα, η ίδια η δημιουργική διδασκαλία ως σύνολο μεθόδων και τεχνικών παραγωγής ιδεών που απομακρύνεται από το μοντέλο της αδρανούς, στείρας αναπαραγωγής γνώσεων και το μοντέλο του εκπαιδευτικού που δρα σύμφωνα με προαποφασισμένες πορείες διδασκαλίας, αναβιώνει τη φιλοσοφική βάση (ως εγγενή άλλωστε στη φιλοσοφική έρευνα πεποίθηση) ότι, δηλαδή, η διαδικασία προσέγγισης της γνώσης είναι ουσιαστικά παιδαγωγική, διότι είναι ικανή να αξιοποιεί δημιουργικά το έλλειμμα, το τραύμα, την ευθραυστότητα. Από την άλλη, μοιάζει εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι η καταγραφή των χαρακτηριστικών του ατόμου που διαθέτει κριτική και δημιουργική σκέψη μοιάζει να περιγράφει την ιδεώδη φιλοσοφική και κατ'επέκταση την παιδαγωγική persona: εμμονή, λοιπόν, ανάμεσα στα άλλα, στον εντοπισμό προβλημάτων και την εύρεση και διατύπωση ερωτημάτων, στην επεξεργασία προβλημάτων (σχεδιασμός λύσης, συλλογή και οργάνωση δεδομένων) και στην κατάρτιση στόχων, εξοικείωση σε περιβάλλοντα διαλόγου (όταν, για παράδειγμα, επιδιώκεται μέσα στην τάξη η δημιουργία πνεύματος συναίνεσης ή μη διαλυτικής, γόνιμης σύγκρουσης, προκειμένου να καλλιεργηθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας - βλ. για παράδειγμα τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), τάση αναζήτησης ακριβείας και σαφήνειας στην επιχειρηματολογία, αναχαίτιση παρορμητισμού, έφεση στη λεκτική επικοινωνία, αυτοκριτική ικανότητα, μεταγνωστικές δεξιότητες, ικανότητα διάκρισης ολότητων, συνεχιών, διαφορών, αλληλουχιών, ρήξεων και (επαν)εξέτασης εναλλακτικών τρόπων σκέψης, ανάλυσης και υπέρβασης των δεδομένων, ικανότητα συστηματικής κρίσης, γνωστικής αυτονομίας, σχηματισμού συλλογισμών, ενεργητικός συνδυασμός όλων των νοητικών διεργασιών σε μια νοητική πράξη. Αλλά και (όσον αφορά στην αποκλίνουσα σκέψη), ικανότητα αναζήτησης πολλών πιθανών λύσεων και ασυνήθιστων συνθέσεων και μετασχηματισμών, ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος, ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών, ευχέρεια συνειρμών, νοητική ευλυγισία, συνδυαστική ικανότητα και η ικανότητα επεξεργασίας, καινοτομίας, πειραματισμού και αναπροσαρμογής, ικανότητα διαχείρισης της πολυπλοκότητας, ενορατικότητα, ικανότητα πρόβλεψης, υπέρβασης ορίων αλλά και ικανότητα συγκρότησης νοήματος πέραν των ορίων, επίμονη άσκηση της σκέψης μέχρι τα ακρότατα όριά της και, επομένως, σκέψη με ικανότητα αυτογνωσίας και αυτοελέγχου, ικανότητα εκπαιθάρχησης της φαντασίας και αντίστροφα φαντασιακού διακτινισμού της λογικής. Αν ισχύουν όλες αυτές οι δυνατότητες ως παιδαγωγική πρόκληση, τότε πώς η φιλοσοφία δεν θα στόχευε στην υπεράσπιση τέτοιων προκλήσεων και πώς δεν θα εμπλεκόταν στην παιδαγωγική ανάληψη και διαχείρισή τους; Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πολύπλοκο, στη γενναία σκέψη με στόχο την επίτευξη του σπάνιου, εκεί όπου ενορχηστρώνονται σταδιακά διεργασίες αποκλίνουσας και συγκλίνουσας στρατηγικής, δεν ανακαλεί άραγε καθόλου τη



