

#2  
2012

δια-ΛΟΓΟΣ

ΕΠΕΤΗΡΙΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

# δια-ΛΟΓΟΣ

ΕΠΕΤΗΡΙΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#2  
2012

Αναστασία Σοφία Αλεξιάδου  
Ανδρονίκη Αριστοτολοπούλου  
Παναγιώτης Δοίκος Θεόδωρος  
Ελευθεράκης Αλέξανδρος  
Θεοφάνης Γεωμ. Θεοδοροπούλου  
Μαρία Σαπρίση Γρηγορίου Καραφύλλης  
Αννα Λάσση Γιαννιτσάκης Νιάρχος  
Σοφία Νικολιάδα Χρήστος  
Σταθούλα Παύλος Περπερίδης  
Πάνης Πάγγελος Πώργος Ν.  
Πολίτης Γιάννης Τρελορέντζος  
Αντώνης Δ. Σατραζίνης Φώτης  
Τερζάκης Γιάννης Τζαβάρας Δημήτρης  
Τζωρζοπούλες Δημήτριος Φαρμάκης  
Σοφία Χατζηστεφανίδου



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΡΑΖΗΣΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Γλώσσα και γνώση στον Locke και στον Berkeley Αναστασία-Σοφία Αλεξιάδου	9
Η λογική των μορφών και η στοχαστική φαντασία Παναγιώτης Δόικος	24
Η σχέση με το σώμα και η εμπειρία του αισθητού: φιλοσοφικοί στοχασμοί, εκτιμήσεις για την έρευνα και τις προοπτικές της σωματοψυχολογικής παιδαγωγικής. Marc Humpich	42
Άτομο και κοινωνία κατά τον Adam Smith και τον Karl Marx: από την κριτική της κλασικής πολιτικής οικονομίας στην κριτική της έννοιας της ανθρώπινης φύσης Άννα Λάζου	53
Ορθολογικά μοντέλα εξήγησης της επιστημονικής δραστηριότητας: προβλήματα και διέξοδοι Χρήστος Ξανθόπουλος	69
Η διαλεκτική του κοινωνικού είναι: ο Hegel για την αποικιοκρατία και τη δουλεία Γιάννης Πλάγγρης	86
Σοσιαλισμός του 21ου αιώνα: η νέα Αριστερά του φιλελευθερισμού Γιώργος Ν. Πολίτης	109
Η αλληλοδιείσδυση στο ψυχικό πεδίο στη φιλοσοφία του Bergson Γιάννης Πρελορέντζος	128
Ιώσηπος Μοισιόδακας και ωφελιμισμός Αντώνης Δ. Σατραζάνης	149
Η σοφιστική θεώρηση του κοινωνικού συμβολαίου Δημήτριος Φαρμάκης	163
<i>Πρακτικά ημερίδας: Από τον μονόλογο του δασκάλου στον ομαδικό διάλογο. Φιλοσοφική σκέψη και διερρεύνηση στην πρωτοβάθμια σχολική τάξη</i>	181

Προλεγόμενα	183
Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο τον διάλογο Θεόδωρος Ελευθεράκης	186
Η δυνατότητα της διαπαιδαγώγησης ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου και τα προγράμματα σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αλέξανδρος Θεοδωρίδης	224
Η διαλογική εκζήτηση στην εκπαίδευση και η φιλοσοφική δυστροπία Έλενα Θεοδωροπούλου	241
Φιλοσοφία και παιδιά: δυσκαμψία και ανοικτότητα μιας σχέσης Γρηγόρης Καραφύλλης	271
Τα διαφορετικά ερεθίσματα και οι πιθανοί τρόποι προσέγγισής τους στον χώρο της φιλοσοφίας για παιδιά Σοφία Νικολιδάκη	282
Η στοχαστική διαλογική δραστηριότητα ως έξοχη ευκαιρία για εκδημοκρατισμό του σχολικού αναλυτικού προγράμματος Γιάννης Τζαβάρας	294
Η κίνηση «φιλοσοφία για παιδιά» (P4C, P1C) ως μελέτη περίπτωσης διεθνούς διάχυσης μιας καινοτομικής σχολικής πρακτικής. Σοφία Χατζηστεφανίδου	305
<i>Βιβλιοκρισίες</i>	
Γεωργία Αποστολοπούλου Karen Gloy, <i>Wahrnehmungswelten</i>	343
Παναγιώτης Γ. Νιάρχος Στράτος Θεοδοσίου, <i>Η Φιλοσοφία της Φυσικής. Από τον Καρτέσιο στη Θεωρία των πάντων</i>	351
Παύλος Περπερίδης Αλεξάνδρα Δεληγιώργη, <i>Φιλοσοφία των Κοινωνικών Επιστημών, θετικιστικού, ερμηνευτικού και διαλεκτικού-τύπου</i>	354
Φώτης Τερζάκης Wilhelm Dilthey, <i>Η γένεση της Ερμηνευτικής</i>	358
Δημήτρης Τζωρτζόπουλος Η Λογική του Ευγένιου Βούλγαρη, προλ.-επιμ.-εурετήρια: Κ. Θ. Πέτσιος	363
Οδηγίες προς τους συγγραφείς	369

