

Έλενα Θεοδωρούλου*

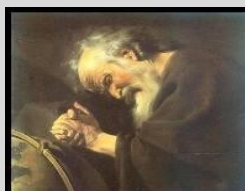
Η φιλοσοφική όχθη του διαλογικού ρεύματος στην εκπαίδευση

Abstract

The philosophical edge of the dialogical stream in education

The philosophical dimension of the intense development of dialogical procedures in education remain invisible and ambiguous even if this very dimension forms an inescapable horizon for the understanding itself of the dialogicity. The recession though of the philosophical element is counterbalanced by a number of rapidly disseminated philosophical practices on an international level, practices through which appears the possibility to make visible and potent the association between philosophy and education mainly via the emphasis on dialogical experience.

Nevertheless, the fact that the dialogue constitutes a good, natural place for the emergence and the defense of such a convergence, does not escape the difficulty with which philosophy is recognized in educational systems (especially the Greek one). It is necessary to clarify the consequences of this difficulty on the dynamics of the two fields, while collaborating or interpenetrating, and on the credibility and quality of presuppositions, finalities, methods and products related to this effort. The same issue must be also analyzed through the point of view of dialogue held as an interface but also as a capable vehicle for the satisfaction of multiple objectives during the pedagogical and educational procedure. It is crucial then to always specify the conception about philosophy serving as the basis for any convergence of this kind.



**Ελληνική
Φιλοσοφική
Βιβλιογραφία**



2011

* Η Έλενα Θεοδωρούλου είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα των Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. E-mail: theod@rhodes.aegean.gr

Εισαγωγή

Ενδιαφέρον αποκτά η εστίαση στη φιλοσοφική υφή της μετάβασης από το μονόλογο του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη διαλογικών μορφών μάθησης και διδασκαλίας μέσα στην τάξη, εφόσον σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα και σε επίπεδο αρχής, το ζήτημα αυτό καθεαυτό, της ανάγκης έμφασης δηλαδή στο διάλογο, μοιάζει να έχει επαρκώς υπογραμμιστεί¹. Αντίθετα, η φιλοσοφική διάσταση της ανάγκης αυτής, παρόλο τον όγκο των αναφορών που τη στοιχειοθετούν², παραμένει αδιευκρίνιστη και ουδόλως θεσμοθετημένη, τουλάχιστον στην κομβική συνάρτησή της με τις πρακτικές του διαλόγου, όπως περισσότερο ή λιγότερο συστηματικά ενεργοποιούνται στην εκπαίδευση – εκτός εάν εξαιρεθούν οι διαλογικές διαδικασίες που αναπτύσσονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια ανά τον κόσμο, καθώς η φιλοσοφική έρευνα προσεγγίζει το παιδί (μέσα από την ανάπτυξη ποικίλων φιλοσοφικών πρακτικών)³. Η εισαγωγή, ωστόσο, του διαλόγου παράλληλα με τη φιλοσοφία (ή και, αντίστροφα, της φιλοσοφίας παράλληλα με το διάλογο) δεν παρουσιάζεται τόσο, από τη μεριά του εκπαιδευτικού συστήματος, ως κάμψη έναντι της βίαιης χάριτος της φιλοσοφίας όσο ως αναγκαστική εν τέλει αναγνώριση ότι τα ωφελήματα του διαλόγου πολλαπλασιάζονται και διασπείρονται καλύτερα μέσα από τις φιλοσοφικές πρακτικές.

Παρότι δηλαδή, η ανάπτυξη της διαλογικής κουλτούρας αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την εισαγωγή προοδευτικών μεταρρυθμίσεων στο σχολείο, καθώς συνδέεται με κριτικές μορφές της παιδαγωγικής⁴, είναι ανάπτυξη, η οποία δε νοείται κατά κανόνα (τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο) σε συνάρτηση ή συναλληλία με την όποια εκδίπλωση των δυνάμεων της φιλοσοφίας στον εκπαιδευτικό χώρο, ενώ, δεν θα ήταν καταρχήν αμφισβητήσιμο, ότι η ανάπτυξη του διαλόγου, και μάλιστα στην κριτική και αναστοχαστική του μορφή, κατεξοχήν προσιδιάζει στο φιλοσοφικό έργο, ιδιαίτερα στην ερευνητική του διάσταση. Ακριβώς, επομένως, ένας από τους πυλώνες μιας ενδεχόμενης υπεράσπισης της φιλοσοφίας σε σχέση με την ανάγκη της εισαγωγής της στο σχολείο, θα ήταν η ειδική δυναμική της ως προς τη διαμόρφωση αυτών των αναγκαίων δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο στο παιδί όσο και στον/ην εκπαιδευτικό, ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά σε μορφές διαλόγου⁵ (η

¹ Η «μαζική εισβολή» του διαλόγου στο πεδίο της εκπαίδευσης έχει πολλαπλώς θεματοποιηθεί και θεσμοθετηθεί (βλ. Les Cahiers du Cerfee, 2003. Tozzi M., Etienne R. (dir.), 2005).

² Οι φιλοσοφικές αντιλήψεις (από τον Πλάτωνα στον Dewey και από τον Gadamer στον Habermas) που, με λιγότερο ή περισσότερο έντονες διαφοροποιήσεις, θεματοποίησαν τη θετική ισχύ του διαλόγου τροφοδοτώντας με επιχειρήματα την υποδοχή του στην εκπαίδευση, ανέδειξαν, σε γενικές γραμμές, την ικανότητά του να συμφιλιώνει διαφορές (για παράδειγμα, μέσω της ενσυναίσθησης, της διϋποκειμενικής κατανόησης ή της συνεργατικής έρευνας), να αναπτύσσεται ως θεραπευτική δέσμευση της διερεύνησης του εαυτού και του άλλου, ως μέθοδος κριτικής σύγκρισης και ελέγχου εναλλακτικών υποθέσεων και ως μορφή κονστρουκτιβιστικής διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και ως ευνοϊκό, συγκροτημένο πλαίσιο για διαβούλευση, διαπραγμάτευση και δημιουργία κοινωνικών και πολιτικών συναινέσεων (βλ. Burbules N.C., 2000. Kazepides T., 2010).

³ Βλ. Goucha M. (dir.) (2007).

⁴ Βλ. Lefstein A. (2006).

⁵ Ανάμεσα στις αναγκαίες βασικές δεξιότητες συγκαταλέγεται και η κριτική σκέψη, η οποία, στο βαθμό όπου συγκροτείται ως κρίση «σκόπιμη και αυτορυθμιστική που καταλήγει σε ερμηνεία, ανάλυση, αξιολόγηση και συναγωγή συμπερασμάτων, καθώς και σε εξήγηση των εννοιολογικών, μεθοδολογικών, κριτηριολογικών θεωρήσεων ή των θεωρήσεων των σχετικών με τεκμήρια και συμφραζόμενα, στα οποία αυτή η κρίση βασίζεται», αποδεικνύεται ουσιώδες ερευνητικό εργαλείο

υπεράσπιση των οποίων δεν παύει να αποτελεί χαρακτηριστική πολιτική επιλογή των κατευθύνσεων των σχετικών με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών-παιδαγωγικών σκοποθεσιών και αναλυτικών προγραμμάτων). Σε ένα σχολείο ωστόσο εν γένει αφιλοσόφητο, με σπάνια τη φιλοσοφική παρουσία, αν και υποκατεστημένη, σε όλους τους εκπαιδευτικούς τύπους και τρόπους, η απαίτηση του διαλόγου χάνει σημαντικές του ορίζουσες. Η ανέξοδη αποκόλληση του διαλόγου από τη φιλοσοφία ή μάλλον η αποσιώπηση του φιλοσοφικού στοιχείου εντός των εκπαιδευτικών λόγων περί διαλόγου γίνεται ολοένα και περισσότερο παράδοξη. Με τεχνικούς όρους, εάν ήθελε κανείς να επιμένει στον φυσικό συσχετισμό φιλοσοφίας-διαλόγου, αυτό θα σήμαινε ότι αυξάνεται η δυσκολία να οικοδομηθούν διαλογικές πρακτικές, οι οποίες να προετοιμάζουν συστηματικά ό,τι η διεθνής βιβλιογραφία επιτακτικά υποδεικνύει, δηλαδή την υπεράσπιση της αυτόνομης και κριτικής σκέψης, παράλληλα με τη συντεταγμένη ανάπτυξη επιχειρημάτων ως αναγνώριση του δικαιώματος του άλλου να απο-λαμβάνει τα προϊόντα μιας ευκρινούς σκέψης (ώστε να αποσοβούνται εν μέρει οι κίνδυνοι της ενδογαμίασης, της χειραγώγησης, του πειθαναγκασμού κ.ο.κ.ε.). Είναι πάντως προφανές, ότι το ζήτημα δεν έχει να κάνει με την περιορισμένη ή εκτεταμένη ενσωμάτωση φιλοσοφικών αναφορών, με την καθιέρωση μιας φιλοσοφικής υπερσύνδεσης. Από την άλλη, ιστορικά, η διδασκαλία της φιλοσοφίας, καθόλου δεν συνδυάστηκε κατ' ανάγκη, παντού και πάντοτε, με διαλογικές μορφές – αν και η ίδια η φιλοσοφία, καθώς εκτυλίσσεται, συγκροτείται ως διάλογος, καθόλου δεν υπήρξε συστηματικά συντεταγμένη με την απαίτηση της υπεράσπισης της συζήτησης ή του διαλόγου⁶. Ο δε φιλοσοφικός λόγος μοιάζει συχνά να επιλέγει δίχως δυσκολία τη μονολογική ανάπτυξή του, είτε ως *cours magistral* είτε ως λόγος που διαμορφώνει πεδίο εξουσίας, λόγος υπερτροφικός, μονήρης και δύστροπος⁷. Ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να επιμείνει στη δύσκολη υπεράσπισή του: εξίσου αποτελεί, ο

λειουργώντας μάλιστα «ως απελευθερωτική δύναμη στην εκπαίδευση και ισχυρή πηγή δυνατοτήτων στην προσωπική και πολιτική ζωή των ατόμων» (Facione P.A., 1990). Ο *κριτικός διάλογος* αναδεικνύεται σε καθοριστικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς αυτή αποκτά έτσι την *κριτική διαλογική* μορφή της (ενώ συνοψίζεται σε τέσσερις τρόπους: το λογικό, το δημιουργικό, τον υπεύθυνο και το μεταγνωστικό – βλ. Daniel M.-Fr., 2005). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας πολυτροπικής σκέψης, οι μαθητές/τριες όχι μόνο είναι σε θέση να βελτιώνουν την οπτική της ομάδας εντός της οποίας διαλέγονται, αλλά και να την τροποποιούν, καθώς αναπτύσσουν φανερά την μεταξύ τους αλληλεξάρτηση. Σε ένα τέτοιο δυναμικό πλαίσιο αποκτούν τη συνήθεια να ερευνούν σε συνάρτηση με τη συστηματική προσπάθεια συγκρότησης νοήματος, ενώ έχουν συνείδηση της πολυπλοκότητας των οπτικών γωνιών και είναι σε θέση να αιτιολογούν αυθόρμητα την άποψή τους με τρόπο συνεκτικό και πρωτότυπο, να αναζητούν τις αποκλίσεις και να θεωρούν ότι η αβεβαιότητα συνιστά μια θετική γνωστική κατάσταση, να επιζητούν την κριτική ως τέτοια – ως εργαλείο, δηλαδή, για την προώθηση της κατανόησης – ενώ οι παρεμβάσεις τους αναπτύσσουν την ηθική ενασχόληση και οι κρίσεις τους διατυπώνονται μάλλον με τη μορφή υποθέσεων προς επαλήθευση παρά με τη μορφή κλειστών συμπερασμάτων (ό.π.).

⁶ Είναι γνωστή η αποστροφή των Deleuze-Guattari: «Ο φιλόσοφος ελάχιστα αρέσκεται να συζητά. Κάθε φιλόσοφος, όταν ακούει τη φράση: 'θα συζητήσουμε λίγο', εξαφανίζεται. Οι συζητήσεις είναι καλές για τα στρογγυλά τραπέζια, όμως η φιλοσοφία σε άλλο τραπέζι ρίχνει τα σημαδεμένα της ζάρια [...]. Η φιλοσοφία απεχθάνεται τις συζητήσεις. Έχει άλλα να κάνει. Ο διάλογος είναι γι' αυτήν ανυπόφορος, και όχι επειδή είναι πάρα πολύ σίγουρη για τον εαυτό της: αντίθετα, είναι οι αβεβαιότητες που την παρασύρουν σε άλλους δρόμους, πιο μοναχικούς» (Deleuze G., Guattari F., 1991, σ. 32-33).

⁷ Η Arendt σημειώνει ότι υπάρχουν δύο είδη φιλοσόφων: πρώτον, εκείνοι που διαλέγονται για τη φιλοσοφία «με έναν τόνο κυρίου», βασίζοντας την αντίληψή τους γι' αυτήν σε μια διαίσθηση – ενός κυρίου λοιπόν «που απαλλάσσεται από τον κόπο να επιδείξει τους τίτλους κυριότητας» – και δεύτερον, εκείνοι που «οφείλουν να αιτιολογήσουν τη σκέψη τους, ώστε να είναι σε θέση ύστερα να κομπάζουν για την αλήθεια των αποφάνσεών τους». Από τη στιγμή δε όπου αυτή η αιτιολόγηση πετυχαίνει με φυσικό τρόπο, τη θεωρούν ως αναγκαστικά προφανή. «Οι μεν παίζουν τους μεγάλους αφέντες, οι δε θέλουν να εξαναγκάζουν. Και όλα αυτά, ασφαλώς, στο όνομα της ελευθερίας» (H. Arendt, Janvier 1952. Cahier VIII, στο: Arendt H., 2005).

λόγος αυτός, στη δυτική παράδοση, δεξαμενή και εργαστήριο ελεύθερης σκέψης, σκέψης προσανατολισμένης στον αντίλογο και την παθιασμένη πλην όμως διαυγή αντιμετώπισή του. Ενώ αντίστροφα είναι εξίσου σαφές, ότι τα προωθούμενα μοντέλα διαλόγου στην εκπαίδευση δεν απαλλάσσονται από μονολογικές εκτροπές, από το μονολογικό ορίζοντα που απορροφά το διαφορετικό, σε μια ομογενοποιητική διάθεση η οποία υποβόσκει ακόμα και στην εξ αρχής αποδοχή της δυνατότητας του διαλόγου να εναρμονίσει εν νηνεμία την πολυφωνία, δηλαδή, άμα τη κηρύξει της διαλογικής πρόθεσης και μέσα από την τήρηση των διαλογικών, δημοκρατικών πρωτοκόλλων και τεχνικών⁸.

Η κατανόηση της μετάβασης από το μονόλογο στο διάλογο στη σχολική τάξη, σε συσχετισμό, ακόμα περισσότερο, με τη δυνατότητα ανάπτυξης φιλοσοφικού πλαισίου για την προώθηση ή την υποδοχή μιας τέτοιας μετάβασης, δεν είναι δυνατόν να στηρίζεται στην αναπαραγωγή στερεότυπων παραδοχών ή εξαντλημένων καταφάσεων σε σχέση με τη δυναμική τόσο του διαλόγου όσο και της φιλοσοφίας σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Καλό είναι, η κατανόηση αυτή να προπαρασκευαστεί σταδιακά από την εξηγητική αναγωγή σε ευρύτερα θεωρητικά και ιδεολογικά πλαίσια, έτσι ώστε να αποκατασταθεί το βάθος και το εύρος του ζητήματος, σε σχέση τουλάχιστον με την οπτική από την οποία εδώ εξετάζεται, από την άποψη, δηλαδή, της σχέσης της φιλοσοφίας με την εκπαίδευση.

A. Ερευνητικές διαδρομές

Σε επίπεδο θεωρητικής περιχαράκωσης του ζητήματος, θα ήταν δυνατόν να επιχειρηθεί η αναγνώριση των παρακάτω διαδρομών:

Ι. Της μελέτης της δυνατότητας ανάλυσης και ενδεχομένως υπέρβασης των αυτονόητων (είτε για παιδαγωγούς είτε για φιλοσόφους) ως προς τέσσερις οπτικές γωνίες και αντίστοιχες υποθέσεις, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στις βασικές προϋποθέσεις του ζητήματος που μας απασχολεί:

1. Υπάρχει διάλογος (και διάλογος περί διαλόγου) στο σχολείο και στην τάξη δίχως (την ανάγκη για) συναφή ανάπτυξη της φιλοσοφίας και των συνήθειών της.
2. Υπάρχει (πραγματικός) διάλογος μέσα στην τάξη μόνο/ή κυρίως με τη συνέργεια φιλοσοφικών εργαλείων.
3. (Δεν) Μπορεί να υπάρξει διάλογος, δίχως εκπαίδευση στο διάλογο των εκπαιδευτικών / (Δεν) Μπορεί να υπάρξει οιαδήποτε μορφή φιλοσοφικής εφαρμογής στην τάξη δίχως φιλοσοφική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
4. Η ανάπτυξη της φιλοσοφίας με τα παιδιά στην τάξη, ακριβώς ως κατεξοχήν διαλογική πρακτική (βλ. τη διαμόρφωση κοινοτήτων φιλοσοφικής έρευνας) είναι / δεν είναι το βέλτιστο όχημα (ή ένα εξαιρετικό όχημα) για την ανάπτυξη διαλόγου.

Η διαδικασία επεξεργασίας αυτών των υποθέσεων συνιστά προϋπόθεση για τη διατύπωση οιασδήποτε πεποιθήσης περί της συστηματικής εισαγωγής της φιλοσοφίας για παιδιά στο σχολείο, όσο περισσότερο η τελευταία τείνει να νοείται ως το όχημα

⁸ Οι περισσότερες και εντονότερες κριτικές που διατυπώνονται εναντίον του διαλόγου (έτσι όπως έχει εν πολλοίς ορισθεί και καθιερωθεί στο πολιτικό και εκπαιδευτικό πεδίο), αφορούν στην αδυναμία του να αποδειχθεί επαρκώς ευαίσθητος στην πολλαπλότητα των συνθηκών ανάδυσης και των τρόπων εμφάνισης και εκδίπλωσης της διαφορετικότητας, εντείνοντας έτσι φαινόμενα αποσιώπησης, σιωπής, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Με αυτήν την έννοια, ο διάλογος αναπτύσσεται στις δημόσιες και εκπαιδευτικές αντιπαραθέσεις ως τόπος ανάδυσης της ηγεμονίας (ή ηγεμονιών) με κύριο αποτέλεσμα την εξημέρωση, την καθυπόταξη της διαφοράς, έτσι ώστε να γίνεται ασφαλής, εφόσον πλέον κατανοείται ως απλή ποικιλία, παραλλαγή, και, ως εκ τούτου, ως εύλογη αφετηρία συμφιλιώσεων – χάνεται έτσι μια βαθύτερη, περισσότερο ριζική αντίληψη της (βλ. Burbules N.C., 2000).

για τη συστηματική υπεράσπιση εμπειριών διαλόγου μέσα στην τάξη. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι η ενδεχόμενη φιλοσοφική εκπαίδευση (τόσο για τα παιδιά όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς), ως καταρχάς (ή κατά κύριο λόγο) προμηθεύτρια δεξιοτήτων για την προαγωγή του διαλόγου (η έμφαση, δηλαδή, όντας στην κατοχύρωση της τεχνικής του διαλόγου ή η εξάντληση του διαλόγου στην τεχνολογία του), δεν αρκεί για να εκπληρώσει τη διαλογική αρχή, στο βαθμό όπου αυτή συμπλέκεται αφενός με τη συγκρότηση του φιλοσοφείν και της φιλοσοφικής έρευνας, αφετέρου με την ίδια τη συγκρότηση του εγώ έναντι του άλλου αλλά και την αντίληψη αυτού του άλλου – όταν, δηλαδή, ο διάλογος δεν αναδύεται ως τεχνική συν-ομιλίας, αλλά ως τρόπος αποδοχής της συνάλληλης ύπαρξης εντός του κόσμου (ή ως διάνοιξη ενός δρόμου μιας τέτοιας αποδοχής), ως τόπος εμφάνισης «βαθέων αναδυόμενων» και ως πολύπλοκος διάπλους από τη ατομικότητα στην κοινότητα και τανάπαλιν⁹.

