

Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας¹

Έλενα Θεοδοροπούλου *

Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

theod@rhodes.aegean.gr

Η φιλοσοφία της παιδείας είναι εδώ, μεταξύ των άλλων, για να επιβεβαιώσει ή να άρει την ανάγκη (όταν και όπου αυτή εκφράζεται ως τέτοια ή υφίσταται πράγματι) της εμπλοκής της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση ή να ασκήσει κριτική σε αυτήν την εμπλοκή (όταν, όπως και όπου αυτή απαντάται). Ακριβέστερα, για να μελετήσει το ζήτημα της συγκεκριμένης συνεργασίας στις σωστές του διαστάσεις ανάγοντάς το στις ιδιαίτερες προϋποθέσεις του, οι οποίες μπορούν, σε γενικές γραμμές, να συνοψιστούν σε δύο δέσμες προτάσεων: αφενός, σε αυτές που αφορούν στη γενικότερη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών συστημάτων (τα οποία καλούνται να ενσωματώσουν τη διδασκαλία της φιλοσοφίας) και αφετέρου, σε εκείνες που αφορούν στους στόχους της ίδιας της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, καθόσον ενσωματώνεται. Οι διασταυρούμενες αναγνώσεις αυτών των προτάσεων φέρνουν στο φως μια σειρά από ζητήματα σε επιστημολογικό, μεθοδολογικό, ιδεολογικό επίπεδο², σε σχέση, ακριβώς, με τη θέση που αναμένεται (ή θα μπορούσε) να έχει η διδασκαλία της φιλοσοφίας στο σχολικό σύστημα. Η κρίσιμη διαπίστωση ωστόσο (κρίσιμη ως προς τη διδακτική ενεργοποίηση της φιλοσοφίας) έγκειται στην κοινή θέληση και απόφαση, τόσο από τη μεριά της φιλοσοφίας, όσο και από τη μεριά της εκπαίδευσης, να θεωρήσουν αυτή τη συνεργασία όχι μόνο χρήσιμη αλλά και αναπόφευκτη και να προθυμοποιηθούν να επεξεργαστούν κοινά σχήματα διδακτικής και παιδαγωγικής δράσης³.

Η Φιλοσοφία ευχαρίστως και δύστροπα, συγχρόνως, δέχεται να καθομολογηθεί ως συμμετέχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο μέτρο κυρίως που αυτή αναπτύσσεται ως δημόσιος λόγος⁴. Ωστόσο, η φιλοσοφική αγωγή ενταγμένη στη σχολική τουλάχιστον δομή εκπαίδευσης, δεν μπορεί να είναι μια καθαρά φιλοσοφική αγωγή, δηλαδή, αγωγή με στόχο να εκπαιδεύσει φιλοσόφους και αυτός ο περιορισμός σημειοδοτεί την ανάγκη προσαρμογών, μετασχηματισμών, αναγραμματισμών στη φιλοσοφική αντίληψη της αγωγής, ακόμα όμως περρισσότερο (αλλά και ουσιαστικότερα) αναγκάζει σε μια συστηματική διερεύνηση αυτού που θα μπορούσε να σημαίνει «φιλοσοφική αγωγή», μια αναδίφηση στην ίδια την ιστορία όχι των φιλοσοφικών συστημάτων αυτή τη φορά, αλλά των δυνατοτήτων διδακτικής εκφοράς τους. Είναι σαφές ότι στην περίπτωση αυτή, το βάρος μετατοπίζεται από την ενίσχυση της γνώσης (σχετικά με το τι αποτέλεσε ιστορικά το διδακτικό αντικείμενο της φιλοσοφίας) στην ενίσχυση της κατανόησης του τι ακριβώς συνιστά τη φιλοσοφική προσέγγιση των ζητημάτων, και στην οικειοποίηση αυτής της προσέγγισης ως τρόπου παιδαγωγικά νόμιμου και σημαντικού. Φαίνεται σαν να συμβαίνει μια μετατόπιση προς το παιδαγωγικά ουσιώδες, και, συγχρόνως, μια προσπάθεια να συγκεραστεί το φιλοσοφικό επίγονο με το παιδαγωγικό επίγονο μέσα από μια σύγκλιση και συγκερασμό των μέσων τους. Με άλλα λόγια, σημασία έχει η εκπαιδευτική πράξη να ανακαλύπτει μέσα της και, ως εκ τούτου, να αποδέχεται ενσυνείδητα να φιλοξενήσει το φιλοσοφικό τρόπο (ακριβώς ως ένα εγγενή τρόπο της), και η φιλοσοφία να ανακαλύπτει μέσα της και να εξωτερικεύει εκούσια και συστηματικά, τον παιδαγωγικό τρόπο (ακριβώς ως ένα εγγενή τρόπο της).

* Η Έλενα Θεοδοροπούλου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Το ερώτημα βεβαίως έγνιεται στο τι το ιδιαίτερο έχει μια τέτοια αμοιβαία φιλοξενία ανάμεσα στη φιλοσοφία και την εκπαίδευση και στο κατά πόσο αυτή η ιδιαιτερότητα παίζει ρόλο στη διαμόρφωση και των δύο πλευρών⁵. Πράγματι, το βασικό επιχείρημα προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι ότι η φιλοσοφία ως τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος υπερβαίνει την ίδια τη λειτουργία της ως διδακτικού αντικειμένου, στο βαθμό που τείνει (ή οφείλει) να αναπτύσσεται ως κατεξοχήν μηχανισμός διαμόρφωσης της κριτικής σκέψης. Η φιλοσοφία δύναται, φύσει και θέσει, να εκτείνεται και να περιλαμβάνει και την ίδια τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος ως έκφραση της ίδιας της λειτουργίας της (φιλοσοφία της παιδείας). Αυτή ακριβώς η δυνατότητα ενυπάρχει στη διδακτική προσπάθεια εξασφάλισης «φιλοσοφικών» δεξιοτήτων, στη βάση του συλλογισμού ότι ο φιλοσοφικός στοχασμός και η φιλοσοφική εργασία αναπτύσσονται μόνον, εφόσον αυτές οι δεξιότητες έχουν ήδη επιτευχθεί (και αντίστροφα, ότι, εάν οι δεξιότητες δεν αναγνωρισθούν και δεν εκδιπλωθούν μέσα στο πλαίσιο ενός αυθεντικού φιλοσοφικού στοχασμού, δεν επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης φιλοσοφικής εκπαίδευσης). Βεβαίως, κανένα από τα δύο επίπεδα δεν επιτυγχάνεται στην παρούσα μορφή του αναλυτικού προγράμματος.

Η «απάτη του παιδαγωγικού λόγου» και η απατηλή φιλοσοφία

Τα «παιδιά-βολίδες»⁶, τα παιδιά που δυσκολεύονται να κάτσουν ήσυχα, είναι η «πρακτική όψη» που ο φιλόσοφος πρέπει, μεταξύ άλλων, να αντιμετωπίσει, εφόσον αποφασίζει να ενδιαφερθεί για ένα κοινό φιλοσοφικά «ανύποπτο» και, το κυριότερο, με χίλιους λόγους να παραμείνει ανύποπτο. Στην προέκταση της παιδαγωγικής ιστορίας των φιλοσοφικών σχολών και των συστηματικών φιλοσοφικών διδασκαλιών, κάθε παιδί είναι δύναμις ένα τέτοιο «παιδί-βολίδα», μέχρι τη στιγμή της μεταμόρφωσής του σε φιλόσοφο⁷ μέσα από μια σκληρή φιλοσοφική εκπαίδευση-μύηση. Στα σύγχρονα ωστόσο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η φιλοσοφία θα έπρεπε να υπερασπιστεί και να προωθήσει τον παιδαγωγικό και ιδεολογικό της ρόλο, να υποστηρίξει την πίστη της ότι η φιλοσοφική εκπαίδευση είναι σημαντική από τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης ενός παιδιού. Έτσι, ο φιλόσοφος πρέπει να κάνει την είσοδό του στην παιδαγωγική «ενσωματωμένος», εάν θέλει να αντιπαρατεθεί με το ενσαρκωμένο άλλο και όχι με ένα συμβολικό άλλο, δηλαδή, το alter ego του μέσα σε μια νοητή ανταλλαγή επιχειρημάτων (βλ. τον υπερ-χρονικό διάλογο μεταξύ φιλοσόφων). Αυτόν τον «άλλο» μέσα στο εκπαιδευτικό παιχνίδι, οφείλει να τον αντιμετωπίσει όχι ως μαθητή μιας φιλοσοφικής σχολής (ο οποίος ενδεχομένως μοιράζεται την ίδια συνηγορία μαζί του) αλλά ως το άλλο-βολίδα εις τη δευτέρα, έναν άλλο αδιά-φορο, που μπορεί ποτέ να μη θελήσει τη φιλοσοφική του οικείωση.