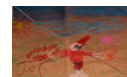
φιλοσοφική σκέψη ως ένα τέτοιο συνδυασμό και τη φιλοσοφική εκπαίδευση ως την διαδικασία επίτευξης ενός τέτοιου συνδυασμού;

Το παιχνίδι του κρυφτού

Θα μπορούσε λοιπόν, να τεθεί το ερώτημα πώς και πότε είναι δυνατό να αποκαλυφθεί και να αναπτυχθεί η ούτως ή άλλως εμπλοκή (η εκ των έσω συμμετοχή) της φιλοσοφίας. Το ζήτημα έχει την επιτελική του διάσταση (τη διαμόρφωση των προγραμμάτων), όπου η παρέμβαση των φιλοσόφων (της παιδείας;) μπορεί, ενδεχομένως, να θεωρηθεί δεδομένη, και την «εκτελεστική» του διάστασης, όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν παρόμοιους σχεδιασμούς και, ακόμα περισσότερο να αυτενεργήσουν οργανώνοντας τέτοιες διαθεματικές ή δημιουργικές διδασκαλίες. Κι έτσι ωστόσο, έστω και με τη φιλοσοφία να συμβάλλει στην κατασκευή του εννοιολογικού και αξιολογικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος, στο επίπεδο της πράξης, δεν παύει να εμφανίζεται μια βαθιά ρωγμή. Εκεί, φαίνεται να εξαφανίζεται η φιλοσοφική σκέψη για να υποκατασταθεί γρήγορα και προφανώς επαρκώς από την εργασία ειδικών στις επιστήμες της αγωγής, όχι όμως και φιλοσόφων της παιδείας (εφόσον, βεβαίως, η φιλοσοφία της παιδείας έχει παραχωρηθεί στις επιστήμες της αγωγής). Η αναστροφή του ζητήματος ωστόσο, αρχίζει ίσως να δημιουργείται καταρχάς, στο σημείο της συνειδητοποίησης ότι η φιλοσοφική εκπαίδευση είναι εκείνη που μπορεί κατεξοχήν να συνδράμει στην εξασφάλιση παραμέτρων προπαρασκευαστικών ή ενισχυτικών για την υλοποίηση τέτοιων συλλήψεων, ακόμα περισσότερο εφόσον αυτές παραπέμπουν εμφανώς σε φιλοσοφικές θεωρίες και μεθόδους. Παρακάμπτοντας εδώ, την ίδια τη φιλοσοφική συζήτηση περί ολότητας και ολιστικότητας ως παιδαγωγικών διακυβευμάτων, θα συναντούσαμε μικρές απορίες: Πώς, για παράδειγμα, ο δάσκαλος θα εφαρμόσει το μοντέλο μιας απαγωγικής ή επαγωγικής διδασκαλίας, ή πώς θα εντοπίσει γνωστικά χάσματα, πώς θα διατυπώσει υποθέσεις και θα τις ελέγξει, πώς θα πείσει την ομάδα για τα επιχειρήματά του, πώς θα κατανοήσει και θα ερμηνεύσει κείμενα, πώς θα απορρήσει ή θα διαμορφώσει δίκτυα ιδεών, πώς θα προχωρήσει σε μεταγνωστικό έλεγχο, πώς θα αμφιβάλλει, πώς θα τεκμηριώσει, πώς θα οργανώσει και θα διευθύνει διαλογικές διαδικασίες (που δεν θα είναι ψευδο-διάλογοι, εικονικές εννοιολογικές έρευνες, με προαποφασισμένα αποτελέσματα), πώς θα ανασύρει και θα επεξεργαστεί διλήμματα, ελλείψει συγκεκριμένης φιλοσοφικής εκπαίδευσης, η οποία θα τον είχε βοηθήσει να αναπτύξει τις απαιτούμενες δεξιότητες και να υποστηρίξει παρόμοιες διδακτικές επιλογές¹¹; Ποιος, επομένως, δεν χρειάζεται τη φιλοσοφία; Παρόλα αυτά, εν τέλει, φαίνεται ότι όλα τα παραπάνω μπορούν κάλλιστα να πραγματοποιηθούν δίχως πολλή φιλοσοφία. Αντίστροφα, λοιπόν, ποιος πράγματι χρειάζεται η φιλοσοφία;