Η ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗΣ ΕΝΟΣ  
ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΚΕΠΤΟΜΕΝΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΚΑΙ ΤΑ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΘΕΟΔΩΡΙΔΗΣ\*

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τόσο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) όσο και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που εφαρμόζονται από το 2003 στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση<sup>1</sup> προσανατολίζονται κεντρικά –τουλάχιστον σε επίπεδο της στοχοθεσίας– στη δημιουργία ενός ανθρώπου του οποίου ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά, ίσως το σπουδαιότερο, θα πρέπει να είναι η ικανότητα να σκέφτεται κριτικά. Συναφώς, η εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζεται σε αυτό το πλαίσιο ως μια διαδικασία η οποία πρέπει να διαμορφώνει τις συνθήκες που προάγουν τις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Με άλλα λόγια, το πνεύμα που διέπει αυτά τα προγράμματα σπουδών φαίνεται να μην έχει πια καμιά σχέση με το πνεύμα που χαρακτήριζε το λεγόμενο δασκαλοκεντρικό –δηλαδή εξουσιαστικό–αυταρχικό– σχολείο που εντασσόταν λειτουργικά στην αναπαραγωγή μιας κοινωνίας ιεραρχικής, δηλαδή ταξικής, και άρα μιας κοινωνίας της ανισότητας, και απαιτούσε προς τούτο την κατασκευή κοινωνικών απόμων που θα της αντιστοιχούσαν.

Το παράδοξο, βεβαίως, είναι ότι το πνεύμα αυτό συμπίπτει με εκείνο που πλαισίωνε τα Α.Π.Σ. της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που είχε προηγηθεί στην Ελλάδα, στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Επίσης, όμως, συμπίπτει και με το πνεύμα των υπό διαμόρφωση προγραμμάτων

\* Ο Αλέξανδρος Θεοδωρίδης είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Θράκης.  
1. Βλ. ΦΕΚ 303B και 304B/13-3-2003 –<http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.

σπουδών (έτσι, τουλάχιστον, όπως αυτό αποτυπώθηκε μέχρι στιγμής στα επίσημα εισαγωγικά κείμενα) της προ ολίγου αναγγελθείσας νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που βρίσκεται πλέον καθ' οδόν.<sup>2</sup> Επιχειρώντας να κατανοήσουμε αυτή τη σύμπτωση, δεν βλέπουμε να εμφανίζονται παρά δύο μόνον λόγοι που να τη δικαιολογούν: ή τα εφαρμοζόμενα προγράμματα σπουδών, αποτυπώνοντας τις προτεραιότητες που θέτει η ελληνική κοινωνία ως προς την αγωγή των παιδιών, παραμένουν αμετάβλητα ως προς το πνεύμα που τα διέπει, καθόσον τίποτε δεν έχει αλλάξει ως προς αυτές τις προτεραιότητες, οπότε διερωτάται κανείς προς τι οι δύο τελευταίες μεταρρυθμιστικές κινήσεις ή το πνεύμα αυτό δεν βρίσκει τρόπο να διαχυθεί και άρα τόπο να σταθεί στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ασφαλώς στην ελληνική κοινωνία, και παραμένει (χωρίς να γνωρίζουμε γιατί, εφόσον πουθενά δεν έχει εκφρασθεί κάποια σχετική κριτική) απλώς ένας πολιτικός αστέρας προσανατολισμού.