Η παραπάνω σύγκρουση στους κόλπους της παιδαγωγικής φιλοσοφικής συνείδησης είναι σύμφυτη με τη φιλοσοφία ως παιδαγωγική διαδικασία: θα εμφανίζεται λοιπόν, έστω και αν κάποιος ως φιλόσοφος-εκπαιδευτικός ή ως εκπαιδευτικός με φιλοσοφική παιδεία διακηρύσσει την πεποίθησή του ότι η φιλοσοφική εκπαίδευση είναι αναγκαία για την ολοκλήρωση της παιδείας του εαυτού. Από την άλλη, για να οδηγηθεί το πράγμα σε αγαστή συμφωνία (η φιλοσοφία στην εκπαίδευση), καλό θα είναι να μη γίνει κάτω από το φως των φιλοσοφικών εμμονών να μη εμφανίζεται καν ως υποχώρηση στην τρόπον τινά «ανθρώπινη» ανάγκη της φιλοσοφίας να επικοινωνήσει και να αναβαπτισθεί μέσα από την αναάλυψη του παιδαγωγικού, «καλού» εαυτού της (σημειωτέον εξάλλου ότι η φιλοσοφία καθιερώθηκε ως λόγος και ως χαλιναγώγηση του ανθρώπινου). Για να μοιάζει, δηλαδή, αυθεντική η σύμβαση, η φιλοσοφία δεν θα πρέπει να προσέρχεται στην εκπαίδευση υποβαλλόμενη σε ένα είδος εκούσιας αυτο-χαλιναγώγησης ή μεταστροφής της από τις πάγιες προθέσεις της (σε σύγκρουση με ό, τι ιστορικά τη διαμορφώνει ως τέτοια). Αντίθετα, θα πρέπει αυτό να γίνεται μέσα από μια μορφή φυσικής αυταπάραξης από

μέρους της, μια ενσυνείδητη υποχώρηση στο παιδαγωγικό ανάγωγο (αυτό, δηλαδή, που δεν ανάγεται περαιτέρω δίχως να αλλοτριωθεί), στο οποίο επιλέγει ενσυνείδητα επίσης να επενδύσει τις προσπάθειές της. Άλλωστε, εδώ βρίσκεται και μια πάγια διαφορά της παιδαγωγικής από τη φιλοσοφία: στη διαφορετική σχέση τους με το «άλλο» το οποίο, ακριβώς, προτίθενται να πλησιάσουν. Η φιλοσοφία μοιάζει περισσότερο εγωκεντρική, παρόλο που αναπτύσσει έναν εξαιρετικά πολύπλοκο και ευαίσθητο λόγο για το άλλο, στην προσπάθειά της να κατανοήσει την ίδια την έννοια της ετερότητας και της ταυτότητας. Ακριβώς μια τέτοια προσπάθεια, ωστόσο, θα μπορούσε εν τέλει να αποσυναρμολογήσει και το εγώ και το άλλο λόγω του πολλαπλασιασμού των στοχαστικών αποστάσεων που η ίδια φιλοσοφία παρεμβάλλει και ο οποίος καθιστά πράγματι δύσκολη τη «συνάντηση» με τον άλλον (ως ύψιστο παιδαγωγικό στόχο)⁸. Αλλά αυτή είναι και η διαφορά που πρέπει στη συγκεκριμένη περίπτωση να υποσχελιστεί.

Αυτό θα σήμαινε ότι, τουλάχιστον για τις πρώτες σχολικές βαθμίδες, υπάρχει η ανάγκη διαμόρφωσης μιας παιδαγωγικο-φιλοσοφικής στρατηγικής, όπου ο κύριος μοχλός της διαχείρισης των φιλοσοφικών εργαλείων θα είναι ο παιδαγωγός (παιδαγωγός-καμίνι, παιδαγωγός-καταλύτης) και όχι ο φιλόσοφος (που εμμένει – ή δεν μπορεί παρά – να υιοθετεί τη στάση του εξωτερικού παρατηρητή της εκπαιδευτικής πράξης). Αντίστροφα πάντως, την ίδια στιγμή (και επειδή η φιλοσοφία δεν παύει να είναι φιλοσοφία) η «καλή συνείδησή» της (καλή όπου ήσυχη, όταν η φιλοσοφία, επειδή φέρεται ως ικανή να παίρνει τις κριτικές αποστάσεις της, νομιμοποιεί συγχρόνως για τον εαυτό της και μια στάση εκλεκτικής ένταξης που την απονεχοποιεί), στο βαθμό που αυτή έρχεται να εντάξει τις δυνάμεις της στους ευρύτερους παιδαγωγικούς σχεδιασμούς, τίθεται εν αμφιβόλω, εάν, πριν η ίδια φτάσει στην τάξη, δεν έχει φροντίσει να διερευνήσει κριτικά το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ακριβώς θα υποτάξει τις ενέργειές της. Εάν, δηλαδή, η συγκατάβασή της στις βασικές αρχές του πλαισίου προκύπτει κυρίως εξ αντανάκλασας, από το πώς δηλαδή, η εκπαίδευση θέλει να βλέπει τη φιλοσοφία, προκειμένου να εξυψηφίσει του στόχους της

Πράγματι, για την εκπαίδευση ισχύει το φυσικό ως νόρμα ή μάλλον αντίστροφα, η νόρμα ως φυσικό, το οποίο και υπερασπίζεται, για να διαμορφώσει και να υποστηρίξει την έννοια της κανονικότητας και της σύμβασης, την έννοια του «καλού» το οποίο αναπόφευκτα ευαγγελίζεται, ένα καλό που, με τη σειρά του, δεν μπορεί παρά να είναι φυσικό. Εάν, λοιπόν, η φιλοσοφία (της παιδείας επίσης) καλείται να «σκεφτεί τη σκέψη της εκπαίδευσης»⁹, οφείλει να σκεφτεί (δηλαδή να κατανοήσει) και την έννοια της λογικής στην εκπαίδευση, ακριβώς ως ένα μίγμα ανάμεσα σε αυτό που ο Horkheimer θα αποκαλούσε «εργαλειακή ορθολογικότητα» («instrumental rationality»¹⁰) και στην «ορθολογικότητα μέσω αξίας» («rationality through value»), που εδράζεται πάνω «στην πίστη στην ενδιάθετη απροϋπόθετη αξία» μιας συμπεριφοράς¹¹. Έτσι, η εκπαίδευση, στο όνομα της ηθικής της υποχρέωσης να οδηγήσει το παιδί προς τις αξίες του λόγου (ο οποίος είναι, συγχρόνως, λογικός και ορθολογικός) εκφράζει, προκειμένου ακριβώς, να φθάσει στο στόχο της, την πρόθεση μιας μέγιστης ορθολογικοποίησης των μέσων¹². Διαμορφώνεται έτσι, ένα μίγμα «προφητισμού και μηχανορραφίας», το οποίο χαρακτηρίζει τον τύπο-ιδεώδες της παιδαγωγικής μοντερνικότητας¹³. Πώς απαντά λοιπόν η φιλοσοφία στη λεγόμενη «απάτη του παιδαγωγικού λόγου», που για τον Pierre Bourdieu συνίσταται στη «μυστική πειστικότητα μιας άρρηκτης παιδαγωγικής, ικανής να εγγαράζει μια ολόκληρη κοσμολογία, μια ηθική, μια μεταφυσική, μια πολιτική, διαμέσου ενέσιμων στοιχείων τόσο ασήμαντων, όσο είναι οι παρατηρήσεις του τύπου κράτα ίσια την πλάτη ή μην κρατάς το μαχαίρι με το αριστερό χέρι, σε αυτήν την απάτη του παιδαγωγικού λόγου, που έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι «αποσπά το ουσιώδες κάτω από μια φαινομενική απαίτηση του ασήμαντου»¹⁴; Αποκαλύπτει, επεξεργάζεται ή ακόμα και αρνείται, ως φιλοσοφία της παιδείας, το μηχανισμό της απάτης ενώ, ως φιλοσοφία-τμήμα του εκπαιδευτικού μηχανισμού, τον αναπαράγει οιονεί

ενεργητικά; (στην περίπτωση αυτή, η φιλοσοφία της παιδείας θα αναγόταν σε κατεξοχήν φιλοσοφία, σε κατεξοχήν κριτικό εργαλείο).