Γίνεται, άραγε η φιλοσοφία ένας ειδικός, ανάμεσα σε άλλους, μοχλός για την εμβάθυνση στην επεξεργασία και την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως περιγράφηκαν πιο πάνω; Ένας μηχανισμός άσκησης, προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι που εντέλει θα την υπερβούν, στο βαθμό που το μεθοδολογικό περιεχόμενό της συμπίπτει με αυτούς; Άραγε, η έλλειψή της στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί, ίσως, να εξηγήσει, μαζί με άλλες παραμέτρους την πραγματική έλλειψη κριτικής και συνθετικής σκέψης στα παιδιά; Ποια στρατηγική θα έπρεπε να υιοθετηθεί; Πώς και για πόσο θα

¹¹ βλ. για παράδειγμα, BARELL, J., 1991, *Teaching for thoughtfulness*, New York, Longman, DEWEY, J., 1933, *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Chicago: Henry Regnery, D'ANGELO E., 1971, *The teaching of Critical Thinking*, Amsterdam, Cruener, DEWEY, J., 1993 (1967), *Logique, la théorie de l'enquête*, Paris, PUF, PAUL, R.W., 1991, "Dialogical and Dialectical thinking", in: COSTA, A., (ed.), *Developing minds*, Alexandria, VA: ASCD, QUINN, V., 1997, *Critical thinking in your mind*, London, David Fulton Publishers, ENNIS R.H., 1987, "A Taxonomy of Critical Thinking", in: BARON J. & STERNBERG R. (eds), *Teaching Thinking Skills*, New York, Freeman



μπορούσε η φιλοσοφία, υπό αυτές τις συνθήκες, να υπερασπίσει τη διακριτότητά της, στο μέτρο, πράγματι, που, πέραν των ορίων της ιστορίας της, θα ήταν ένα εργαλείο για την ανάλυση και αναδιοργάνωση διαφορετικών, μη-φιλοσοφικών, επίσης, περιεχομένων;

Όταν ένας φιλόσοφος στρατεύεται στην εκπαίδευση, στο μυαλό του έχει ήδη μια συγκεκριμένη αντίληψη για τη φύση και τη χρησιμότητα της φιλοσοφίας ως παιδαγωγικής διαδικασίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Εξίσου τότε, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκει, «κάνει φιλοσοφία», αντανακλά αυτή την ίδια του την αντίληψη και επιδρά στη θεμελίωση της παιδαγωγικής του ευθύνης, στη δέσμευσή του, στον έλεγχο της παιδαγωγικής του δύναμης, μέσα ακριβώς από το φιλοσοφικό του ρόλο. Συνεπώς, οι προσδοκίες του από τη διδασκαλία αυτή δεν μπορεί παρά να έχουν μια εσωτερική σχέση με τον τρόπο με τον ποίο επιλέγει να εκφράσει τη φιλοσοφική του/της συμπεριφορά. Αλλά αυτή η ίδια η συμπεριφορά δεν θα μπορούσε να περιοριστεί σε έναν κωδικά φιλοσοφικών χειρονομιών, αντιδράσεων, τελετουργικών, τρόπων, τεχνικών και ούτω καθεξής. Δεν θα μπορούσε να αναχθεί σε μια «τεχνολογία». Κατά μία έννοια, αντανακλά το εγώ του ίδιου του/της φιλοσόφου ο οποίος φιλοσοφεί με τους άλλους, μπροστά στους άλλους ή για τους άλλους. Έτσι, έχουμε το άνοιγμα μιας βαθιάς διάστασης, στη σύνδεση της φιλοσοφίας με την εκπαίδευση μέσω της παιδαγωγικής πρόθεσης.