Παρ' όλα αυτά, στην τελευταία εκδήλωση της επιθυμίας για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αντί να εκφρασθεί η ανάγκη να ασκηθεί κριτική, προκειμένου να κατανοήσουμε πού οφείλεται το γεγονός ότι, ενώ επιδιώκουμε να μεταρρυθμίσουμε κάτι, τα πάντα μένουν ίδια, εκφράζεται μόνον η αγωνία της απουσίας του απαιτούμενου χρόνου, προκειμένου το ελληνικό σχολείο να προσαρμοσθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας<sup>3</sup> καθιστάμενο, εν τέλει, ένα ευφυές

2. Η μεταρρύθμιση αυτή φέρει τον τίτλο «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής». Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Βλ. [http://www.yperpht.gr/el\\_ec\\_category\\_12785.htm](http://www.yperpht.gr/el_ec_category_12785.htm). Βλ. επίσης, <http://www.opengov.gr/yperpht> (Πλαίσιο Διαβούλευσης).

3. Βλ. παραδείγματος χάρι, <http://www.opengov.gr/yperpht/?p=215> (Πλαίσιο Διαβούλευσης-Το πλαίσιο αναφοράς του επιμορφωτικού προγράμματος), όπου, εν είδει χρησμού, εκτίθεται (σελ. 4) η εξής θέση, αναφορικά με τον χαρακτήρα της λεγόμενης κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας: «Η Κοινωνία της Γνώσης αποτελεί στις μέρες μας τη σημαντικότερη προτεραιότητα των ανεπτυγμένων χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύοντας τον πρωτεύοντα ρόλο της γνώσης ως βασικού συστατικού στοιχείου της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Η έλευση της Κοινωνίας της Γνώσης επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την προσωπική, κοινωνική και εργασιακή μας καθημερινότητα. Οι συνεχείς μεταβολές που συντελούνται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος συμβάλλουν στη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού γίγνεσθαι, αναδεικνύοντας νέους τρόπους επικοινωνίας, νέους κανόνες συμπεριφοράς, νέα πρότυπα και αξίες ζωής. Η έκρηξη της κοινωνικής δικτύωσης σε τελεντακό επίπεδο, ο τεράστιος όγκος και η



σχολείο της αγοράς.<sup>4</sup> Στο ερώτημα, βεβαίως, κατά πόσον αυτές οι απαιτήσεις θα μπορούσαν να συμπορεύονται με τις απαιτήσεις ενός δημοκρατικού σχολείου, ομολογουμένως δεν είναι εύκολο να δοθεί απάντηση.<sup>5</sup>

Τα προγράμματα σπουδών του 2003, αναγνωρίζοντας ως επιτακτική την ανάγκη να ενισχυθούν οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου, προκειμένου να εδραιωθεί ένα ισχυρό σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, δεσμεύονται από πέντε κεντρικές βλέψεις που θα μπορούσαμε να τις συνοψίσουμε, τοποθετώντας στο κέντρο τη δημιουργία της προσωπικότητας ενός μαθητή συναισθηματικά ώριμου και ικανού για την άσκηση της «κριτικής-δημιουργικής» σκέψης και στην περιφέρεια αυτό το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία ετούτη δηλαδή, ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που επιδιώκει να εδραιώσει τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας που λογίζονται ως ίσα και ελεύθερα, ενώ αποδεσμεύονται από προκαταλήψεις κάθε τύπου. Αν εξαιρέσουμε δε τις αναφορές στην ανάγκη της καλλιέργειας της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη και της ανάπτυξης της ικανότητας για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, μένει να απορεί κανείς σε τι ακριβώς αναφέρονται οι συντάκτες των προγραμμάτων όταν, για την πραγματοποίηση των παραπάνω βλέψεων, θεωρούν ότι χρειάζονται «γενναίες προσαρμοστικές αλλαγές» αναφορικά με ένα ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα που ξεκίνησε, όπως λένε, «με τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Ομίλου στις αρχές του περασμένου αι-

---

πολλαπλότητα της προσφερόμενης ψηφιακής πληροφορίας, σε συνδυασμό με την ταχύτατη απαξίωση της γνώσης, δημιουργούν ένα πρωτόγνωρο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον». Αναφορικά με την Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας και την κριτική που έχει ασκηθεί στο ιδεολόγημα αυτό, βλ. ενδεικτικά, D. Ashton & F. Green (1996)· βλ., επίσης, M. Castells (1998), K. Polanyi (1983), Δ. Τσαούσης (2009, όπου και επιπλέον σχετική βιβλιογραφία).