Εδώ ακριβώς, για να διευρύνουμε το πεδίο των επισημάνσεων σχετικά με την ένταξη της φιλοσοφίας στον εκπαιδευτικό χώρο, θα μπορούσαμε να υπενθυμίσουμε την ήδη πεπαλαιωμένη, αν και όχι λιγότερο επίκαιρη, φιλολογία περί της εργασίας του εκπαιδευτικού και της ιδιαιτερότητάς της. Παρουσιάζεται ως εργασία περίπλοκη, παράδοξη, αδύνατη, εργασία που περιγράφει κατεξοχήν το ανθρώπινο ιδωμένο ως προσέγγιση του άλλου. Περίπλοκη, λοιπόν, διότι είναι καταδικασμένη να επιτελείται μέσα σε ανυπέβλητες αντιφάσεις, παράδοξη, εφόσον οι στόχοι της προϋποθέτουν την εθελούσια ένταξη του “άλλου” στους σχεδιασμούς της (προϋποθέτουν, δηλαδή, την εθελούσια παραίτηση από την αυτονομία του¹⁵), αδύνατη (μέσα από χαρακτηριστικά όπως η αποτυχία, η αποθάρρυνση, η απογοήτευση, ο πόνος, η αδυναμία, οι αρνήσεις, η ήττα)¹⁶ εφόσον, εν τέλει, οι αντιστάσεις των εκπαιδευομένων (αλλά και οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών) την εμποδίζουν να ολοκληρώσει το σχέδιό της¹⁷. Η αντίφαση, ωστόσο, που ισχύει εδώ συνίσταται, στο ότι, ενώ, θεματοποιείται ολόενα και περισσότερο μια τέτοια συνείδηση για το είδος της εργασίας του εκπαιδευτικού και τις επιπλοκές της (και μάλιστα αναδεικνύεται πλέον κατά τις διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών)¹⁸, την ίδια στιγμή, η αναπαράσταση που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και το κοινωνικό σώμα έχουν για την εργασία τους συνεχίζει να είναι «απελπιστικά ορθολογιστική και αφηρημένη¹⁹». Παρόλες τις δραματικές επισημάνσεις περί αδυνατότητας, οι αναπαραστάσεις τους φαίνεται να συνεχίζουν να συντηρούν το μύθο περί της εξουσίας της εκπαίδευσης και των δυνατοτήτων της. Μη ξεχνάμε ότι η διδασκαλία πάνω απ’ όλα είναι «επάγγελμα της γνώσης και της λογικής»²⁰, επάγγελμα που μπορεί να ασκείται καλά, να βρίσκεται υπό έλεγχο, να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, να αντιπροσωπεύει, δηλαδή, ένα ορατό και καλοφτιαγμένο νόημα – πρόκειται για μια υπαρκτή και, βεβαίως, λειτουργική κοινή παιδαγωγική λογική, η οποία και αποδεικνύεται ισχυρότερη από τη δύσκολη, η αλήθεια είναι, προσχώρηση στην αποδοχή των αντιφάσεων. Η φιλοσοφία εντασσόμενη επαναφέρει άραγε τις αντιφάσεις ή ενδίδει εξαρχής στη πρώιμη διάλυσή τους;

Αυτή η υπερβολή της ορθολογικοποίησης, που σπρώχνει τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών να συνεχίζει εσαεί να «παίζει την κωμωδία της εξουσίας» και να υποστηρίζει εν τέλει, τεχνηέντως, την παιδαγωγική της εξουσίας (η οποία άλλωστε δίνει λόγο ύπαρξης στον εκπαιδευτικό), πώς εισπράττεται από τη φιλοσοφία, καθώς αυτή, φύσει αντιρρησιακή, ικανή, δηλαδή, να υποψιάζεται, να ανιχνεύει, να αναγνωρίζει και να επεξεργάζεται τις ρωγμές αυτής της ορθολογικότητας, καλείται, εκ θέσεως (συμμετοχή στο αναλυτικό πρόγραμμα) να συμμετάσχει στην ίδια κωμωδία; Εάν η φιλοσοφική αγωγή είναι το μέσο για την απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, και εν πολλοίς το επιτυγχάνει, είναι σαφώς καλύτερα για το επίπεδο των εκπαιδευομένων, αλλά, σίγουρα είναι μια επένδυση σε μια εκπαίδευση που στο σύνολό της, συνεχίζει να παίζει την ίδια κωμωδία. Η ανάδυση αυτής της αντίφασης, πάντως, μοιάζει να διευκολύνεται, μάλιστα να είναι αναγκαστική, όσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός είναι φιλόσοφος αλλά και, αντίστροφα, όσο περισσότερο ο φιλόσοφος είναι εκπαιδευτικός²¹. Σαφώς, μία διέξοδος θα ήταν να θεωρήσουμε ότι η έννοια της δεξιοτήτας, την οποία διαχειρίζεται ευχαρίστως σε επίπεδο στόχων η εκπαίδευση, δεν εξαντλείται στην κατοχή και την άμεση χρήση των γνωστικών ή συναισθηματικών πηγών μας, αλλά παραπέμπει, κυρίως, στην ικανότητα της κινητοποίησης των πηγών αυτών. Δηλαδή, στο «γνωρίζω να κινητοποιώ» τις πηγές αυτές με στόχους περίπλοκους²². Αυτό προϋποθέτει ότι γίνεται αναγκαία η εννοιολόγηση²³ τόσο των πηγών αυτών, όσο και του όλου μηχανισμού κινητοποίησής τους και τότε ο εκπαιδευτικός θα επανακτήσει τη νομιμοποίηση που φάνηκε προς στιγμή να του λείπει.

Η Φιλοσοφία ανάμεσα στην «ποίηση και την πράξη»

Παράλληλα θα προτείνουμε εδώ την παρεμβολή μιας συλλογιστικής ζελατίνας, στα χνάρια του Francis Imbert, καθώς διερευνά την έννοια της παιδαγωγικής πράξης, όπως εκείνος την ορίζει, ακολουθώντας, δηλαδή, το αριστοτελικό μονοπάτι της διάκρισης ανάμεσα στην *ποίηση* και την *πράξη*. Θεωρεί εξαιρετικά κρίσιμη την αναγνώριση του γεγονότος ότι στο εκπαιδευτικο-παιδαγωγικό πεδίο, από την αρχή μάλιστα, και αντίθετα μ'ό,τι θα συνεπαγόταν η ανάληψη φιλοσοφικής στάσης έναντι του πεδίου αυτού, το διακύβευμα είναι να «αντισταθούμε στην τάση μας να επικυρώνουμε συνεχώς το α-υποκειμένο [sujet/non-subject]²⁴. Αντίστροφα με αυτήν την τάση, θα έπρεπε να προσκαλέσουμε το υποκειμένο να «φανεί», να πάρει τη θέση του μέσα σ' ένα δίκτυο ανταλλαγών και μεριδίων, όπου θα μπορεί να διαμορφώνει πράξεις και λόγους. Δηλαδή, να κάνουμε έτσι ώστε το παιδί ως ελεύθερο ον να είναι σε θέση «να υποστηρίξει μέσα στο χώρο της τάξης τη γέννηση πράξεων και λόγων των οποίων το συγκεκριμένο παιδί, έστω και αν πρόκειται για μαθητή νηπιαγωγείου, μέσα σε δεδομένες συνθήκες, θα μπορούσε να αναδειχθεί εξολοκλήρου ο δημιουργός». Με άλλα λόγια, το διακύβευμα συνίσταται στο να διαφύγουμε τον πειρασμό να εκπαιδευούμε με την έννοια μιας εκπαίδευσης που είναι δια-μόρφωση, δόμηση ενός υποκειμένου υποταγμένου. Δηλαδή, να μην αφήσουμε τις παιδαγωγικές πρακτικές να καταλήξουν στο να είναι *ποίηση* (στην αριστοτελική έννοια), ένας τεχνικός δηλαδή χειρισμός, που διαμείβεται ανάμεσα σ'ένα γνώστη και ένα δέκτη γνώσης²⁵, και ο οποίος υποτίθεται ότι είναι ικανός, ακριβώς επειδή είναι ένας καλός δέκτης, παραγωγός και κάτοχος γνώσης. Να αρνηθούμε αυτό το είδος παραγωγής, που είναι αναπαραγωγή *ad infinitum* μιας εκπαιδευτικής ιδεολογίας και φιλοσοφίας, της ιδεολογίας της διατήρησης των αγαθών και της ίδιας της φιλοσοφίας της αναπαραγωγής.