Θα ήταν εξάλλου δυνατό να περιγραφούν τουλάχιστον τρεις τύποι φιλοσοφικο-παιδαγωγικής δραστηριότητας: μια που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο δάσκαλο φιλοσοφίας και τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους ως μελλοντικών δασκάλων (η φιλοσοφική εκπαίδευση όντας ένα τμήμα της όλης εκπαίδευσής τους), μια που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο δάσκαλο φιλοσοφίας και τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους ως μελλοντικών φιλοσόφων στο χώρο της εκπαίδευσης και μια ανάμεσα στο/η δάσκαλο/α που κάνει φιλοσοφία με τα παιδιά¹². Φαίνεται ότι το να φιλοσοφεί κανείς στους κόλπους της εκπαίδευσης ή να διδάσκει φιλοσοφία ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς (η φιλοσοφία στην υπηρεσία της εκπαίδευσης) απαιτεί ένα μάλλον διαφορετικό είδος φιλοσοφικής συνείδησης και αφοσίωσης. Αυτό σημαίνει ότι σε αυτές τις τρεις περιπτώσεις, ο φιλόσοφος θα πρέπει να ενεργοποιήσει με διαφορετικό τρόπο το φιλοσοφικό μηχανισμό, προκειμένου να κατακτήσει μια σειρά από διαφορετικούς παιδαγωγικούς στόχους, όχι αναγκαστικά φιλοσοφικούς ή μόνο φιλοσοφικούς¹³.

Η Φιλοσοφία για τα Παιδιά εδράζεται, φυσικώ τω λόγω (διότι, αλλιώς αναιρείται ως διδακτική προσπάθεια), στην προϋπόθεση ότι η φιλοσοφία αφενός μεν επιδέχεται διδακτικοποίησης, αφετέρου δε ότι αυτή η διδακτικοποίησή της προάγει σημαντικούς εκπαιδευτικο-παιδαγωγικούς στόχους. Η ιστορική εμπλοκή, σύνδεση, συγγένεια της Φιλοσοφίας με την Παιδεία διευκολύνουν αυτές τις προϋποθέσεις ώστε να λειτουργήσουν ως a priori, τόσο σε μεθοδολογικό, όσο και σε ιδεολογικό (αξιολογικό) επίπεδο. Αντίστοιχα, τα δύο σημεία προέλευσης της φιλοσοφικής αγκύλωσης στην εκπαίδευση (δυσκολία υποδοχής της από την εκπαίδευση καθ'όλο της το εύρος) είναι, από τη μια, η ίδια η Φιλοσοφία (στο

¹² Η διδασκαλία φοιτητών (σε Σχολές και Τμήματα Φιλοσοφίας) προκειμένου να γίνουν φιλόσοφοι ή/και δάσκαλοι Φιλοσοφίας ανάγεται σε μια μάλλον διαφορετική διαδικασία από τη φιλοσοφική διδασκαλία φοιτητών/τριών προκειμένου να γίνουν δάσκαλοι/ες ή παιδιών προκειμένου να συμπληρώσουν την εκπαίδευσή τους. Στην πρώτη περίπτωση, φαίνεται ότι ο φιλόσοφος δεν οφείλει να λογοδοτεί για τη διδασκαλία του σε κανέναν άλλο παρά στην ίδια τη φιλοσοφία. Παρόλα αυτά, η υπεράσπιση και η χρήση της φιλοσοφίας στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί την ανάπτυξη μιας ειδικής και οξείας συνείδησης περί της διδασκαλίας της φιλοσοφίας. Με αυτήν την έννοια, ακόμα και στην πρώτη περίπτωση, μιας φιλοσοφικής εκπαίδευσης ως αυτοσκοπού, υπάρχει πάντα η ανάγκη να οικοδομηθεί η εκπαίδευση ενός/μιας δυνάμει δασκάλου/ας στη βάση μιας ολοένα σαφέστερης αντίληψης σχετικά με τη δομή και το σκοπό της διδασκαλίας της φιλοσοφίας. Με άλλα λόγια, εάν πρέπει να σκεφτούμε για τη φιλοσοφία στο σχολείο, πρέπει επίσης να σκεφτούμε εκ νέου τους τρόπους με τους οποίους και τους λόγους για τους οποίους παράγεται η ίδια φιλοσοφική εκπαίδευση στα πανεπιστημιακά τμήματα

