



Περί πάντα διαλεκτικωτέρους γίνεσθαι

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Διευθυντής Έκδοσης

Δημήτρης Ν. Λαμπρέλλης, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Συνεκδότες

Θεοδόσης Πελεgrίνης, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γιάννης Τζαβάρας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΤΙΜΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Κωνσταντίνος Ι. Δεσποτόπουλος, Ακαδημία Αθηνών	Νικόλαος Αυγελής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
John P. Anton, University of South Florida	Πέτρος Γέμτος, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δημήτριος Ανδριόπουλος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Θεόδωρος Σκαλτσάς, University of Edinburgh

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κωνσταντίνος Ανδρουλιδάκης, Πανεπιστήμιο Κρήτης	Γκόλφω Μαγγίνη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεωργία Αποστολοπούλου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Ανδρέας Μάνος, Πανεπιστήμιο Θράκης
Ιωάννης Δελλής, Πανεπιστήμιο Πατρών	Μάριος Μπέγζος, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ελένη Θεοδωροπούλου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Παναγιώτης Πανατζάκος, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Άρις Κουτούγκος, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο	Θεόπη Παρισάκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ιωάννης Λαζαράτος, Ιόνιο Πανεπιστήμιο	

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Γαλάτεια Καπράλου, Υπ. Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Παντείου Πανεπιστημίου	Ειρήνη Σβίτζου, Υπ. Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Παντείου Πανεπιστημίου
--	---

ISSN: 2241-066X

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ

www.dia-logosphil.com

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

info@dia-logosphil.com

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

ΤΗΣ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ *δια-ΛΟΓΟΣ*

www.dia-logosphil.com

Τιμή τεύχους: 19 ευρώ

Για φοιτητές: 15 ευρώ

Βιβλιοθήκες, οργανισμοί: 40 ευρώ

© ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ –

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Νικηταρά 2, Αθήνα 106 7

Τηλ. 210-3822496, 210-3838020

ΦΩΤΟΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΣΙΑ - ΦΙΛΜΣ -

MONTAZ: Αφοί ΦΡΑΓΚΟΥΔΗ Ο.Ε.

Σταδίου 60 - 2ος όροφος

Τηλ.: 210-32.27.323, Fax: 210-32.24.548

e-mail: gfragoud@otenet.gr

Η ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΕΚΖΗΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΔΥΣΤΡΟΠΙΑ

ΕΛΕΝΑ ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ*

Εισαγωγή: η διαλογική και φιλοσοφική πρόθεση¹

Παρότι η ανάπτυξη της διαλογικής κουλτούρας² αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την εισαγωγή προοδευτικών μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, καθώς συνδέεται κατεξοχήν με κριτικές μορφές της παιδαγωγικής,³ είναι ανάπτυξη η οποία δεν νοείται κατά κανόνα (τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο) σε συνάρτηση ή συναλληλία με την όποια εκδίπλωση των δυνάμεων της φιλοσοφίας: η φιλοσοφική διάσταση της διαλογικότητας, παρά τον όγκο των αναφορών που τη στοιχειοθετούν, παραμένει αδιευκρίνιστη και ουδόλως θεσμοθετημένη. Η όποια σύνδεση της δεύτερης με την πρώτη δεν παρουσιάζεται τόσο ως αναγνώριση των ωφελημάτων της φιλοσοφίας όσο ως αναγνώριση ότι κατά το μάλλον ή ήττον τα ωφέληματα του διαλόγου θα πολλαπλασιάζονταν και θα διασπείρονταν αποτελεσματικότερα μέσα από τις φιλοσοφικές πρακτικές. Ωστόσο, δεν παύει να είναι σαφές ότι η ανάπτυξη του διαλόγου κατεξοχήν προσιδιάζει στη

* Η Έλενα Θεοδωροπούλου είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

1. Για μια εκτεταμένη και διαφοροποιημένη μορφή του κειμένου, βλ. «Φιλοσοφικά δημοσιεύματα»: http://www.philosophicalbibliography.com/index.php?option=com_content&view=article&id=83.
2. Για τη «μαζική εισβολή» του διαλόγου στο πεδίο της εκπαίδευσης, βλ. Les Cahiers du Cerfee (2003)· M. Tozzi & R. Etienne (2005)· M. Goucha (2007).
3. Βλ. A. Lefstein (2006).

φιλοσοφική έρευνα.⁴ Η αποσιώπηση ή η υποκατάσταση του φιλοσοφικού στοιχείου εντός των εκπαιδευτικών λόγων, παρά τον φυσικό συσχετισμό τους, γίνεται ολοένα και περισσότερο παράδοξη, εφόσον εν τέλει εξασθενίζει τις δυνατότητες διαμόρφωσης αυτόνομης και κριτικής σκέψης (επίλεκτου στόχου στη διεθνή βιβλιογραφία). Μια τέτοια υποκατάσταση, καθώς στηρίζεται εν πολλοίς στη λογική της εργαλειακότητας και της επιτελεστικότητας, ενώ μοιάζει να συντελεί στην οργάνωση συνήθως ανεπεξέργαστων μορφών συγκατάνευσης και ομόνοιας, υπονομεύει την κριτική διάσταση του διαλόγου ως εφελθρίου για την άσκηση της φιλοσοφίας και ως πιθανού φορέα ανατροπής εγκατεστημένων δομών. Η υπεράσπιση του διαλόγου αλλοτριώνεται, στον βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση, ως θεσμοποιητικός μηχανισμός, δεν αποφεύγει τελικά, ρητά ή άρρητα, να επιβεβαιώνεται μέσα από την ομογενοποίηση, την κωδικοποίηση, την παράκαμψη ή τη διάλυση αντιφάσεων, την αποποίηση ετεροτοπιών διαμορφώνοντας μια γιγάντια ομοτοπία με ζώνες δια-σκέδασης, ένα χώρο ειρηνικό και αφηρημένο –ιδρύοντας εν τέλει τόπους αποσωμάτωσης και κατ' επέκταση απ-ανθρωποποίησης παραμένοντας ανθρωποκεντρική πλην όμως όχι ανθρωποφιλική.⁵

Η προτεινόμενη εδώ εισαγωγή της διάκρισης ανάμεσα σε φιλοσοφική κουλτούρα και φιλοσοφική εκπαίδευση επισημαίνει ότι το ζήτημα της αδόκιμης (ή αναπόφευκτης) εργαλειοποίησης της φιλοσοφίας, ιδιαίτερα στην περίπτωση όπου η φιλοσοφική εκπαίδευση θα ήταν περιοριστικά ιδωμένη ως παραγωγός δεξιοτήτων, λειτουργεί τελικά υπονομευτικά τόσο ως προς την ίδια τη φύση της φιλοσοφίας όσο και ως προς τους διατεινόμενους στόχους που αφορούν στην κριτική εκπαίδευση ή την εκπαίδευση της κριτικής σκέψης. Στην κατεύθυνση της αποφυγής αυτής της προοπτικής, θα απέδιδε η προσπάθεια να προσδιοριστεί καταρχήν αυτό στο οποίο συνίσταται το φιλοσοφικό βίωμα (ή οι διαδικασίες δημιουργίας φιλοσοφικών αντανάκλαστικών, φιλοσοφικού βλέμματος) και το οποίο, στην πραγματικότητα, μπορεί να μη συμπλέει αναγκαστικά με τη ρητή εξυπηρέτηση ειδικών εκπαιδευτικών στοχοθεσιών. Ο προσδιορισμός αυτός θα αντιστοιχούσε τότε στις

4. Για τις 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, βλ. N.C. Burbules (2000) και T. Kazepides (2010).

5. Βλ. E. Théodoropoulou (2010).

διαδικασίες μύησης στη φιλοσοφική κουλτούρα. Ζήτημα παραμένει, εάν και σε ποιον βαθμό οι παιδαγωγικές θεωρίες μπορούν αβιάστα να ενσωματώνουν τη φιλοσοφική απαίτηση αλλά και οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται επαρκώς τόσο σε τεχνικό επίπεδο (δηλαδή, στην ελάχιστη αναγκαία φιλοσοφική εκπαίδευση, η οποία θα εγγυάτο ότι κατανοούν, αποδέχονται και παράγουν την έννοια του διαλόγου εντός του πλαισίου της φιλοσοφίας) όσο και σε βιωματικό επίπεδο (όσον αφορά, δηλαδή, στην εσωτερική σχέση την οποία είναι δυνατόν να αναπτύξουν με τη φιλοσοφία οδεύοντας από την εξοικείωση στην ιδιοποίηση και την ανάληψη φιλοσοφικής ευθύνης).