Φαίνεται ότι αυτή η ίδια τοποθέτηση υποδεικνύει και μια καχυποψία για το ρόλο τον οποίο μπορεί να παίξει ο φιλόσοφος ως «επαγγελματίας στοχαστής» (και, κατ'επέκταση, ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός), που όντας κατά παράδοση και συνήθεια ειδικός της λογικής (της οποίας τα αποτελέσματα στην τάξη και τον προγραμματισμό αποτελούν συχνά πηγή τυραννίας), και, συναφώς, ειδικός της ηθικής, μπορεί εύκολα να οδηγηθεί στην τυραννία του λόγου (κατάληξη την οποία η Hanna Arendt αναγνωρίζει στην περίπτωση του Πλάτωνα ή του Heidegger). Ο θεωρητικός βίος του φιλοσόφου, για τον οποίο μόνο αυτός είναι ικανός, εφόσον μόνο αυτός είναι σε θέση να ελέγχει τη *δόξα*, τη λάθος γνώμη, του επιτρέπει να αγνοεί ή να περιφρονεί ό, τι αμφισβητεί την «ωραία σαφήνεια» των σχεδίων του – το παιδί, ακριβώς, δεν μπορεί παρά σταδιακά να προσεγγίσει την ενήλικη ικανότητα του θεωρητικού βίου (θεμελιώδης αποδοχή της ενήλικης ζωής ως προεπιλεγμένου βέλτιστου στόχου), και περιθάλπεται ακριβώς από την καθεστηκυία εκπαίδευση, επειδή αντιπροσωπεύει την επιδοτημένη και υπεραξιολογημένη (ως απολύτως αυτονόητη) αυτή δυνατότητα.

Το ζήτημα λοιπόν είναι ποια θέση παίρνει η φιλοσοφία σε αυτήν την ιστορία των φανερών ή κρυφών απαλοιφών της παιδικής υποκειμενικότητας, ακόμα και όταν αυτή εκθειάζεται μέσα από την οργάνωση ομάδων συζήτησης, όπου θεραπεύεται το δικαίωμα του λόγου. Χρειάζεται, λοιπόν, μια αναστροφή της ιστορίας της φιλοσοφίας σε σχέση με το υποκειμένο που είναι το παιδί, αυτό το παιδί το οποίο εν τέλει το εξορίζει, λόγω μειωμένης ικανότητας συμμετοχής του στο αυστηρό παιχνίδι της λογικής, ενώ, τώρα, υπό το φως των δημοκρατικών παιδαγωγικών θεωριών, το καλεί να συμμετέχει εκ νέου στο παιχνίδι ως ο «παίκτης που πρέπει/μπορεί να ανακαλύψει το φιλόσοφο μέσα του». Δηλαδή, και η φιλοσοφία θα μπορούσε να δει σοβαρά πως «το αδύνατο, η αποτυχία, μαρτυρούν ότι η πράξη διαφεύγει από τη λογική της παραγωγής και των υπολογισμών οι οποίοι εξασφαλίζουν συμμόρφωση στα σχέδια και τους προγραμματισμούς, πληρότητα και ολοκλήρωση, αν και, αντίστροφα, μόνο ο «αυταρχικός» τρόπος να κυβερνάς, να εκπαιδεύεις και να φροντίζεις, τρόπος που λόγω αρχής «δεν ανέχεται

κανένα υποκειμενικό υπόλειμμα», μπορεί να επιδείξει την πίστη σε μια δυνατή ολοκλήρωση των υποκειμένων»²⁶. Επίσης, να αναγνωρίσει και μια άλλη αδυνατότητα, εκείνη που χτυπά τόσο την ψυχανάλυση, όσο και την παιδαγωγική, και η οποία συνίσταται στο ότι και οι δύο αυτές στηρίζονται πάνω σε μια αυτονομία, η οποία όμως δεν υπάρχει ακόμα, προκειμένου «να βοηθήσουν ακριβώς στη δημιουργία της αυτονομίας του υποκειμένου»²⁷.

Η φιλοσοφία δεν είναι έξω από αυτόν τον κύκλο. Συμμετέχει σε αυτό το σχολείο που ο Adorno θα ονόμαζε θεσμό για κωφαλάλους. Τα παιδιά εκπαιδεύονται να μιλούν ως καλοί διεκπεραιωτές, διοικητές ή δημοσιογράφοι, αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί που ξέρουν πώς γράφεται καλά μια έκθεση, ξέρουν πώς να εκπροσωπήσουν το μέσο άνθρωπο στο μικρόφωνο, στην πραγματικότητα, όμως, είναι «άλαλοι» μεταξύ τους - ας πούμε, δεν ξέρουν να μιλούν. Διότι η συνομιλία προϋποθέτει βιωμένες εμπειρίες, αξίες να τις διηγηθεί, κανείς, ελευθερία έκφρασης, αυτονομία και πραγματικές σχέσεις. Μέσα στο παρόν σύστημα που παρασύρει τη ζωή ολόκληρη «η συνομιλία γίνεται εγγαστριμυθία»²⁸. Μια εκπαίδευση λοιπόν του λόγου, που άλλο δεν είναι παρά μία κατάρτιση. Μια τεχνική (όπως κάθε θεραπεία ή κατασκευή) που δεν μπορεί να ετοιμάσει «υποκείμενα που ανοίγονται στον κόσμο, αλλά αν-υποκείμενα που υφίστανται το γεγονός ότι κάποιος παίρνουν το λόγο, όπως υφίστανται μια θεραπεία, μια μετάγγιση, ή μια φαρμακευτική αγωγή [...] έναν ελάχιστο λόγο, ίσα-ίσα να μην πεθάνει [...] ο λόγος εδώ [...] συμμετέχει σε μια *απο-υποκειμενοποίηση* [...] ένα πνίξιμο του υποκειμένου σε μια στερεότυπη εικόνα»²⁹, « [...] δεν είναι πλέον παρά το μέσο ενόψει ενός στόχου [...] τα λόγια λοιπόν, δεν αποκαλύπτουν τίποτα»³⁰ δεν υποστηρίζουν πλέον το «φαινεσθαι» του υποκειμένου»³¹.

Αναζητάμε λοιπόν, ένα παιδί που δεν θα είναι καμουφλαρισμένο, απλοποιημένο, αφηρημένο, αποϊστορικοποιημένο, που δεν θα έχει αναχθεί και ακινητοποιηθεί στον ορισμό του ως «μαθητή», αναζητάμε μια εκπαιδευτικο-παιδαγωγική πράξη που δεν θα είναι μια κατασκευή³², με ορισμένη αρχή και προκαθορισμένο τέλος, αλλά μια πράξη στην αριστοτελική έννοια, πράξη καθεαυτής φευγαλέα: που δεν αφήνει ποτέ πίσω της ένα τελικό προϊόν³³, αλλά αναγκάζει τον παιδαγωγό να αντικρίσει τα άπειρα ενδεχόμενα των συνεπειών της αποδεχόμενος εξίσου το ενδεχόμενο αυτή η απειρότητα να τινάζει στον αέρα την εικόνα του «κυρίου». Η «πράξις» υποχωρεί στην «ποίησις», διότι η «ποίησις» μεταμορφώνει την *Πόλι* και την *Τάξη* σε ένα εργαστήριο όπου το κάθε τι έχει τη θέση του και το ρόλο του³⁴. Ο παιδαγωγικός, ο πολιτικός, ο θεραπευτικός θεσμός αποκλείουν την πράξη, διότι εγκαθιδρύουν μια τάξη, «ένα πεδίο κυριότητας, ελέγχου και προβλεψιμότητας» - μας χρειάζεται, λοιπόν, ένα εκπαιδευτικο-παιδαγωγικό έργο έτοιμο να υπερασπίσει την συμπλοκότητα των διαδικασιών πράξης που θα χαρακτηρίζονται, ακριβώς, από «ευθραυστότητα, αβεβαιότητα και μη προβλεψιμότητα», ενώ ως «αληθινή παιδαγωγική» δεν θα έχει ούτε ορατό ούτε αόρατο φορέα κυριότητας. Προκύπτει, έτσι, η (παραδοχή της) αδυναμία (ς) της περάτωσης τόσο της πράξης, όσο και των υποκειμένων που εμπλέκονται, η αδυναμία της πλήρους γνώσης αυτού που είναι το παιδί ή η παιδαγωγική σχέση³⁵, η πρόκληση και η αναμονή του απρόβλεπτου, σε αντίθεση με την θεωρητική σκέψη που αγωνιά να παγιώσει το απρόβλεπτο, για να εξασφαλίσει την περατότητα του αντικειμένου της³⁶, η απο-παγίδευση της σκέψης για το υποκείμενο από την ίδια της την τάση (να γίνει, λοιπόν, δύσπιστη στην ίδια της την τάση) «να μεταμορφώνεται σε αρχή κοινωνικής ένταξης και ηθικοποίησης»³⁷, η απόρριψη του μοντέλου του ειδικού και η αποδοχή του αναγκαίου άγχους της πράξης, κ.ο.κ. . Όλα αυτά τα επακόλουθα έρχονται, επομένως, σε αντιπαράθεση με τη θεωρητική σκέψη που αγωνιά να παγιώσει το απρόβλεπτο, προκειμένου να εξασφαλίσει την περατότητα του αντικειμένου της. Με ποια πλευρά λοιπόν θα συνταχθεί η φιλοσοφία ως παιδαγωγός; Κανονικά, (ως θεωρητική επιστήμη) θα πρέπει να συνταχθεί με τη θεωρητική σκέψη αλλά, κανονικά, εξίσου (ως απaráγραπτα κριτικός λόγος) θα πρέπει να συνταχθεί με την (ως άνω ορισμένη) «αληθινή παιδαγωγική».