II. Της διερεύνησης, επομένως, καταρχήν:

1. Της έννοιας του διαλόγου, την οποία τείνει (ή θα ήταν δυνατό) να υπερασπίζεται η εκπαίδευση
2. Της έννοιας της φιλοσοφίας, την οποία (θα ήταν δυνατό να) αναδεικνύει και στο πλαίσιο της οποίας (θα ήταν δυνατό να) εγκαθιστά τη βούληση του διαλόγου
3. Του τρόπου με τον οποίο τείνει (ή θα ήταν δυνατό) να συνδέεται η φιλοσοφία με την έννοια του διαλόγου
4. Του τρόπου με τον οποίο η σύνδεση αυτή μπορεί να πάρει μορφή και νόημα στην τάξη ή στα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα
5. Της μορφής της εκπαίδευσης (αλλά και του αντίστοιχου υπόβαθρου παιδείας), η οποία είναι πράγματι ικανή να υποδεχθεί αυτήν την αντίληψη περί φιλοσοφίας και διαλόγου¹⁰, πέραν των εκμοντερνισμένων επιφάσεων περί της αναγκαιότητας δημιουργίας πυρήνων κριτικού διαλόγου εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (ως προπλάσμάτων μάλιστα για την φυσικό τω τρόπω αναμενόμενη κατ' αναλογία δημιουργία τους στο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον).

III. Περαιτέρω, της συνδυαστικής αξιοποίησης δύο τουλάχιστον εισόδων στο ζήτημα:

A. Μέσω των πολλαπλών οπτικών, τις οποίες διανοίγουν οι θεωρίες του διαλόγου – παιδαγωγικού και φιλοσοφικού (όπου αντιπαρατίθεται και ορίζεται με πολλαπλούς τρόπους το μονολογικό με το διαλογικό).

B. Μέσω της διόδου του διαλόγου ως βραχίονα της πρακτικής, η οποία συγκροτείται στη βάση των θεωριών των σχετικών με τη φιλοσοφία για/με τα παιδιά ως πεδίο δηλαδή, εντός του οποίου θεωρείται ότι προωθείται κατεξοχήν ως αρχή και πράξη ο διάλογος στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το ερώτημα επομένως, σταδιακά εξειδικεύεται και δεν αφορά μόνο στην αναγκαστική ή τυχαία ενσωμάτωση φιλοσοφικών διαστάσεων στις διαλογικές μορφές (και κατ' επέκταση στην αναγκαστική ή επιλεκτική ανάδειξή τους), αλλά στη συστηματική συσχέτιση του διαλόγου στην τάξη με τη φιλοσοφία, δίχως ωστόσο ακόμα να μιλάμε για «φιλοσοφικό διάλογο» στην αυστηρά δομημένη μορφή του (η οποία, ενδεχομένως, δεν εξυπηρετεί τις βασικές παιδαγωγικές αναμονές από τη

⁹ Βλ. Thomas J.C., 1997.

¹⁰ Πώς, για παράδειγμα, να υποστηριχθεί ο διάλογος, εάν η εκπαίδευση, ως διαδικασία θεσμοποίησης, δεν αποφεύγει να επιβεβαιώνεται μέσα από την ομογενοποίηση, την κωδικοποίηση, την παράκαμψη ή τη διάλυση αντιφάσεων, την αποποίηση ετεροτοπιών διαμορφώνοντας μια γιγάντια ομοτοπία με ζώνες διασκέδασης, ένα χώρο ειρηνικό και αφηρημένο – εν τέλει ιδρύοντας τόπους αποσωμάτωσης και κατ' επέκταση απ-ανθρωποποίησης παραμένοντας ανθρωποκεντρική πλην όμως όχι ανθρωποφιλική; (βλ. Théodoropoulou E., 2010).

χρήση του διαλόγου). Θα μπορούσε, έτσι, το ερώτημα να τεθεί με οξύτερο τρόπο: όχι ως προς το εάν η φιλοσοφία για παιδιά ενδείκνυται πράγματι για την προώθηση των διαλογικών μορφών διδασκαλίας ή επικοινωνίας εντός της τάξης, όσο ως προς το εάν η διαλογική εντός της φιλοσοφίας είναι η διαλογική, την οποία οι παιδαγωγικές θεωρίες συνήθως ενσωματώνουν (ιδιαίτερα μάλιστα μέσα από το εμβληματικό καλούπι της σωκρατικής μαιευτικής), και εάν αυτή η διαλογική, στο βαθμό όπου (και εφόσον) θα επέμενε στο φιλοσοφικό χαρακτήρα της, θα έβρισκε έτοιμους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς τόσο σε τεχνικό όσο και σε βιωματικό επίπεδο. Με τον όρο του *τεχνικού*, αναφερόμαστε στην ελάχιστη αναγκαία φιλοσοφική εκπαίδευση, η οποία θα εγγυούνταν ότι ο/η εκπαιδευτικός κατανοεί (και αποδέχεται) την έννοια του διαλόγου εντός του πλαισίου της φιλοσοφίας και είναι σε θέση να την παράγει ποικιλοτρόπως και απροσχεδίαστα. Με τον όρο *πάλι του βιωματικού*, αναφερόμαστε στην εσωτερική σχέση, την οποία ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να αναπτύξει με τη φιλοσοφία. Όχι την εξοικείωση αλλά την ιδιοποίηση και την ανάληψη (φιλοσοφικής) ευθύνης (η οποία εκ νέου συναρτάται με την αντίληψη περί φιλοσοφίας, όπως εκάστοτε θεραπεύεται). Το εάν η ενσωμάτωση της φιλοσοφικής οπτικής γωνίας καθίσταται πράγματι αναγκαία για την ενεργοποίηση των διαλογικών μορφών στην τάξη, είναι το ερώτημα που συμπληρώνει τον παραπάνω συλλογισμό. Κατ' επέκταση, ζήτημα είναι, εάν ο αμοιβαίος φόβος (φόβος της φιλοσοφίας έναντι της εκπαίδευσης και αντίστροφα) έχει λόγο αλήθειας και εάν, σε αυτήν την περίπτωση, ο φόβος αυτός είναι νόμιμος και έχει νόημα (διότι θα έπρεπε τάχα να κρατηθεί η ιδιοσυστασία της φιλοσοφίας εντός του παιδαγωγικού – ιδιοσυστασία όμως, η οποία δεν κατοχυρώνεται από την κατοχή της σχετικής τεχνογνωσίας – και, αντίστροφα, να κρατηθεί το παιδαγωγικό εντός του φιλοσοφικού, ένα κράτημα ωστόσο, το οποίο κατά κανόνα λειτουργεί διαβρωτικά για το φιλοσοφικό εγχείρημα).

IV. Της αναγκαίας, τέλος, αναγωγής του όλου προβλήματος στο γενικότερο ζήτημα της ενσωμάτωσης της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση. Ανεξάρτητα από το πώς η ίδια η εκπαίδευση, μέσα από τις θεωρίες και τις πρακτικές της, προσλαμβάνει τη φιλοσοφία, η κατανόηση της πρόσληψης αυτής από τη μεριά της φιλοσοφίας είναι δυνατό να γίνει μέσα από την κίνηση, την οποία ενεργοποιούν τρεις κινούμενες πλατφόρμες έρευνας, ώστε, μέσα από τις διαφορετικές θέσεις, τις οποίες καταλαμβάνουν ως εκ του ορισμού τους έναντι της εκπαίδευσης, να είναι δυνατόν να την εξηγήσουν, να την υποστηρίξουν και να την οργανώσουν – εν γένει πλαισιώνοντας μια διαλογική φιλοσοφίας-εκπαίδευσης:

1. Της φιλοσοφίας ως επιστημονικού πεδίου, το οποίο μπορεί να ενταχθεί αυτόνομα, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στα προγράμματα σπουδών (να αποτελέσει, δηλαδή, τμήμα της εκπαίδευσης – ιδιάζον και ενεργό ωστόσο τμήμα, λόγω της κριτικής του φύσης)¹¹.
2. Της φιλοσοφίας της παιδείας ως μηχανισμού, ο οποίος δύναται να έχει εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο και στα μέρη του (αλλά και της ίδιας της απόφασης και διαδικασίας ένταξης – ή απένταξης – της φιλοσοφίας στο σύστημα αυτό)¹².

¹¹ «Η φιλοσοφία οφείλει να παρέμβει ως απαραίτητο συστατικό κάθε συνεκτικής, δομημένης διανοητικής αγωγής, ανήσυχης να συμπεριλάβει μια κριτική διάσταση, ξεκινώντας από ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσης και κουλτούρας». [...] «Να συνδεθεί πιο στενά η φιλοσοφία με τις άλλες επιστήμες, ώστε να συνεισφέρει στην ενότητα και τη συνοχή της εκπαίδευσης, δίχως τίποτα να χάσει από την ειδικότητά της» (Derrida J., Bouveresse J., 1989 και Derrida J., 1979).

¹² Théodoropoulou E. (2007).

3. Της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, στο βαθμό όπου αυτή μελετά και καταγράφει τη φιλοσοφική μεθοδολογία αποκλειστικά σε ό,τι σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές της εφαρμογές¹³.

Την ίδια στιγμή, σε ό,τι αφορά τουλάχιστον στην ελληνική πραγματικότητα, ο παραπάνω συλλογισμός δεν φαίνεται να έχει ακολουθηθεί στα διαφορετικά μονοπάτια του – το φιλοσοφικό σκέλος του συλλογισμού ατροφεί: η υποχώρηση της φιλοσοφίας έμοιαζε αρχικά να υπηρετεί την αντίστροφη επέλαση της «πρακτικής» αξίας, μιας άωρης επιτελεστικότητας, η οποία επενδύει στανικά στην αποτελεσματικότητα, ενώ, στη συνέχεια, η στρατολόγηση της φιλοσοφίας θα ήταν ακριβώς, για τον ίδιο λόγο, προς ενίσχυση του αποτελέσματος (συνήθως ενός προϊόντος κριτικής σκέψης), το οποίο, εν πολλοίς, δεν θα αφορά (καθόλου ή κατεξοχήν) τη φιλοσοφία, εφόσον πλέον η φιλοσοφία θα ήταν κομμάτι του¹⁴. Ανοίγεται, δηλαδή, αδιατάρακτα και αφανώς, μια διάσταση που οξύνεται και βαθαίνει ανάμεσα στη φιλοσοφία και την εκπαίδευση, παραδόξως όμως, εν μέσω μιας διευρυνόμενης ρητορείας περί συνεργειών και διεπιστημονικών αλληλουχιών και εγκιβωτισμών. Εάν αίφνης ωστόσο, ενδιαφέρει η ιδιοσυστασία της φιλοσοφίας και η φέρουσα ικανότητά της ως προς την ανάπτυξη μη πλασματικών πυρήνων διαλόγου, εξίσου αναγκαία είναι μία φιλοσοφία της παιδείας, εντός της οποίας προβλέπεται ένας επαναστατικός ρόλος για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, διότι στο χώρο αυτό είναι όπου μπορούν να συναντηθούν με όρους πραγματικού διαλόγου ο ενήλικας και το παιδί (και να φιλοσοφήσουν)¹⁵ – εκτός εάν προβλεφθούν και

¹³ Ο όρος της «εκπαιδευτικής φιλοσοφίας» (educational philosophy) προτείνεται, με το συγκεκριμένο περιεχόμενο, από τον Matthew Lipman, προκειμένου να δηλώσει μια φιλοσοφία, που, αν και προερχόμενη από τη γενική φιλοσοφία, διακρίνεται από τη φιλοσοφία της παιδείας (Lipman M., 2010).

¹⁴ Το ερώτημα περί της χρήσης ή του οφέλους της φιλοσοφίας δεν αφορά μόνο στο ενδεχόμενο αίτημα για τη συγκρότηση της πρακτικής διάστασης των ανθρώπινων ενεργημάτων ή, ακόμα περισσότερο, για τη διαμόρφωση του «πρακτικού» ανθρώπου και της ανταπόκρισης της φιλοσοφίας σε αυτό, αλλά και στις ίδιες τις αναμονές που έχουμε από τη φιλοσοφία ως προς τη συμμετοχή της στους στόχους της εκπαίδευσης αλλά, κατ' επέκταση, και στην ίδια την αντίληψη που είτε η ίδια η φιλοσοφία κατακτά εξελικτικά για τη φύση της και το ρόλο της είτε οι κατά καιρούς συνομιλητές ή εταίροι της διαμορφώνουν γι' αυτήν. Έτσι, εάν, για παράδειγμα, ισχύει ο συμβατικός και εν πολλοίς προσχηματικός συσχετισμός των «χρήσεων της φιλοσοφίας» με τη λύση προβλήματος, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την ικανότητα επιχειρηματολογίας και καλής χρήσης του γραπτού λόγου, την ικανότητα δέσμευσης σε συστηματική έρευνα και ανάλυση κ.ο.κ.ε. (βλ. για παράδειγμα, American Philosophical Association's Committee on the Status and Future of the Profession and Committee on Career Opportunities (1982). *Philosophy: A brief guide for Undergraduates*. Newark, Delaware: *American Philosophical Association*, v-viii, αναφ. στο: Altman M.C., 2004), ο συσχετισμός δηλαδή με την κατάκτηση κοινών, εγκάρσιων, μεταφερόμενων δεξιοτήτων (βλ. Θεοδωροπούλου Έ., 2010, 19-81), από το ένα πεδίο της εκπαίδευσης στο άλλο, τότε φαίνεται ότι, παράλληλα, υφίσταται μια απώλεια στην κρίσιμη μάζα της φιλοσοφίας, αλλά κυρίως σε αυτό για το οποίο, ιστορικά, η φιλοσοφία ενδιαφέρθηκε: την αναηγήλαση των αιτιών, την ανατομία τους αλλά και την έρευνα για την αξιακή και νοηματική θεμελίωση (ή αναθεμελίωση ή άρνηση της νοηματικής θεμελίωσης) των επιλογών σε μια προσπάθεια κατάκτησης του συνόλου βάθους της ελλογιμότητας και της κριτικότητας.

¹⁵ «Επειδή το σχολείο είναι ο χώρος, όπου η ενηλικιότητα και η παιδική ηλικία μπορούν να συναντηθούν και να εισάγουν το διάλογο, εκείνοι που τεχνουργούν και οικοδομούν σχολεία με τις κανονιστικές αρχές αυτής της διαλεκτικής ανασυγκρότησης της υποκειμενικότητας κατά νου, όσο λίγοι κι αν είναι και όσο κι αν τους λείπει η εξουσία και η ισχύς, αποκτούν μέγιστη σημασία για τη μελλοντική ανάδυση μιας νέας ισορροπίας. Ρεαλιστικά μιλώντας, όλα όσα μπορούμε και ίσως πρέπει να περιμένουμε από ένα σχολείο αφιερωμένο στην ανασυγκρότηση των συνηθειών διαμέσου «μιας προμελετημένης ανθρώπινης μεταχείρισης των παρορμήσεων της νιότης», είναι ό,τι απομένει ως εσχατιά, προκεχωρημένο φυλάκιο, μέσα από τους αναγκαίους παροξυσμούς της ιστορικής αλλαγής — μια πειραματική ζώνη αφιερωμένη σε αυτή την ανασυγκρότηση των σχέσεων ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά, η οποία κάνει ικανή την περισσότερο γενική ανάδυση των διαλογικών σχέσεων μεταξύ των

διαμορφωθούν άλλοι τέτοιοι χώροι σε μια δυναμική ανασυγκρότηση της ίδιας της έννοιας του σχολείου. Σημασία θα είχε έτσι, η σταδιακή σύγκλιση των τριών αξόνων στο να περιγράψουν μία εκπαίδευση ικανή να υποδεχθεί τη φιλοσοφία (και μόνο από την κατάστροψη του χάρτη των εννοιών, των αρχών, των στόχων, των μεθόδων, των αξιών που απασχολούν την υπό την καινοτομική ανάγκη τελούσα νέα εκπαίδευση διεθνώς – ξεκινώντας από αυτόν τον ίδιο το διάλογο) ή αντίστροφα, μία φιλοσοφία ικανή να υποδεχθεί την εκπαίδευση. Αλλά και να απαντήσουν με τρόπο μη αναμενόμενο (πέρα, δηλαδή, από τη ρουτίνα της αναγνώρισης φιλοσοφικών τόπων στην εκπαίδευση και αντίστροφα)¹⁶, για ποιο λόγο θα έπρεπε να προετοιμαστεί συστηματικά μια τέτοια ικανότητα¹⁷.

B. Από τη φιλοσοφική εκπαίδευση στη φιλοσοφική κουλτούρα και αντίστροφα

Στη βάση όσων λέχθηκαν, προτείνεται εδώ να αποσαφηνιστεί περαιτέρω το πέρασμα από το μονόλογο του δασκάλου σε μορφές διαλόγου μέσα στην τάξη, υπό

δύο, και ως εκ τούτου, τη μεταμόρφωση του κόσμου» (Kennedy D., στο: Έ. Θεοδωροπούλου, 2010, σσ. 81-99).

¹⁶ Χαρακτηριστικό παράδειγμα πρώιμης αναφοράς στη φιλοσοφία ως τρόπου να ιδωθούν ζητήματα κριτικής διαχείρισης της γλώσσας (και ως τρόπου έρευνας επίσης), βρίσκουμε στην ιδέα του I.R. Richards περί συνδυασμού της ανάγκης ανανέωσης της διδασκαλίας της γλώσσας με την ανάγκη εισαγωγής φιλοσοφικών στοιχείων, εφόσον αυτά θα απομάκρυναν τη διδασκαλία από το παραγγελτικό ύφος, επιτρέποντας έτσι τη φιλοσοφική έρευνα σχετικά με το πώς οι λέξεις λειτουργούν μέσα στο ζώντα λόγο, στο συγκείμενο. Ο Richards παρέπεμπε στην ανάγκη να διακριθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα επίπεδα της λεγόμενης κριτικής σκέψης, διάκριση που με τη σειρά της παραπέμπε στη λεπτή φιλοσοφική εργασία: «Είμαστε διανοητικά περισσότερο επιθετικοί παρά στοχαστικοί. Θαυμάζουμε το ρωμαλέα σκεπτόμενο άτομο περισσότερο από το βαθιά σκεπτόμενο. [...] Ο στοχασμός θα έπρεπε να σημαίνει για μας μια σκέψη πλησιέστερη, περισσότερο συνεχή, μια σκέψη ευρύτερη και περισσότερο πειραματική. [...] Έρευνα, αναστοχασμός και εξέταση είναι δραστηριότητες του μυαλού κατά πολύ υψηλότερες απ' ό,τι η επανάπαυση στην άνεση του λόγου ή ο λεκτικός πόλεμος. Είναι δυσκολότερες να κρατηθούν και περισσότερο κουραστικές. [...] Η σύγκριση, το επιχείρημα, ο δημόσιος διάλογος και η αντιπαράθεση είναι τρόποι να χάσουμε τους εαυτούς μας, να κινούμαστε (θετικά ή αρνητικά) απ' έξω» (Richards I.R., 1943).