4. Βεβαίως, οι συντάκτες των επίσημων κειμένων δεν χαρακτηρίζουν έτσι το σχολείο που αρμόζει σε μια τέτοια κοινωνία. Είναι φανερό, όμως, ότι περί αυτού πρόκειται.
5. Μένει να δούμε πώς οι συντάκτες των νέων προγραμμάτων σπουδών θα μπορέσουν, παραδείγματος χάρη, να εναρμονίσουν τις απαιτήσεις ενός δημοκρατικού σχολείου με τις απαιτήσεις μιας κοινωνίας που, κατελιγμένη από το πνεύμα του νεοφιλελευθερισμού, υιοθετεί τους παραλογισμούς των υμνητών του πνεύματος αυτού ως προφανείς και αυτονόητους, και μάλιστα τη στιγμή που η παγκόσμια οικονομία έχει μετατραπεί σε πλανητικό καζίνο.

ώνα και κορυφώθηκε κατά τη δεκαετία του 1960 με τον Παπανούτσο».<sup>6</sup>

Αυτές οι βλέψεις των προγραμμάτων σπουδών θεωρούμε πως κατ' ουσία συντονίζονται με τους στόχους του φιλοσοφικού-παιδαγωγικού κινήματος Φιλοσοφία για/με παιδιά, στον βαθμό που προσανατολίζονται στη δημιουργία ενός ανθρώπου ικανού να μαθαίνει ερευνώντας, ικανού να διαλέγεται, να στοχάζεται, να ασκεί κριτική, μέσα σε μια ομάδα της οποίας η εργασία διαπνέεται από τις αξίες της ισότητας, της ελευθερίας, της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας.<sup>7</sup> Μια τέτοια ομάδα, τα μέλη της οποίας μπορούν να συνεργάζονται σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι: ασφαλώς και η πρωτοβάθμια σχολική τάξη.

Αυτό που κυρίως επιδιώκεται μέσα από τα προγράμματα σπουδών του 2003 και αποτελεί τη βασική διαφορά με τα προηγούμενα είναι η αλλαγή του μοντέλου που κυριαρχούσε έως τότε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, το οποίο βασιζόταν κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Για τον λόγο αυτόν κρίθηκε πως η γνώση θα πρέπει να προσεγγίζεται διαθεματικά. Αυτή η προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψει να σχηματίσει μια δική του αντίληψη για τον κόσμο στον οποίο θα ζήσει.<sup>8</sup> Οι διδακτικές στρατηγικές που επιλέγονται σε αυτό το πλαίσιο επιδιώκεται να σφραγίσουν τη σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό θεσμό, με τη γνώση και την παιδεία. Προς τούτο, τα προγράμματα μεριμνούν ώστε η διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων να οργανώνεται κατά τρόπο που να επιτυγχάνονται στόχοι που ευνοούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων-ικανοτήτων. Κεντρικές ανάμεσά τους θεωρούνται οι εξής: η δεξιότητα της επικοινωνίας (εδώ εντάσσονται η ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση, η γραφή, η επιχειρηματολογία, ο διάλογος), η δεξιότητα-ικανότητα της χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων η ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο η ικανότητα διαχείρισης πόρων η ικανότητα της δη-

6. Βλ. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> (1. Γενικό Μέρος, σελ. 2)

7. Βλ. ενδεικτικά, J. Haynes (2009), Βλ., επίσης, M. Lipman (2003), A.M. Sharp & L.G. Splitter (2007), Έλ Θεοδωροπούλου (2002/2004), της (δίας (2008), Βλ., επίσης, Γ. Καραφύλλης (2002), Γ. Τζαβάρας, (1995).