¹³ Αν και στο τέλος, ουσιαστικά φιλοσοφικούς, εάν η παιδαγωγική θα μας θύμιζε τη φιλοσοφία στις απαρχές της και εάν η θεμελιώδης στιγμή της φιλοσοφίας ήταν παιδαγωγική (SOETARD M., 2001, pp. 120-22)



βαθμό που παραδοσιακά αρνείται να δει τον εαυτό της ως τμήμα ενός διδακτικού μηχανισμού, ως τμήμα των διαδικασιών εφαρμογής, τείνοντας δηλαδή, να θεωρεί τον εαυτόν της όχι ως εργαλείο αλλά ως μηχανικό για το σχεδιασμό εργαλείων). Από την άλλη, η ίδια η εκπαίδευση που, ανταποδίδοντας τη φιλοσοφική διάθεση, εργαλειοποιεί, ερήμην της Φιλοσοφίας, αλλά με την ανοχή της (εφόσον, η Φιλοσοφία δεν θα μπορούσε να δηλώσει την αντι-παιδαγωγική της διάθεση), βιαστικά και αποσπασματικά, φιλοσοφικές μεθόδους, θεωρίες, ιδέες. Ως εκ τούτου, θεωρητικά μιλώντας, ένα ενδιάμεσο πεδίο, όπως αυτό της Φιλοσοφίας της Παιδείας, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητική πλάκα η οποία θα απορροφούσε τους κραδασμούς και τις τριβές εκατέρωθεν επιτρέποντας την «αναγκαία» προσαρμογή του ενός πεδίου στο άλλο (εφόσον μοιάζει να παράγεται ένα νέο ιδεολόγημα, όπως αυτό της εισόδου της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση, ως το παλαιότατο ίδιο, πάντα άλλον ωστόσο, το οποίο μένει να ενσωματωθεί για να συμπληρώσει το όραμα της σφαιρικής εκπαίδευσης). Πάντως, η Φιλοσοφία της Παιδείας στερείται εχεγγύων – δεν «ανήκει» στην εκπαίδευση, παρά στην ευρεία της έννοια, δεν έχει λόγο, παραμένει φύσει και θέσει στα πρόθυρα της πράξης και φαίνεται να διπλασιάζει (ή να πολλαπλασιάζει) το θεωρητικό εκτόπισμα της φιλοσοφίας. Και, όταν η φιλοσοφία εισέρχεται στο εκπαιδευτικό παιχνίδι, η φιλοσοφία της παιδείας φαίνεται να ανα/παραλαμβάνει το θεωρητικό μετερίζι της, το πόστο απ'όπου κατοπτρεύει την εκπαιδευτική πράξη επιχειρώντας στρατηγικές, «έξωθεν» παρεμβάσεις ή, χειρότερα ακόμα, «ντουμπλάροντας» τη φιλοσοφία ως παράλληλη, υπάλληλη φωνή που οξύνει ή βαθαίνει το φιλοσοφικό λόγο προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση (όπως αυτήν της εκπαίδευσης). Και το ζήτημα δεν θα είχε ενδιαφέρον εδώ, εάν αυτή η τρόπον τινά υποκατάσταση δεν φανέρωνε μια πανουργία εγγενή στην ίδια τη φύση του φιλοσοφικού στοχασμού, να είναι, δηλαδή, η σκέψη της πράξης, ή μάλλον ο λόγος της σκέψης της πράξης. Εάν έτσι, η φιλοσοφία ενθικεύεται εν τέλει στην εκπαίδευση, δεν μπορεί παρά, συγχρόνως, να οργανώνεται, σε ένα άλλο επίπεδο, ως σχόλιο του εαυτού της-σε-αυτή-την κατάσταση, επιτελώντας ακριβώς, το έργο της ως φιλοσοφίας. Αυτό το έργο, θα μπορούσε να το αναλάβει η ίδια (ως Φιλοσοφία που εν γένει αρνείται διαδικασίες «εκλαϊκείωσης») ή ένας κλάδος της, όπως, ακριβώς, η Φιλοσοφία της Παιδείας, η οποία παρεμβάλλεται ένα βήμα πιο κοντά προς την εκπαιδευτική πράξη¹⁴.