¹⁷ Οι συγκεκριμένες τρεις πύλες εισόδου προσδιορίζουν τρεις δυνατούς τύπους αντίδρασης από τη μεριά της φιλοσοφίας, σε συνάρτηση κάθε φορά με την επιλεγμένη οπτική γωνία, τις θεωρητικές προϋποθέσεις που την περιγράφουν και τους τόπους θεωρίας και πράξης που την περιχαράκωνουν. Αποκομμένη ωστόσο από τις άλλες, κάθε δίοδος αδυνατεί να αποκαταστήσει το βάθος και την έκταση της σχέσης φιλοσοφίας-εκπαίδευσης, η οποία περιγράφεται εντατικά μέσα από μια συνεχή και ανανεωνόμενη κίνηση προσέγγισης ανάμεσά τους. Η φιλοσοφία δρα ως φιλοσοφία είτε έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα είτε εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο να κατακτήσει τη μέγιστη δυνατή αναστοχαστική απόσταση. Έτσι, σε μια παράδοξη κατάσταση, συμμετέχοντας στο σύστημα, εγκαθίσταται συγχρόνως δικαιωματικά, ως κριτικός παρατηρητής του, δημιουργώντας εκ των έσω ένα διάστημα (αυτο-)αναστοχαστικότητας, εφόσον μπορεί συγχρόνως να στοχάζεται και τον εαυτό της ως μέρος του συστήματος, μπορώντας, εξίσου ενδεχομένως, να διεκδικήσει και την απόσπασή της από αυτήν την παραδοξότητα (να μην αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης). Αυτός ο ιδιόμορφος εγκιβωτισμός και η εναλλαγή των οπτικών γωνιών κατά την ανάπτυξη του αναστοχασμού, είναι ασφαλώς ευκαίριο να αναπαραχθεί, στο επίπεδο των ατόμων (εκπαιδευτικών και παιδιών), εφόσον η εκπαίδευση θα άφηνε τη φιλοσοφία ελεύθερη να λειτουργήσει ως αναστοχαστικός και κριτικός μηχανισμός και όχι ως τεχνολογικό εργαστήριο. Η φιλοσοφία με/για παιδιά είναι ένας τέτοιος τόπος (εντός των φιλοσοφικών πρακτικών και εντός του εκπαιδευτικού πεδίου). Στην περίπτωση της ωστόσο (και λόγω της μεγάλης διαπλοκής της με την πράξη και λόγω της εφαρμογής της από μη φιλοσόφους), τίθεται το ερώτημα, ποιος παραμένει έξω από το πρακτικό πεδίο (ή ποιος κρατά τη διπλή θέση εντός-εκτός), ώστε να ασκήσει την κριτική λειτουργία (ακριβώς ως φιλοσοφική λειτουργία) έναντι αυτής της πρακτικής, ιδωμένης ως συγκατάνευσης στην ενσωμάτωση της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση. Η φιλοσοφία της παιδείας καλείται, επομένως, να επεξεργαστεί κατά πόσο νόμιμο ή θεμιτό ή δυνατό ή αναγκαίο είναι αυτό το πέρασμα και να διανείμει στους εκπαιδευτικούς αυτό το στοχασμό ως επιμορφωτική δυναμική συνειδητότητας έναντι των μηχανισμών, οι οποίοι συγκροτούν σε μικρο- και μακρο-επίπεδο το εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. Théodoropoulou, 2007).

το φως της πρόθεσης να εισαχθούν φιλοσοφικές πρακτικές στο σχολείο (και, ενδεχομένως, με τη μορφή της φιλοσοφίας με τα παιδιά)¹⁸ και μέσα στο πλαίσιο μιας λειτουργικής διάκρισης ανάμεσα σε φιλοσοφική κουλτούρα και φιλοσοφική εκπαίδευση. Υπονοούμε με τη διάκριση αυτή ότι, στην περίπτωση της (δια)πραγμάτευσης περί της εισαγωγής της φιλοσοφίας στο σχολείο, είναι συζητήσιμο, εάν πρέπει να ξεκινήσουμε επεξεργαζόμενοι την ιδέα ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας (με όποιον τρόπο και αν πραγματοποιείται ή σε συνάρτηση με τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται) μπορεί απολύτως να βοηθήσει στην ανάπτυξη, για παράδειγμα, της συνήθειας του διαλόγου (εφόσον οι παιδαγωγικές θεωρίες τη συμπεριλαμβάνουν ως αναγκαία)¹⁹, ακόμα περισσότερο εάν, δίχως δικλίδες ασφαλείας, αυτή η διδασκαλία θα προετοίμαζε μια κατά το μάλλον ή ήττον εργαλειοποίηση της φιλοσοφίας (κάτι το οποίο θα αντιστοιχούσε, σύμφωνα με την υπόθεσή μας, στη φιλοσοφική εκπαίδευση, τυπικά όμως πάλι και περιοριστικά ιδωμένη ως παραγωγό δεξιοτήτων). Ή, εάν, αντίθετα, πρέπει να φροντίσουμε καταρχάς ή συγχρόνως ή κυρίως να μνήσουμε τον εκπαιδευτικό και το παιδί σε αυτό που είναι ή κάνει η φιλοσοφία (ακόμα δε περισσότερο προσδιορίζοντας κάτι τέτοιο να περάσουμε πιο πέρα, στο φιλοσοφικό βίωμα – στην δημιουργία φιλοσοφικών αντανάκλαστικών, φιλοσοφικού βλέμματος) και που, στην πραγματικότητα, μπορεί να μη συμπλέει αναγκαστικά με την εξυπηρέτηση της έννοιας του διαλόγου, όπως τουλάχιστον ενσωματώνεται στις εκπαιδευτικές στοχοθεσίες αυτό θα αντιστοιχούσε, σύμφωνα με την υπόθεσή μας περί διάκρισης, στη φιλοσοφική κουλτούρα²⁰. Με

¹⁸ Βλ. έτσι την αυξημένη σημασία της συνεργατικής διάστασης στις ομάδες παιδιών που σκέφτονται μαζί «σαν ένα μεγάλο κεφάλι» (Murris K., 2000). «Όταν μια θεωρία θίγεται, στο πλαίσιο επιστημών στις οποίες οι άνθρωποι έρχονται σε συμφωνία, θεωρείται ότι η θεωρία αυτή βρίσκεται υπό δοκιμή, μέχρις ότου επιτευχθεί η συμφωνία. [...] Δεν μπορούμε να ελπίζουμε εύλογα ότι θα κατακτήσουμε ατομικά την έσχατη φιλοσοφία την οποία επιδιώκουμε. [...] Ως εκ τούτου, εάν πνεύματα πειθαρχημένα και ειλικρινή εξετάζουν προσεκτικά μια θεωρία και αρνούνται να τη δεχθούν, αυτό θα έπρεπε να δημιουργεί αμφιβολίες στο μυαλό του ίδιου του δημιουργού της θεωρίας» (Peirce, C.S. (1932). «Some consequences of four incapacities». In *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, electronic edition, Vol. 5, Book 2, Paper 2, p. 265, at www.nlx.com, last accessed 3/15/04, αναφ. στο: Laverty M., Gregory M., 2007).

¹⁹ Παρακάμπτουμε εδώ το ζήτημα της συγκρότησης της τάξης ως κοινότητας ικανής να εγγυηθεί την ανάπτυξη του διαλόγου ως ενός πλαισίου και μιας μορφής που αναγνωρίζει τις δομές της ομαδικής συνεργατικότητας και συγχρόνως της αυτονομίας – πλαίσιο κοινοτικό, συνεταιριστικό και αυτο-οργανωνόμενο (και το οποίο ακριβώς θέλει να αναδεικνύει ο διάλογος καθώς, ο ίδιος, συγχρόνως, αναδεικνύεται αντίστροφα, μέσω αυτού του πλαισίου) οδηγώντας ενδεχομένως έτσι στη σύνδεση του πολιτικού με το παιδαγωγικό (όπως συμβαίνει με την πιλοτική έννοια της δημοκρατίας – «υπάρχει ανάμεσα στις συνεταιριστικές μορφές διαλόγου και στη φιλοσοφική συνδιάλεξη, η ίδια διαφορά που βρίσκουμε ανάμεσα στο πολιτικό και την πολιτική φιλοσοφία, ανάμεσα στην επιστήμη και την επιστημολογία, ανάμεσα στην τέχνη και την αισθητική» (Go N., 2003). Έτσι, και πάλι, σε ό,τι αφορά στο ομαδο-συνεργατικό επίπεδο, με το οποίο εμπλέκεται η συγκρότηση πυρήνων διαλόγου, σε συνάρτηση με τη φιλοσοφική απαίτηση θα πρέπει να υπάρξει συστοιχία ανάμεσα στις γνώσεις και στις ηθικές αξίες που στηρίζουν το συν-είναι μέσα από διαδικασίες κοινής εργασίας (στο ύψος και το ήθος των αρχαίων φιλοσοφικών κοινοτήτων). Στο πλαίσιο της τάξης και υπό το φως της (δημοκρατικής) παιδαγωγικής απαίτησης, η φιλοσοφική μεθοδική διεργασία δεν μπορεί παρά να αναπτύσσεται παράλληλα με τη ενεργοποίηση δημοκρατικών διαδικασιών (παρόλο ότι η δημοκρατική συζήτηση δεν συμπίπτει με τη φιλοσοφική συζήτηση, ενώ περιορισμοί εμφανίζονται και ως προς τη δυνατότητα των διαλογικών φιλοσοφικών πρακτικών να προεκτείνουν τις κατακτήσεις τους σε άλλους κοινωνικούς χώρους, βλ. Gregory M., 2004) αλλά και διαδικασίων εξάσκησης της ορθολογικής σκέψης, των νοητικών ικανοτήτων. Ζήτημα πάντως παραμένει η ενσωμάτωση του φιλοσοφικού μηχανισμού στην πράξη της συνεργατικής τάξης, έτσι ώστε να φανεί η φιλοσοφική φύση της εκπαίδευσης μέσα από την ανάπτυξη της ελεύθερης, κριτικής και καταρτισμένης σκέψης (βλ. Go N., 2010).

²⁰ Ο όρος *κουλτούρα* δεν αναφέρεται εδώ μόνο στο σύνολο μιας γραμματείας και στην παράδοση ενός κλάδου όπως αυτή τον συγκροτεί, ούτε, κατ' αναλογία, στην κατακτημένη εξοικείωση με αυτήν, έτσι ώστε να είναι δυνατόν να αναγνωριστεί και να κατακυρωθεί η κατοχή της συγκεκριμένης

ποιον τρόπο λοιπόν εκτείνεται ο χώρος και εντείνεται ο χρόνος του διαλόγου (ως εφαλτηρίου για την άσκηση της φιλοσοφίας και πιθανού φορέα ανατροπής εγκατεστημένων δομών) στο πλαίσιο αυτής της συγκατάνευσης (που είναι εν πολλοίς η εκπαιδευτική διαδικασία) και των μορφών της; Συγκατάνευση, διότι πρόκειται για μία διαδικασία, η οποία προφέρεται κυρίως ως επίφαση ή έκκληση ομόνοιας, πλην όμως, συνήθως, ανεπεξέργαστης τόσο στις προθέσεις της όσο και στις κατασκευές της – η ίδια επίφαση πλήττει και τον διάλογο εντός της.

Αμφισβητώντας το καρτεσιανό πνεύμα, ο Charles Sanders Peirce είχε διευρύνει την τοποθέτησή του περί καλού συλλογισμού εισάγοντάς την στο λειτουργικό πλαίσιο της κοινότητας έρευνας (community of inquiry), πλαίσιο το οποίο αποκτά θέση στην ίδια του τη θεωρία περί αλήθειας και πραγματικότητας και εν τέλει περί φιλοσοφίας, η οποία έκτοτε απάγεται από κάθε αντίληψη περί ιδρυτικής ισχύος της γνώσης ή της εκτίμησης που παράγεται μέσω ενδοσκόπησης. Όμως, «για να συλλογιστείς καλά [...] είναι απολύτως αναγκαίο να διαθέτεις [...] αρετές, όπως η διανοητική εντιμότητα, η ειλικρίνεια, και ένα πραγματικό έρωτα για την αλήθεια»²¹. Ήδη διαφαίνεται το ενδιαφέρον που αποκτά η παραπάνω τοποθέτηση για το διάλογο: παιδαγωγικά, τουλάχιστον, δύσκολα θα μπορούσε να τον υπερασπιστεί κανείς, δίχως αυτές τις τρεις αρετές ή, τέλος πάντων, δίχως τουλάχιστον να τις υπονοήσει, καθώς εξελίσσεται και συστηματοποιείται η εκπαίδευση στο διάλογο. Καθώς ο Peirce νοηματοδοτεί τη διαλογική έρευνα εντός της ομάδας με τέτοιας λογής αρετολογικούς χαρακτήρες, αυτοί τείνουν να διασχίζουν εξίσου και τη μεθοδολογική της στοιχείωση, δηλαδή το πώς οφείλει να διαρθρώνεται ένας διάλογος, ακόμα περισσότερο, εάν θα είναι φιλοσοφικός, και ο οποίος θα έπρεπε, προκειμένου να ορίζεται ως διάλογος, να στηρίζει τη μέθοδο σε αρετές και αντίστροφα. Ο καλός συλλογισμός θα παρέπεμπε έτσι, στη *φιλοσοφική εκπαίδευση* ενώ η κατοχή των αναγκαίων γι' αυτό αρετών, στη *φιλοσοφική κουλτούρα*.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η μοναχική σκέψη αδυνατεί να παραγάγει γνώση, αλήθεια, πίστη, φιλοσοφία: αυτά αναδύονται μόνο στους κόλπους μιας πλουραλιστικής κοινότητας ερευνητών στρατευμένων στην έρευνα και που λειτουργούν συλλογικά ως κριτές των κανόνων, στη βάση των οποίων κρίνονται οι

(φιλοσοφικής) κουλτούρας μέσα από τη γνώση τη θεμελιωμένη στη συγκεκριμένη γραμματεία. Σε μια διεύρυνση αυτής της χρήσης, η φιλοσοφική κουλτούρα εκτείνεται και στη σημασιολογία μιας διαγωγής και δια-βίωσης ως ατομικής κουλτούρας, συμπεριλαμβάνει εξίσου (όπως και η συλλογική κουλτούρα) τρόπους ζωής, αίσθησης και σκέψης, συστήματα αξιών, τρόπους οργάνωσης της πράξης και της συμπεριφοράς, εγκόλπωση των γνώσεων και των ιδεών σε βιωματικές μορφές (πρβλ. Rocher G., 1992) και, με αυτόν τον τρόπο, επαναπλασιάζει την κουλτούρα ως καλό έλεγχο μιας γραμματείας. Στην περίπτωση αυτή, η έννοια της κουλτούρας (προσεγγίζοντας τη γερμανική έννοια της Bildung), στις πηγές και στις εκβολές της ενώνεται με την έννοια της παιδείας. Η φιλοσοφική κουλτούρα ενός ατόμου είναι συγχρόνως παθητική και ενεργητική (είναι και διενεργείται), παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο το άτομο ενσωματώνει ως προς όλα τα παραπάνω επίπεδα τη φιλοσοφία, μέσα σε μια συσσωμάτωση, δηλαδή, της εξατομικευμένης του ιστορίας και της πρόσληψής του της φιλοσοφίας (συμπεριλαμβανομένων και των μεθόδων μέσω των οποίων επιτεύχθηκε η πρόσληψη και η εξοικείωση) και έκτοτε αποτελεί τμήμα της κουλτούρας του. Ο βαθμός στον οποίο η φιλοσοφική κουλτούρα είναι καθοριστική για τη συνολική διαμόρφωση της κουλτούρας ενός προσώπου (όντας δυνατόν ακόμα και να την απορροφήσει ταυτιζόμενη μαζί της), έχει να κάνει όχι μόνο με τους ειδικούς όρους και τις συνθήκες της όλης διαδικασίας (οι οποίοι και την εξατομικεύουν – βλ. Θεοδωροπούλου E., 2007a) αλλά και με την ίδια την αντίληψη περί φιλοσοφίας, η οποία διατρέχει την όλη διαδικασία (όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει στο πλαίσιο των ελληνιστικών φιλοσοφικών σχολών, όπου η φιλοσοφική δραστηριότητα είναι «μια διαδικασία που μας κάνει πληρέστερους και καλύτερους [...]. Επιφέρει μια μεταβολή που αναστρέφει ολόκληρη τη ζωή μας, μεταβάλλει τη ζωή ενός προσώπου που ακολουθεί το φιλοσοφικό ενέργημα», (Hadot P., 1995. *Philosophy as a Way of Life*, Blackwell, αναφ. στο: Δελλής Ι.Γ., 2005, σ. 34).

²¹ Peirce C.S. (1931-58). *Collected Papers*, 2.82. In C. Hartshorne, P. Weiss, and A. Burks (eds). Cambridge MA: Harvard University Press.

μέθοδοι και τα προϊόντα της έρευνας²². Η σύνδεση του διαλόγου με την έννοια της έρευνας (διαλογική έρευνα) είναι κομβική και συστηματική σε ό,τι αφορά στη δυνατότητα παραγωγής γνώσης στους κόλπους παραδειγμάτων όπως, η *Φιλοσοφία για Παιδιά* των Lipman-Sharp²³, συνδέεται δε ευθέως με την θεωρία του Peirce περί επιστημονικών κοινοτήτων έρευνας (στη βάση των οποίων διαμορφώνονται και οι φιλοσοφικές)²⁴, ενώ ο τρόπος συγκρότησής της συναρτάται εξίσου με την αναγκαία δημιουργία συλλογικών αξιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της συλλογιστικής διαδικασίας²⁵. Οι αξίες αυτές (όπως αίφνης ο αμοιβαίος σεβασμός), οι οποίες καλλιεργούνται αργά και επίπονα, προσδίδουν παιδαγωγικό ενδιαφέρον στην παραπάνω σύνδεση, αλλά κυρίως σε σχέση με το βασικό μοχλό της, το συλλογίζεσθαι και τις διαδικασίες του²⁶. Η επιλογή του συλλογίζεσθαι ως κινήτρου για τη διαλογική συλλογική έρευνα και η συνεχής τροφοδότησή του με τη θέληση για τη διαμόρφωση εκείνων των ορθών συλλογισμών (διανοητική ανάπτυξη) που είναι ικανοί να συνδέσουν την κοινότητα έρευνας με την πραγματικότητα, αποτελεί και τη βασική σύνδεση αυτής της κοινότητας με τη φιλοσοφία και την επιθυμία της²⁷.

²² Peirce C.S., 1955. «Όταν στην έκφραση 'κοινότητα έρευνας' υπογραμμίζουμε τον όρο 'κοινότητα', δίνουμε έμφαση στις κοινωνικές, συναισθηματικές και δημιουργικές πλευρές της διαδικασίας. Κοινωνικές, διότι τα μέλη της κοινότητας αναγνωρίζουν την αλληλεξάρτησή τους και την ίδια στιγμή, αποκτούν επίγνωση των διακριτών οπτικών γωνιών και προοπτικών τους. Συναισθηματικές, διότι όσοι συμμετέχουν σε τέτοιες κοινότητες νοιάζονται τόσο ο ένας για τον άλλο όσο και για τις διαδικασίες έρευνας. Και δημιουργικές, διότι τέτοιες κοινότητες ενθαρρύνουν όσους συμμετέχουν να σκεφτούν μόνοι τους – ανεξάρτητα, πρωτότυπα και με φαντασία» (M. Lipman, 1995, αναφ. στο: Schleifer M., 1997, 93-100).