Επιφυλάξεις και περιορισμοί

Οι εκμοντερνισμένες επιφάσεις περί της αναγκαιότητας δημιουργίας πυρήνων κριτικού διαλόγου εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (ως προπλάσμάτων μάλιστα για μια κατ' αναλογία δημιουργία στο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον) δεν φαίνεται να είναι επαρκείς. Η υποχώρηση της φιλοσοφίας έμοιαζε αρχικά να υπηρετεί την αντίστροφη επέλαση της «πρακτικής» αξίας, μιας άωρης επιτελεστικότητας, η οποία επενδύει στανικά στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα ενώ, στη συνέχεια, η στρατολόγηση της φιλοσοφίας θα συνέβαινε ακριβώς για τον ίδιο λόγο, προς ενίσχυση, δηλαδή, του αποτελέσματος το οποίο εν τέλει θα είχε ήδη ενσωματώσει και αμβλύνει τη φιλοσοφία, με ό,τι αυτό σημαίνει.⁶ Ανοίγεται, επομένως, αδιατάρακτα και αφανώς, μια διάσταση που

6. 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 και τον ρόλο της είτε οι κατά καιρούς συνομιλητές ή εταίροι της διαμορφώνουν γι' αυτή. 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. (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, DE: American Philosophical Association, v-viii, όπως

οξύνεται και βαθθίνει ανάμεσα στη φιλοσοφία και την εκπαίδευση, παραδόξως όμως, εν μέσω μιας διευρυνόμενης ρητορείας περί συνεργειών και διεπιστημονικών αλληλουχιών και εγκιβωτισμών, οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται καν αυτή τη διάσταση. Οφείλουν επομένως, να ανασυγκροτηθούν αυτονόητες δεσμεύσεις και κεκτημένες υποθέσεις σχετικά και με τους τρεις πυλώνες του ζητήματος στη διαπλοκή τους: τον διάλογο, τη φιλοσοφία, την εκπαίδευση. Αναγκαία δε είναι η αναγωγή του όλου προβλήματος στο γενικότερο ζήτημα της ενσωμάτωσης της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση.⁷ Μοχλοί σε αυτή τη διερεύνηση θα είναι η φιλοσοφία της παιδείας ως μηχανισμός ικανής εποπτείας του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο και στα μέρη του⁸ και η εκπαιδευτική φιλοσοφία, στον βαθμό όπου αυτή μελετά και καταγράφει τη φιλοσοφική μεθοδολογία, αποκλειστικά σε ό,τι σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές της εφαρμογές.⁹

αναφέρεται στο M.C. Altman 2004). ο συσχετισμός, δηλαδή, με την κατάκτηση κοινών, εγκάρσιων, μεταφερόμενων δεξιοτήτων (βλ. Ε. Θεοδωροπούλου 2010, 19-81), με προεξάρχουσα τη δεξιότητα της κριτικής, και, πρόσφατα, της αναστοχαστικής σκέψης 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 αναψηλάφηση 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.

7. «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» (J. Derrida & J. Bouveresse 1990 [1989], J. Derrida 1978).
8. Η φιλοσοφία δρα ως φιλοσοφία είτε έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα είτε εντός του, με στόχο να κατακτήσει τη μέγιστη δυνατή αναστοχαστική απόσταση. Έτσι, σε μια παράδοξη κατάσταση ιδιόμορφου εγκιβωτισμού και συνεχούς εναλλαγής οπτικών γωνιών καθώς συμμετέχει στο σύστημα, εγκαθίσταται συγχρόνως, δικαίωμα (αυτο-) αναστοχαστικότητας, εφόσον, δηλαδή, μπορεί συγχρόνως να στοχάζεται και τον εαυτό της ως μέρος του συστήματος και (εξίσου ενδεχομένως) να διεκδικεί την απόσπασή της από αυτήν την παραδοξότητα (μη θέλοντας να αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης): βλ. Ε. Θεοδωροπούλου (2007).
9. Ο όρος «εκπαιδευτική φιλοσοφία» (educational philosophy) προτείνεται, με το συγκεκριμένο περιεχόμενο, από τον M. Lipman (2010) προκειμένου να δηλώσει

Ἡ ἀλλιώως, ὁ διάλογος δὲν συγκροτεῖ αυτομάτως ἀπάντηση στὶς αὐταρχικὲς μορφές ἐκπαίδευσης, ὅπως φιλάρεσκα τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα τείνει νὰ ἀποδέχεται, συγκατανεύοντας, δίκην ἀποενοχοποίησης, στὸν ἐκσυγχρονισμό καὶ τὸν ἐκδημοκρατισμό του. Ὁ διάλογος, ἀντίθετα, εἶναι καταρχὴν ἡ ἐρώτηση: τί (μπορεῖ νὰ εἶναι) διάλογος στὴν τάξη; Εἶναι ἤδη ἡ ὁμολογία ὅτι εἶναι δυνατόν νὰ μὴ γνωρίζουμε ἀκόμα τί εἶναι διάλογος. Καί, ὁπωσδήποτε, θὰ πρέπει νὰ ἀναδειχθεῖ ὁ λόγος, ὁ ὁποῖος ἐντοπίζει τὴ σκανδαλώδη καὶ παραδοξολογικὴ διάσταση τῆς θέσης περὶ τῆς δωρεάς τοῦ διαιλόγου καὶ τῆς χειραφετητικῆς λειτουργίας τοῦ ἐναντι τῶν δομῶν ἐξουσίας, ὅπως αὐτές ἀναπτύσσονται ἐντὸς τῶν ἐκπαιδευτικῶν χωροχρόνων: θὰ χρειαζόταν, δηλαδή, ἀντίστροφα, μιὰ θεμελιώδη ἐπεξεργασία τῆς ἐννοίας τῆς καθυπόταξης.¹⁰ Ἡ ἐπιλογή τοῦ διαλόγου στὴν ἐκπαίδευση καθόλου δὲν ἀπαλλάσσει ἀπὸ μονολογικὲς ἐκτροπές, ἀπὸ τὸν μονολογικὸ ὀρίζοντα ποῦ ἀπορροφᾷ τὸ διαφορετικὸ, σὲ μιὰ ὁμογενοποιητικὴ διάθεση, ἡ ὁποία ὑποβόσκει ἀκόμα καὶ στὴν ἐξαρχῆς ἀποδοχὴ τῆς δυνατότητας τοῦ διαλόγου νὰ ἐναρμονίσει ἐν νηνεμία τὴν πολυφωνία, δηλαδή, ἄμα τὴ κηρύξει τῆς διαλογικῆς πρόθεσης καὶ μέσα ἀπὸ τὴν τήρηση τῶν διαλογικῶν, δημοκρατικῶν πρωτοκόλλων καὶ τεχνικῶν.¹¹ Πόσο λοιπόν ὁ διάλογος, ποῦ κατευθύνε-

μιὰ φιλοσοφία ποῦ, ἀν καὶ γεννημένη ἀπὸ τὴ γενικὴ φιλοσοφία, διακρίνεται ἀπὸ τὴ φιλοσοφία τῆς παιδείας.