Δεν είναι τυχαίο πάντως, ότι η πύλη εξόδου [από την αυτάρκειά της] /εισόδου της Φιλοσοφίας στην εκπαίδευση είναι ο διάλογος και ότι αυτός παραπέμπει στην ωρίμανση των δημοκρατικών αντανακλαστικών, αναπαράγοντας έτσι ένα κοινωνικό μοντέλο ενεργοποίησης του φιλοσοφικού λόγου, γνωστού από την εμφανέστερα παιδαγωγική περιόδο του, την αρχαία ελληνική. Εξάλλου, η σκέψη που εξωτερικεύεται και συντελείται ενώπιον των άλλων, είναι, δηλαδή, ικανή να αρθρώνεται σε συγκροτημένο λόγο ο οποίος διεκδικεί ένα σημαντικό κομμάτι επιχειρηματολογικής εξουσίας και αναδεικνύεται ως επικοινωνιακή επίτευξη (θεμελίωση διαλόγου), είναι η ένδειξη και η απόδειξη ότι η Φιλοσοφία μπορεί να συντελέσει σε μια διδακτικο-παιδαγωγική διαδικασία ελαχιστοποίησης των απωλειών κατά την εκπαιδευτική πράξη¹⁵, απωλειών που οφείλονται στη σκέψη, η οποία είναι και παραμένει «διάλογος του εγώ με τον εαυτό του» (ρίζα της φιλοσοφίας) και η οποία, εμμένοντας στην εσωτερικότητά της, μετατρέπεται σε ύποπτη «πίσω σκέψη», σε ατίθασο φαντασιακό, σε απείθαρχο ακοινωνήτο, σε ανεξέλεγκτο, σοφιστικό κρυπτο-νόημα. Με αυτήν την έννοια, το πάθος της Φιλοσοφίας για εξωτερική και έλεγχο της σκέψης (και η συνακόλουθη άσκηση εξουσίας επί των υποκειμένων-που-σκέπτονται και διαλέγονται) μπορεί να αντισταθμιστεί είτε με μια «αφιλοσόφητη» εκπαίδευση που δεν ελέγχει παρά αποσπασματικά και περιστασιακά την ορθότητα της σκέψης (ή μια οιονεί-φιλοσοφική εκπαίδευση που μιμείται τη φιλοσοφική εμμονή για αυστηρότητα στη διατύπωση), κάτι που αντιστοιχεί σε μια άτυπη

¹⁴ βλ. THEODOROPOULOU H., 2004

¹⁵ Παρόλα αυτά, «Για να βρισκείται η σκέψη υπό τον έλεγχό μας, οφείλουμε να τη μάθουμε» και μάθηση σημαίνει να μπορούμε να κάνουμε ώστε ό, τι πράττουμε και ό, τι όχι να είναι κάθε φορά η ηχώ της αποκάλυψης του ουσιάδους. «Μαθαίνουμε τη σκέψη δίνοντας προσοχή σε αυτό που απαιτεί να κρατηθεί μέσα στη σκέψη» (HEIDEGGER, M., p. 22)