²³ Παράδειγμα, στο οποίο συμπλέκονται τρία επίπεδα: 1. οι κανόνες της λογικής και οι αρχές της έρευνας ως *κριτήρια της ορθολογικότητας* που επιτρέπουν τη διάκριση των κατάλληλων σε κάθε περίπτωση συλλογισμών, 2. οι φιλοσοφικές έννοιες της αλήθειας, του προσώπου, της δικαιοσύνης, κ.λπ., ως *αντικείμενα αντιπαράθεσης* που επιτρέπουν την ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων και την ικανότητα αξιολόγησης των προτάσεων, 3. η βάση της διαδικασίας της σκέψης ως διάλογος ανάμεσα σε μέλη μιας κοινότητας συνεργατικής έρευνας, ενώ αυτός ο διάλογος εσωτερικεύεται και μετασηματίζεται σε ένα 'forum εν σκέψει' για κάθε συνομιλητή» (Crosjean – Doutrelepont M.-P., 2003). Η κοινότητα έρευνας είναι χώρος νομιμοποίησης, καθώς με την κοινή αναζήτηση προϋποθέσεων, εναλλακτικών, ορισμών και με την κοινή κατασκευή απαντήσεων νομιμοποιείται η ίδια η έρευνα (και τα αποτελέσματά της) για κάθε συνομιλητή μέσα ακριβώς στο πλαίσιο της κοινότητας που την απαιτεί και τη νομιμοποιεί (Lipman, M., Sharo, A.M., Oscanyan, Fr. S. 1980, 3).

²⁴ Βλ. Θεοδωροπούλου Έ. 2007b, 11-46.

²⁵ Βλ. Pardales M.J., Girod M., 2006.

²⁶ Στο πλαίσιο των πρακτικών που εργάζονται στη βάση της «φιλοσοφίας για παιδιά», η συμμετοχή στο διάλογο στην τάξη αποτελεί διαδικασία, η οποία ολοκληρώνεται επιτυχώς μέσα από το ζετύλιγμα τεσσάρων διαστάσεων: των γνωστικών αρετών, των κοινωνικών αρετών, των αποτελεσμάτων της έρευνας και, τέλος, της συνάφειας με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Εμπιρεύονται σε αυτήν την αντίληψη του διαλόγου, τόσο η προσπάθεια να σκεφτεί καλά κανείς μόνος του αλλά και μαζί με τους άλλους, όσο και οι σεβαστικές, κριτικές και συνεργατικές διαδράσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά επίσης, μια βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που συζητούνται, καθώς και μια καλύτερη μεταγνωστική αντίληψη της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας στην οποία συμμετέχουν (Laverty M., Gregory M., 2007).

²⁷ Πρβλ. την ανάπτυξη της έννοιας του επιχειρήματος ως έννοιας σχεσιακής, μία από τις όψεις του όντας «το αποδεκτό – προς έτερον» (σε αντίθεση με το αληθές που είναι λογικά απόλυτο, Μπασάκος, Π., 1999) – η ανάπτυξη αυτή φέρει το επιχείρημα εντός του πεδίου της (ερευνητικής) κοινότητας, εκεί όπου η οριστικοποίησή του είναι πλέον διαπραγματευσίμη, σε αντιστοιχία με τη συμπεριφορά του διαλεκτικού συλλογισμού: «το επιχείρημα, ακριβώς επειδή έχει το είναι του *εν τω δι' ενδόξα* = διαλεκτικές προτάσεις), είναι στραμμένο προς έτερον – προς αυτό που ενδέχεται να γίνει αποδεκτό από το συνομιλητή. [...] Αντίθετα, ο επιστήμονας (ο φιλόσοφος) διεξάγει την έρευνα από μόνος του, *καθ' εαυτόν* (δίχως να τον ενδιαφέρει αν ο συνομιλητής ενδέχεται να αποδεχτεί ή να απορρίψει το συλλογισμό του, άρα και δίχως να ενδιαφέρεται να τον πείσει ως τέτοιο, δηλαδή ως εκφέροντα αποδοχή ή απόρριψη) (ό.π.). Οι υπόλοιπες τρεις όψεις του επιχειρήματος κινούνται εξίσου προς την κατεύθυνση της σχεσιακότητας, και, ως εκ τούτου, της πλαστικότητας ή κινητικότητας προς χάριν των

Ωστόσο, πόσο αναπνέει η ίδια η φιλοσοφία μέσα στις κοινότητες έρευνας και πόσο ο διάλογος μπορεί εκεί να συνεχίσει να παραπέμπει στις βασικές αξίες της ελευθερίας και της δημοκρατίας στα σύγχρονα προοδευτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα; Πόσο οι κοινότητες φιλοσοφικής έρευνας μπορούν πράγματι να αποτελέσουν μια χειραφετητική και χειραφετούμενη εκπαίδευση «για την ηθική και πολιτική ζωή»²⁸ και να εγγυηθούν ως θετικά μοντέλα δημοκρατικής κοινωνικοποίησης τη δημοκρατική ενήλικη ζωή; Πόσο μπορούν να αποφύγουν την κριτική, ότι δεν παύουν να ανήκουν «στο ρεύμα του προσδιορισμού του υποκειμένου» και ότι δεν αποτελούν παρά «την αναπαραγωγή ενός υπάρχοντος λόγου»²⁹, μια συμβατική κατασκευή που αδυνατεί να εγγυηθεί τον ερχομό του νέου, αυτού που ακόμα δεν υπάρχει; Και πόσο ο τρόπος σκέψης που διαμορφώνεται εκεί, η ίδια η αντίληψη περί σκέψης μπορεί να σπάσει το πλαίσιο των διαδικασιών και να αντιπροσωπεύσει «τον άνεμο της σκέψης» με τις υπονομευτικές επιπτώσεις του σε όλα τα καθιερωμένα, παγωμένα κριτήρια και αξίες, όπως θέλησε η Hannah Arendt³⁰; Πόσο ο διάλογος που κατευθύνεται προς μια μεθοδολογική και θεωρητική ενότητα, προς μία κατάληξη³¹, είναι ακόμα διάλογος και ακόμα περισσότερο φιλοσοφικός

αναγκών που προκύπτουν στους κόλπους της συζήτησης, έναντι των ετέρων και προς χάριν των αναδύμενων ετέρων. Πρόκειται για 1. τη *μερικότητα/τοπικότητα*: «ο όρος «επιχείρημα συμπεριφέρεται σαν ένα σύμβολο λογικώς ατελές, [...] ισχύον σε μια περίπτωση ή στο πλαίσιο μιας επιμέρους νομιμότητας». 2. το *μαχητό*: «εάν (σε επίπεδο χωρικής αναλογίας) το να επιχειρηματολογείς είναι να βλέπεις τα πράγματα από μια σκοπιά, τότε υπάρχουν πολλές οπτικές γωνίες απ' όπου μπορεί να χαθεί ή να κερδηθεί κάτι για ένα πρόβλημα». 3. τη *μετάληψη*. Σε αντίθεση με τον αποδεικτικό συλλογισμό, «για την ίδια πρόταση είναι διαλεκτικά δυνατές διαφορετικές τιμές αλήθειας ή αξίες αποδοχής: η διαδικασία ανασκευής ή κατασκευής του ίδιου προβλήματος μπορεί να αποδοθεί με διαφορετικούς τρόπους, προσαρμοζόμενη στον εκάστοτε συνομιλητή (*προς έτερον*). [...] Άρα, μέρος της διδασκαλίας της διαλεκτικής και λιγότερο ως αναζήτησης της αλήθειας) είναι και οι τεχνικές απόκρυψης του συμπεράσματος (*αγώνος χάριν*), έστω και αν αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μετατόπιση του προβλήματος ή στο ενδεχόμενο να κάνεις χρήση ομοθυμίας. [...] *Μετάληψη* «είναι το όνομα κάθε είδους υποκατάστασης, αντικατάστασης ή μετάθεσης που μπορεί να γίνει στη διαλεκτική» (ό.π.).

²⁸ Μετατρέπομενες μέσα από συστηματική πρακτική στο πλαίσιο της τάξης σε αναστοχαστικές κοινότητες, οι κοινότητες έρευνας μπορούν με αυτόν τον τρόπο να ενθικευτούν μέσα σε ευρύτερες κοινότητες και εκείνες με τη σειρά τους σε ευρύτερες – εφόσον όμως όλες διατηρήσουν τον ίδιο βαθμό υπόταξης στις ίδιες διαδικασίες έρευνας (Lipman M., 1988, 20). Βλ. Daniel M.A., Schleifer M., Lebovitz O. (1992). «Philosophy for children: the continuation of Dewey's Democratic Project». In *Analytic Teaching*, 13.1, 3-12, αναφ. στο: Vansieleghem N., 2005).

²⁹ Βλ. σχετικά, την κριτική της N. Vansieleghem, *ibid.* (Για απάντηση, βλ. Murriss K., Bramall St., Egleby Sh., Gregory M., Haynes J., Williams St., 2009).

³⁰ Arendt H. (1978). *The life of mind*. New York. Harcourt Brace and Company, 174-5, αναφ. στο: Vansieleghem N., 2005.

³¹ Πρόκειται για το θεμελιώδες, όσον αφορά στο σκοπό συγκρότησης της φιλοσοφικής κοινότητας έρευνας, ζήτημα της αναζήτησης της (μιας) αλήθειας ή του (ενός) νοήματος (ή της ύπαρξης αλήθειας ή νοήματος) με επιστημολογικές προεκτάσεις στην αντιπαράθεση ανάμεσα στην αποδοχή μιας καθολικής αλήθειας και στις σχετικιστικές διαταραχές, καθολικότητα/αντικειμενικότητα και σχετικισμός όντας πιθανές προϋποθέσεις ή απολήξεις της έρευνας (βλ. Schleifer M., 1997), εντός ενός ενεργού για τη διαμόρφωση των κοινοτήτων έρευνας αλλά ήπιου (τουλάχιστον στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για Παιδιά) κονστρουκτιβιστικού πνεύματος για τη μάθηση (Fosnot C.T. (ed.), 2005), το οποίο συναντά ευχαρίστως την πραγματιστική επιστημολογία και φιλοσοφία της παιδείας. Η *Φιλοσοφία για παιδιά* έχει δεχθεί κριτικές ως προς το ότι αποτελεί κατεξοχήν μια διαδικασία αναζήτησης της αλήθειας και επομένως προσήλωσης στην ύπαρξή της (βλ. για παράδειγμα, Suissa, J. (2008). «Philosophy in the Secondary School – a Deweyan Perspective». In: M. Hand & C. Winstanley (eds), 2008), ωστόσο είναι ένα ζήτημα συγχρόνως φιλοσοφικό και παιδαγωγικό, το οποίο παραμένει ανοιχτό και σχετίζεται όχι μόνο με τις επιστημολογικές προϋποθέσεις του ίδιου του κινήματος αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγεται να εφαρμοσθεί στους διαφορετικούς τόπους και χρόνους (βλ. Rollins M., 1995). Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο διάλογος που αναπτύσσεται εντός των κοινοτήτων έρευνας δεν μπορεί εμμέσως (ή υποκύπτοντας στην καθημερινή εκπαιδευτική ρουτίνα) να αντιμετωπίζεται εν τέλει ως εναλλακτική ή προοδευτική εφαρμογή της παραδοσιακής αρχής, σύμφωνα

διάλογος ή ακόμα-ακόμα, πόσο η προσήλωση στο στόχο της κοινής εύρεσης και της αλήθειας και της από κοινού υποστήριξης της υποστηρίζει μια πραγματική «κοινότητα» και έναν πραγματικό (δηλαδή εσαεί διακινδυνεύοντα) διάλογο³²; Προφανώς, αυτά τα κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με την πολιτική φιλοσοφία και τη φιλοσοφία της παιδείας που υποστηρίζουν το εγχείρημα της «φιλοσοφίας για παιδιά», αλλά και σχετικά με τις πολιτικές, φιλοσοφικές και ηθικές προεκτάσεις των μεθόδων τις οποίες ενεργοποιεί το συγκεκριμένο εγχείρημα, συνδέονται ευθέως με τη διαπραγμάτευση περί του τί σημαίνει διάλογος και μάλιστα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η αλλιώς, ο διάλογος δεν είναι αυτομάτως η απάντηση στις αυταρχικές μορφές εκπαίδευσης, όπως φιλάρεσκα το εκπαιδευτικό σύστημα παραχωρεί συγκατανεύοντας στον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό του, ακόμα και αν το βάθος του παιδαγωγικού ενεργήματος του διαλόγου, πίσω από την εξυπηρέτηση του ζητήματος, το οποίο κατά περίπτωση διερευνά συστηματικά και επίμονα ο διάλογος, πίσω δηλαδή από την ερευνητική πρόθεση που συνδέει και συ-στρατεύει τα συμμετέχοντα στο διάλογο πρόσωπα, αναδύεται έντιμη πλην όμως χαλαρή η ανάγκη επικοινωνίας (ως ανάγκη επίσης απενοχοποίησης έναντι μιας εκπαίδευσης, η οποία μέχρι τώρα δεν έδινε βήμα και θέση στο παιδί, δεν το δεχόταν ως ισάξιο μέλος μιας ερευνητικής ομάδας). Ο διάλογος, αντίθετα, είναι η ερώτηση: τι (μπορεί να είναι) διάλογος στην τάξη; Είναι η ομολογία ότι είναι δυνατόν να μη γνωρίζουμε ακόμα τί είναι διάλογος. Και, οπωσδήποτε, θα πρέπει να αναδειχθεί ο λόγος, ο οποίος εντοπίζει τη σκανδαλώδη και παραδοξολογική διάσταση της θέσης περί της δωρεάς του διαλόγου και της χειραφετητικής λειτουργίας του έναντι των δομών εξουσίας, όπως αυτές αναπτύσσονται εντός των εκπαιδευτικών χωροχρόνων: θα χρειαζόταν, δηλαδή, αντίστροφα, μια θεμελιώδης επεξεργασία της έννοιας της καθυπόταξης³³.

Το ζητούμενο θα ήταν, επομένως, κατά πρώτο λόγο να υπάρχει μια φιλοσοφία του διαλόγου, η οποία να ενεργοποιείται συνειδητά στο σύνολο και στα μέρη της, και κατά δεύτερο λόγο (συγχρόνως μάλιστα) μια εντεινόμενη συνείδηση της φιλοσοφικής πράξης, όταν/εφόσον συντελείται ο διάλογος, ώστε να μην αποτελεί η φιλοσοφική πρακτική το ενδιαφέρον παρεπόμενο μιας παιδαγωγικο-διδασκτικής απόφασης βασισμένης αφενός σε αδιευκρίνιστες παιδαγωγικές αρχές, αφετέρου σε διδακτικούς κατά κανόνα ελιγμούς (ακόμα και εάν θεωρηθεί ότι κάθε διδακτική επιλογή παραπέμπει στη θεωρία, η οποία τη στηρίζει, με όποιο βάθος έχει αυτή η θεωρία).

με την οποία η γλωσσική επικοινωνία θα παραμένει «ένα μέσο διαβίβασης γνώσης», αρχής βασισμένης κατά κανόνα στην αντίληψη, ότι «όλη η ανθρώπινη γνώση θα έπρεπε ή δύναται να προσεγγίσει μια περισσότερο ή λιγότερο «αληθινή» αναπαράσταση μιας ανεξάρτητα υπάρχουσας, ή οντολογικής, πραγματικότητας», όπως παρατηρεί ο Ernst von Glasersfeld αντιπροτείνοντας (προς αποφυγή μιας τέτοιας παρανόησης ή εκτροπής) το ριζικό κονστρουκτιβισμό (βλ. Glasersfeld E. Von (1998). «Why constructivism must be radical». In M. Larochelle, N. Bednarz, Garrison J. (eds), 1998, 23-29).

³² Πρβλ.: «Με αυτόν τον τρόπο είναι που πρέπει να κατανοήσουμε τη δημοκρατία, ως τη δυνατότητα, δηλαδή, μεταμόρφωσης του εγώ, τη δυνατότητα να τίθεται το εγώ υπό ερώτηση. Αυτό έρχεται σε ισχυρή αντίθεση με τη βασική υπόθεση της Φιλοσοφίας για παιδιά, όπου ο διάλογος βασίζεται σε κριτήρια στην υπηρεσία ενός ιδεώδους ή τη δημιουργία ενός νέου ιδεώδους» (Vansieleghem N., 2005, 32).

³³ «Η ανάλυση του υποκειμένου είναι πάντα διπλή, ιχνηλατώντας αφενός τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης του υποκειμένου και αφετέρου τη στροφή που διενεργείται εναντίον αυτών των προϋποθέσεων, προκειμένου να αναδυθεί το υποκείμενο (και η προοπτική του). [...] Το χρονικό παράδοξο του υποκειμένου είναι τέτοιο, ώστε, αναπόφευκτα, προκειμένου να εξηγήσουμε το «γίνεσθαι», είμαστε υποχρεωμένοι να εγκαταλείψουμε την οπτική γωνία ενός ήδη διαμορφωμένου υποκειμένου. Αυτό το «γίνεσθαι» δεν είναι μια απλή ή συνεχής υπόθεση αλλά μια δυσχερής πρακτική της επανάληψης και των κινδύνων της, επιβεβλημένη αν και ημιτελής, που αιωρείται στον ορίζοντα του κοινωνικού είναι» (Butler J., 2009, 43-4).

Και το δεύτερο, δεν θα ήταν βλαβερό, εάν δεν ήταν εξίσου σημαντικό, να προσδιοριστεί, σε ποιο βαθμό η φιλοσοφία είναι κρίσιμη ως τέτοια και ποια είναι η ιδιαιτερότητά της; Τι καθιστά τη φιλοσοφική στάση μοναδική και αναντικατάστατη; Πώς συγκροτείται το φιλοσοφικό βλέμμα³⁴; Ποια η διαφοροποίησή του από άλλους τρόπους θέασης της πραγματικότητας; Υπάρχει κάτι ως φιλοσοφικό βίωμα³⁵; Και ποια η σημασία του στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής συνείδησης; Πρόκειται δηλαδή, εδώ, για μια αντιστροφή της οπτικής μας: εκπαιδεύοντας και φιλοσοφικά ένα πρόσωπο, το κέντρο βάρους αυτής της ενέργειας γέρνει προς τον σκοπό, που, στην περίπτωση ακριβώς της εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει (και) τη φιλοσοφική εκπαίδευση, δεν μπορεί παρά να βρίσκεται πέραν της φιλοσοφίας και μάλιστα να ενεργεί παρά τη φιλοσοφία (στο βαθμό όπου η φιλοσοφία αντίκειται στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς ή τους παρεμποδίζει). Στην προσπάθεια, πάντως, καταρχήν να εξασφαλιστεί η δυνατότητα φιλοσοφικών αντανakλαστικών, δημιουργείται εξ αρχής ένας εναλλακτικός μηχανισμός έναντι αυτής της ίδιας της εκπαίδευσης. Είναι, παρόλα αυτά, λεπτή η γραμμή στο επίπεδο της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης, που διαχωρίζει τη μία κίνηση από την άλλη, όταν μάλιστα οι δύο βρίσκονται σε αμοιβαία διεϊσδυση. Ως προς δε το συγκεκριμένο σχεδιασμό ο οποίος μας αφορά εδώ, έχει σημασία να αντιληφθούμε τη διαδικασία του διαλόγου ως τμήμα μιας γενικότερης προσπάθειας αποκατάστασης ενός φιλοσοφικού ορίζοντα στην κατανόηση των πραγμάτων ή ενός φιλοσοφικού βλέμματος στη θέαση του κόσμου ως ορίζοντα (εάν, βεβαίως, συμφωνηθεί ότι μια τέτοια αποκατάσταση έχει ένα νόημα για την εκπαίδευση και τη φιλοσοφία).