10. Βλ. J. Butler (2009), 43-4. Ἐνῶ ὁ φιλοσοφικὸς λόγος συγκροτεῖται μικρο- καὶ μακροσκοπικὰ ὡς διάλογος διαμορφώνοντας πεδία ἀσκήσης ἐλεύθερης σκέψης, συχνὰ ἐπιλέγει τὴ μονολογικὴ ἀνάπτυξή τοῦ διαμορφώνοντας ἐξίσου πεδία ἐξουσίας –πρβλ. τὴν ἀποστροφή τῶν G. Deleuze & F. Guattari (1991, 32-33) περὶ τῆς ἀπέχθειας τῆς φιλοσοφίας γιὰ τὶς συζητήσεις, λόγω μιᾶς ἐγγενούς μοναχικότητας καὶ ἀβεβαιότητας ποῦ τὴ χαρακτηρίζει. Ἡ Arendt σημειώνει ὅτι ὑπάρχουν δύο εἶδη φιλοσόφων: ἐκεῖνοι ποῦ διαλέγονται γιὰ τὴ φιλοσοφία «με ἕναν τόνο κυρίου» ποῦ μάλιστα «ἀπαλλάσσεται ἀπὸ τὸν κόπο νὰ ἐπιδείξει τοὺς τίτλους κυριότητας» καὶ ἐκεῖνοι ποῦ «οφείλουν νὰ αἰτιολογήσουν τὴ σκέψη τους, ὥστε νὰ εἶναι σὲ θέση ὕστερα νὰ κομπάζουν γιὰ τὴν ἀλήθεια τῶν ἀποφάνσεών τους [...] Οἱ μὲν παίζουν τοὺς μεγάλους ἀφέντες, οἱ δὲ θέλουν νὰ ἐξαναγκάζουν. Καὶ ὅλα αὐτὰ, ἀσφαλῶς, στο ὄνομα τῆς ἐλευθερίας» H. Arendt, Janvier 1952, Cahier VIII, στο H. Arendt (2005).
11. Οἱ περισσότερες καὶ ἐντονότερες κριτικὲς ποῦ διατυπώνονται ἐναντίον τοῦ διαλόγου (ἔτσι ὅπως ἔχει ἐν πολλοῖς ὀριστεῖ καὶ καθιερωθεῖ στο πολιτικὸ καὶ ἐκπαιδευτικὸ πεδίο), ἀφοροῦν στὴν ἀδυναμία του νὰ ἀποδειχθεῖ ἐπαρκῶς ἐναίσθητος στὴν πολλαπλότητα τῶν συνθηκῶν ἀνάδυσης καὶ τῶν τρόπων ἐμφάνισης καὶ ἐκδίπλωσης τῆς διαφορετικότητας, ἐντείνοντας ἔτσι φαινόμενα ἀποσιώπησης, σιωπῆς, περιθωριοποίησης καὶ ἀποκλεισμοῦ. Με αὐτὴν τὴν ἐννοία, ὁ διάλογος ἀναπτύσσεται στὶς δημόσιες καὶ ἐκπαιδευτικὲς ἀντιπαραθέσεις ὡς τόπος ἀνάδυσης τῆς γγε-

ται συστηματικά προς μια μεθοδολογική και θεωρητική ενότητα, προς μία κατάληξη.¹² εξαντλεί τις βλέψεις του ακριβώς ως διαλόγου, πόσο η προσήλωση στον στόχο της κοινής εύρεσης και της αλήθειας και της από κοινού υποστήριξής της υποστηρίζει μια πραγματική «κοινότητα»¹³ και έναν

- μονίας (ή ηγεμονιών) με κύριο αποτέλεσμα την εξημέρωση, την καθυπόταξη της διαφοράς, έτσι ώστε να γίνεται ασφαλής, εφόσον πλέον κατανοείται ως απλή ποιητική, παραλλαγή και, ως εκ τούτου, ως εύλογη αφετηρία συμπιλωσεων –χάνεται έτσι μια βαθύτερη, περισσότερο ριζική αντίληψη της βλ. N.C. Burbules (2000).
12. Πρόκειται για το θεμελιώδες, όσον αφορά στον 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: εκεί καθολικότητα/αντικειμενικότητα και σχετικισμός είναι πιθανές προϋποθέσεις ή απολήξεις της έρευνας (βλ. M. Schleifer 1997), εντός ενός ενεργού για τη διαμόρφωση των κοινότητων έρευνας αλλά ήπιου (τουλάχιστον στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για Παιδιά) κοστρουκτιβιστικού πνεύματος για τη μάθηση (C.T. Fosnot 2005), το οποίο συναντά ευχαρίστως την πραγματιστική επιστημολογία και φιλοσοφία της παιδείας. Η Φιλοσοφία για παιδιά ως συγκροτημένο κίνημα έχει δεχθεί κριτικές ως προς το ότι αποτελεί κατεξοχήν μια διαδικασία αναζήτησης της αλήθειας και, επομένως, προσήλωσης στην ύπαρξή της (βλ. για παράδειγμα, J. Suissa 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. M. Rollins 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 με την οποία η γλωσσική επικοινωνία θα παραμένει «ένα μέσο διαβίβασης γνώσης». αρχής βασιμμένης 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 κοστρουκτιβισμό: βλ. E. von Glasersfeld (1998), 23-29.
13. Αναδύονται έτσι κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με την πολιτική φιλοσοφία και τη φιλοσοφία της παιδείας που υποστηρίζουν εγχειρήματα όπως αυτό της «φιλοσοφίας για παιδιά». τα οποία υπερεπενδύουν αφενός στη διαλογικότητα αφετέρου στις κοινοτικές μορφές επίτευξής της: ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο, σε αλλοτριωτικά κοινωνικο-πολιτικά περιβάλλοντα, οι κοινότητες φιλοσοφικής έρευνας μετατρέπόμενες μέσα από συστηματική πρακτική στο πλαίσιο της τάξης σε αναστοχαστικές κοινότητες (εφόσον, δηλαδή, διατηρήσουν τον ίδιο βαθμό υπόταξης στις ίδιες διαδικασίες έρευνας), μπορούν πράγματι να αποτελέσουν μια χει-

πραγματικό (δηλαδή εσαεί διακινδυνεύοντα) διάλογο;¹⁴

Πέραν της τεχνολογίας του διαλόγου

Αμφισβητώντας το καρτεσιανό πνεύμα, ο Charles Sanders Peirce είχε διευρύνει την τοποθέτησή του περί καλού συλλογισμού εισάγοντάς τη 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 περι φιλοσοφίας,¹⁵ η οποία έκτοτε

ραφετητική και χειραφετούμενη εκπαίδευση «για την ηθική και πολιτική ζωή» και να ενθικευτούν μέσα σε ευρύτερες κοινότητες και εκείνες, με τη σειρά τους, σε ευρύτερες (M. Lipman 1988, 20· βλ. και M.A. Daniel, M. Schleifer & O. Lebouis (1992). «Philosophy for children: the continuation of Dewey's Democratic Project», *Analytic Teaching*, 13.1, 3-12, όπως αναφέρεται στο N. Vansieleghem 2005) λειτουργώντας έτσι ως θετικά μοντέλα δημοκρατικής κοινωνικοποίησης. Με το κατά 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» (βλ., σχετικά, την κριτική της N. Vansieleghem 2005 και, για απάντηση, βλ. Murris K., Bramall St., Egly Sh., Gregory M., Haynes J., Williams St. 2009), μια συμβατική κατασκευή που αδυνατεί να εγγραφεί τον ερχομό του νέου, αυτού που ακόμα δεν υπάρχει; Ή με το κατά πόσο ο τρόπος σκέψης που επικαλούνται είναι σε θέση να αντιπροσωπεύσει «τον άνεμο της σκέψης», με τις υπονομευτικές επιπτώσεις του σε όλα τα καθιερωμένα, παγιωμένα κριτήρια και αξίες (όπως θέλησε η H. Arendt (1978): *The life of mind*. New York, Harcourt Brace and Company, 174-5, όπως αναφέρεται στο N. Vansieleghem 2005).

14. Πρβλ. την έννοια της δημοκρατίας, ως της δυνατότητας, «μεταμόρφωσης του εγώ, την δυνατότητα να τίθεται το εγώ υπό ερώτηση» (N. Vansieleghem 2005, 32), κάτι που έρχεται «σε ισχυρή αντίθεση με τη βασική υπόθεση της Φιλοσοφίας για παιδιά, όπου ο διάλογος βασιζέται σε κριτήρια στην υπηρεσία ενός ιδεώδους ή τη δημιουργία ενός νέου ιδεώδους» (βλ. και Θεοδωροπούλου 2010)
15. «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» (C.S. Peirce, (1932): «Some consequences of four incapacities», στο *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, electronic edition, Vol. 5, Book 2, Paper 2, p. 265, στο www.nlx.com, όπως αναφέρεται στο M. Laverty & M. Gregory 2007).

απάγεται από κάθε αντίληψη περί ιδρυτικής ισχύος της γνώσης ή της εκτίμησης που παράγεται μέσω ενδοσκοπήσης. Όμως, «για να συλλογιστείς καλά [...] είναι απολύτως αναγκαίο να διαθέτεις [...] αρετές, όπως η διανοητική εντιμότητα, η ειλικρίνεια και έναν πραγματικό έρωτα για την αλήθεια». ¹⁶ Ήδη διαφαίνεται το ενδιαφέρον που αποκτά η παραπάνω τοποθέτηση για τον 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 στον διάλογο. ¹⁷ 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· ο διάλογος αυτός θα έπρεπε, προκειμένου να ορίζεται ως διάλογος, να στηρίζει τη μέθοδο σε αρετές και αντίστροφα.