«Βολίδα» όπως τραγικό;

Με ποιο τρόπο λοιπόν, η φιλοσοφία (που γνωρίζει καλά, διότι το έχει θρέψει το όραμα της ολότητας, που γνωρίζει καλά, διότι το έχει φανταστεί και το διασχίζει το δράμα της αμφιβολίας, που γνωρίζει καλά, διότι συστηματικά εντέλλεται να τον επιδιώκει το λόγο εκ του περιθωρίου, που γνωρίζει καλά, διότι είναι το κατά κόσμον πρόσωπό της, αλλά επίσης και του «κέντρου» και του εσωτερικού, ισορροπώντας αμφίσημα ανάμεσα στην ενσωμάτωση της εξουσίας και την απόρριψή της, και που γνωρίζει καλά να στήνει παιχνίδια λογικής και να παίζει με τα παράδοξα) αποφασίζει να εισέλθει στην εκπαιδευτικο-παιδαγωγική πράξη; Εάν τα παραπάνω συνιστούν μια πρόκληση για τη φιλοσοφία, θα έπρεπε, ίσως, να τολμήσει, με κίνητρο την ανάγκη της να συμμετέχει σε αυτήν την πράξη, να «διαβάσει» παιδαγωγικά τον εαυτό της, δηλαδή, να ξαναγράψει παιδαγωγικά την ιστορία της εισάγοντας ακριβώς αυτές τις τομές, ακόμα και με τον κίνδυνο να υπονομεύσει την κυριότητά της ή ακόμα και τον ίδιο το λόγο που θα είχε να εισαχθεί και να συμμετάσχει σε αυτήν την πράξη. Βεβαίως, πρέπει πράγματι να εξασφαλιστεί η συμμαχία και η συνενοχή των ατόμων, καθώς μοιράζονται ιδέες και λόγους μέσα σε μια κοινότητα έρευνας³⁸. Πρέπει πράγματι το παιδί-βολίδα να γίνει συμ-βολή η μετατροπή του είναι ο πόθος που νομιμοποιεί κάθε παρέμβαση ως επανόρθωση και ένταξη. Η συμ-βολή ως σύμβολο του εκπαιδευτικού πολιτισμού.

Το γεγονός, ωστόσο, της «αδυναμίας» ολοκλήρωσης, της εγγενούς «αδυνατότητας», όπως αναπτύχθηκε μέχρι εδώ, μπορεί να αναφέρεται είτε στην τραγική έννοια της εκπαιδευτικής πράξης (το ασύμπτωτο, το ασυμφιλίωτο, τη διηνεκή σύγκρουση) είτε στην έννοια της αδιαπραγμάτευτης (της παρόλα αυτά) ελευθερίας στους κόλπους αυτής της πράξης (ρήξη των καλών προθέσεων, των καλών κατασκευών, πειρασμός και πειραματισμός, αρνήσεις – ανάδυση συμπτώματος : «βολίδα»). Αναφέρεται εξίσου και στην ανάγκη να εξευρεθεί η νόρμα, ο κανόνας «που θα μπορούσε να επιτρέψει να κρίνουμε σχετικά με έναν ορισμό της επιτυχίας και της αποτυχίας»³⁹, μια διαδικασία που θεμελιωδώς οδηγεί στο άπειρο.

Συνεπώς, αυτό το σημείο το οποίο θα έπρεπε να ερμηνεύσουμε και να διαχειριστούμε, φιλοσοφικά και παιδαγωγικά, είναι αυτό το ατελεύτητο, το ανολοκλήρωτο. Έτσι, για παράδειγμα, το «δίδαξε τους ανθρώπους να σκέφτονται» του Dewey⁴⁰ ως θεμελιώδης στόχος για την εκπαιδευτική εργασία, φιλοσοφικά, συνιστά ήδη μια συγκεχυμένη διατύπωση, εάν δεν αποσαφηνιστεί το νόημα του όρου «σκέψη» ή εάν δεν υιοθετηθεί από τους σκεπτόμενους ένα κοινό νόημα σχετικά με τη σκέψη, ειδικά ως σκέψη του άλλου, που συμβαίνει να είναι ο εκπαιδευόμενος. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η «σκέψη» έχει τη σημασία που της δίνει η χρήση της, μια χρήση κατασκευασμένη που περιγράφεται τόσο από το υποκείμενο όσο και από τους παρατηρητές του (και δη τους εκπαιδευτικούς), στο πλαίσιο ενός γλωσσικού παιχνιδιού ή μιας μορφής ζωής⁴¹. Ακριβώς λοιπόν, το ζήτημα εδώ είναι ότι αυτός ο όρος μέσα σε μια εκπαιδευτική κατάσταση (και κατεξοχήν σε μια τέτοια κατάσταση) είναι η κατασκευή μιας συμφωνίας σχετικά με τη σκέψη και ιδιαίτερα σχετικά με την αξία της σύμφωνα με τον προτεινόμενο και συμφωνημένο ορισμό της. Αυτό εξηγεί το πώς -στη βάση της πεποίθησης ότι εκεί επιτελείται έργο χρήσιμο- παράγονται και αναπαράγονται εκπαιδευτικοί-κατασκευαστές, ακόμα και όταν χρησιμοποιούν τα εύφλεκτα και «ανάγωγα» εργαλεία της φιλοσοφίας. Με αυτόν τον τρόπο, μοιάζει ότι κλείνουν κάτι (όπως το επιλεγμένο νόημα της σκέψης) το οποίο, ωστόσο, παραμένει ανοιχτό «από την άλλη πλευρά» (για παράδειγμα «στο μυαλό» από την άποψη της νοητικής κατάστασης, της μοναχικότητας του υποκειμένου). Κλείνω κάτι σημαίνει το καθιερώνω, το εγκαθιδρύω, προκειμένου να μην υπονομευθεί από αυτήν την «ανοιχτή του πλευρά»⁴². Με ποιον άλλο τρόπο, λοιπόν, εκπαίδευση και φιλοσοφία θα μπορούσαν να διαχειριστούν αυτό το «τραγικό» δεδομένο (που κείται στον πυθμένα της «αδυνατότητας» του εκπαιδευτικού

επαγγέλματος), παρὰ μόνο μέσα από την καθιέρωσή του ως αξίας : κάτω από ένα ιζήμα εννοιών, αρχών, αξιών, μεθόδων, προσανατολισμών, πεποιθήσεων διαμορφώνεται η τάξη του εκπαιδευσιμίου, του τελειοποιήσιμου. Μια τάξη που, εκ νέου, θα ήταν σε θέση να εγγυηθεί εις το διηνεκές την καλή συνείδηση της φιλοσοφίας και της εκπαίδευσης : στο εξής, μπορούν, εντέλλονται να πιστεύουν ότι τα «παιδιά-βολίδες» θα είναι οι αυριανοί «φιλόσοφοι» ή τουλάχιστον οι καλοί και δημιουργικοί πολίτες.

Μπορούμε παρόλα αυτά να υποθέσουμε ότι η Φιλοσοφία για παιδιά περιλαμβάνει ως αρχή και ως αντίδοτο αυτή τη διπλή κριτική κίνηση απέναντι στη Φιλοσοφία και την Εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, ότι μπορεί να διατηρεί την ελευθερία να είναι Φιλοσοφία μέσα στην Εκπαίδευση και Παιδαγωγική μέσα στη Φιλοσοφία, την ίδια στιγμή που είναι Φιλοσοφία για και με τα παιδιά (ίσως λοιπόν αντι-φιλοσοφία).