Είναι δεδομένο ότι η φιλοσοφία συνιστά πολύμορφη δραστηριότητα, που ολοκληρώνεται σε πολλά επίπεδα³⁶ και παραπέμπει σε σειρά ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων μπορεί να αναγνωριστεί μέσα από τέσσερις συμπληρωματικές αντιλήψεις (οι οποίες αντιστοιχούν και σε τέσσερις τύπους γνώσης αλλά και σε αντίστοιχες σειρές διαφοροποιούμενων δεξιοτήτων οι οποίες συγκλίνουν στο να διαμορφώσουν τη φιλοσοφική ικανότητα): ως επιστήμη, θεωρία (ιστορία φιλοσοφίας), ως ποίησις-παραγωγή (φιλοσοφικών έργων), ως πράξη-πρακτική (φιλοσοφικό ήθος), τρόπος δράσης και ως σοφία, τρόπος ζωής (η φιλοσοφία ως άσκηση ζωής)³⁷. Τέσσερις τρόποι που διαγράφουν ένα εντυπωσιακό τόξο, από τη γνώση του εξωτερικού κόσμου στη γνώση και στη βίωση του εαυτού και του εαυτού ως συν-είναι (παραπέμποντας σε διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικούς στόχους) και που, στην περίπλοκη (και πιθανότατα σπάνια) σύγκλιση και σύντηξή τους, διαμορφώνουν τον/την φιλόσοφο και την persona του/της. Το τόξο

³⁴ Η, κατά τον Gregory Maughn, το «φιλοσοφικό αυτί», που μπορεί να διακρίνει το φιλοσοφικό στοιχείο στην καθημερινή ζωή (βλ. Murriss K., e.al., 2009).

³⁵ Πρβλ. ως περαιτέρω επεξηγηματικό σχόλιο στη χρήση του όρου της φιλοσοφικής κουλτούρας: «Όποιος θέλει αληθινά να γίνει φιλόσοφος, θα πρέπει 'μια φορά στη ζωή του' να αναδιπλωθεί στον εαυτό του, και, μέσα στον ίδιο του τον εαυτό, να επιχειρήσει να αναστρέψει όλες τις επιστήμες που έχουν γίνει μέχρι εδώ αποδεκτές και να επιχειρήσει να τις αναδομήσει. Η φιλοσοφία – η σοφία – είναι κατά κάποιον τρόπο μια προσωπική υπόθεση του φιλοσόφου. Οφείλει να συγκροτείται ως δική του, να είναι η σοφία του, η γνώση του, η οποία, παρόλο ότι τείνει προς το καθολικό, κατακτάται από αυτόν και την οποία οφείλει να μπορεί να αιτιολογήσει εξ αρχής και σε κάθε ένα από τα στάδιά της, στηριζόμενος στις απόλυτες εννοήσεις του» (E. Husserl (2000). *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Paris : Vrin, &1, p. 2, αναφ. στο: Schlanger J., 2002).

³⁶ Ως εκ τούτου, θα είχε και ανάγκη χρόνου για εκδίπλωση και ωρίμανση: «Όπως κάθε θεμελιώδη επιστήμη, η φιλοσοφία οφείλει να δώσει χώρο σε μια διδασκαλία που σέβεται την ταυτότητά της, αρθρώνεται σε άλλες επιστήμες και εκτείνει στη διάρκεια περισσότερων ετών τους κύκλους της μύησης, της εκπαίδευσης και της εμπάθυνσης» (Derrida J., Bouveresse J., 1989).

³⁷ Βλ. Schlanger J. (2002), 186 κ.ε.

αυτό τέμνει εγκάρσια την εκπαίδευση εισάγοντας το ζητούμενο της κατανόησης³⁸ και της αυτοπραγμάτωσης σε μια διαλογική βάση³⁹, εφόσον η εκπαίδευση έρχεται ακριβώς να «εμφανίσει» προγραμματικά την αγωγή του εαυτού πάνω στη σχέση με τον άλλο⁴⁰. Φαίνεται, επομένως, ότι η διασπασμένη και συμπτωματική προσέγγιση της φιλοσοφίας μέσα από μία κάθε φορά αντίληψή της, δεν αποκαθιστά πλήρως τον ορισμό της ούτε το βίωμά της, την ενσώματη αποτύπωσή της, δημιουργώντας παρανοήσεις, κενά, αλλοιώσεις, συρρικνώσεις στον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζεται και αναπαράγεται. Η ιδιομορφία αυτής της διαδικασίας αλλοτρίωσης, που συμβαίνει κατεξοχήν στην εκπαίδευση, σε ό,τι αφορά στην πρόσληψη και χρήση της φιλοσοφίας, ξεπερνά το ερώτημα περί του εάν είναι θεμιτός αυτός ο ακρωτηριασμός ή η παραχάραξή της (ως εάν, δηλαδή, επρόκειτο για ανοσιούργημα). Είναι ιδιομορφία, διότι η απώλεια της ικανότητας να αναγνωριστεί η φιλοσοφική μορφή στην πληρότητά της (σε όλα τα επίπεδα), φαίνεται να αντιστοιχεί σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ίδια τη συρρίκνωση της σκέψης σε μερικές μόνο από τις όψεις της και δη τις εργαλειακές⁴¹.

³⁸ «Δια του κατανοείν [με την έννοια της συμφιλίωσης] δημιουργείται το βάθος, όχι το νόημα. Πολιτικά, πρόκειται για το ίδιο, όπως με το να νιώθεις ότι όντας μέσα στον κόσμο, βρίσκεσαι σπίτι σου. Είναι η διαδικασία του να κάνεις ρίζες. Το ξερίζωμα ισοδυναμεί με το να ζεις στην επιφάνεια, κάτι που συνεπάγεται ότι είσαι ένα παράσιτο. [...] Η επιφανειακότητα (στην οποία μας προετοιμάζει η ζωή μας ολόκληρη αλλά και η ίδια μας η εκπαίδευση – η οποία είναι ακριβώς η κουλτούρα του ξεριζώματος) δεν κάνει μόνο να εξαφανιστεί, απλά και καθαρά, το βάθος, αλλά αποκαλύπτει ως χάσμα, ένα βάραθρο που ανοίγεται αμέσως κάτω από την επιφάνεια. Χειρότερα από το να μην μπορούμε πλέον να κατανοήσουμε, είναι να θέλουμε να πούμε ότι δεν μπορούμε να ριζώσουμε, ότι είμαστε καταδικασμένοι στην επιφάνεια. Αυτή η επιφανειακότητα οργανώνεται στην ολοκληρωτική κυριαρχία που γεννά τη δυστυχία και τις παράλογες οδύνες, οι οποίες αντιστοιχούν ακριβώς στην παράλογη επιδίωξη της ευτυχίας [...]» (Arendt H., 2005, Μάρτιος 1953, Cahier XIX). Και πάνω σε αυτήν την αντίληψη περί κατανόησης, η Arendt θα οικοδομήσει, στη συνέχεια, την αντίληψή της περί του κοινού νου: «Αυτή είναι η πολιτική σημασία του ‘κοινού νου’: το νόημα χάρη στο οποίο αντιλαμβάνομαι το ‘κοινό’ – δηλαδή η κατανόηση. [...] Η κατάρρευση του ‘κοινού νου’ ως συνήθους μέσου για την κατανόηση είναι ταυτόσημη με την απώλεια της σφαιρας που είναι κοινή σε όλους μας, ταυτόσημη με τη μοναξιά και την απόρριψη της ίδιας μας της ιδιαιτερότητας. [...] Ένα από τα συμπτώματα της μοναξιάς του καθημερινού συνηθισμένου ατόμου συνίσταται στο να μιλά με clichés, κάτι που είναι μια προκαταρκτική μορφή της ανικανότητας να μιλά» (ό.π., Φεβρουάριος 1953, Cahier XIII). Ο διάλογος στην εκπαίδευση, εάν τον «πειράξουμε» φιλοσοφικά, αναδεικνύει την εμπλοκή του σε φαινόμενα τέτοιας κατάρρευσης του κοινού νου ή γενικότερα στην ίδια τη διαδικασία διαμορφώσεων του κοινού νου.

³⁹ Κάτι που φαίνεται να αναγνωρίζει η επίσημη στοχοθεσία σχετικά με το μάθημα της φιλοσοφίας (θέτοντας το στόχο, οι μαθητές/τριες «να συνειδητοποιήσουν ότι η φιλοσοφία είναι ταυτόχρονα γνώση, μέθοδος έρευνας και στάση ζωής» / να εξοικειωθούν «με τις έννοιες της φιλοσοφίας, της επιστήμης και της τέχνης καθώς και με τη διεπιστημονική διαπλοκή τους»), δίχως ωστόσο η αναγνώριση αυτή να αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο το μάθημα εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. στο Παράρτημα Α: *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Φιλοσοφίας/Στόχοι του Νέου Προγράμματος* : http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=19&ep=243, ημερ. ανάκτ. 22/01/2011).

⁴⁰ Ο Jerome Bruner, αξιολογώντας τις *Fostering Communities of Learners* (FCL) της Ann Brown's εντοπίζει τέσσερα ζωτικά κοινά στοιχεία με τις Κοινότητες Έρευνας στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για παιδιά: 1. τον καλύτερο έλεγχο των νοητικών δραστηριοτήτων, 2. το να βγαίνει νόημα από αυτό που μαθαίνει κανείς – να γίνεται κατανοητό, 3. τη συνεργασία: το μοίρασμα των αποτελεσμάτων από την μεϊξη ανθρώπων που εμπλέκονται στη διδασκαλία και τη μάθηση (το μυαλό είναι μέσα στο κεφάλι, αλλά επίσης είναι με τους άλλους), 4. την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής και σκέψης που κατασκευάζονται, γίνονται διαπραγματεύσιμα, θεσμολογούνται και τελικά καταλήγουν να ονομάζονται «πραγματικότητα» (Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 87, αναφ. στο: Morehouse R., 1993).

⁴¹ Ενώ, φυσικά, αφήνει προς στιγμή έξω από τη συζήτηση (δίχως να αμφισβητεί τη σοβαρότητά τους) δύο ζητήματα: αφενός μεν το πολύπλοκο ζήτημα της ικανότητας των παιδιών να κάνουν (πραγματική) φιλοσοφία (δηλαδή, κατά μία έννοια, «αφηρημένη» και όχι «συγκεκριμένη» φιλοσοφία, σύμφωνα με

Σύμφωνα, ωστόσο, με τη λειτουργική διάκριση, την οποία προτείνουμε εδώ, η φιλοσοφική εκπαίδευση καθόλου δεν θα αντιστοιχούσε σε μια παρόμοια τυχαία και αδιάφορη ως προς τα αποτελέσματά της (τόσο για την εκπαίδευση όσο και για τη φιλοσοφία) επιλογή φιλοσοφικών στοιχείων (δίχως πρόθεση, δηλαδή, να συγκροτηθεί μια συνεκτική μορφή φιλοσοφίας), ενώ, αντίθετα, η φιλοσοφική κουλτούρα, δίχως αναγκαστικά να παραπέμπει με απόλυτους όρους στο φιλοσοφικώς είναι, σκέπτεσθαι και διάγειν, θα έτεινε να αποκαθιστά μία πρόθεση συνάρθρωσης των διαφορετικών επιπέδων φιλοσοφικής εμπειρίας ως μίας πυκνής εμπειρίας που συνέχει το πρόσωπο στο σύνολό του και που, ως εκ τούτου αποβαίνει μια σημαντική παιδαγωγική εμπειρία με προεκτάσεις στη συγκρότηση της μορφής του πολίτη, αυτήν την μορφή στην οποία επενδύουν μακροπρόθεσμα οι εκπαιδευτικές ασκήσεις διαμόρφωσης του χαρακτήρα⁴². Στην πραγματικότητα πάντως, φιλοσοφική εκπαίδευση και φιλοσοφική κουλτούρα δεν είναι παρά εμφανίσεις του φιλοσοφικού συνεχούς – νοηματοδοτούνται αμοιβαία και αλληλοτροφοδοτούνται και, εφόσον συμβαίνει αυτό, ολοκληρώνουν τον φιλοσοφικό ορισμό. Το πέρασμα από την εκπαίδευση στην κουλτούρα είναι αμφίδρομο και συνεχές⁴³ και μάλιστα το πέρασμα από τη φιλοσοφική παράδοση στην παιδαγωγική

κριτικές, όπως αυτή του Kitchener), ενάντια, δηλαδή, στην υπόθεση ότι τα παιδιά φιλοσοφούν στην πλήρη έννοια του όρου (βλ. Kitchener R., 1990) – πολύπλοκο μάλιστα, διότι εμπλέκει τόσο τις αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι φιλοσοφία όσο και τις αντιλήψεις σχετικά με την σκέψη του παιδιού αλλά και με την ίδια τη σκέψη και τις μορφές της. Αφετέρου δε, το ζήτημα της δυνατότητας και του δικαιώματος των μη φιλοσοφικά εκπαιδευμένων δασκάλων να αξιοποιούν φιλοσοφικές πρακτικές στην προσπάθειά τους να εγκαταστήσουν κριτικές μορφές διδασκαλίας.

⁴² Βλ. τον τρόπο με τον οποίο συμφύρονται εντάκτως τα δύο επίπεδα, καθώς καταγράφονται οι σκοποί που προσιδιάζουν στην διδασκαλία του μαθήματος της φιλοσοφίας στο Λύκειο (στο: *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Φιλοσοφίας*, βλ. supra, σημ. 39). Η τοποθέτηση ωστόσο των συγκεκριμένων στόχων στο συνολικό πλαίσιο σπουδών και κάτω από το φως των βασικών αντιλήψεων, οι οποίες το συνέχουν, σε σχέση δηλαδή με το πώς αυτό το πλαίσιο εξυπηρετεί παρόμοιους στόχους (όχι μόνο αναφορικά με το βαθμό ενσωμάτωσης της ίδιας της φιλοσοφίας, αλλά, κυρίως, αναφορικά με αυτούς καθαυτούς τους στόχους), αναδεικνύει την κατάσταση εξάρθρωσής τους αφενός από το πλαίσιο των πραγματικών εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών συνθηκών, αφετέρου δε από οποιαδήποτε αξίωση θα μπορούσε να συναρτηθεί με τη διδασκαλία της ίδιας της φιλοσοφίας (ακόμα και εάν παρόμοιοι σκοποί περιγράφουν με σχετική ακρίβεια τις δυνατότητες του αντικείμενου). Όροι οι οποίοι παραμένουν εσαεί αδιευκρίνιστοι μέσα στη σχολική ζωή (όπως η «πνευματική επίδοση» ή η «στοχαστική και κριτική προσέγγιση», *ibid.*) έρχονται να συναντήσουν ένα εξίσου αδιευκρίνιστα συγκλονιστικό αντικείμενο, όπως αυτό της φιλοσοφίας (συγκλονιστικό, εφόσον ακριβώς ρητά η διδασκαλία του υπόσχεται, μεταξύ άλλων, την κριτική θεμελίωση συνθετικής άποψης για τον κόσμο και τη ζωή και τη σταδιακή πορεία προς την αυτογνωσία και τον αυτοκαθορισμό, *ibid.*) και στη συνέχεια να συγκλίνουν σε σύγχρονες επιταγές ένταξης σε ευρύτερες πολιτικές εκπαιδευτικές στοχοθεσίες (όπως η ενεργός πολιτειότητα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτείας, *ibid.*) ενώ, μέσω όλων αυτών, επί τροχάδην, συνοψίζεται η συμβολική σύνδεση της γενικής παιδείας (ανακαλώντας τα ουμανιστικά αντανάκλαστικά) με τη βάση της πρακτικής δραστηριότητας (ομνύοντας στην πρακτική αξία). Η υπονοούμενη, πάντως, σταδιακή ωρίμανση μέσω της κλιμακούμενης και ογκούμενης ανάπτυξης κριτικού στοχασμού με ορίζοντα την ολοκλήρωση του ενεργού πολίτη εντός του ευρωπαϊκού μορφώματος αποτελεί τρόπον τινά τη διακριτή γραμμή μάχης της ίδιας της εκσυγχρονισμένης εκπαίδευσης σήμερα. Εύγλωττα μάλιστα, η παράθεση των σκοπών αυτών εμφανίζεται περισσότερο ως σύνοψη και επανάληψη των σκοπών του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, μέχρι και πρόσφατα στην αποτύπωση της φιλοσοφίας του «Νέου Σχολείου» (βλ. Θεοδωροπούλου Ε. (2006). Επίσης, Θεοδωροπούλου Ε., Θεοδωρίδης Α. 2010). Μόνο που η αναγκαστική συνάρτηση όλων αυτών με τη φιλοσοφία, σε μια ατελή μάλιστα σε όλα τα επίπεδα προσέγγιση ενός τέτοιου «καθολικού» αντικείμενου (-κλειδιού για την κατανόηση της πραγματικότητας σε όλες τις πτυχές της) από τον ίδιον τον τρόπο συγκρότησης και κατανομής της σχολικής γνώσης κατά μήκος των βαθμίδων εκπαίδευσης παραμένει και αυτή ατελής και ασαφής θέτοντας σε υποψία τόσο το ίδιο το αντικείμενο όσο και τους σκοπούς, οι οποίοι επενδύονται στη διδασκαλία του.

⁴³ Στις αναφορές του Lipman σε στοχαστές, όπως ο Montaigne, ο Locke, η Maria Edgeworth, ο

της φιλοσοφίας (ή στην παιδαγωγική που αφορά τη φιλοσοφία) ως ένα ζήτημα για την ίδια τη φιλοσοφία στην καταστατική σχέση της με το διάλογο – δηλαδή, ένα πέρασμα το οποίο μπορούμε να το μελετήσουμε όχι μόνο διαχρονικά, ως κομμάτι της ιστορίας της φιλοσοφίας αλλά κυρίως συγχρονικά, ως κομμάτι της διαμόρφωσης της φιλοσοφικής κουλτούρας. Αλλά το πέρασμα από τη φιλοσοφία στη διαλογική παιδαγωγική; Είναι εξίσου αναγκαστικό και συστατικό αυτού που είναι η φιλοσοφία; Στοιχειοθετεί για τη φιλοσοφία ένα πεδίο αρχής και ένα πλαίσιο ανάδυσης σημαντικών αξιών⁴⁴;

Η φιλοσοφική εκπαίδευση τείνει να θεμελιώνει για τα εμπλεκόμενα στη διαλογική διαδικασία πρόσωπα ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με τη στέρεα κατακτημένη γνώση⁴⁵, ωστόσο η διάρρηξη του μονολόγου μέσα από τη φιλοσοφική δίοδο δεν μπορεί να γίνει παρά με τη συνέργεια ανάμεσα στο γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο⁴⁶. Ενδιαφέρον μάλιστα θα είχε να μελετηθεί, όχι

Coleridge, ο I.A. Richards, ο Bruner και ιδιαίτερα ο Dewey (με τον τρόπο που τοποθετεί το όλο ζήτημα στο επίπεδο της φιλοσοφίας της παιδείας), αναγνωρίζονται οι καταστατικές συνδέσεις ανάμεσα στη Φιλοσοφία για Παιδιά και στην Κοινότητα Έρευνας: πρόκειται, δηλαδή, για την πολιτιστική κληρονομία, τις υπό μάθηση γλώσσες, τη συζήτηση με την ανθρωπότητα και το διάλογο, ενώ, σταδιακά, στη σκέψη του Lipman αποκαλύπτονται και οι διασυνδέσεις ανάμεσα στη διδασκαλία, τη μάθηση, το διάλογο, τη σκέψη και την αφήγηση (βλ. Morehouse R., 1993).