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 οι οποίοι λειτουργούν συλλογικά ως κριτές των κανόνων βάσει των οποίων κρίνονται οι μέθοδοι και τα προϊόντα της έρευνας. ¹⁸ 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-Sharp. ¹⁹ συνδέεται δε ευθέως με τη θεωρία του Peirce περί επι-

16. C. S. Peirce (1931-58) 2.82.

17. Παρακάμπτουμε εδώ το ζήτημα της συγκρότησης της τάξης ως πλαισίου κοινωνικού, συνεταιριστικού και αυτο-οργανωμένου συνδέοντας την πολιτική με την παιδαγωγική διάσταση (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», N. Go 2003). 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. N. Go (2010) και M. Gregory (2004).

18. C.S. Peirce (1955).

19. Παράδειγμα στο οποίο εμπλέκονται 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 έννοι-

στημονικών κοινοτήτων έρευνας (στη βάση των οποίων διαμορφώνονται και οι φιλοσοφικές),²⁰ ενώ ο τρόπος συγκρότησής της συναρτάται εξίσου με την αναγκαία δημιουργία συλλογικών αξιών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της συλλογιστικής διαδικασίας.²¹ Οι αξίες αυτές (όπως αίφνης ο αμοιβαίος σεβασμός), οι οποίες καλλιεργούνται αργά και επίπονα, προσδίδουν παιδαγωγικό ενδιαφέρον στην παραπάνω σύνδεση, κυρίως όμως σε σχέση με τον βασικό μοχλό της, το συλλογίζεσθαι και τις διαδικασίες του.²² 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 της.²³

ες της αλήθειας, του προσώπου, της δικαιοσύνης, κ.λ.π., ως αντικείμενα αντιπαράθεσης που επιτρέπουν την ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων και την ικανότητα αξιολόγησης των προτάσεων. 3. η βάση της διαδικασίας της σκέψης ως διάλογου ανάμεσα σε μέλη μιας κοινότητας συνεργατικής έρευνας, ενώ αυτός ο διάλογος εσωτερικεύεται και μετασχηματίζεται σε ένα «forum εν σκέψει» για κάθε συνομιλητή (M.-P. Crosjean-Doutrelepont 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 (M. Lipman, A.M. Sharo & Fr.S. Oscanyan 1980, 3). Βλ. έτσι την αυξημένη σημασία της συνεργατικής διάστασης στις ομάδες παιδιών που σκέφτονται μαζί «σαν ένα μεγάλο κεφάλι» K. Murris (2000).

20. Βλ. Ε. Θεοδωροπούλου (2007b), 11-46.

21. Βλ. M.J. Pardales & M. Girod (2006).

22. Στο πλαίσιο των πρακτικών που εργάζονται στη βάση της «φιλοσοφίας για παιδιά», η συμμετοχή στον διάλογο στην τάξη αποτελεί διαδικασία η οποία ολοκληρώνεται επιτυχώς μέσα από το ξετύλιγμα τεσσάρων διαστάσεων: των γνωστικών αρετών, των κοινωνικών αρετών, των αποτελεσμάτων της έρευνας και, τέλος, της συνάφειας με τη διδασκαλία και τη μάθηση (μεταγνωστική αντίληψη της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, βλ. M. Laverty & M. Gregory 2007). Ενώ, παράλληλα, η κριτική σκέψη αποκτά την κριτική διαλογική μορφή της μέσα στο πλαίσιο του κριτικού διαλόγου, μετατρέπόμενη ακριβώς σε σκέψη πολυτροπική (με τέσσερις τρόπους ανάπτυξης: τον λογικό, τον δημιουργικό, τον υπεύθυνο και τον μεταγνωστικό· βλ. M.-Fr. Daniel 2005).

23. Πρβλ. την ανάπτυξη της έννοιας του επιχειρήματος ως έννοιας σχεσιακής –μία από τις όψεις της οποίας είναι «το αποδεκτό-προς έτερον» (σε αντίθεση με το

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, κατά την ίδια την ανάπτυξη του διαλόγου, μια εντεινόμενη συνείδηση της φιλοσοφικής πράξης, έτσι ώστε να μην αποτελεί η φιλοσοφική πρακτική το εκκεντρικό παρεπόμενο μιας παιδαγωγικο-διδασκτικής απόφασης βασισμένης αφενός σε αδιευκρίνιστες παιδαγωγικές αρχές, αφετέρου σε διδασκτικούς κατά κανόνα ελιγμούς. Και το δεύτερο δεν θα ήταν βλαβερό, εάν δεν ήταν εξίσου σημαντικό να προσδιοριστεί, συγχρόνως, σε ποιον βαθμό η φιλοσοφία είναι κρίσιμη και ποια είναι η ιδιαιτερότητά της: τι καθιστά τη φιλοσοφική στάση μοναδική και αναντικατάστατη; Πώς εν τέλει συγκροτείται το φιλοσοφικό βλέμμα;²⁴ Ποια η διαφοροποίησή του από άλλους τρόπους θέασης της πραγματικότητας; Εάν υπάρχει κάτι ως φιλοσοφικό βίωμα,²⁵ Και

αληθές που είναι λογικά απόλυτο –Π. Μπασάκος 1999) –η ανάπτυξη αυτή φέρει το επιχείρημα εντός του πεδίου της (ερευνητικής) κοινότητας, εκεί όπου η οριστικοποίησή του είναι πλέον διαπραγματεύσιμη, σε αντιστοιχία με την ίδια τη συμπεριφορά του διαλεκτικού συλλογισμού: «το επιχείρημα, ακριβώς επειδή έχει το είναι του εν τω δι' ενδόξω (ένδοξα = διαλεκτικές προτάσεις), είναι στραμμένο προς έτερον –προς αυτό που ενδέχεται να γίνει αποδεκτό από τον 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 τον συλλογισμό του, άρα και δίχως να ενδιαφέρεται να τον πείσει ως τέτοιο, δηλαδή ως εκφέροντα αποδοχή ή απόρριψη)» (στο ίδιο). Οι υπόλοιπες τρεις όψεις του επιχειρήματος (η μερικότητα/ τοπικότητα, το μαχητό, η μετάληψη) κινούνται εξίσου προς την κατεύθυνση της σχεσιακότητας και, ως εκ τούτου, της πλαστικότητας ή κινητικότητας προς χάριν των αναγκών που προκύπτουν στους κόλπους της συζήτησης, έναντι των ετέρων και προς χάριν των αναδυόμενων ετέρων.

24. Η, κατά τον G. Maughn, το «φιλοσοφικό αυτί», που μπορεί να διακρίνει το φιλοσοφικό στοιχείο στην καθημερινή ζωή βλ. K. Murriss et al. (2009).
25. 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, παρόλον 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 ενοράσεις του» E. Husserl (2000): *Méditations cartésiennes. Introduction à la*

ποια η σημασία του στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής συνείδησης; Τότε ακριβώς, θα ήταν δυνατόν να προσδιοριστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η δυνατή και επιθυμητή σχέση της φιλοσοφικής εκ-παίδευσης του προσώπου με τους τρέχοντες εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. Μένει βεβαίως να συμφωνηθεί ότι η αποκατάσταση ενός φιλοσοφικού ορίζοντα στην κατανόηση των πραγμάτων εντός της εκπαίδευσης έχει ένα νόημα και για την εκπαίδευση και για τη φιλοσοφία.

Η φιλοσοφία συνιστά πολύμορφη δραστηριότητα, ολοκληρώνεται σε πολλά επίπεδα²⁶ 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 που συγχλίνουν 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).²⁷ 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/τη φιλόσοφο και την persona του/της. Το τόξο αυτό ακριβώς τέμνει εγκάρσια την εκπαίδευση εισάγοντας το ζητούμενο της κατανόησης²⁸ και της αυτοπραγμάτωσης

phénoménologie. Paris: Vrin, § 1. 2. όπως αναφέρεται στο J. Schlanger 2002.

26. Ως εκ τούτου, θα είχε και ανάγκη χρόνου εκδίπλωσης και ωρίμανσης: «Όπως κάθε θεμελιώδης 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 εμπάθουσας» (J. Derrida & J. Bouveresse 1990 [1989]).
27. Βλ. J. Schlanger (2002), 186 επ.
28. Ενδιαφέρον έχει εδώ η συνάρτηση την οποία επιχειρεί η Arendt ανάμεσα στην έννοια της κατανόησης –« [...] 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 [...]» H. Arendt (2005). Μάρτιος 1953. Cahier XIX– και την πολιτική σημασία του κοινού νου –«[...] Η κατάρρευση του «κοινού νου» ως συνήθους μέσου για την κατανόηση είναι ταυτόσημη με την απώλεια της σφαιράς που είναι κοινή σε όλους μας, ταυτόσημη με τη

σε μια διαλογική βάση.²⁹ εφόσον η εκπαίδευση έρχεται ακριβώς να «εμφανίσει» προγραμματικά την αγωγή του εαυτού πάνω στη σχέση με τον άλλο.³⁰ 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 παραχάραξη της (ως εάν, δηλαδή, να 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 εργαλειακές.³¹

μοναξιά και την απόρριψη της ίδιας μας της ιδιαιτερότητας [...] στο ίδιο, Φεβρουάριος 1953, Cahier XIII. Εάν λοιπόν «πειράξουμε» φιλοσοφικά τις εκπαιδευτικές εκδοχές του διαλόγου, αναδεικνύεται η εμπλοκή του σε φαινόμενα τέτοιας κατάρρευσης του κοινού νου ή ενίσχυσης της επιφανειακότητας ως υπονόμησης της κατανόησης.