8. Βλ. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> (1. Γενικό Μέρος).



μιουργικής επινόησης· η ικανότητα «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης» και η δημιουργία τέχνης και, τέλος, η ικανότητα αξιοποίησης των γνώσεων, όπως και της υιοθέτησης των κατάλληλων αξιών για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων.<sup>9</sup>

Ισχυριζόμαστε, λοιπόν, ότι αυτές οι βλέψεις των προγραμμάτων συντονίζονται με τους στόχους του κινήματος *Φιλοσοφία για/με παιδιά*, όχι ασφαλώς επειδή στο πλαίσιο των προγραμμάτων εμφανίζεται ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο με το όνομα «Φιλοσοφία» που επωμίζεται την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου, ούτε επειδή ρητά διατυπώνεται η πρόθεση να διαχέεται το στοχαστικό πνεύμα σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, αλλά επειδή στο επίπεδο της στοχοθεσίας εμφανίζεται αυτό το ενδιαφέρον να διαπερνά τη λογική της συγκρότησης τόσο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών όσο και, οριζόντια, όλων των Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα με τρόπο εξαιρετικά φιλόδοξο. Τι συμβαίνει, όμως, ως προς την πραγματοποίηση αυτών των βλέψεων-στόχων; Επειδή ισχυριζόμαστε ότι η πραγματοποίησή τους είναι αδύνατη, οφείλουμε να δώσουμε τις απαραίτητες εξηγήσεις.

Τόσο οι συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και οι θεωρητικοί του φιλοσοφικού-παιδαγωγικού κινήματος *Φιλοσοφία για/με παιδιά* φαίνεται να παρακάμπτουν το θεμελιώδες ερώτημα: ποιο είναι το ανθρωπολογικό πλαίσιο εντός του οποίου αρθρώνεται η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και κατά πόσον το πλαίσιο αυτό ευνοεί ή όχι την επίτευξη αυτών των βλέψεων-στόχων. Το πλαίσιο ετούτο σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να το αγνοούμε, εφόσον αποτελεί την ουσιαστική συνθήκη στην οποία οφείλει να υπακούει η διαδικασία της αγωγής. Ας σημειώσουμε δε ότι η παράκαμψη ενός τέτοιου ουσιαστικού περιορισμού έχει σοβαρές συνέπειες, καθόσον η διαπίστωση μιας αδυναμίας πραγματοποίησης των στόχων μπορεί κάλλιστα να οδηγήσει σε ψευδοκρίσεις ανθρωπολογικού περιεχομένου που την αποδίδουν σε εγγενή ανικανότητα του ίδιου του ανθρώπινου όντος. Λαμβάνοντας δε υπ' όψη μας το γεγονός ότι η ίδια η μεταμοντέρνα σκέψη έχει αναλάβει το θλιβερό προνόμιο της νομιμοποίησης αυτής της θέσης,<sup>10</sup> και πριν από αυτήν ή παράλληλα με αυ-

9. Στο ίδιο, 6-7.

10. Βλ. επ' αυτού, παραδείγματος χάρι, J.F. Lyotard (1974)· του ίδιου, (1993). Βλ. επίσης, R. Rorty (1991)· J. Baudrillard, (1970)· F.A. Hayek (1972).



τήν η ίδια η κοινωνική ζωή φαίνεται σήμερα να τη δικαιώνει, οφείλουμε να γίνουμε πάρα πολύ επιφυλακτικοί ως προς το κίνητρο των εκάστοτε θεωρητικά ενδιαφερομένων να κάνουν χρήση των εννοιών αυτών που ανήκουν στην παράδοση της ελευθερίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της κριτικής σκέψης, της αλληλεγγύης, του ελεύθερου φρονήματος, ενώ αυτή η παράδοση σήμερα πλήττεται θανάσιμα. Είναι πια καιρός να σκεφθούμε ότι μια τέτοια επιλογή, όταν δεν συνοδεύεται από προσπάθεια κατανόησης των λόγων που δυσκολεύουν την ανταπόκριση των εννοιών σε κάτι πραγματικό στην κοινωνική ζωή, εντάσσεται –ακόμα και άθελά της– στην προοπτική της διαπόμπευσής τους και, εν συνεχεία, της συρρίκνωσης ή ακόμα και της εξουδετέρωσής τους.