⁴⁴ Είναι χαρακτηριστικό ότι η πρόταση Lipman-Sharp καταγράφεται ως προγραμματική απάντηση στο ζήτημα της συναρμογής ανάμεσα στο φιλοσοφικό και στο παιδαγωγικό, όταν, δηλαδή, η φιλοσοφία γίνεται αντιληπτή ως εκμάθηση της τέχνης του σκέπτεσθαι και όχι ως κορύφωση, επίτευγμα, τελείωση. Και με αυτήν την έννοια, η φιλοσοφία επιβάλλει μια «επανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με ένα αναστοχαστικό μοντέλο» (βλ. Marcil-Lacoste (1990). «Y-a-t-il un page pour philosophe?», In L. Marcil-Lacoste (dir.) 1990, 1-19).

⁴⁵ Το φιλοσοφείν δεν εξαντλείται σε λόγους στοχαστικούς οργανωμένους και μονταρισμένους ad hoc, έστω σε σχέση με ζητήματα που κρίνονται παραδοσιακά ως φιλοσοφικά – αντίθετα, το χαρακτηριστικό αυτής της δραστηριότητας είναι η εξασφάλιση της συνέχειας, η οποία τροφοδοτείται από την μακρά και πολύπλοκη ιστορία και η αναγωγή στο οπλοστάσιο της φιλοσοφίας, με στόχο να διευκρινίζονται στο διηλεκτές οι θεμελιώδεις ερωτήσεις και να αναδιαμορφώνεται η διαχείρισή τους με μεθοδικό τρόπο (βλ. Spraemann R., 1983, 104-129).

⁴⁶ Πρβλ. την αναγωγή του ζητήματος στο διδακτικό επίπεδο, μέσα από την τριμερή διάκριση στόχων (με βάση το ταξονομικό σύστημα των Bloom/Krathwohl): «Ποια είναι όμως τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μετά από κάθε διδασκαλία φιλοσοφικού κειμένου ή μετά το σύνολο της διδασκαλίας της φιλοσοφίας; Τι περιμένουμε να έχουν κατακτήσει οι μαθητές σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, έξεων; Οι στόχοι θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: 1. καλλιέργεια ποικίλων αναγνωστικών δεξιοτήτων που αντιστοιχούν στον γνωστικό τομέα [...], 2. συγκινησιακή, βιωματική συμμετοχή και ανταπόκριση του αναγνώστη, διαδικασία που αντιστοιχεί στον συναισθηματικό τομέα, 3. ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (όπως εξοικείωση με τη βιβλιοθήκη και τα μέσα σύγχρονης τεχνολογίας, πρωτοβουλίες κτλ.)» (Βιρβιδάκης Στ., Καρασμάνης Β., Τουρνά Χ. (2007, 10). Η τριμερής ταξονομική διάκριση τακτοποιεί τις νόμιμες διδακτικές αναμονές και αποκαθιστά την απολεσθείσα κάτω από το βάρος γνωσιοκεντρικών προσεγγίσεων σφαιρικότητα (από τη διδασκαλία του φιλοσοφικού κειμένου – βλ. Θεοδωροπούλου Έ., 2003 – στη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε όλα της τα επίπεδα), δίνοντας αξία στην ξεχασμένη βιωματικότητα κατά τη διάρκεια των διδακτικών χειρισμών, αναδεικνύοντας επίσης την οφειλόμενη πολυπαραμετρικότητά τους. Ζήτημα ωστόσο αποτελεί, συγχρόνως, το εάν μια παρόμοια διάκριση είναι σε θέση να αποκαταστήσει το πλήρες φάσμα της φιλοσοφικής εμπειρίας, όταν αυτή μεταφέρεται με πολλούς τρόπους στη διδασκαλία (ή μετατρέπεται σε πολλαπλές διδακτικές μορφές) δημιουργώντας μια εξίσου πλήρη (αν και διαστρωματωμένη) εμπειρία, η οποία θα μπορεί να είναι εξίσου μια φιλοσοφική εμπειρία τόσο για τους/τις διδάσκοντες/ουσες όσο και για τους/τις διδασκόμενους. Ενδεχομένως, ακόμα και η ίδια η διατήρηση του όρου της διδασκαλίας αποτελεί ένα ιδιότυπο φράγμα για τη δημιουργία αυτή, ιδιαίτερα εάν δεν πρόκειται για φιλοσοφική διδασκαλία αλλά για διδασκαλία φιλοσοφίας. Είναι προφανές ότι τα παραπάνω ερωτήματα και οι απαντήσεις τους σχετίζονται άμεσα με το μοντέλο προσέγγισης της φιλοσοφίας (ένα τέτοιο όντας εκείνο που υπόκειται στις φιλοσοφικές πρακτικές με παιδιά) σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και επαναλαμβάνουν την υποψία περί μηχανιστικής αντίληψης και μεταφοράς των στοιχείων που απαρτίζουν τη φιλοσοφική γνώση και κουλτούρα, αυτή τη φορά ως πρόβλημα στην ίδια τη φιλοσοφική εκπαίδευση των δασκάλων φιλοσοφίας.

μόνο πώς η φιλοσοφική οπτική θα ενσωμάτωνε το συναίσθημα (πέραν της συνήθους αλλοτριώσής του ώστε να διατηρήσει την καθαρότητά της), αλλά πώς η εκπαίδευση θα μπορούσε να υποδεχθεί και να ενσωματώσει αυτή τη διευρυμένη ή εμβαθυμένη τρόπον τινά φιλοσοφικότητα όχι ως μια ευκαιρία να ενισχύσει την ορθολογικότητα (ή να την κάνει σαφέστερη και με μεταφορικούς τρόπους) ή ακόμα να τη ρυθμίσει και να την ελέγξει μέσα από την αποδοχή και την αναβάθμιση του συγκινησιακού (εργαλειοποιώντας το συγχρόνως), αλλά ως ευκαιρία να κατανοήσει από κοινού αυτά τα δύο στοιχεία καθώς διεισδύουν αμοιβαία το ένα στο άλλο. Υπάρχει, άραγε, ένα αδιαπραγμάτευτο όριο, πέραν του οποίου το συναίσθημα, παρά τις γνωστικές του όψεις, παραμένει καθαρά και μόνο συναίσθημα μη μπορώντας έτσι να ικανοποιήσει την πρόθεση της αρεταϊκής επιστημολογίας για μια καλή γνωστική εκπαίδευση επικεντρωμένη στην κατάκτηση των επιστημικών αρετών⁴⁷; Είναι επομένως η εκπαίδευση ενός/μιας φιλοσόφου αυτή – η επιθυμία, δηλαδή, μιας ζωής επιστημονικής καλά συγκερασμένης, βασισμένης στην αυστηρά εκπαιδευμένη σκέψη; Θα ήταν έτσι, η φιλοσοφία ο έξοχος προπονητής για την ενσωμάτωση του συγκινησιακού στο ορθολογικό δίχως το τελευταίο να διακόψει την εργασία του, κρατώντας το σωστό ρυθμό; Αλλά πάλι, τι συμβαίνει με τη διάκριση ανάμεσα στο συγκινησιακό και το συναισθηματικό στοιχείο; Στο συνεχές που διαμορφώνεται ανάμεσα στα διαφορετικά στοιχεία και στους τόνους του συναισθήματος, αυτό το τελευταίο καταγράφεται να συνιστά διάθεση πιο βαθιά ριζωμένη, με τη συγκίνηση να προσδιορίζεται ως εκδήλωσή του⁴⁸ – και επομένως, να συνδέεται σαφέστερα με τις προθέσεις εκπαιδευσιμότητας. Θα ήταν φυσικότερο λοιπόν να συνδέουμε τη φιλοσοφία με το συναίσθημα παρά με τη συγκίνηση, που έχει φύση περισσότερο αντιδραστική και στενότερα συνδεδεμένη με το σώμα; Θα συνδέονταν τα συναισθήματα περισσότερο με το γνωστικό κομμάτι της σκέψης, με μια τάση σταθεροποίησης που θα διευκόλυνε περισσότερο τη διαμόρφωση κρίσης και χαρακτήρα; Το ορθολογικό πάθος (όπως, για παράδειγμα, ο έρωτας της αλήθειας)⁴⁹, το οποίο μπορεί, αντίστροφα, να είναι η παθιασμένη λογική, είναι ένα πάθος περασμένο από το φίλτρο της κριτικής εξέτασης (όπως θα επεδίωκε η εκπαίδευση σήμερα φιλοδοξώντας να εγγυηθεί τις υγιείς ισορροπίες)⁵⁰; Αυτές οι ερωτήσεις

⁴⁷ Πρβλ. «Υπάρχει μέσα στον κόσμο κάτι που σπρώχνει να σκεφτούμε. Αυτό το κάτι είναι το αντικείμενο μιας θεμελιώδους *συνάντησης* [...]. Αυτό που συναντήθηκε, [...] μπορεί να συλλαμβάνεται κάτω από ποικίλους συναισθηματικούς τόνους, θαυμασμό, έρωτα, μίσος, οδύνη. Αλλά στον πρώτο χαρακτήρα του, και κάτω από οποιονδήποτε τόνο, δεν μπορεί παρά να το αισθανόμαστε [...]. Από το *sentendum* στο *cogitandum* αναπτύσσεται η βία αυτού που εξαναγκάζει να σκεφτούμε». (Deleuze, G., 1981, 182-4). «Πριν, πολύ πριν από το Λόγο, μέσα στο σκοτεινό-φωτεινό του ζώντος, το βίωμα έχει ήδη την εσωτερική του ορθολογικότητα. [...] Πριν από το αναλυτικό λογικό που διαχωρίζει, πολύ πριν από τη γνώση, υπάρχει μια λογικότητα, μια ευφυΐα του». (Lefebvre H., 2001, 69. Βλ. Greco J., 2001, 118).

⁴⁸ Βλ. Mulligan K. (1998). Goldstein I. (2002).

⁴⁹ Βλ. Peters R.S., 1972, «Reason and Passion», in: Dearden R.F., Hirst P.H., Peters R.S (eds.) (1972).

⁵⁰ Ο Scheffler, θέλοντας να επιμείνει στη γνωστική πλευρά των συναισθημάτων (βλ. Scheffler I., 1991), προτείνει τη διάκριση ανάμεσα «σε συναισθήματα στη διάθεση της γνωστικής λειτουργίας» και «σε γνωστικά συναισθήματα», εκτιμώντας ότι τα πρώτα είναι μάλλον ουδέτερα σε γνωστικό επίπεδο – αρκεί κάποιος να ήθελε να φέρει στο φως αυτή τους τη διάσταση στο πλαίσιο μιας γνωστικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Θα προτείνει μάλιστα μια πιο λεπτομερή διαίρεσή τους: σε «ορθολογικά πάθη» (συγκινησιακές προδιαθέσεις που διευκολύνουν την έρευνα, όπως, για παράδειγμα, ο θαυμασμός για τα θεωρητικά επιτεύγματα – αυτές οι προδιαθέσεις μπορούν ακριβώς να διαμορφώσουν τη βάση για έναν «ορθολογικό χαρακτήρα», αυτόν δηλαδή, ο οποίος εργάζεται για την επιστημονική δικαιοσύνη και είναι σε θέση να αναπτύξει μια γνωστική επιστήμη), «αντιληπτικά συναισθήματα» (το συγκινησιακό, δηλαδή, στοιχείο που επιτρέπει να οικοδομήσουμε μια κατανόηση – κρίση και ερμηνεία – αυτού το οποίο αντιλαμβανόμαστε) και «θεωρητική φαντασία». Αυτού του είδους τα συναισθήματα μπορούν να βοηθήσουν στην επιλογή των ιδεών και στην εφαρμογή της

εισάγουν την παραπάνω θεματική στα όρια της φιλοσοφίας της παιδείας: η διαχείριση του συναισθήματος ανοίγει το ζήτημα των κεντρικών σκοποθεσιών της εκπαίδευσης, αυτών που επενδύουν με μηχανιστικό τρόπο στο διάλογο.

Περί ευθραυστότητας της διαλογικής μηχανής

Η ανάπτυξη του διαλόγου, ως παιδαγωγικού συμβαίνοντος, οφείλει να εντάξει εξίσου, διαφορετικά από ένα αυστηρά δομημένο φιλοσοφικό μάθημα, όλες τις αβεβαιότητες, τις ψηλαφήσεις, τις πολύπλοκες παρεκκλίσεις, τις ματαιώσεις και τις αρνήσεις, τους δισταγμούς, τις σιωπές, τους φόβους και τους ψιθύρους των παιδιών και των εκπαιδευτικών, καθώς προσπαθούν να συγκροτήσουν την έννοια ως (συλλογικό) πρόβλημα⁵¹, παράλληλα με μια προσήλωση σε αρχές που εμφορούνται στη φιλοσοφική εργασία αποτελώντας σε ένα βαθμό εγγυήσεις της (αρχές όπως, η αμεροληψία, η αντικειμενικότητα, η συνέπεια, η κατανόηση και ο σεβασμός στους/στις συνομιλητές/τριες, ο συνυπολογισμός των συναφών μόνο κριτηρίων κ.ο.κ.ε.)⁵². Να εντάξει, δηλαδή, τη διαταραχή της δομής του διαλόγου και ίσως και της φιλοσοφικής του ευταξίας⁵³. Είναι προφανές επίσης, ότι αυτό το παιδαγωγικό συμβαίνον δεν αποτελεί παραχώρηση του εκπαιδευτικού προς το παιδί. Η υποχώρηση του μονολόγου του/της δεν είναι για να μετατοπιστεί ο μονόλογος αυτός σε άλλη θέση φορώντας άλλα προσώπια. Η διαλογική εμπειρία είναι εμπειρία άσκησης και ως τέτοια οφείλει να έχει πρώτα απασχολήσει τον/την ίδια τον/την εκπαιδευτικό. Δεν βρίσκεται σε όσα έχει και μπορεί να (επιλέξει να) παραχωρήσει, αλλά σε όσα δεν έχει και οφείλει να κάνει τον κόπο και το δρόμο να τα βρει. Ο διάλογος βρίσκεται από τη μεριά του άλλου.

Κρίσιμο γίνεται έτσι το ερώτημα, που σχετίζεται με την αναγνώριση της ετερότητας του άλλου εντός των διαλογικών σχηματισμών αλλά και με τη διπλή υπέρβαση, αφενός της αυτονόητης υποβάθμισης της ετερότητας ως πιθανού εμποδίου στο διάλογο, αφετέρου, αντίστροφα, της θεώρησής της ως εμπόδιου στη διαλογική επικοινωνία⁵⁴. Από την αποδοχή ότι τα υποκείμενα δεν είναι χωρόχρονοι κλειστοί

φαντασίας για τη λύση προβλημάτων, στο βαθμό ακριβώς όπου είναι ειδικά και αναπόφευκτα συνδεδεμένα με τη γνωστική λειτουργία, την οποία και επηρεάζουν: οι συγκινήσεις μας είναι γνωστικές (όπως στην περίπτωση της ικανοποίησης όταν ανακαλύπτουμε κάτι που συμφωνεί με τις προσδοκίες μας), στο μέτρο όπου οι προσδοκίες μας είναι εξίσου γνωστικές. Παρόλο ότι δεν είναι απολύτως βέβαιο εάν αυτές οι διακρίσεις μοιράζουν με αδιαμφισβήτητο τρόπο το κοινό πεδίο ανάμεσα στο συναίσθημα και τη γνώση (βλ. Lipman M., «Caring as Thinking», <http://cgss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman>), φαίνεται ωστόσο, ότι η έμφαση στο συσχετισμό τους είναι κρίσιμη για τη φιλοσοφική παρέμβαση. Το ερώτημα περί του τι συνιστά το γνωστικό κομμάτι μέσα στο συναίσθημα αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του συναισθήματος, ενώ σε αυτό το πλαίσιο, εξίσου ενδιαφέρουσα είναι η σχέση ανάμεσα στο συναίσθημα και την κρίση (σχέση την οποία μελέτησαν σε βάθος οι Στωικοί). Έτσι, φαίνεται να αποκαθίσταται ο ρόλος του συναισθήματος, το οποίο δεν θεωρείται πλέον εμπόδιο για την ανάπτυξη της ορθολογικής σκέψης αλλά αντίθετα, μπορεί να την ενισχύει (βλ. την «επαναπλαισίωση των συναισθημάτων ως ορθολογικών», Boler M., 1997, 227). Έτσι, η αποκατάσταση αυτή συμφιλιώνει το συναίσθημα με τη φιλοσοφία (η οποία ασχολείται κυρίως με τις γνωστικές συγκινήσεις) και την εκπαίδευση, ενώ, παράλληλα, εξελίσσεται μια διαδικασία αφομοίωσης και εγκατάστασής του στους κόλπους των δύο αυτών μηχανισμών (βλ. Nussbaum M., 1992).

⁵¹ Βλ. Go N., Chodat Fl. (2005).

⁵² Βλ. Evans Cl. (1978). «The feasibility of moral education». In M. Lipman, A.M. Sharp (eds).

⁵³ Όπως ανάλογα, «η φιλοσοφία θέτει σε δοκιμασία τα συναισθηματικά κίνητρα της νόησης: κάνει να φανούν οι ρίζες πάθους της λογικής» (Lecourt D., 1997, 206).

⁵⁴ Πρβλ. τον τρόπο με τον οποίο ο Wittgenstein πραγματεύεται την ετερότητα διαμέσου του παραδείγματος της ετερότητας του παιδιού κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της γλώσσας (ή της διδασκαλίας της ή και της διδασκαλίας της αριθμητικής). Βασίζει την εκμάθηση, όπως και τη διδασκαλία, πάνω στην αναγκαιότητα αναγνώρισης της ετερότητας ως τέτοιας αυτή η αναγνώριση μάλιστα είναι η προϋπόθεση ώστε η διδασκαλία να μην εκπίπτει στην κατάρτιση και για τη φιλοσοφία

μπροστά στο βλέμμα και στο λόγο του άλλου, αδύναμοι να επικοινωνήσουν, στην αργίσιμη πεποίθηση, ότι ο διάλογος αποτελεί τη δύναμη εκείνη που μπορεί να εργαστεί με στόχο τη διάνοιξη του πεδίου επικοινωνίας, μοιάζει περισσότερο να μεσολαβεί μία κατασκευή (η παιδαγωγική) που λειτουργεί εξορκιστικά απέναντι στην ενδεχόμενη ματαίωση⁵⁵. Και εάν είναι αλήθεια ότι μέσω του διαλόγου, ως εκείνου του παιγνιώδους διαστήματος διαφοράς και οριακότητας, η οποία αναδύεται ως πολλαπλότητα κατωφλιών ανάμεσα στα πρόσωπα, εισερχόμαστε στην «εμπειρία της ζώσας διαφοράς», δεν είναι σίγουρο ότι με αυτόν «δεν ενεργούμε πλέον από τη θέση του υποκειμένου πίσω από τα σύνορα»⁵⁶. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου συλλογισμού, απολύτως ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της ενσυναίσθησης⁵⁷, έννοιας και παραμέτρου κομβικής για τη ρητορική, την ιδεολογία και την πρακτική του διαλόγου (ιδιαίτερα στις παιδαγωγικές του εκφάνσεις) είτε την αντιληφθούμε ως στόχο, είτε ως μέσο ή και προϋπόθεση του διαλογικού εγχειρήματος. Έτσι, από την βιαστική αποδοχή της ίδιας της ενσυναίσθησης είτε ως ειλημμένης προϋπόθεσης είτε ως αναμφισβήτητου παράγωγου της διυποκειμενικότητας, όπως παρασκευάζεται εντός του διαλόγου, μέχρι την ενδεχόμενη ανάπτυξή της, μοιάζει να διαμορφώνεται περισσότερο ένας μηχανισμός παρά ένα διαπολιτισμικό και υπαρξιακό άνοιγμα, εντός του οποίου θα ήταν δυνατό να συντελεστεί η διυποκειμενικότητα. Έστω κι αν το καλά περιχαρακωμένο υποκείμενο μπαίνει στον πειρασμό και την ανάγκη της διάνοιξής του μέσω του διαλογικού εγχειρήματος⁵⁸, αυτό το εγχείρημα δεν θα

να εργαστεί πραγματικά ως φιλοσοφία (Maguyama, Y., 1998).