29. Κάτι που φαίνεται να αναγνωρίζει η επίσημη στοχοθεσία σχετικά με το μάθημα της φιλοσοφίας, δίχως ωστόσο, η αναγνώριση αυτή να αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο το μάθημα εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα: βλ. Παράρτημα Α: *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Φιλοσοφίας/ Στόχοι του Νέου Προγράμματος*, στο http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=19&ep=243.
30. Ο J. Bruner, αξιολογώντας τις Fostering Communities of Learners (FCL) της Ann Brown 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 μείξη ανθρώπων που εμπλέκονται στη διδασκαλία και τη μάθηση (το μυαλό είναι μέσα στο κεφάλι, αλλά επίσης είναι με τους άλλους) και 4. την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής και σκέψης που κατασκευάζονται, γίνονται διαπραγματεύσιμα, θεσμοποιούνται και τελικά καταλήγουν να ονομάζονται «πραγματικότητα» J.S. Bruner (1996): *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 87, όπως αναφέρεται στο R. Morehouse (1993).
31. 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,

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 μιας πυκνής εμπειρίας, που συνέχει το πρόσωπο στο σύνολό του και που, ως εκ τούτου, αποβαίνει σημαντική παιδαγωγική εμπειρία με προεκτάσεις στη συγκρότηση της μορφής του πολίτη, αυτή τη μορφή στην οποία επενδύουν μακροπρόθεσμα οι εκπαιδευτικές ασκήσεις διαμόρφωσης του χαρακτήρα.³² 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 συνεχές³³ και μάλιστα το

«αφηρημένη» και όχι «συγκεκριμένη» φιλοσοφία, σύμφωνα με κριτικές, όπως αυτή του Kitchener). ενάντια, δηλαδή, στην υπόθεση ότι τα παιδιά φιλοσοφούν στην πλήρη έννοια του όρου βλ. R. Kitchener (1990). 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.

32. Βλ. τον τρόπο με τον οποίο συμψύρονται ευτάκτως τα δύο επίπεδα, καθώς καταγράφονται οι σκοποί που προσιδιάζουν στη διδασκαλία του μαθήματος της φιλοσοφίας στο λύκειο (*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Φιλοσοφίας/ Στόχοι του Νέου Προγράμματος*, στο http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=19&ep=243). Η αναγκαστική συνάρτηση ποικιλώνυμων στόχων με τη φιλοσοφία, σε μια ατελή μάλιστα σε όλα τα επίπεδα προσέγγιση ενός τέτοιου «καθολικού» αντικειμένου (-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: βλ. Έ. Θεοδωροπούλου (2006). Επίσης, Ε. Théodoropoulou & Α. Théodoridis (2010).
33. Στις αναφορές του Lipman σε στοχαστές, όπως ο Montaigne, ο Locke, η Maria Edgeworth, ο 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 κληρονο-

πέραςμα από τη φιλοσοφική παράδοση στην παιδαγωγική της φιλοσοφίας (ή στην παιδαγωγική που αφορά τη φιλοσοφία) ως ένα ζήτημα για την ίδια τη φιλοσοφία στην καταστατική σχέση της με τον 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. Το πέραςμα, όμως, 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 αξιών;³⁴ Ο καλός συλλογισμός, όπως τον θεμελίωσε ο Peirce στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας, θα παρέπεμπε έτσι, στη φιλοσοφική εκπαίδευση, ενώ η κατοχή των αναγκαίων γι' αυτό αρετών, στη φιλοσοφική κουλτούρα.³⁵

μία, τις υπό μάθηση γλώσσες, τη συζήτηση με την ανθρωπότητα και τον διάλογο, ενώ, σταδιακά, στη σκέψη του Lipman αποκαλύπτονται και οι διασυνδέσεις ανάμεσα στη διδασκαλία, τη μάθηση, τον διάλογο, τη σκέψη και την αφήγηση βλ. R. Morehouse (1993).

34. 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 σκέφτεσθαι και όχι ως κορύφωση, επίτευγμα, τελείωση. Και με αυτή την έννοια, η φιλοσοφία επιβάλλει μια «επανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με ένα αναστοχαστικό μοντέλο» βλ. L. Marciel-Lacoste (1990), 1-19.
35. Ο όρος της κουλτούρας δεν αναφέρεται εδώ μόνο στο σύνολο μιας γραμματείας και στην παράδοση ενός κλάδου όπως αυτή τον συγκροτεί, ούτε, κατ' αναλογία, στην κατακτημένη εξοικείωση με αυτή. Εκτείνεται και στη σημασιολογία μιας δια-γωγής και δια-βίωσης ως κουλτούρα ατομική, συμπεριλαμβάνει εξίσου τρόπους ζωής, αίσθησης και σκέψης, συστήματα αξιών, τρόπους οργάνωσης της πράξης και της συμπεριφοράς, εγχόλπωση των γνώσεων και των ιδεών σε βιωματικές μορφές, αποκτά πυκνή ανθρωπολογική υφή και συγκροτείται ως αναζήτηση του νόηματος για να προσεγγίσει, ως ηθική και γνωστική κατηγορία, την έννοια της Bildung: βλ. G. Rocher (1992), Cl. Geertz (1973). Η φιλοσοφική κουλτούρα ενός ατόμου είναι συγχρόνως παθητική και ενεργητική (είναι και διενεργείται), παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίον 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 απορρο-

Η φιλοσοφική εκπαίδευση τείνει ακριβώς να θεμελιώνει για τα εμπλεκόμενα στη διαλογική διαδικασία πρόσωπα ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με τη στέρεα κατακτημένη γνώση.³⁶ ωστόσο η διάρρηξη του μονολόγου μέσα από τη φιλοσοφική δίοδο δεν μπορεί να γίνει παρά με τη συνέργεια ανάμεσα στο γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο.³⁷ Ενδιαφέρον μάλιστα θα είχε να μελετηθεί όχι μόνο πώς η φιλοσοφική οπτική θα ενσωμάτωνε το συναίσθημα (πέραν της συνήθους αλλοτρίωσης 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 ενι-

φήσει ταυτιζόμενη μαζί της) έχει να κάνει όχι μόνο με τους ειδικούς όρους και τις συνθήκες της όλης διαδικασίας (οι οποίοι και την εξατομικεύουν –βλ. Ε. Θεοδωροπούλου (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» P. Hadot (1995): *Philosophy as a Way of Life*. Balckwell, όπως αναφέρεται στο Ι.Γ. Δελλής (2005), 34.

36. 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 τη μακρά και πολύπλοκη ιστορία, και η αναγωγή στο οπλοστάσιο της φιλοσοφίας, με στόχο να διευκρινίζονται στο διηνεκές οι θεμελιώδεις ερωτήσεις και να αναδιαμορφώνονται η διαχείρισή τους με μεθοδικό τρόπο– βλ. R. Spaemann (1983), 104-129.
37. Πρβλ. την αναγωγή του ζητήματος στο διδακτολογικό επίπεδο, μέσα από την τριμερή διάκριση στόχων με βάση το ταξονομικό σύστημα των Bloom/Krathwohl (βλ. Στ. Βιρβιδάκης, Β. Καρασμάνης & Χ. Τουρνά 2007, 10). Η τριμερής ταξονομική διάκριση τακτοποιεί τις νόμιμες διδακτικές αναμονές και αποκαθιστά την απωλεσθείσα κάτω από το βάρος γνωσιοκεντρικών προσεγγίσεων σφαιρικότητα (από τη διδασκαλία του φιλοσοφικού κειμένου –βλ. Ε. Θεοδωροπούλου 2003– στη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε όλα της τα επίπεδα) δίνοντας αξία στη 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 το πρόσωπο που διδάσκει όσο και για εκείνο που διδάσκεται.