Η Φιλοσοφία της Παιδείας από την άλλη παρατηρεί, αφηγείται, αναπαριστά, εξηγεί, σκέφτεται, ποιεί και πράττει, γίνεται με τη σειρά της Φιλοσοφία-βολίδα. Καλείται, μεταξύ άλλων, να σιεφτεί την αγκύλωσή της φιλοσοφίας σε σχέση με τους λόγους και τους τρόπους παιδαγωγικοποίησης της, να διερευνήσει κατά πόσο κάτι τέτοιο είναι δυνατό δίχως να παραχαράζεται η ιστορία και η ιδιαιτερότητά της, να αναδείξει πάντως τις δυσκολίες του εγχειρήματος, να μελετήσει κατά πόσο η παιδαγωγική συνθήκη αναγκάζει τη φιλοσοφία να αναθεωρήσει τον ορισμό, τα όρια, τις διαψεύσεις, την αθωότητά της⁴³, να αναμετρήσει το κατά πόσο φιλοσοφία και εκπαίδευση υποκύπτουν στις ίδιες αναγκαιότητες και στους ίδιους περιορισμούς, όταν πρόκειται να εκπροσωπήσουν το βέλτιστο και να διεκδικήσουν το άριστο. Και με όλα αυτά, ο κύκλος θα κλείσει για να ξανανοιξει αντίστροφα: Φιλοσοφία, Φιλοσοφία για Παιδιά, Φιλοσοφία της Παιδείας.

¹ Το κείμενο βασίστηκε στην ανακοίνωση *The children-bolides, the Philosophy (of Education) and the "good conscience"* που παρουσιάστηκε στην International Conference, *Philosophy with Children: "Encouraging Philosophical thinking"*, 2004, March 25-29, Graz/Austria.

² Βλ. Θεοδωροπούλου Ελ., 2006

³ Όπως, για παράδειγμα, το διακύβευμα της κριτικής σκέψης: με φυσικό τρόπο, η φιλοσοφία μπορεί πράγματι να υπονοείται ως μέσο για την επίτευξη του στόχου αυτού (βλ. για παράδειγμα, τις προτάσεις του R. Paul σχετικά με την εισαγωγή της φιλοσοφικής έρευνας στην Εκπαίδευση). Ωστόσο, κατά κύριο λόγο, η ίδια η φιλοσοφία είναι ένα κλειδί-εργαλείο που βοηθά τους δασκάλους «να λειτουργήσουν περισσότερο εξειδικευμένα ως μετασχηματιστικοί διανοούμενοι» (βλ. Freire P., in: Giroux H.A., 1988, p. xxxiv. «Η Φιλοσοφία ανανεώνει μια ήδη υπάρχουσα δραστηριότητα δίνοντάς της το χαρακτήρα της κριτικής ... πρόκειται για τον κριτικισμό του κοινού νου» (Gramsci A., 1971, *Selections from the prison notebooks*, London: Lawrence & Wishart, in: Carr W., 1995, p. 52). Με αυτήν την έννοια, η ανάγκη των εκπαιδευτικών για αναμόρφωση της παιδαγωγικής τους «μας οδηγεί κατευθείαν στο ακανθώδες ζήτημα του ορισμού της κριτικής σκέψης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε προγραμματικό επίπεδο» (Giroux H.A., *ό.π.*, σ. 62)

⁴ «Δεν είναι τυχαίο πάντως, ότι η πύλη εξόδου [από την ατμόσφαιρά της] /εισόδου της Φιλοσοφίας στην εκπαίδευση είναι ο διάλογος και ότι αυτός παραπέμπει στην ωρίμανση των δημοκρατικών αντανακλαστικών, αναπαράγοντας έτσι ένα κοινωνικό μοντέλο ενεργοποίησης του φιλοσοφικού λόγου, γνωστού από την εμφανέστερα παιδαγωγική περίοδό του, την αρχαία ελληνική. Εξάλλου, η σκέψη που εξωτεριεύεται και συντελείται ενώπιον των άλλων, είναι, δηλαδή, ικανή να αρθρώνεται σε συγκροτημένο λόγο ο οποίος διεκδικεί ένα σημαντικό κομμάτι επιχειρηματολογικής εξουσίας και αναδεικνύεται ως επικοινωνιακή επίτευξη (θεμελίωση διαλόγου), είναι η ένδειξη και η απόδειξη ότι η Φιλοσοφία μπορεί να συντελέσει σε μια διδακτικο-παιδαγωγική διαδικασία ελαχιστοποίησης των απωλειών κατά την εκπαιδευτική πράξη, απωλειών που οφείλονται στη σκέψη, η οποία είναι και παραμένει «διάλογος του εγώ με τον εαυτό του» (ρίζα της φιλοσοφίας) και η οποία, εμμένοντας στην εσωτερικότητά της, μετατρέπεται σε ύποπτη «πίσω σκέψη», σε ατίθασο φαντασιακό, σε απείθαρχο ακοινωνήτο, σε ανεξέλεγκτο, σοφιστικό κρυπτο-

νόημα» (Θεοδωροπούλου Έλ., *ό.π.*). Ωστόσο, δεν μπορεί πλέον να προβλεφθεί η «αθλητικοποίηση» σήμερα όχι μόνο του ομιλείν αλλά και του διαλέγεσθαι και όχι μόνο στην πολιτική (σύμφωνα με τον Adorno Th.W., 2000, σ. 225-6, κεφ. 90), αλλά και στην εκπαίδευση

⁵ Είναι δυνατό να αναφερθούμε στην περιγραφή από τον Derrida αυτού του αντινομικού πεδίου το οποίο διαμορφώνεται, όταν η φιλοσοφία καλείται ή είναι υποχρεωμένη να συναντήσει τη διδακτική πράξη και την εκπαιδευτική πραγματικότητα (βλ. Derrida J., 1990, pp. 517-521)

⁶ *Enfant-bolide*: όρος που προτείνει ο Francis Imbert (2000, σ. 64, Σημ. 245): προέρχεται από τη γενική του ελληνικού βολίς-ίδος. Δηλώνει το παιδί που «πετάγεται», ανίκανο να μπει και να παραμείνει σε μια ειρηνική συνάντηση, σε μια συμμαχία: το παιδί που μπλέκεται στα πόδια των άλλων και που δεν ανέχεται ο άλλος να έχει τη θέση του: διεκδικεί όλη τη θέση για τον εαυτό του. Η βολίδα λοιπόν: το ένα-όλα που διατείνεται ότι θα διαφύγει από την τάξη του «μαζί με». Εάν στον όρο βολή ή βολίς, προσθέσουμε το πρόθημα *συν*, επιτυγχάνουμε τη συμβολή: «τη συνάντηση, τη σύμβαση, το συμβόλαιο», που προϋποθέτουν τη γλώσσα και συνιστούν ως τέτοια πράξεις λόγου. Ως εάν μέσα σε αυτήν την αντιπαράθεση του *συν* με τη βολίδα, να λεγόταν ότι κάθε συναλλαγή, κάθε συμμαχία ήταν το αποτέλεσμα μια βίας που είχε ξεπεραστεί (βλ. και Lacan, J., σ. 63). Σε αυτό το παιδι-βολίδα μπορούμε να αποδώσουμε τα χαρακτηριστικά που ο Όμηρος αποδίδει στους Κύκλωπες: είναι α-θεμιστές: μεταξύ τους δεν υπάρχουν ούτε συνελεύσεις ούτε θεμιστές. Ο καθένας υπαγορεύει το νόμο του στη γυναίκα και τα παιδιά του και κανείς δεν ενδιαφέρεται για τους άλλους. Κάθε οικογένεια ζει κάτω από το δικό της νόμο. Αυτοί οι Κύκλωπες είναι σίγουρα άγριοι» (βλ. *Οδύσσεια* 9, 106-112 και Benveniste E., σ. 104)

⁷ Αλλά τι για ένα φιλόσοφο-βολίδα; Και τι σημαίνει για ένα φιλόσοφο το να «το βρίσκεις δύσκολο να μείνεις ήσυχος», ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον;

⁸ Μέσα από αυτή τη δυσκολία άλλωστε, φαίνονται τα εσωτερικά όρια της ίδιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

⁹ Charbonnel, N., 1988, σ. 126

¹⁰ Και που ο Weber προσδιόρισε ως το γεγονός ότι η συμπεριφορά μας προσανατολίζεται αποκλειστικά σύμφωνα με τα μέσα τα οποία αναπαριστούμε – υποκειμενικά - ως συμβατά με τους στόχους τους οποίους συλλαμβάνουμε εξίσου υποκειμενικά με ενιαίο, ομόφωνο τρόπο (Weber M., 1913, «Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive», in : Weber M., 1965, σ. 328)

¹¹ Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, in: Freund, J., 1969, σ.97