Παρακολουθώντας, τώρα, το πλαίσιο εντός του οποίου κινούνται οι συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών, ερχόμαστε αμέσως αντιμέτωποι με μια βασική απορία: γιατί στα κείμενα γίνεται ελάχιστος άμεσος λόγος για τον ρόλο του εκπαιδευτικού; Τα χαρακτηριστικά αυτού του ρόλου –ενός ρόλου καινούριου– συνάγονται αναγκαστικά από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον ρόλο του άλλου μέλους του παιδαγωγικού ζεύγους, δηλαδή του μαθητή, για τα οποία γίνεται επαρκής λόγος. Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι αυτό είναι αυτονόητο. Ωστόσο, η απόδοση ενός αυτονόητου περιεχομένου σε ένα τόσο βασικό θέμα δεν είναι κάτι αδιάφορο. Εν πάση περιπτώσει, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του καινούριου ρόλου του οφείλει να είναι: ανοιχτός, επικοινωνιακός, συνεργατικός, δημιουργικός, στοχαστικός, αναστοχαστικός, ικανός για κριτική σκέψη, ικανός να διαχειρίζεται παιδαγωγικά μια πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα.<sup>11</sup> Πρέπει να παραδεχθούμε, χωρίς πολλές επιφυλάξεις, ότι ένας τέτοιος ρόλος για τον εκπαιδευτικό είναι πράγματι παιδαγωγικά ιδεώδης.

Προσπαθώντας ωστόσο να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους δεν γίνεται επαρκής λόγος για τον ρόλο του, καταλήγουμε σε δύο, τους μόνους δυνατούς κατά την άποψή μας, στον ερμηνευτικό ορίζοντα. Στην πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός που μας ενδιαφέρει λογίζεται ωςεί παρών και, επομένως, τα χαρακτηριστικά του ρόλου του απλώς παρουσιάζονται στα σχετικά κείμενα ως κατέχοντα μια ισχύ που τα καθιστά μη αμφισβητήσιμα. Στη δεύτερη περίπτωση, εάν αυτός ο εκπαιδευτικός συνιστά ένα ζητούμενο, έναν ορίζοντα εντός του οποίου θα λάβει χώρα το ιδεώδες, τότε αναγκαία και ικανή συνθήκη για την πραγμάτωσή

11. Βλ. σποράδη, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> (1. Γενικό Μέρος)

του δεν μπορεί παρά να είναι η ρητή διατύπωση των συνθηκών πραγμάτωσής του. Με άλλα λόγια, οι συντάκτες των κειμένων θα πρέπει να μας πουν πώς αυτός ο ρόλος θα γίνει δυνατός. Όμως κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στα περιεχόμενα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. Ίσως γιατί αυτό το πώς δεν επιδέχεται επιστημονική απάντηση: επιδέχεται μόνον παιδαγωγική, ηθική και πολιτική απάντηση. Δεν θεωρούμε όμως ότι αυτός είναι επαρκής λόγος για να μη δίνεται η απάντηση.

Στην προκειμένη περίπτωση, εκείνο που οι συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών ξεχνούν είναι ότι κάθε συζήτηση για έναν ρόλο συμβαδίζει αναγκαστικά με μια συζήτηση για ένα έργο. Στην περίπτωση ιδιαιτέρως του κοινωνικού ρόλου που μας ενδιαφέρει: εδώ και, μάλιστα, όταν αυτός εκλαμβάνεται ως παιδαγωγικά ιδεώδης, η συζήτηση για την επιτέλεσή του οφείλει, επί ποινή πλήρους ασυναρτησίας, να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας συζήτησης για το έργο του οποίου συγγραφέας και σκηνοθέτης είναι η ίδια η κοινωνία και οι θεσμοί της, εντός των οποίων ο ρόλος αυτός οφείλει να αρθρώνεται συνεκτικά με όλους τους άλλους. Κατά πόσον μπορούμε, όμως, να ισχυρισθούμε ότι η συνάρθρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού, έτσι όπως αποτυπώνεται στο πνεύμα των προγραμμάτων σπουδών, με τους άλλους ρόλους που εντοπίζονται στην κοινωνία, είναι δυνατή;