σχύσει 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 αρετών;³⁸ Είναι επομένως η εκπαίδευση ενός/μιας φιλοσόφου αυτή – η επιθυμία, δηλαδή, μιας ζωής επιστημονικής καλά συγκερασμένης, βασισμένης στην αυστηρά εκπαιδευμένη σκέψη; Στο συνεχές, ωστόσο, 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 του³⁹ – 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),⁴⁰ το οποίο μπορεί, αντίστροφα, να είναι η παθιασμένη λογική, είναι ένα πάθος περασμένο από το φίλτρο της κριτικής εξέτασης (όπως θα επιδίωκε η εκπαίδευση σήμερα φι-

38. 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 [...]» G. Deleuze (1981), 182-4. «Πριν, πολύ πριν από τον 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» H. Lefebvre (2001), 69. Βλ. και J. Greco (2001), 118.

39. Βλ. K. Mulligan (1998), I. Goldstein (2002).

40. Βλ. R.S. Peters (1972).

λοδοξώντας να εγγυηθεί τις υγιείς ισορροπίες);⁴¹ Αυτές οι ερωτήσεις 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 στον διάλογο.

Περί ευθραυστότητας της διαλογικής μηχανής

Η έμφαση στην κατοχύρωση της τεχνικής του διαλόγου ή η εξάντληση του διαλόγου στην τεχνολογία του, δεν αρκεί για να εκπληρώσει τη διαλογική αρχή, στον 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 τανάπαλιν.⁴² Η ανάπτυξη του δι-

41. Ο Scheffler θέλοντας να επιμείνει στη γνωστική πλευρά των συναισθημάτων (βλ. I. Scheffler 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», «αντιληπτικά συναισθήματα» και «θεωρητική φαντασία»: οι συγκινήσεις μας είναι γνωστικές, στο μέτρο όπου οι προσδοχίες μας είναι εξίσου γνωστικές. Παρόλον ότι δεν είναι απολύτως βέβαιο εάν αυτές οι διακρίσεις μοιράζουν με αδιαμφισβήτητο τρόπο το κοινό πεδίο ανάμεσα στο συναίσθημα και τη γνώση (βλ. M. Lipman, «Caring as Thinking», <http://cgss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman>), φαίνεται ωστόσο, ότι η έμφαση στον συσχετισμό τους είναι κρίσιμη για τη φιλοσοφική παρέμβαση. Το ερώτημα περί του τι συνιστά το γνωστικό κομμάτι μέσα στο συναίσθημα ή περί της σχέσης ανάμεσα στο συναίσθημα και την κρίση (στην προέκταση της διαπραγματεύσεως των στωικών) φαίνεται να παραπέμπει σε μια εξελισσόμενη αποκατάσταση του ρόλου του συναισθήματος, το οποίο είναι έκτοτε σε θέση να ενισχύει την ανάπτυξη της ορθολογικής σκέψης (βλ. την «επαναπλαισίωση των συναισθημάτων ως ορθολογικών», M. Boler 1997, 227), ώστε έκτοτε να εγκαθίσταται στους κόλπους της φιλοσοφίας και της εκπαίδευσης (βλ. M. Nussbaum 1992).

42. Βλ. J.C. Thomas (1997).

αλόγου, ως παιδαγωγικού συμβαίνοντος, οφείλει να εντάξει εξίσου, διαφορετικά από ένα αυστηρά δομημένο φιλοσοφικό μάθημα, όλες τις αβειβαιότητες, 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 συγχροτήσουν την έννοια ως (συλλογικό) πρόβλημα.⁴³ παράλληλα με μια προσήλωση σε αρχές που εμφορούνται στη φιλοσοφική εργασία αποτελώντας σε ένα βαθμό εγγυήσεις της.⁴⁴ Να εντάξει, δηλαδή, τη διαταραχή της δομής του διαλόγου και ίσως και της ίδιας της φιλοσοφικής του ευταξίας.⁴⁵ Η υποχώρηση του μονολόγου, αντιστοιχεί στη διαλογική εμπειρία ως εμπειρία άσκησης και ως τέτοια οφείλει να έχει πρώτα απασχολήσει το πρόσωπο το οποίο παρέχει εκπαίδευση. Δεν βρίσκεται σε όσα έχει και μπορεί να (επιλέξει να) παραχωρήσει, αλλά σε όσα δεν έχει και οφείλει να κάνει τον κόπο και τον 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 στον διάλογο, αφετέρου, αντίστροφα, της θεώρησής της ως εμποδίου στη διαλογική επικοινωνία. Από την αποδοχή ότι τα υποκείμενα δεν είναι χωρόχρονοι κλειστοί μπροστά στο βλέμμα και στον λόγο του άλλου, αδύναμοι να επικοινωνήσουν, στην *a priori* 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 ματαιώση.⁴⁶ Και εάν είναι αλήθεια ότι μέσω

43. 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.: βλ. N. Go & Fl. Chodat (2005).

44. Βλ. Evans Cl. (1978).

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

46. 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, <http://www>).

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». ⁴⁷ Έστω κι αν το καλά περιχαρακωμένο υποκείμενο μπαίνει στον πειρασμό και την ανάγκη της διάνοιξής του μέσω του διαλογικού εγχειρήματος, ⁴⁸ αυτό το εγχείρημα δεν θα αποτελούσε αδιαμφισβήτητα τον μηχανισμό εκείνον που θα ανέτρεπε τη δομή των αντιτιθέμενων υποκειμένων και θα προχωρούσε σε «αποκέντρωση του υπερβατολογικού εγώ». ⁴⁹ Παρότι είναι δυνατόν να αντιληφθούμε τη δυνατότητα της διαλογικής παιδαγωγικής στο να συγκροτεί «μια θέση αποδοχής», η οποία θα σημειοδοτεί την έλλογη και ορθολογική προσέγγι-

pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=19&ep=243).

47. 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» M. Schertz (2006a) και (2006b).
48. Πρβλ. την αντίληψη του M. Merleau-Ponty (145) σχετικά με την εμπειρία του διαλόγου, εφόσον επιτρέπει τη διαμόρφωση ενός δυαδικού όντος.
49. D. Kennedy (1999). Πρβλ. εδώ τη λειτουργία της ενσυναίσθησης είτε ως στόχου είτε ως μέσου του διαλογικού εγχειρήματος: από τη βιαστική αποδοχή της ως ειλημμένης προϋπόθεσης ή ως αναμφισβήτητου παράγωγου της διυποκειμενικότητας, όπως παρασκευάζεται εντός του διαλόγου, μέχρι την ενδεχόμενη ανάπτυξή της, μοιάζει να διαμορφώνεται περισσότερο ένας μηχανισμός διεμβόλισης παρά ένα διαπολιτισμικό και υπαρξιακό άνοιγμα, εντός του οποίου θα ήταν δυνατό να συντελεστεί η διυποκειμενικότητα. Η ενσυναίσθηση τείνει να σημειοδοτεί 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» M. Nussbaum 2001, 202), χωρίς να αποκλείει απολύτως ερμηνευτικές διεργασίες. Ως τέτοια συνιστά διαδικασία ενδιαφέρουσα για την εκπαίδευση, στον βαθμό όπου συγκεντρώνει πολλαπλά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν ένα πολύπλοκο, αμφισβητήσιμο και συγκρουσιακό πεδίο ιδιοτήτων (βλ. M. L. Hoffman, 2000- S. Verducci 1999, 224). Με την ενσυναίσθηση να τείνει να αποτελεί ένα ιδιότυπο κράμα, φαίνεται ότι διαμορφώνεται, δίχως ωστόσο επαρκή αξιολόγησή του, ο ορίζοντας ενός ολικού εγγραμματισμού ο οποίος θα αντιστοιχούσε στον ολικό άνθρωπο, έτσι όπως τον ευαγγελίζονται οι σύγχρονες ανοιχτές μορφές εκπαίδευσης εκφερόμενες ως μορφές κριτικές-δημιουργικές, δημοκρατικές, διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένες· βλ. E. Θεοδωροπούλου (2009a).

ση των θέσεων των ατόμων τα οποία διαλέγονται, καθώς και την επιβεβαίωση του άλλου και του δικαιώματός του στον λόγο, ωστόσο, δεν είναι πάντα εξίσου σαφές με ποιον τρόπο ο διάλογος υποκινεί τη διύποκειμενικότητα, 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». ⁵⁰ 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 υποκειμενικότητων, 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 κατεύθυνση. ⁵¹ Δεν θα είναι έτσι αυτονόητο πλέον ότι ο διάλογος

50. Στο ίδιο. 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 τον διάλογο ως το παραδειγματικό αποτέλεσμα μιας ηθικής δέσμευσης έναντι του άλλου, 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 διύποκειμενικότητα 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 εξίσου και ανάμεσα στην ηθική και την εμπειρική διάσταση της ίδιας της επικοινωνιακής παιδαγωγικής: G.J.J. Biesta (1996).