¹² Charbonnel N., *ό.π.*, σ. 163

¹³ *Ό.π.*

¹⁴ Bourdieu P., 1972, σ. 197

¹⁵ βλ. Morin E., 1977, Perrenoud Ph., 1994, Perrenoud Ph., 1996, p. 83

¹⁶ βλ. Freud, S., in : Préface à « Jeunesse à l'abandon » d'Aichorn – 1925 -, και « Analyse terminée et analyse interminable » – 1937, αναφ. στο: Cifali M., 1999. Ο Freud μιλά για τρία «αδύνατα» επαγγέλματα: εκπαιδευτώ, θεραπεύω, κυβερνώ, με την έννοια ότι και στις τρεις αυτές δραστηριότητες υπάρχει, από την αρχή, η πεποίθηση ότι η επιτυχία θα είναι ανεπαρκής. Θα είναι μια αποτυχία από την άποψη των στόχων (αστάθεια των αποτελεσμάτων, όχι στο πλαίσιο της θεωρίας αλλά στο πλαίσιο της εφαρμογής, κυρίως λόγω της ανθρώπινης δομής της ανάλυσης). Αυτή η διαπίστωση αδυνατότητας των τριών επαγγελμάτων εδράζεται σε τρεις διαπιστώσεις: πρώτον ότι η εξουσία που αντιπροσωπεύουν και θέλουν να επιβάλλουν στα υποκείμενα στην πραγματικότητα επιβάλλεται δίχως άλλη διαμεσολάβηση (ενώ αυτή η εξουσία είναι εύθραυστη, λόγω της αμφισβήτησης σήμερα της εξουσίας των ενηλίκων). Δεύτερον, ότι και οι τρεις δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από την καλλιτεχνική δομή τους (αδυναμία να ορθολογικοποιηθούν πλήρως με έναν καθαρά επιστημονικό τρόπο – άλλωστε, πάντα, ο δάσκαλος, ο θεραπευτής, ο αναλυτής εμπλέκονται με το υποκείμενο). Τρίτον, ότι και τα τρία είδη πράξης είναι υποχρεωμένα να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα διατύπωσης μιας ηθικής, ως ενός πεδίου που δεν κυριαρχείται από τη δύναμη των γεγονότων αλλά από τη μη αναγωγικότητα του άλλου.

¹⁷ βλ. Boumard P., 1992, Cifali M., 1986, «L'infini éducatif : mise en perspectives», in : Fain M. et al.

¹⁸ βλ. Fabre M., 1994 (και Θεοδωροπούλου E., 2003, σσ. 305-319).

¹⁹ Perrenoud Ph., 1996, *ό.π.*

²⁰ Ό.π.

²¹ Κάτι που ίσως τον μετατρέψει από «αποφασισμένο» ή «ανύποπτο» ή διστακτικό εκπαιδευτικό σε «δυστυχή» εκπαιδευτικό: πρβλ. τη «δυστυχή συνείδηση» στον Hegel: το υποκείμενο αισθάνεται ότι είναι κάπως «κνούσιο» αντιμέτωπο με το Απόλυτο (Θεός), αλλά δίχως και να φτάνει στη ίδια του την άρνηση - βιώνει ωστόσο, το διχασμό εσωτερικότητας-εξωτερικότητας (συνείδηση που σχίζεται στα δύο μέσα της, Hegel G.Z.F., 1977, σ. 167 κ.ε.)

²² Le Boterf G., 1994, σ. 16

²³ βλ. Tozzi M.,-Molier G., 1995

²⁴ Λακανική αναφορά (Lacan, J., 1998, p. 189) : «Ε λοιπόν, λέω ότι το παιδί προσχεδιάζεται ως αν-υποκείμενο. Είναι ένα αν-υποκείμενο, διότι νιώθει τον εαυτό του και αισθάνεται ως βαθιά υποταγμένο στο καπρίτσιο αυτού από τον οποίο εξαρτάται, έστω και αν αυτό το καπρίτσιο είναι ένα καλά αρθρωμένο καπρίτσιο»

²⁵ Imbert Fr., 2000, σσ. 20-1. Βλ. την αριστοτελική διάκριση ανάμεσα σε ποίηση και πράξη (Αριστοτέλης, Ηθ. Νικομ., VI, 4, 1140a)

²⁶ Michels A., «Les avatars de la transmission », in: *Apertura* , volume 3, 1989, *L'inconscient a-t-il un fondement éthique ?* Springer Verlan 1989, p. 82-3, αναφ. στο : Imbert Fr., ό.π., σ. 53

²⁷ Castoriadis C., *Le monde morcelé, les carrefours du labyrinthe*, σσ. 142-3, αναφ. στο : Imbert Fr., ό.π.

²⁸ Adorno TH.W., 2000, ό.π. (αναφ. στο: Imbert Fr., ό.π.. σ. 62)

²⁹ Vasse, D., 1999, σ. 89

³⁰ Arendt, H., 1983, σσ. 236-7, αναφ. στο: Imbert Fr., ό.π.

³¹ Ό.π.

³² Η διείσδυση στο είναι του παιδιού και, έτσι, η κατακυριαρχηση και ο έλεγχός του (κατά το «το μάτι του Θεού που τα βλέπει όλα» - ένα παιδαγωγικό πανοπτικό), εξαρτώνται από τουλάχιστον τρεις παραμέτρους: από την εξουσία που προέρχεται από τον ίδιο το ρόλο του παιδαγωγού (σε θεσμικό ή κοινωνικο-ψυχολογικό επίπεδο), από τις ικανότητες του ίδιου του παιδαγωγού και από τις προθέσεις του. Η φιλοσοφική εκπαίδευση μοιάζει ότι ευχαρίστως θα συνυπέγραφε αυτό το μοντέλο, δεδομένης, επιπλέον, της ικανότητας του φιλοσόφου να «αδράχνει» τα πρόσωπα με τη λαβή του νοήματος και τη γοητεία του λόγου. Το αρχαιοελληνικό μοντέλο φιλοσοφικής εκπαίδευσης, έτσι όπως προοικεινείται από το χριστιανικό εκπαιδευτικό μοντέλο, θα μπορούσε έτσι να υποστηρίξει όλη αυτή την «οφθαλμοκεντρική» φιλολογία, σε ό,τι αφορά στους τρόπους της παιδαγωγικής επιρροής. Ωστόσο, από την άλλη, την ίδια στιγμή που η φιλοσοφία είναι «οφθαλμός» (κατάματα αντίκρισμα της γνώσης) αντίστροφα, είναι και γνώση της άρνησής του, της άρνησης του κοιτάγματος. Το ζήτημα πάντως εδώ έγκειται στο κατά πόσο είναι δυνατό να αφαιρέσει κανείς ή να μεταλλάξει ή να μεταμφιέσει ή να παρακάμψει, να αγνοήσει τον (παιδαγωγικό) οφθαλμό.

³³ Arendt, H., 1972, *La crise de la culture*, σ. 81, αναφ. στο: Imbert Fr., ό.π., σ. 80

³⁴ Είναι ενδιαφέρον να δούμε αυτή τη διάκριση ανάμεσα στην ποίηση και την πράξη ως μια διάκριση πλήρη νοήματος για την ίδια τη φιλοσοφία της παιδείας, μέσω της σύνδεσής της με τον πρακτικό λόγο, σύνδεση που αποτελεί ένα ισχυρό σχόλιο πάνω στη φύση αυτού του γνωστικού αντικειμένου και, κατ'επέκταση, πάνω στη φύση της παρέμβασης της φιλοσοφίας ως θεωρίας στην εκπαίδευση (ιδωμένη ως κατεξοχήν πρακτική δραστηριότητα, πρβ., Carr W., 2004, "Philosophy and Education", in: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No 1, σσ. 55-73).

³⁵ Η αποδοχή (και η μελέτη, η θεωρητική και πρακτική επεξεργασία) αυτού του είδους της ανικανότητας σχηματίζει ένα θεμελιώδες τμήμα της ηθικής συγκρότησης του εκπαιδευτικού (βλ. Théodoropoulou H., 2004, pp. 129-145). Περιγράφει, επίσης, μια πλευρά της φιλοσοφικο-παιδαγωγικής «στάσης του τακτο», όπως θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε, η οποία συνίσταται εν γένει στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να συλλαμβάνει, να ορίζει και να διαχειρίζεται, σε όλα τα επίπεδα, τη σωστή απόσταση που χρειάζεται να κρατά από το παιδί- «στόχο». Από τη στιγμή που έχει παρθεί αυτή η δυνατή απόσταση, εγκαθιδρύει τον εκπαιδευτικό ως ένα φορέα θεωρίας και πρακτικής στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας

³⁶ Imbert Fr., *όπ.* σ. 80-2. Και, οπωσδήποτε, βλ. την αντίληψη του Dewey σχετικά με τη φιλοσοφία (της παιδείας) ως ζωντανό κομμάτι της εκπαίδευσης, αλλά υπό τον όρο ότι η φιλοσοφία (ως ακαδημαϊκός κλάδος γνώσης) υπερβαίνει την εσωτερική της τάση για ακινησία (βλ. Dewey J., 1916, κυρίως κεφ. 24)

³⁷ Touraine A., *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, σ. 228, in : Imbert Fr., *όπ.* p. 103

³⁸ Βλ. και Θεοδωροπούλου Ε., 2002)

³⁹ Cifali M., *όπ.*

⁴⁰ Dewey J. 1993, κεφ. 7

⁴¹ βλ. Wittgenstein L., 1958 (αναφ. στο: Haroutunian-Gordon S., 1991): “Understanding a word”: a state. But a mental state? – Depression, excitement, pain, are called mental states. Carry out a grammatical investigation as follows: we say “He was depressed the whole day [...] We also say, “Since yesterday I have understood this word. “Continuously”, though? To be sure, one can speak of an interruption of understanding. But in what cases? Compare: “When did your pains get less?” and “When did you stop understanding that word?”