Ακολούθως, μπορούμε επίσης να διερωτηθούμε τι ακριβώς σημαίνει η απαίτηση να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός την επικοινωνιακή δεξιότητα και, συναφώς, τι σημαίνει η απαίτηση να καταστήσει ο εκπαιδευτικός και τους μαθητές του φορείς αυτής της δεξιότητας. Είναι νόμιμο να ισχυρισθούμε ότι η επικοινωνιακή δραστηριότητα, δηλαδή η αλληλοκατανόηση, αποτελεί σπουδαία στιγμή της παιδαγωγικής πράξης ωστόσο, δεν καθορίζει ούτε το νόημα ούτε τον σκοπό της. Θεωρούμε πως σκοπός της παιδαγωγικής πράξης δεν είναι η αλληλοκατανόηση του παιδαγωγού και του παιδαγωγούμενου (ας μην ξεχνάμε ότι η σχέση τους είναι έντονα ασυμμετρική), αλλά η συμβολή της στην πρόσβαση του παιδαγωγούμενου στην αυτονομία του, δηλαδή στην ικανότητά του να θέτει τον εαυτό του υπό αμφισβήτηση και να τον μετασχηματίζει με διαύγεια. Η ανθρωπολογία μας δείχνει ότι η επικοινωνία υπάρχει σχεδόν παντού μέσα στο ανθρώπινο πράττειν.<sup>12</sup> Σπάνια όμως αποτελεί αυτοσκοπό και είναι τελείως ανεπαρκής, προκειμένου να κάνει να αναδυθούν κριτήρια για την

12. Βλ. ενδεικτικά επ' αυτού, J. Habermas (1987) και (1993).



πράξη.<sup>13</sup> Αυτό μάλιστα θεωρούμε ότι θα πρέπει να το λάβουμε σοβαρά υπ' όψη μας, όταν άθελά μας εξομοιώνουμε ή ακόμα και υποκαθιστούμε τον διάλογο με την επικοινωνία. Ως γνωστόν, άλλες είναι οι προϋποθέσεις του διαλόγου και άλλες οι απαιτήσεις του. Αρκεί να σκεφθούμε ότι ο διάλογος προϋποθέτει κατ' ουσία τη δημοκρατία, ενώ η επικοινωνία άριστα μπορεί να εφαρμοσθεί –και εφαρμόζεται– ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας φανατικών.<sup>14</sup>

Ας σκεφθούμε, επίσης, τι ακριβώς μπορεί να είναι, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των κεμένων, ένας δημιουργικός εκπαιδευτικός. Πολύς λόγος γίνεται τα τελευταία χρόνια στην παιδαγωγική βιβλιογραφία για τη δημιουργική ικανότητα του εκπαιδευτικού, ώστε να διερωτάται κανείς, παρακολουθώντας την υπερβολική χρήση του όρου, αν του αποδίδεται υπό τις παρούσες ιστορικές συνθήκες ένα καινούριο νοηματικό περιεχόμενο οπότε η παιδαγωγική οφείλει να στρέψει το ενδιαφέρον της πάνω του. Ας υπενθυμίσουμε δε εδώ ότι η ανθρωπολογία συνέδεε πάντοτε ρητά ή άρητα τη δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου με τη φαντασία.<sup>15</sup> και