51. Πρβλ. τη 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. E.J. White 2009). 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 συμ-

θα όφειλε εν τέλει να παραπέμπει 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 ακόμα από τον ερχομό των προσώπων που συμμετέχουν σε αυτόν.⁵² 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· ουσιωδώς 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.⁵³ Εάν, για παράδειγμα, χρησιμοποιείται η φιλοσοφία εντός του διαλογικού μηχανισμού ή η ίδια ως ένας διαλογικός μηχανισμός, τότε, πολύ πριν από την απασφάλισή της μέσα από ανεπεξέργαστες παιδαγωγικοποιησεις (πολύ προτού δηλαδή, η ίδια η φιλοσοφία αντικρίσει το παιδαγωγικό ως πιθανό τόπο της), θα έπρεπε η ίδια να επεξεργαστεί τη δυνατότητα αποδοχής του να αποτελέσει μέρος του διαλόγου με τις διακινδυνεύσεις του και όχι εξωτερικό εγγυητή ή κριτή του (να αποκτήσει τρόπον τινά 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 στους κόλπους της ενσυναισθητικής πρόκλησης, είναι ένα ον εξίσου, το οποίο κατεξοχήν δοκιμάζει τα όρια της κοινότητας, εφόσον κατεξοχήν επιχειρεί να την ορίσει –κυρίως τότε, στην προσπάθεια αυτού του ορισμού, η φιλοσοφία θα φαινόταν ως

βαίνουν κατά τη διάρκειά του, βλ. Z. Gurevich (2000).

52. H. Lefebvre (2001), 69. Πρβλ. αυτό που η H. Arendt (2000), 68-69, παρουσιάζει ως το αντίθετο της σκέψης (ως ξεπερασμένης δραστηριότητας): το να λογαριάζονται, δηλαδή, οι «συνέπειες ορισμένων υποθετικών μοντέλων», χωρίς ωστόσο να είναι δυνατός ο έλεγχος των υποθέσεων τους «βάσει πραγματικών συμβάντων».

53. Με απώτερο στόχο «τη μεταμόρφωση του κόσμου» D. Kennedy στο E. K. Θεοδωροπούλου (2010), 81-99.

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 νώτων;⁵⁴ Πώς η ενσυναίσθηση μπορεί να διμβολήσει την κίνηση των σημαίνοντων και ενώ, μυείται το παιδί στη διάνοιξη την οποία η ενσυναίσθητική κίνηση υπόσχεται, να αφήνεται συγχρόνως, μέσα από τους φιλοσοφικούς χειρισμούς, στο επικίνδυνο 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 μυηθεί το παιδί ή ο/η εκπαιδευτικός στους φιλοσοφικούς κινδύνους εάν, εξ αρχής, 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.

Συμπερασματικά: η φιλοσοφική επιμονή

Η λειτουργική διάκριση ανάμεσα στη φιλοσοφική εκπαίδευση και τη φιλοσοφική κουλτούρα (η οποία επεξεργάζεται λεπτομερέστερα 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 σκέλους)⁵⁵ στόχο δεν έχει να εισάγει στεγανά και να σύρει διαχωριστικές γραμμές, ως ατελής αλληγορία μιας ανεπεξέργα-

54. «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». J. Derrida (1997), 16.

55. Εάν μάλιστα αυτή η διάκριση δεν μπορεί να είναι απόλυτη και αναπότρεπτη, το εγχείρημα της «κοινότητας φιλοσοφικής έρευνας» και η μεθοδολογία της συγχροτεί τη φιλοσοφική μορφή ζωής και ανασύρει την ουσία της φιλοσοφικής πράξης· βλ. K. Murris (2000).

στης διάκρισης μεταξύ γεγονότος και αξίας. 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 εκπαίδευση,⁵⁶ 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 διάκριση,⁵⁷ εάν, δηλαδή, η συγκεκριμένη διάκριση 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 και θα αποστερούσε τον διάλογο των διαστάσεών 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 φιλοσοφικής κουλτούρας,⁵⁸ ή πόσο και πώς η φι-

56. Βλ. Ε. Θεοδωροπούλου (2009b).

57. «[...] 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 εκκολλητός 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 [...]» J. Derrida & J. Bouveresse (1990 [1989]).

58. 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 αντι-

λοσοφία 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 μπαγκέτα και μόνο του εκπαιδευτικού σχεδιαστή –και αυτό είναι ένα άλλο ζήτημα.

Βιβλιογραφία

- Arendt, H. (2000): *Περί βίας*, μτφρ. Β. Νικολαΐδου-Κυριανίδου, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Βιρβιδάκης, Στ., Β. Καρασμάνης, Χ. Τουρνά (2007): *Αρχές Φιλοσοφίας*, Θεωρητική Κατεύθυνση, Βιβλίο Καθηγητή, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Butler, J. (2009): *Η ψυχική ζωή της εξουσίας*, μτφρ. Τ. Μπέτζελος, Αθήνα, Πλέθρο
- Δελλής, Ι.Γ. (2005): *Φιλοσοφική Συμβουλευτική*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2003): «Ανάγνωση κειμένων: σχέδιασμα για την κατασκευή ενός φιλοσοφικού παραδείγματος», *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 107-27.
- , (2006): «Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα στη μηχανή», *Childhood & Philosophy*, 1. 3. <http://www.filœduc.org/childphilosophy>
- , (2007a): «Ο Φιλόσοφος κι ο αθλητής: μια ιστορία για τη διαπολιτισμικότητα», στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου & Α. Κοντάκος, επιμ., *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός.
- , (2007b): «“Φιλοσοφία για Παιδιά”»: Τόποι και τρόποι για τη Φιλοσοφία», Εισαγωγή στο: Α. Μ. Sharp & L. J. Splitter, «Φιλοσοφία για παιδιά», *Το Κουκλονοσοκομείο. Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου*, Ένα

παραθέσω 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 προχωρήσουμε μαζί τους, ποιο χώρο να καταλάβουμε. Υπ' αυτήν την έννοια, η φιλοσοφία γίνεται η εκπαίδευση των ενηλίκων» S. Cavell (1979).

- πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης, επιμ.-μτφρ.-εισαγ. Ε. Θεοδωροπούλου, Αθήνα: Ατραπός.
- , (2009a): «Στο εργαστήριο της περιβαλλοντικής ηθικής: η φιλοσοφία, οι αξίες, η έννοια της φροντίδας», στο Ε. Θεοδωροπούλου, Μ. Καίλα, Μ. Bonnett & C. Larrère, επιμ., *Περιβαλλοντική Ηθική: από την έρευνα και τη θεωρία στην εφαρμογή*, Αθήνα: Ατραπός.
- , (2009b): «Το θολό είδωλο της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση», στο της ίδιας, επιμ., *Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας. «Φιλοσοφία, φιλοσοφία, είσαι εδώ; Κάνοντας Φιλοσοφία με τα παιδιά»*, υπό την αιγίδα της ελληνικής επιτροπής της Unesco, ΤΕΠΛΕΣ, Ρόδος, 28 Νοεμβρίου 2008. <http://www.rhodes.aegean.gr/tepæs/>
- , (2010): «Εισαγωγή: Το φάσμα της φιλοσοφίας της παιδείας», στο της ίδιας, επιμ.-μτφρ., εισαγ., *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*, Αθήνα: Πεδίο.
- , (2009): «Η (ανα)στοχαστική αξίωση, η απαίτηση της δημοκρατίας και η φιλοσοφία της παιδείας», στο Α. Κοντάκος, & Φρ. Καλαβάσης, *Θέματα Εκπαιδευτικού. Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, Αθήνα: Ατραπός.
- Kennedy, D. (2010): «Θεσμός του Σχολείου και Υποκειμενικότητα», στο Ε. Κ. Θεοδωροπούλου, (επιμ.-μτφρ.-εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*, Αθήνα: Πεδίο.
- Lipman, M. (2010): «Εκπαιδευτική Φιλοσοφία: τι θα γίνει στο μέλλον;», στο Ε. Κ. Θεοδωροπούλου, (επιμ.-μτφρ.-εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*, Αθήνα: Πεδίο.
- Μπασάκος, Π. (1999): *Επιχείρημα και κρίση*, Αθήνα: Νήσος.
- Altman, M.C. (2004): «What's the use of Philosophy? Democratic Citizenship and the direction of higher education», *Educational Theory*, 54, 2, 143-155.
- Arendt, H. (2005): *Journal de pensée d'Hannah Arendt*, Paris: Seuil.
- Biesta, G.J.J. (1996): «Education/Communication: The two faces of communicative pedagogy», στο Α. Neiman (επιμ.), *Philosophy of Education 1995*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society
- Boler, M. (1997): «Disciplined emotions: philosophies of educated feelings», *Educational Theory*, 47.2.
- Burbules, N.C. (2000): «The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy», στο P.P. Trifonas (επιμ.): *Revolutionary Pedagogies, cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*, London: Routledge.