ειδημοκρατικοποίηση των φιλοσοφικών ωφελημάτων, είτε με το πάθος της Φιλοσοφίας για αντιστροφή ή αναίρεση του θεμελιώδους πάθους της, για υπονόμηση του ίδιου αυτού του πάθους της, που είναι η «αναγκαστική» εκφορά της, η αναγκαστική ρηματοποίησή της..

Η επιλογή εδώ, της φιλοσοφίας της παιδείας ως μιας πύλης εισόδου για το ζήτημα της φιλοσοφικής σπανιότητας στο εκπαιδευτικό πεδίο, αντιστοιχεί σε μια θεμελιώδη φροντίδα σχετικά με το δεσμό παιδαγωγικής και φιλοσοφίας. Με άλλα λόγια, σχετικά με τη δυνατότητα να καλυφθεί η απόσταση ανάμεσα στον *παιδαγωγισμό* (που φοβίζει τη φιλοσοφία) και το *φιλοσοφισμό* (που φοβίζει την παιδαγωγική). Συνεπώς, το παράδειγμα της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι, εκτός των άλλων, σημαντικό στο βαθμό που μπορεί να βοηθήσει στην επεξεργασία και στο άνοιγμα ενός τέτοιου περάσματος – ανάμεσα στη φιλοσοφία και τη παιδαγωγική. Πέρασμα το οποίο, συγχρόνως, αναφέρεται σε μια εκ νέου σκέψη της φιλοσοφίας και της φιλοσοφίας της παιδείας, εφόσον αποφασίζουν να εγκατασταθούν, με το όνομά τους, στο πεδίο της εκπαίδευσης (ο παιγνιώδης εγχιβωτισμός της φιλοσοφίας μέσα στην παιδαγωγική – ή και αντίστροφα – είναι φιλοσοφικά και παιδαγωγικά ιλιγγιώδης). Αυτό σημαίνει ότι θα έπρεπε να αναζητήσουν τις «αιριβείς» λέξεις και πράξεις που τους αντιστοιχούν, ιδιαίτερα μάλιστα, εάν οι φιλόσοφοι θεωρούνται ακόμα οι «ειδικοί του νοήματος»¹⁶.

BIBLIOGRAPHY

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αρ. Φύλλου 1366, τ. Β' 18-10-2001, Άρθρα 1, σσ. 1-19)

Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Θεμάτων στο Ενιαίο Λύκειο, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2002-3, Αθήνα, Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων

BAILOR, R., 1998, Teaching philosophy as a life skill, *Teaching Philosophy*, 21: 2 June, p. 119-130

BARELL, J., 1991, *Teaching for thoughtfulness*, New York, Longman

BEETLESTONE, E., 1998, *Creative Children, Imaginative thinking*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press,