⁵⁵ Πρβλ. τη διατύπωση του ζητήματος ως πεποίθησης, η οποία έκτοτε επιτρέπει τη μετατροπή της σε στόχο (ακόμα περισσότερο εάν εδράζεται σε εγκατεστημένες αντιλήψεις): οι μαθητές/τριες θα πρέπει «να ασκήσουν την επιχειρηματολογική τους ικανότητα με την πεποίθηση ότι η επιχειρηματολογία και ο διάλογος αποτελούν τα κυριότερα όπλα ενάντια στην αυθαιρεσία, τον αυταρχισμό και τη βία» (στο: *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Φιλοσοφίας*, βλ. supra).

⁵⁶ Βλ. τον ορισμό της ενσυναίσθησης σύμφωνα με τον Schertz: ως της διαμεσολάβησης δηλαδή, «της συγκινησιακής πληροφορίας ανάμεσα σε δύο συνειδήσεις-σώματα, διαμεσολάβηση που εμπλέκει συστημικές επικοινωνιακές διαδικασίες οι οποίες δρουν ανάμεσα σε σχεσιακά υποκείμενα» (Schertz M., 2006, και Schertz M. «Empathic Pedagogy: Community of Inquiry and the Development of Empathy»).

⁵⁷ Η ενσυναίσθηση τείνει να σηματοδοτεί την αποδοχή του κόσμου του άλλου και τρόπον τινά την υπευθυνοποίηση έναντι αυτού του κόσμου μέσω αυτής αναγνωρισμένου (διαμορφώνεται έτσι περισσότερο ως ηθική στάση, ως «φαντασιακή ανασυγκρότηση της εμπειρίας ενός άλλου προσώπου, δίχως καμιά ιδιαίτερη αξιολόγηση αυτής της εμπειρίας») (Nussbaum M., 2001, 202), χωρίς να αποκλείει απολύτως ερμηνευτικές διεργασίες. Ως τέτοια συνιστά διαδικασία ενδιαφέρουσα για την εκπαίδευση, στο βαθμό που συγκεντρώνει πολλαπλά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν ένα πολύπλοκο, αμφισβητήσιμο και συγκρουσιακό πεδίο ιδιοτήτων, όπως είναι: η σεβαστική κατανόηση των εμπειριών των άλλων, η κρίση για τον/την/το άλλο/η στη βάση των δικών του/της κριτηρίων, η ικανότητα συναγωγής ενός ενεργού ενδιαφέροντος σε σχέση με τις προοπτικές των άλλων, η αμερόληπτη βοήθεια, το μοίρασμα των συναισθημάτων, η είσοδος στον εσωτερικό κόσμο του άλλου και η σκέψη μέσα από αυτόν τον κόσμο, η κατανόηση και ικανότητα της φροντίδας, η αίσθηση του άλλου μέσα στο ίδιο το εγώ, η έμφαση στις συμμετρίες, κ.ο.κ.ε (βλ. Hoffman M. L., 2000. Verducci S., 1999, 224). Μοιάζει να περιγράφεται έτσι ένας ολικός εγγραμματοςμός, ο οποίος θα αντιστοιχούσε στον ολικό άνθρωπο, έτσι όπως τον οραματίζονται οι σύγχρονες ανοιχτές μορφές εκπαίδευσης εκφερόμενες ως κριτικές-δημιουργικές, δημοκρατικές, διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένες, να υιοθετούνται για τη διαφορά, την ελευθερία και την καλή και σφαιρική ανάπτυξη του άλλου. Ωστόσο, το ζήτημα έχει λόγο να διατυπώνεται: σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο η ενσυναίσθηση ως διαδικασία, μέσο, στόχος και ιδιότητα, είναι δυνατόν να συγκεράσει, να αναπτύξει και να αντιπροσωπεύσει όλα αυτά τα επίπεδα; Και ποιος ακριβώς είναι αυτός ο διαφαινόμενος ολικός εγγραμματοςμός; (βλ. Θεοδωροπούλου Ε., 2009a).

⁵⁸ Πρβλ. την παρατήρηση του Merleau-Ponty σχετικά με την εμπειρία του διαλόγου, καθώς αυτός επιτρέπει ανάμεσα στο εγώ και στο άλλο πρόσωπο, το άνοιγμα ενός κοινού εδάφους, στο μέτρο όπου η σκέψη του ενός συνυφαίνεται με τη σκέψη του άλλου πάνω σε ένα κοινό υφάδι, έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα δυαδικό όν – έκτοτε, το άλλο πρόσωπο δεν είναι πια για μένα μια μικρή άκρη

αποτελούσε αδιαμφισβήτητα το μηχανισμό εκείνον που θα ανέτρεπε τη δομή των αντιτιθέμενων υποκειμένων και θα προχωρούσε σε «αποκέντρωση του υπερβατολογικού εγώ»⁵⁹.

Αντίστροφα, εάν η διϋποκειμενικότητα είναι η πραγματική δυνατότητα, δεν είναι αυτονόητο ότι μια διαλογική παιδαγωγική, ιδιαίτερα μέσα στα ισχυρά θεσμοποιημένα και αλλοτριωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, θα είναι μια ενσυναισθητική διαλογική, που θα προχωρά στην κατανόηση του άλλου και στη δέσμευση στη σχεσιακότητα. Παρότι λοιπόν, είναι δυνατόν να αντιληφθούμε τη δυνατότητα της διαλογικής παιδαγωγικής στο να συγκροτεί «μια θέση αποδοχής», η οποία θα σηματοδοτεί την έλλογη και ορθολογική προσέγγιση των θέσεων των ατόμων τα οποία διαλέγονται, καθώς και την επιβεβαίωση του άλλου και του δικαϊώματός του στο λόγο, ωστόσο, δεν είναι πάντα εξίσου σαφές με ποιον τρόπο ο διάλογος υποκινεί τη διϋποκειμενικότητα, ακόμα δε περισσότερο δρομολογεί και θεμελιώνει την ενσυναίσθηση επιτρέποντας «τη διαμεσολάβηση, τη σύνδεση, την πρόκληση και τη συλλογική ανασυγκρότηση του ίδιου μας του εαυτού, και, τελικά, την κατάκτηση της εμπειρίας του εαυτού μας ως ενός άλλου»⁶⁰. Η συνάντηση των υποκειμένων εντός του μεταβατικού διαστήματος του διαλόγου δεν σπάζει αναγκαστικά το κέλυφος του εγώ. Η πολυφωνία δεν είναι σαφώς σύστοιχη με την ενσυναισθητική δυνατότητα και δεν απολήγει αποφασισμένα και αποφασιστικά στο μοίρασμα – ο διάλογος δεν επιλύει αδιαμφισβήτητα το επιστημολογικό και οντολογικό πρόβλημα των διακριτών υποκειμενικοτήτων, που φαντάζονται τον τόπο του άλλου, δεν επιλύει, επίσης, δια παντός και απόλυτα το ζήτημα της διαμεσολάβησης ανάμεσα στις υποστάσεις που εμπλέκονται στη διαλογική διαδικασία, περισσότερο απ' όσο το θέτει ακριβώς ως ζήτημα (όπως, εν πολλοίς, καταγράφεται στην ιστορία της φιλοσοφίας) αλλά, μάλλον, είναι δείκτης προς αυτήν την κατεύθυνση⁶¹. Αντίστροφα, ωστόσο, εμμένοντας στη δυναμική του, δεν θα έπρεπε να παραπέμπει ο διάλογος σε «μια συμφωνία *a priori* σιωπηλή, ένα σύμφωνο μη-επίθεσης, ένα οιονεί-συμβόλαιο *μη βίας*» – τόπος έκτοτε πλεονεκτικός σύμβασης όπου, ενώ προωθούνται αξίες επικοινωνίας, εξίσου βυθίζονται στην αφαίρεση, ως εάν η αμοιβαιότητα ήταν εξαρχής αποφασισμένη, ήδη με τη διάνοιξη του διαλόγου, πριν

συμπεριφοράς μέσα στο αντιληπτικό μου πεδίο, αλλά και οι δύο είμαστε συνεργάτες μέσα σε μια τελειωμένη αμοιβαιότητα (Merleau-Ponty M., 1945).

⁵⁹ Kennedy D., 1999.

⁶⁰ Ibid. Πρβλ. την προτεινόμενη διάκριση στους κόλπους της επικοινωνιακής παιδαγωγικής (ως παιδαγωγικής που αναγνωρίζει την ισότιμη διάδραση εκπαιδευτικού-παιδιού) ανάμεσα στην ηθική εκδοχή της, η οποία αντιλαμβάνεται το διάλογο ως το παραδειγματικό αποτέλεσμα μιας ηθικής δέσμευσης έναντι του άλλου (θεωρώντας έτσι ότι η εκπαίδευση θα όφειλε να είναι διαλογική ή επικοινωνιακή) και στην εμπειρική εκδοχή, η οποία θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι εξαρχής και απαρασάλευτα επικοινωνία. Οι εκδοχές αυτές ανάγονται σε διαφορετικές ανθρωπολογικές προϋποθέσεις: «ενώ η ηθική εκδοχή κατανοεί τη διϋποκειμενικότητα ως θεμελιωμένη στην υποκειμενικότητα», η εμπειρική εκδοχή αποδέχεται το αντίστροφο. Με αυτόν τον τρόπο, η γραμμή που σύρεται παραδοσιακά ανάμεσα σε μια χειραγωγική (ασύμμετρη και μονόπλευρα εμπρόθετη) παιδαγωγική και σε μια επικοινωνιακή (συμμετρική, αμφίδρομα εμπρόθετη) παιδαγωγική, είναι δυνατόν να συρθεί και ανάμεσα στην ηθική και την εμπειρική διάσταση της ίδιας της επικοινωνιακής παιδαγωγικής (Biesta G.J.J., 1996).

⁶¹ Πρβλ. την δόμηση της έννοιας της διαλογικότητας στον Bakhtin: Η προσέγγιση των στοιχείων διαμορφώνεται μάλλον ως συνεχής ένταση, που εγγυάται την ίδια την ύπαρξη διαλογικού πεδίου, ως πεδίου δημιουργικότητας – η ταύτισή τους ή η αμοιβαία αφομοίωσή τους θα αντιστοιχούσε στη μονολογικότητα, η οποία υποβόσκει και ενεδρεύει στις σύγχρονες διαλογικές διακηρύξεις μέσα από το ανεπεξέργαστο φάσμα-στόχο της σύνθεσης ή της ομοφωνίας (βλ. White E.J.). Για μια κριτική της διαλογικής πολυφωνίας στον μπαχτινικό διάλογο ως παρόλα αυτά φέρουσας την τάση της καθολίκευσης και της πίστης στη θεραπευτική διάσταση του διαλόγου, παρά τις εγγραφές των πολλαπλών διαταράξεων που συμβαίνουν κατά τη διάρκειά του, βλ. Gurevich Z. (2000).

ακόμα από τον ερχομό των προσώπων που συμμετέχουν σε αυτόν⁶². Σημασία έχει να αναγνωριστεί το ατελές των εμπλεκομένων, της φιλοσοφίας συμπεριλαμβανομένης: δεν είναι μόνο το παιδί το οποίο νοείται εν γένει (και εμμέσως ή άρρητα ή υπονοουμένως) ως ον ακόμα-ατελές (ή εν τελειώσει), ελλειπτικό ουσιαστικά επίσης, το φιλοσοφικό και ο/η φιλόσοφος κείνται μέσα στην ασυνεχή, περιπετειώδη έρευνα μιας κατάληξης (που δεν έρχεται), μάχεται με υπολείμματα που δεν καταλήγουν σε νόημα.

Η αναστροφή των κανόνων, οι οποίοι διέπουν το αφηρημένο πεδίο της εκπαίδευσης έχει ανάγκη από μια νέα πολιτική αντίληψη περί εκπαίδευσης και από την άλλη, κυρίως, μια νέα αντίληψη περί φιλοσοφίας σε σχέση με το υποκείμενο μέσα στην εκπαιδευτική καθημερινότητά του. Εάν, για παράδειγμα, χρησιμοποιούμε τη φιλοσοφία εντός του διαλογικού μηχανισμού ή ως ένα διαλογικό μηχανισμό, τότε η φιλοσοφία, πολύ πριν από την απασφάλισή της μέσα από ανεπεξέργαστες παιδαγωγικοποιήσεις (πολύ προτού δηλαδή, η ίδια η φιλοσοφία αντικρίσει το παιδαγωγικό ως πιθανό τόπο της) θα έπρεπε να αντιμετωπίσει προκλήσεις (όπως για παράδειγμα την ενσυναίσθητική) ως προκλήσεις που την αφορούν. Η αποδοχή τους ακριβώς από μέρους της, σηματοδοτεί και την αποδοχή της να αποτελέσει μέρος του διαλόγου (με όλες τις διακινδυνεύσεις που αυτό συνεπάγεται) και όχι εξωτερικό εγγυητή ή κριτή του – να αποκτήσει η φιλοσοφία ενσυναίσθηση καθώς διαλέγεται, δηλαδή, να αποδεχθεί την ενσώματη εκφορά και ανάπτυξή της. Εάν ο/η φιλόσοφος μπορεί να είναι ένα παιδαγωγούν υποκείμενο (εντός της φιλοσοφικής κοινότητας έρευνας), το οποίο δρα εντός της ενσυναίσθητικής πρόκλησης, είναι ένα ον εξίσου, το οποίο κατεξοχήν δοκιμάζει τα όριά της, εφόσον κατεξοχήν επιχειρεί να την ορίσει – κυρίως τότε, στην προσπάθεια αυτού του ορισμού, η φιλοσοφία θα φαινόταν ως υποκείμενη σε λάθος και τρωτή. Ποιες είναι οι αντιστάσεις του/της φιλοσόφου (-παιδαγωγού) απέναντι στην ίδια τη φιλοσοφία έτσι πλέον ιδωμένη, στους κόλπους ενός διαλόγου στον οποίο συμμετέχει δίχως αποθέματα, δίχως κάλυψη των νότων⁶³; Πώς η ενσυναίσθηση μπορεί να διεμβολίσει την κίνηση των σημαινόντων και ενώ, μυείται το παιδί στη διάνοιξη, την οποία η ενσυναίσθητική κίνηση υπόσχεται, να αφήνεται, συγχρόνως, μέσα από τους φιλοσοφικούς χειρισμούς, στο επικίνδυνο

⁶² Lefebvre H. (2001), 69. Πρβλ. το αντίθετο της σκέψης (ως ξεπερασμένης δραστηριότητας) που είναι το να λογαριάζονται οι «συνέπειες ορισμένων υποθετικών μοντέλων», χωρίς ωστόσο να είναι δυνατός ο έλεγχος των υποθέσεων τους «βάσει πραγματικών συμβάντων» (Arendt H., 2000, 68-9). Τα συμπραζόμενα εντός των οποίων διατυπώνεται ο συλλογισμός της Arendt, αφορούν στην πολιτική πραγματικότητα και στο επίπεδο των κυβερνητικών σχεδιασμών. Εκεί, «αυτό που αρχικά εμφανίζεται ως υπόθεση – με ή χωρίς τις υπόρρητες εναλλακτικές εκδοχές του, ανάλογα με το επίπεδο εκλέπτυνσης – μετατρέπεται αμέσως, συνήθως μετά από λίγες παραγράφους, σε «δεδομένο», το οποίο στη συνέχεια γεννά μια ολόκληρη σειρά παρόμοιων μη δεδομένων, με αποτέλεσμα να ξεχνιέται ο καθαρά εικοτολογικός χαρακτήρας της όλης επιχείρησης». Προφανής αντίρρηση στην τάση αυτή είναι ο κίνδυνος ότι μπορεί «να μας κάνει να πιστέψουμε ότι κατανοούμε γεγονότα και ελέγχουμε τη ροή τους, χωρίς να συμβαίνει κάτι τέτοιο» (ό.π.). Ωστόσο, ενώ σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο έλεγχος των υποθέσεων είναι δυνατός, θεωρητικά αναγκαστικός και συχνότατα επιθυμητός, τουλάχιστον στο επίπεδο εκφοράς των υποθέσεων (ακόμα και εάν δεν διατυπώνονται ως τέτοιες αλλά υπονοουμένως είναι), και κυρίως στο επίπεδο διατύπωσης εκπαιδευτικών σκοπών, συμβαίνει αυτό που περιγράφει η Arendt. Πρόκειται εν μέρει για την κατασκευή ενός κοινού νου στους κόλπους των εκπαιδευτικών λόγων, που ένα κομμάτι του ερείδεται στα αποτελέσματα ερευνών, ένα κομμάτι του στις βεβαιότητες θεωριών και ένα κομμάτι του στον γενικό κοινό νου σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα. Στο σύνολό της η εκφορά έχει πράγματι τη μορφή δεδομένου.

⁶³ «Ένας φιλόσοφος είναι πάντα κάποιος για τον οποίο η φιλοσοφία δεν είναι *δοσμένη*, κάποιος που κατ' ουσίαν οφείλει να αναρωτιέται σχετικά με την ουσία και τον προορισμό της φιλοσοφίας. Και να την επαν-εφευρίσκει. Πρέπει να θυμόμαστε αυτό το γεγονός, έστω και εάν φαίνεται τετριμμένο ή εξαιρετικά προφανές διότι εκεί είναι μία κατάσταση και ένα καθήκον πιο ιδιόμορφα απ' ό,τι μπορεί να φαίνεται και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε τρομερές πρακτικές συνέπειες» (Derrida J., 1997, 16).

παιχνίδι μιας αμπώτιδας-παλίρροιας, που είναι ακριβώς η φιλοσοφική σκέψη ως προς αυτό το οποίο συμβαίνει και στο οποίο συμμετέχει (όπως είναι στην περίπτωση αυτή ο διάλογος); Πώς να μνηθεί το παιδί ή ο/η εκπαιδευτικός στους φιλοσοφικούς κινδύνους, εάν, εξαρχής, ο σκοπός είναι να δει τη φιλοσοφία να χρησιμεύει στους στόχους μιας συγκεκριμένης φιλοσοφικο-παιδαγωγικής θεώρησης (εδώ της διαλογικής); Μια διαλογική, φιλοσοφική κοινότητα έρευνας στην τάξη δεν μπορεί να αναπτύσσεται στην όχθη προαποφασισμένων ωφελημάτων – ούτε καν αυτών τα οποία το φιλοσοφικό κύρος θα έτεινε ή θα όφειλε να εγγυηθεί.