⁴² Όπως η ελληνική σκέψη, που πριν αποτελέσει το σύμβολο του μέτρου ορίζεται κατεξοχήν ως σκέψη τραγική, που τερμάσσεται και επαναπροσδιορίζεται από την υπέρβαση του μέτρου και το γλιστρήμα στη δυσαρμονία (βλ. Θεοδωροπούλου Ε., 2000)

⁴³ Βλ. και Θεοδωροπούλου Ε., 2000, σ. 303-312. Ίσως η «φιλοσοφία της παιδείας» ως μια οπτική γωνία ή ως κατάφωλι δεν θα μπορούσε να είναι ο ακριβής όρος για τη σηματοδότηση της σχέσης ανάμεσα στη φιλοσοφία και την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με αυτήν την έννοια, θα οφείλαμε να εξειδικεύσουμε τη σημασία και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου όρου σε συνάρτηση με την ικανότητά του να υπογραμμίζει τη σχέση και το βαθμό ή τον τύπο της σχέσης ανάμεσα στη φιλοσοφία και την εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, υποχρεούμαστε εξαρχής να αποσαφηνίσουμε την αντίληψή μας για τη φιλοσοφία της παιδείας, πριν προχωρήσουμε σε ένα σχεδιασμό του ορισμού της. Οι διακυμάνσεις και οι δυσκολίες που αφορούν σε αυτήν την προσπάθεια και οι πολλαπλές δυνατότητες να κατανοήσουμε και να εξυπηρετήσουμε αυτό το γνωστικό αντικείμενο κάνουν εξίσου σαφή την εσωτερική ένταση, η οποία ακολουθεί τα περάσματα, τους δεσμούς, τις αποκλίσεις ανάμεσα στη φιλοσοφία και την παιδαγωγική. Αυτή η ίδια η ένταση αντανακλάται και στη μεταφορά, την εγκατάσταση της φιλοσοφίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Το πρόβλημα είναι εάν η επονομαζόμενη «φιλοσοφία της παιδείας» μπορεί ή είναι εξουσιοδοτημένη να διαχειρίζεται (να διερευνά, να κατανοεί, να διευκολύνει, να επεξεργάζεται) αυτό το είδος της κίνησης σύμφωνα με τις δικές της προϋποθέσεις και στοχοθεσίες. Έτσι, μπορούμε να αποδεχτούμε ότι το σχέδιο της Φιλοσοφίας για Παιδιά θα συνιστούσε για τη φιλοσοφία της παιδείας μια πρόκληση για τον ίδιο της τον ορισμό ή για την αποσαφήνιση των ίδιων της των θέσεων. Θα μπορούσαμε, για παράδειγμα, να τοποθετήσουμε τη φιλοσοφία της παιδείας σε ένα ορισμένο σημείο του φάσματος που συνδέει φιλοσοφία και εκπαίδευση/παιδαγωγική; Ή θα είμαστε υποχρεωμένοι να αποδεχτούμε ότι αντιπροσωπεύει μια τρίτη θέση έξω αλλά αναγκαστικά κοντά από αυτό το φάσμα; (βλ. Θεοδωροπούλου Ε., 2005)

Βιβλιογραφία

- Adorno Th.W., (1951), 2000, *Minima Moralia*. Στοχασμοί μέσα από τη φθαρμένη ζωή (Πρόλ. Δ. Μαρκής, εις. μτφρ. σημ., Λ. Αναγνώστου), Αθήνα, Αλεξάνδρεια
- Arendt H., 1983, *La Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy
- Arendt H., 1972, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard
- Benveniste E., 1969, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, 2, Paris, Ed. de Minuit
- Boumard P., 1992, *Métier impossible. La situation morale des enseignants*, Paris, ESF
- Bourdieu P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz
- Charbonnel, N., *Pour une critique de la raison éducative*, Paris, Peter Lang, 1988
- Cifali M., 1999, *Métier “impossible”? Une boutade inépuisable*», *Le Portique*, Revue de philosophie et de sciences humaines, Strasbourg
- Derrida J., 1990, *Droit à la philosophie*, Paris, Galilée

- Giroux H.A., 1988, Teachers as intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning, Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey
- Carr W., 2004, "Philosophy and Education", in: Journal of Philosophy of Education, Vol. 38, No 1
- Carr W., 1995, For educational education. Towards critical educational inquiry, Buckingham, Philadelphia, Open University Press
- Dewey J., 1916, Democracy and Education, New York, MacMillan Press
- Dewey J. 1993, How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, New Edition, Boston, Heath
- Haroutunian-Gordon S., 1991, Turning the soul: teaching through conversation in the high school, Chicago, University of the Chicago Press
- Hegel G.Z.F., 1977, La phénoménologie de l'esprit, tr. Par J. Hyppolite, Paris, Aubier, t.I
- Imbert Fr., 2000, L'impossible métier de pédagogue. Praxis ou poésis. Ethique ou morale, Paris, ESF
- Fabre M., 1994, Penser en formation, PUF, Paris
- Fain M. et al. (dir.), 1986, Les trois métiers impossibles, Paris, Les Belles Lettres.
- Freund, J., 1969, Max Weber, Paris, PUF
- Imbert Fr., 2000, L'impossible métier de pédagogue, Paris, ESF éditeur
- Lacan, J., 1978, Le séminaire. Livre II. Le moi dans la théorie et dans la technique de la psychanalyse, Paris, Le Seuil
- Lacan, J., 1998, Le Séminaire, Livre V. Les formations de l'inconscient, Le Seuil
- Le Boterf G., 1994, De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les éditions d'Organisation
- Morin E., 1977, La méthode. Tome I. La nature de la nature, Paris, Le Seuil
- Perrenoud Ph., 1994, La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan
- Perrenoud Ph., 1996, Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF éditeur
- Tozzi M.,-Molier G., 1995, Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie, Paris, Centre Régional de Documentation pédagogique
- Θεοδωροπούλου Ε., 2000, Αισχύλος, Αθήνα, Ατραπός
- Θεοδωροπούλου Ε., 2000, Από τη Φιλοσοφία στη Φιλοσοφία της Παιδείας και αντίστροφα: το τεταμένο σκοινί της διδασκαλίας, in: Πρακτικά, 2^ο Πανελλήνιο Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Αθήνα, 1-4 Νοεμβρίου, 2000, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Αθήνα
- Θεοδωροπούλου Ε., 2002, Διδάσκοντας Φιλοσοφία στα παιδιά, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002 (πρλμβ. στα Πρακτικά του Συνεδρίου, βλ. ηλκτρν. διεύθ., <http://www.pee.gr>)
- Θεοδωροπούλου Ε., 2003, Εισαγωγικό σημείωμα, στο: Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (επιμ., Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη-Hermann, Μ. Καϊλα), Δ' Θεματικός Άξονας, «Ειδικά Θέματα στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Νέοι Άξονες; Νέες προσεγγίσεις; Νέες προοπτικές», Ακαδημία Dillingen, τριγλ. Έκδ. Μόναχο, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Αθήνα
- Théodoropoulou H., 2004, « La sortie de l'univers d'Aladin », in : Drouin-Hans A.-M. (dir.), La philosophie saisie par l'éducation, Actes du colloque des 18 et 19 Décembre 2003, Tom. 1, Rêver l'égalité, penser la culture
- Θεοδωροπούλου Ε., 2005, Η εγροπή της φιλοσοφίας της παιδείας: εισαγωγή, Αθήνα, Ατραπός

Θεοδωροπούλου Ελ., 2006, «Ποιος σέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα στη μηχανή», υπό έκδ.. Childhood and Philosophy (πολύγλ. ηλεκτρ. πρδκ), vol. 3 (βλ <http://www.filoeduc.org/childphilo>).

Vasse, D., 1999, La dérision ou la joie . La question de la jouissance, Paris, Le Seuil,

Weber M., 1965, Essais sur la théorie de la science, Paris, Plon

Wittgenstein L., 1958, Philosophical Investigations , 3rd. ed. transl. G.E. M. Anscombe, New York, Basil, Blackwell & Mott