¹⁶ SOETARD M., ό.π., σ. 33



- BOURGEOIS, B., 1998, Comment enseigner la philosophie?, *Débat*, No 101, pp. 155-178, Paris, Gallimard
- CHRISTIAN, J., 1998, *Philosophy, an introduction to the art of wondering*, Harcourt Brace College Publishers
- COHEN, EL., (ed), 1989, *Philosophers at work, an introduction to the issues and practical uses of philosophy*, Holt, Rinehart and Winston, 1989
- DE BONO, E., 1976, *Teaching thinking*, London, Temple Smith
- DELEUZE, G., 1991, *Qu'est-ce que la philosophie*, Paris, Les éditions de Minuit
- DERRIDA, J., 1990, *Du droit à la philosophie*, Paris, Gallimard
- DEWEY, J., 1933, *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Chicago: Henry Regnery
- DEWEY, J., 1993 (1967), *Logique, la théorie de l'enquête*, Paris, PUF
- EGEA-KUEHNE D., 2004, "The Teaching of Philosophy: renewed rights and responsibilities",
- TRIFONAS P., PETERS M.A., (ed.), *Derrida, deconstruction and Education, Ethics of Pedagogy and Research*, Blackwell
- Ecole (l') des Philosophes, 1991, *La philosophie et sa pédagogie*, C.R.D.P., Lille, Juin
- GARDNER, H., 1999, *Intelligence reframed*, New York, Basic Books
- JASPERS, K., 1951, *Introduction à la philosophie* (tr.fr. J. Hersch), Paris, Editions de Minuit
- KOSEL ED., 1993, *Die Modellierung von Lernwelten, ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik*, Elzta-Dallau
- LIPMAN, M., 1988, *Philosophy goes to School*, Philadelphia, Temple University Press
- MARCHAL, F., 1994, (coord.), *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Paris, CNDP
- NICOLESCU, B., 1996, *La transdisciplinarité, Manifeste*, Paris, Editions du Rocher
- OSBORN, A., 1988, *Créativité. L'imagination constructive*, tr. fr. Ch. Scribner's Sons, Paris, Bordas
- PAUL, R.W., 1991, «Dialogical and Dialectical thinking», in: COSTA, A., (ed.), *Developing minds*, Alexandria, VA: ASCD
- QUINN, V., 1997, *Critical thinking in your mind*, London, David Fulton Publishers
- PERKINS, D., 1992, *Smart Schools. Better thinking and learning for every Child*, N. York, The Free Press
- PRITCHARD, M., 1985, *Philosophical adventures with children*, New York, London, University Press of America, Lanham
- REY B., 2001, «Enseignement philosophique et transversalité», in : *Entre-vues*, No 50, Juin, pp. 9-16
- SOETARD, M., 2001, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, ESF éditeur
- THEODOROPOULOU, H., 2000, From Philosophy to the Philosophy of Education and vice versa: the stretched rope of teaching, *Proceedings of the 2nd Pan-Hellenic Congress with International Participation*, Pedagogical Association of Greece, Athens, 2000, pp. 303-312
(in Greek)
- THEODOROPOULOU, H.,, 2003, "Philosophy of Education: an art of weaving" ["Φιλοσοφία της Παιδείας: τέχνη υφαντική"], paper presented to European Conference with international participation, *Understanding Philosophy of Education [Κατανοώντας της Φιλοσοφία της Παιδείας]*, Rhodes, 10 November, (in Greek)
- THEODOROPOULOU H., 2003, *The defense of the teaching of Philosophy and Philosophy for Children*, ανακοίνωση στην 11^η Biannual Conference of the International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), "Children and adults: a philosophical encounter"
- THEODOROPOULOU H., 2004, *The children-bolides, the Philosophy (of Education) and the "good conscience"*, International Conference, Philosophy with Children: "Encouraging Philosophical thinking", March 25-29, 2004, Graz/Austria



THEODOROPOULOU, H., 2005, *The incision of Philosophy of Education* [Η εγκοπή της Φιλοσοφίας της Παιδείας], Athens, Atrapos (in Greek)

THEODOROPOULOU, H., 2005, “Environmental Ethics, a crossroad on a crossroad” [«Περιβαλλοντική Ηθική, ένα σταυροδρόμι σε σταυροδρόμι»], in : *Environmental Education, research data & Educational design* [Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός] (KAILA M., THEODOROPOULOU, H., e.al.), Athens, Atrapos, pp. 267-285 (in Greek)

THEODOROPOULOU H., 2005, «Homo criticus, homo philosophicus», communication présentée dans la Conférence Internationale, *Quelle idée de l'homme pour le pédagogue*, Arradon /France, 30 Juin-2 Juillet

TOZZI, M., 2002, *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Paris, Chronique Sociale