Η αρχική λειτουργική διάκριση ανάμεσα στη φιλοσοφική εκπαίδευση και τη φιλοσοφική κουλτούρα (η οποία εντατικοποιεί τη διάκριση ανάμεσα στην «πρακτική φιλοσοφία ή το φιλοσοφείν από τη μια, και την ακαδημαϊκή φιλοσοφία ή τη μελέτη ενός σώματος γνώσης από την άλλη» τοποθετώντας τις φιλοσοφικές πρακτικές με τα παιδιά στην μεριά του πρώτου σκέλους⁶⁴), στόχο δεν έχει να εισάγει στεγανά και να σύρει διαχωριστικές γραμμές. Αποτελεί περισσότερο ένα σπιρούνισμα. Θα υπονοούσε έτσι η διάκριση αυτή, ότι ο διάλογος έχει τη δυνατότητα να αποκατασταθεί όχι μόνο ως αυτούσιο τμήμα της φιλοσοφικής εκπαίδευσης αλλά, ακόμα περισσότερο, ως τμήμα της φιλοσοφικής κουλτούρας, ακριβώς, ώστε να οργανωθεί στη συνέχεια η διαπραγμάτευση για την ανάδειξη της ανθρωπολογικής υφής του (της δύναμής του, δηλαδή, να ενισχύει τη συγκρότηση του ανθρώπινου προσώπου ως κουλτούρας). Και εάν, και ως προς τα δύο σκέλη της διάκρισης, διαπιστώνεται έλλειμμα στην εκπαίδευση⁶⁵, από την άλλη, η φιλοσοφία με τα παιδιά, περισσότερο από κάθε άλλη μορφή φιλοσοφικής πρακτικής, οφείλει να διασκεδάσει τους φόβους που εμπεριέχονται σε μια τέτοια διάκριση⁶⁶, εάν αυτή, δηλαδή, θα λειτουργούσε ως λήθη του δεύτερου σκέλους ή απορρόφησή του στο πρώτο και ακόμα, χειρότερα, τελικά, ως διάλυση ακόμα και του πρώτου σκέλους σε μια πρώιμη, ατελή και κοντόθωρη παιδαγωγικοποίηση και διδακτικοποίησή του. Αυτό θα οδηγούσε σε μια στέρηση των πραγματικών θετικών προεκτάσεων τόσο της φιλοσοφικής εκπαίδευσης όσο και της φιλοσοφικής κουλτούρας (τόσο για το παιδί όσο και για τον/την εκπαιδευτικό) και θα αποστερούσε το διάλογο των διαστάσεων του, κυρίως εκείνων που αφορούν στην ικανότητα των ατόμων να συγκροτούν τον εαυτό τους ενώπιον και έναντι του άλλου στη βάση της σημαντικής σύνδεσης ανάμεσα στη διαμόρφωση της σκέψης και τη διαμόρφωση του προσώπου (στην προέκταση της σκέψης των Dewey, Mead και Vygotsky σε ό,τι τουλάχιστον αφορά στις θεωρητικές προϋποθέσεις της πρότασης Lipman-Sharp).

Απομένει πάντα να αναρωτηθούμε (επιχειρώντας συγχρόνως τον διάπλου της δυτικής ιστορίας των ιδεών): είναι πράγματι σημαντικό να τίθεται ζήτημα έλλειψης

⁶⁴ Εάν μάλιστα αυτή η διάκριση δεν μπορεί να είναι απόλυτη και αναπότρεπτη, το εγχείρημα της «κοινότητας φιλοσοφικής έρευνας» και η μεθοδολογία της συγκροτεί τη φιλοσοφική μορφή ζωής και ανασύρει την ουσία της φιλοσοφικής πράξης (Βλ. Murriss K., 2000).

⁶⁵ Βλ. Θεοδωροπούλου Έ. (2009b).

⁶⁶ «Ένας μαθητής δεν οφείλει να είναι πρωτότυπος, ούτε να ανασύρει από την ίδια του την περιουσία αυτό που δεν του έμαθαν ποτέ: δεν είναι ένας εκκολαπτόμενος φιλόσοφος ή ένας εν σπέρματι διανοητής. [...] Υπό αυτήν την έννοια, η διατύπωση 'μαθαίνω να σκέφτομαι αυτόνομα', στην οποία συνοψίζουν συχνά τη φιλοδοξία της διδασκαλίας μας, είναι τουλάχιστον ασαφής [...]. Ό,τι κι αν σκεφτούμε για την καντιανή φράση, σύμφωνα με την οποία αυτό που μαθαίνουμε δεν είναι η φιλοσοφία αλλά το να φιλοσοφούμε, και όποια κι αν είναι η ερμηνεία που της δίνουμε, αυτή η διατύπωση δεν μπορεί να χρησιμεύσει στο να δικαιολογήσει την παρούσα κατάσταση, όπου, με το να μεταχειρίζονται τους μαθητές ως μικρούς φιλοσόφους, καταλήγουν με το να μη βρίσκουν πια φιλοσοφία στις εργασίες τους. Είτε μιλάμε για την εκμάθηση της φιλοσοφίας είτε για την εκμάθηση του φιλοσοφείν, πρόκειται πάντα για μάθηση και οφείλουμε συνεπώς να μπορούμε να προσδιορίσουμε με επαρκή ακρίβεια, όπως και σε κάθε άλλη επιστήμη, τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες» (Derrida J., Bouveresse J., 1989).

φιλοσοφικής κουλτούρας⁶⁷, ή πόσο και πώς η φιλοσοφία είναι σημαντική, ώστε η ανυπαρξία ή η αφάνεια ή η απόσυρσή της να δημιουργεί τραυματισμούς; Εάν δεν κατανοηθεί η όποια απάντηση ως απάντηση που εμπλέκει την ίδια τη λογική και αξιακή συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, η φιλοσοφία, σημαντική ή όχι, αφήνεται στην μαπαγκέτα και μόνο του εκπαιδευτικού σχεδιαστή – και αυτό είναι ένα άλλο ζήτημα. Ο μονόλογος στην τάξη που θα γίνει διάλογος και μέσω της φιλοσοφίας, είναι κατά κάποιον τρόπο μια προσομοίωση της πορείας που θα ακολουθηθεί, προκειμένου να γίνει κατανοητό το παραπάνω ερώτημα και οι πιθανές απαντήσεις του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Altman M.C. (2004). «What's the use of Philosophy? Democratic Citizenship and the direction of higher education». In *Educational Theory*, Vol. 54. No 2, p. 143-155
- Arendt H. (2005). *Journal de pensée d'Hannah Arendt*. Paris, Seuil
- Arendt H. (2000). *Περί βίας* (μτφρ. Β. Νικολαΐδου-Κυριανίδου). Αθήνα. Αλεξάνδρεια
- Μπασάκος Π. (1999). *Επιχείρημα και κρίση*. Αθήνα, Νήσος
- Biesta, G.J.J. (1996). «Education/Communication: The two faces of communicative pedagogy». In A. Neiman (Ed.), *Philosophy of Education 1995* (pp. 185-194). Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society
- Boler M. (1997). «Disciplined emotions : philosophies of educated feelings». In *Educational Theory*, Vol. 47, No2
- Burbules N.C. (2000). «The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy». In P.P. Trifonas (ed.). *Revolutionary Pedagogies. cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. London, Routledge
- Butler J. (2009). *Η ψυχική ζωή της εξουσίας*. (μτφρ. Τ. Μπέτζελος). Αθήνα, Πλέθρο
- Cavell S. (1979). *The Claim of Reason*. New York. Oxford University Press
- Crosjean – Doutrelepont M.-P. (2003). «Instaurer des espaces de citoyenneté». In Cl. Leleux. (dir.). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles, de Boeck, 207-230
- Daniel M.-Fr. (2005). «Présupposées philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications». In Cl. Leleux (dir.). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles. Editions De Boeck Université, 25-45
- Dearden R.F., Hirst P.H., Peters R.S (eds), (1972). *Education and the Development of Reason*, London, Routledge & Kegan Paul

⁶⁷ Πρβλ. «Αυτό που απαιτώ [φιλοσοφώντας] είναι μία σύγκληση των κριτηρίων της κουλτούρας μου, έτσι ώστε να τα αντιπαραθέσω με τις λέξεις μου και τη ζωή μου, όπως τις επιδιώκω και όπως είμαι σε θέση να τις φαντάζομαι και την ίδια στιγμή, να αντιπαραθέσω τις λέξεις μου και τη ζωή μου, όπως τις επιδιώκω, με τη ζωή που οι λέξεις της κουλτούρας μπορεί να φαντάζονται για μένα: να αντιπαραθέσω την κουλτούρα με τον εαυτό της, κατά μήκος των γραμμών στις οποίες με συναντά. Αυτό μου μοιάζει ένας στόχος που εγγυάται το όνομα της φιλοσοφίας. Είναι επίσης, η περιγραφή αυτού που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε εκπαίδευση. Μπροστά στα ερωτήματα που έθεσαν ο Αυγουστίνος, ο Λούθηρος, ο Rousseau, ο Thoreau [...] είμαστε παιδιά δεν ξέρουμε πώς να προχωρήσουμε μαζί τους, ποιο χόρο να καταλάβουμε. Υπ' αυτήν την έννοια, η φιλοσοφία γίνεται η εκπαίδευση των ενηλίκων (Cavell, Stanley 1979). Πρβλ. επίσης, με ποιον τρόπο ο Winnicott συσχετίζει το υποκειμενικό φαινόμενο όντας το άνοιγμα ενός μεταβατικού διαστήματος, μιας ενδιάμεσης περιοχής, με αυτό το διάστημα που ανοίγεται ως κοινή εμπειρία ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ενηλίκων αφιερωμένων στις τέχνες, στη θρησκεία ή τη φιλοσοφία – αρκεί ωστόσο, ο ενήλικας να φτάσει στο σημείο να απολαύσει αυτήν την εμπειρία, δίχως να προσπαθήσει να επιχειρηματολογήσει ως προς την πρωτοτυπία της, κάτι που θα ήταν από μέρους του σημάδι τρέλας (v. Winnicott D.W., 1975).

- Deleuze G., Guattari F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?*. Paris. Éditions de Minuit
- Deleuze, G. (1981). *Différence et répétition*. Paris, PUF
- Δελλής Ι.Γ. (2005). *Φιλοσοφική Συμβουλευτική*. Αθήνα, τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός
- Derrida J. (1979). *Etats généraux de la philosophie (16 et 17 Juin 1979)*. Paris, Flammarion
- Derrida J., Bouveresse J. (1989). «Rapport de la Commission de Philosophie et d'Epistémologie». In: Derrida J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris. Galilée
- Derrida J. (1997). *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*. France. Editions Unesco-Verdier
- Facione P.A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction - "The Delphi Report"*. The California Academic Press
- Fosnot C.T. (ed.). (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York. Teachers College, Columbia University
- Go N. (2003). «Débat démocratique, débat philosophique». In *Diotime* n°15
- Go N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette
- Go N., Chodat Fl. (2005). «Débuter en philosophie: les "angoisses"». In : *childhood & philosophy*, v. 1, n.2, jul/dec.
- Goldstein I. (2002). «Are emotions feelings? A further look at hedonic theories of emotions». In *Consciousness & Emotion* 3.1m, pp. 21-33
- Goucha M. (dir.) (2007). *La Philosophie. Une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe. État des lieux et regards pour l'avenir*. Éditions Unesco
- Greco J. (2001). «Virtue and Rules in Epistemology». In A. Fairweather and L. Zagzebski. (eds.). *Virtue Epistemology: Essays on Epistemic Virtue and Responsibility*. Oxford: Oxford University
- Gregory M. (2004). «Practicing Democracy. Social Intelligence and Philosophical Practice». In *International Journal of Applied Philosophy*, 18:2, 161-174
- Gurevich Z. (2000). «Plurality in Dialogue: A comment on Bakhtin». In *Sociology*. Vol. 39, No. 2, 243-263
- Hand M., Winstanley C. (eds). (2008). *Philosophy in Schools*. Continuum, 132-145
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, U.K. New York: Cambridge University Press
- Kazepides T. (2010). *Education as Dialogue. Its prerequisites and its enemies*. Canada, McGill-Queen's University Press
- Kennedy D. (1999). «Philosophy for children and the reconstruction of philosophy». In *Metaphilosophy*, 30 (4), 338-359
- Kennedy D. (2010). «Θεσμός του Σχολείου και Υποκειμενικότητα». In Ε. Κ. Θεοδωρούλου, (2010), (επιμ., μτφρ., εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*. (2010). Αθήνα, Πεδίο, σελ. 81-99
- Kitchener R. (1990). «Do children think philosophically?». In *Metaphilosophy*, 21.4
- Larochelle M., Bednarz N., Garrison J. (eds.) (1998). *Constructivism and Education*. USA, Cambridge University Press
- Laverty M., Gregory M. (2007). «Evaluating classroom dialogue. Reconciling internal and external accountability». *Theory and Research in Education* 5(3), 281-307
- Lecourt D. (1997). *Déclarer la philosophie*. Paris: PUF
- Lefebvre H. (2001). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos

- Lefstein A. (2006). «Dialogue in schools: toward a pragmatic approach». In *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 33. King's College, London
- Les Cahiers du Cerfee. (2003). *La discussion dans l'enseignement et la formation*, n° 19
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press
- Lipman M. (2010). «Εκπαιδευτική Φιλοσοφία: τι θα γίνει στο μέλλον;». In Θεοδωροπούλου Ε. (επιμ.-μτφρ.-εισαγ.). (2010). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, όψεις, διαδρομές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 321-331
- Lipman M., Sharp A.M. (eds). *Growing up with Philosophy*. Philadelphia, Temple University Press, 157-174
- Lipman, M., Sharo, A.M., Oscanyan, Fr. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 3
- Marcil-Lacoste (1990). «Y-a-t-il un page pour philosopher?». In L. Marcil-Lacoste (dir.). *La philosophie pour enfants. L'expérience Limpan*. Sainte-Foy. Les Editions Le Griffon d'argile
- Maruyama, Y. (1998). *Wittgenstein's Children: Some implications for teaching and otherness*, paper presented to 20th world Congress of Philosophy, <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/Educ.Maru.htm>
- Merleau-Ponty, M., 1945, *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard
- Morehouse R. (1993). «Developing Communities of Inquiry in the U.S.A.: retrospect and prospective». In *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, Vol. 30, No 2, 21-31
- Mulligan K. (1998). «From appropriate emotions to values». In *The Monist*. pp. 161-88
- Murris K. (2000). «Can Children Do Philosophy?». In *The Journal of the Philosophy of Education*, vol. 34, No 2, 262-279
- Murris K., Bramall St., Egly Sh., Gregory M., Haynes J., Williams St. (2009). «What Philosophy with Children is *not*: responses to some critics and constructive suggestions for dialogue about the role of P4C in Higher Education». http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/MurrisSymposium_Introduction.pdf
- Nussbaum M., (1992). «Emotions as Judgments of Value». In *The Yale Journal of Criticism*. Vol. 5, No. 2, pp. 201-220
- Nussbaum M. (2001). *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge UK, Cambridge University Press
- Pardales M.J., Girod M. (2006). «Community of Inquiry : its past and present future». In *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No 3, 299-309
- Peirce C.S. (1955). *The Philosophical writings of Peirce*. New York, Dover. Ed. J. Buchler
- Richards I.R. (1943). *Basic English and its uses*. London. Kegan Paul
- Rocher G. (1992). *Introduction à la Sociologie générale*. Montréal: Éditions Hurtubise
- Rollins M. (1995). «Epistemological Considerations for the Community of Inquiry». In: *Thinking*, Vol. 12, nr. 2, pp. 31-41
- Scheffler I. (1991). *In Praise of the Cognitive Emotions, and Other Essays in the Philosophy of Education*. New York: Routledge
- Schertz M. «Empathic Pedagogy: Community of Inquiry and the Development of Empathy». In: *Analytic Teaching*, Vol. 26 No.1
- Schertz M. (2006). «Empathy, Intersubjectivity and the creation of the relational subject: a new vision of Empathy warrants critical reflection on the culture and

- practice of schooling». In: *Thinking*, Vol. 18, No 1, pp. 22-3
- Schlanger J. (2002). *Guide pour un apprenti philosophe*. Paris : PUF
- Schleifer M. (1997). «Philosophy and Community in Education: A Critique of Richard Rorty». In *Analytic teaching*, vol. 17 (2)
- Spraemann R. (1983). «Die kontroverse Natur der Philosophie». In. Ders.: *Philosophische Essays*. Stuttgart, 104-129
- Θεοδωροπούλου Έ. (2003). «Ανάγνωση κειμένων: σχέδιασμα για την κατασκευή ενός φιλοσοφικού παραδείγματος», στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 4, Ρέθυμνο, σσ. 107-27
- Θεοδωροπούλου Έ. (2006). «Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα στη μηχανή». In *Childhood & Philosophy*, v.1, n.3, jan./ju, <http://www.filoeduc.org/childphilo>
- Θεοδωροπούλου Έ. (2007a). «Ο Φιλόσοφος κι ο αθλητής: μια ιστορία για τη διαπολιτισμικότητα». In: X. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος (επιμ.) *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα, Ατραπός, σσ. 31-51
- Θεοδωροπούλου Έ. (2007b). «'Φιλοσοφία για Παιδιά': Τόποι και τρόποι για τη Φιλοσοφία», εισαγωγή στο: Ann Margaret Sharp, Laurence Joseph Splitter, «Φιλοσοφία για παιδιά». *Το Κουκλονοσοκομείο, Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης* (επιμ.-μτφρ.-εισαγ. Έ. Θεοδωροπούλου). Αθήνα. Ατραπός
- Théodoropoulou E. (2007). «Education sur le dos de la philosophie», in: *Childhood & Philosophy*, v. 3 n. 5, jan./june, <http://www.filoeduc.org/childphilo>
- Θεοδωροπούλου Έ. (2009a). «Στο εργαστήριο της περιβαλλοντικής ηθικής: η φιλοσοφία, οι αξίες, η έννοια της φροντίδας», στο συλλογ.: Έ. Θεοδωροπούλου, Μ. Καίλα, Μ. Bonnett, C. Larrère (επιμ.) *Περιβαλλοντική Ηθική: από την έρευνα και τη θεωρία στην εφαρμογή*. Αθήνα. Ατραπός, σσ. 183-216
- Θεοδωροπούλου Έ. (2009b). «Το θολό είδωλο της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση». In Θεοδωροπούλου Έ. (επιμ.-μτφρ.): Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας, «Φιλοσοφία, φιλοσοφία, είσαι εδώ; Κάνοντας Φιλοσοφία με τα παιδιά», υπό την αιγίδα της ελληνικής επιτροπής της Unesco, ΤΕΠΑΕΣ, Ρόδος, 28 Νοεμβρίου 2008, <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/>
- Θεοδωροπούλου Έ. «Εισαγωγή: Το φάσμα της φιλοσοφίας της παιδείας», στο Θεοδωροπούλου Έ. (επιμ.-μτφρ.-εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*. (2010). Αθήνα, Πεδίο, σελ. 19-81
- Theodoropoulou E. (2010). «Une philosophie de l'éducation comme 'théorie pratique' et l'espace comme seuil». In: *Argumentos de Razón Técnica, Revista española de Ciencia, Tecnología y Sociedad, y Filosofía de la Tecnología*. Sevilla, pp. 179-197
- Théodoropoulou E., Théodoridis A. (2010). «Le cercle de craie: la formation des enseignants en Grèce». In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, «Former des enseignants», CIEP, n° 55, décembre 2010, 119-129
- Thomas J.C. (1997). «Community of Inquiry and Differences of the Heart». In *Thinking*, Vol. 13, No. 1, 42-48
- Tozzi M., Etienne R. (dir.). (2005). *La discussion en éducation et en formation - Un nouveau champ de recherches*. Paris. L' Harmattan
- Vansieleghe N. (2005). «Philosophy for Children as the Wind of Thinking». In *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No 1, 19-35
- Verducci, S. (1999). «Empathy, morality and moral education». (Doctoral Dissertation), Stanford University, *Dissertation Abstracts International*, 60

- Βιρβιδάκης Στ., Καρασμάνης Β., Τουρνά Χ. (2009). *Αρχές Φιλοσοφίας*, Θεωρητική Κατεύθυνση. Βιβλίο Καθηγητή. Αθήνα, ΟΕΔΒ
- White E.J. *Bakhtinian Dialogism: A Philosophical and methodological route to dialogue and difference?*, www.2.hawaii.edu/~pesaconf/zpdfs/16white.pdf
- Winnicott v. D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris, Gallimard