- Cavell, S. (1979): *The Claim of Reason*. New York: Oxford University Press.
- Crosjean-Doutrelepont, M.-P. (2003): «Instaurer des espaces de citoyenneté», στο Cl. Leleux. (επιμ.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: de Boek.
- Daniel, M.-Fr. (2005): «Pré-supposées philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications». στο Cl. Leleux (επιμ.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: Editions De Bœck Université.
- Dearden, R.F., P.H. Hirst & R.S Peters (επιμ.) (1972): *Education and the Development of Reason*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Deleuze, G. & F. Guattari (1991): *Qu'est-ce que la philosophie?*. Paris: Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1981): *Différence et répétition*. Paris: PUF.
- Derrida, J. (1979): *Etats généraux de la philosophie (16 et 17 Juin 1979)*. Paris: Flammarion.
- Derrida, J. & J. Bouveresse (1990 [1989]): «Rapport de la Commission de Philosophie et d'Epistémologie», στο J. Derrida, *Du droit à la philosophie*. Paris. Galilée.
- Derrida, J. (1997): *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*. France: Editions Unesco-Verdier.
- Evans, Cl. (1978): «The feasibility of moral education», στο M. Lipman & A.M. Sharp, επιμ., *Growing up with Philosophy*. Philadelphia. Temple University Press.
- Fosnot, C.T. (επιμ.): (2005): *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York. Teachers College-Columbia University.
- Geertz, Cl. (1973): *The Interpretations of Cultures*. USA: Basic Books.
- Glaserfeld, E. von (1998): «Why constructivism must be radical», στο M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison, επιμ., *Constructivism and Education*. USA: Cambridge University Press.
- Go, N. (2003): «Débat démocratique, débat philosophique», *Diotime*, 15.
- , (2010): *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi? Comment?*, Paris: Hachette.
- & Fl. Chodat (2005): «Débuter en philosophie: les "angoisses"», *childhood & philosophy*, 1. 2.
- Goldstein, I. (2002): «Are emotions feelings? A further look at hedonic theories of emotions», *Consciousness & Emotion*. 3.1, 21-33.
- Goucha, M. (επιμ.) (2007): *La Philosophie. Une école de la liberté. Enseignement*

- de la philosophie et apprentissage du philosophe. Etat des lieux et regards pour l'avenir.* Paris: éditions Unesco.
- Greco, J. (2001): «Virtue and Rules in Epistemology». στο A. Fairweather & L. Zagzebski (επιμ.): *Virtue Epistemology: Essays on Epistemic Virtue and Responsibility.* Oxford: Oxford University Press.
- Gregory, M. (2004): «Practicing Democracy. Social Intelligence and Philosophical Practice». *International Journal of Applied Philosophy.* 18:2, 161-174.
- Gurevich, Z. (2000): «Plurality in Dialogue: A comment on Bakhtin». *Sociology.* 39.2. 243-263.
- Hand, M. & C. Winstanley (επιμ.). (2008): *Philosophy in Schools.* London-N. York: Continuum.
- 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», *Metaphilosophy.* 30 (4). 338-359.
- Kitchener, R. (1990): «Do children think philosophically?». *Metaphilosophy.* 21.4
- Larochelle M., N. Bednarz & J. Garrison (επιμ.) (1998): *Constructivism and Education.* USA: Cambridge University Press.
- Laverty, M. & M. Gregory (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». *Working Papers in Urban Language & Literacies.* 33. King's College, London.
- Les Cahiers du Cerfee (2003): «La discussion dans l'enseignement et la formation». 19.
- Lipman, M. (1988): *Philosophy goes to school.* Philadelphia: Temple University Press.
- & A.M. Sharp (επιμ.) (1978): *Growing up with Philosophy.* Philadelphia, Temple University Press.
- , A.M. Sharp & Fr.S. Oscanyan. (1980): *Philosophy in the Classroom.* Philadelphia, Temple University Press.

- Marcel-Lacoste, L. (1990): «Y-a-t-il un page pour philosopher?». στο. της ιδίας, επιμ., *La philosophie pour enfants. L'expérience Limpan*. Sainte-Foy: Les Éditions Le Griffon d'argile.
- 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». *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 30, 2, 21-31.
- Mulligan, K. (1998): «From appropriate emotions to values». *The Monist*, 81.1, 161-88.
- Murris, K. (2000): «Can Children Do Philosophy?». *The Journal of the Philosophy of Education*, 34.2, 262-279.
- , St. Bramall, Sh. Egley, M. Gregory, J. Haynes & St. Williams (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/Murris-Symposium_Introduction.pdf
- Nussbaum, M. (1992): «Emotions as Judgments of Value». *The Yale Journal of Criticism*, 5.2, 201-220.
- , (2001): *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge UK: Cambridge University Press
- Pardales, M.J. & M. Girod (2006): «Community of Inquiry: its past and present future». *Educational Philosophy and Theory*, 38.3, 299-309.
- Peirce, C.S. (1955): *The Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover. Ed. J. Buchler.
- , (1931-58): *Collected Papers*. επιμ. C. Hartshorne, P. Weiss & A. Burks. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Peters, R.S. (1972): «Reason and Passion». στο R.F. Dearden, P.H Hirst & R.S Peters, επιμ., *Education and the Development of Reason*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rocher, G. (1992): *Introduction à la Sociologie générale*. Montréal: Éditions Hurtubise.
- Rollins, M. (1995): «Epistemological Considerations for the Community of Inquiry». *Thinking*, 12.2, 31-41.
- Scheffler, I. (1991): *In Praise of the Cognitive Emotions, and Other Essays in the Philosophy of Education*. New York: Routledge.
- Schertz, M. (2006a): «Empathy, Intersubjectivity and the creation of the relational subject: a new vision of Empathy warrants critical reflection on

- the culture and practice of schooling», *Thinking*, 18.1, 22-3.
- . (2006b): «Empathic Pedagogy: Community of Inquiry and the Development of Empathy», *Analytic Teaching*, 26.1.
- Schlanger, J. (2002): *Guide pour un apprenti philosophe*. Paris: PUF
- Schleifer, M. (1997): «Philosophy and Community in Education: A Critique of Richard Rorty», *Analytic teaching*, 17 (2).
- Spaemann, R. (1983): «Die kontroverse Natur der Philosophie», στο. του ιδίου, *Philosophische Essays*, Stuttgart: Reclam.
- Suissa, J. (2008): «Philosophy in the Secondary School-a Deweyan Perspective», στο M. Hand & C. Winstanley, επιμ., *Philosophy in Schools*. London-N. York: Continuum.
- Théodoropoulou, E. (2007): «Education sur le dos de la philosophie», *Childhood & Philosophy*, 3.5. <http://www.filoeduc.org/childphilo>
- . (2010): «Une philosophie de l'éducation comme "théorie pratique" et l'espace comme seuil», *Argumentos de Razón Técnica. Revista española de Ciencia, Tecnología y Sociedad, y Filosofía de la Tecnología*. Sevilla.
- & A. Théodoridis (2010): «Le cercle de craie: la formation des enseignants en Grèce», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, «Former des enseignants», CIEP, 55, 119-129.
- Thomas, J.C. (1997): «Community of Inquiry and Differences of the Heart», *Thinking*, 13.1, 42-48.
- Tozzi, M. & R. Etienne (επιμ.) (2005): *La discussion en éducation et en formation - Un nouveau champ de recherches*. Paris: L'Harmattan.
- Vansieleghem, N. (2005): «Philosophy for Children as the Wind of Thinking», *Journal of Philosophy of Education*, 39.1, 19-35.
- Verducci, S. (1999): «Empathy, morality and moral education», Doctoral Dissertation, Stanford University. *Dissertation Abstracts International*, 60.
- White, E.J. (2009): *Bakhtinian Dialogism: A Philosophical and methodological route to dialogue and difference?*. www.2.hawaii.edu/~pesaconf/zpdfs/16white.pdf