- 
13. Ο Habermas, μη διατηρώντας επιφυλάξεις για τις αληθινές δυνατότητες της επικοινωνίας στις συνθήκες μιας καταστροφικής ορθολογικότητας που ασκεί η κοινωνία του ύστερου καπιταλισμού, μας δίνει την εντύπωση πως η επικοινωνιακή μορφή ζωής καθαρά έλλογων και αυτοσυνειδητών ατόμων οδηγεί εντέλει σε μια συμφυλιωμένη κοινωνία, για την οποία η αλλοτρίωση, η πραγματοποίηση, η άνιση κατανομή της εξουσίας είναι παρελθόν. Βλ. την κριτική που ασκεί ο J.B. Thompson (1984) στον Habermas επ' αυτού.
14. Είναι σφάλμα να θεωρούμε, όπως ο Habermas, ότι η συμμετοχή στις γλωσσικές διαδράσεις συνεπάγεται κατ' ανάγκη την αναγνώριση των συνθηκών του διαλόγου. Στην περίπτωση αυτή ξεχνούμε ότι οι συνθήκες αυτές είναι αναγκαστές μόνο γι' αυτούς οι οποίοι αποδέχονται την αξία του. Υπ' αυτήν την έννοια, και η παιδαγωγική θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη της ότι όταν ο διάλογος δεν προϋποθέτει την πραγματική δυνατότητα αμφισβήτησης της κοινωνίας, μετατρέπεται σε διαδικασία καταστολής, που πηγάζει από τη βλέψη για έλεγχο. Οφείλει, επομένως, να διερευνά με επιμέλεια τους όρους διεξαγωγής του, στοχεύοντας σε μία διακατανόηση που υπονομεύει την τυποποιημένη επικοινωνία.
15. Ξεκινώντας από τα ίχνη ενός ριζικού απορείν στην πραγματεία *Περί Ψυχής* του Αριστοτέλη, φθάνουμε διαμέσου των Στωικών, των Σκεπτικών, των Επικουρείων, στην τέταρτη *Εννεάδα* του Πλωτίνου, και από εκεί στην καντιανή υπερβατολογική διαλεκτική, τη φηχτιανή θεωρία της παράστασης, τη χεγκελιανή θεματοποίηση του ασυνειδήτου, τη χάλντεγκεριανή ερμηνεία του καντιανού χρόνου και τη *Φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας* του Καστοριάδη. Βλ. στη σύγχρονη φιλοσοφία, I. Kant (1971, 1974), Βλ. επίσης, J.G. Fichte (1967), G.W.F. Hegel (1998), M. Heidegger (1978, 1953), C. Castoriadis (1975).

ας τονίσουμε, επίσης, ότι θα ήταν λάθος να συνδέουμε αποκλειστικά, όπως γίνεται συνήθως, την ικανότητα αυτή με τον ορθό λόγο, καθώς ένα ανθρώπινο ον μπορεί άριστα να είναι ένα εξορθολογισμένο ον, ουδόλως όμως δημιουργικό.

Η σύνδεση της δημιουργικότητας με τη φαντασία μάς οδηγεί να σκεφθούμε ότι, για να είναι ένας παιδαγωγός δημιουργικός και για να μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να γίνουν δημιουργικοί, θα πρέπει εν τέλει να μπορεί να φαντασθεί τον κόσμο και τον εαυτό του μέσα σε αυτόν με διαφορετικό τρόπο από τον ισχύοντα. Όμως, για να μπορούμε να είμαστε ευφάνταστοι υπ' αυτήν την έννοια, θα πρέπει και ο κοινωνικός κόσμος να είναι τέτοιος που να μας επιτρέπει να τον αμφισβητήσουμε και, ενδεχομένως, ακόμα και να τον αλλάξουμε, όπως και τον εαυτό μας μέσα σ' αυτόν, πράγμα ασφαλώς εξαιρετικά δύσκολο. Κι εδώ μπορούμε να σταθούμε, προκειμένου να δούμε αν υπάρχει ένα αντίκρισμα αυτού του αιτήματος στην κοινωνική πραγματικότητα και να διερωτηθούμε κατά πόσον οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες πριμοδοτούν την ανομοιομορφία, υπό την έννοια της δυνατότητας μιας πραγματικής εξατομίκευσης. Και ομιλούμε για τις δυτικές κοινωνίες, διότι μόνον αυτές, εντασσόμενες στο ιστορικό ρεύμα της ελευθερίας, μπορούν να καταστήσουν την αμφισβήτηση δυνατή. Η φιλοσοφική, λοιπόν, και πολιτική κριτική των τελευταίων τουλάχιστον δεκαετιών μας έδειξαν ότι οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, σε όλες τους τις σφαίρες, ενσαρκώνοντας έναν εξορθολογισμένο, κυριαρχικό και σταδιακά θεαματικό και καταναλωτικό εαυτό, εισχωρούν ολοένα και περισσότερο –παρά τη ρητορική του διαφορετικού– στη φυλακή του ομοίου.<sup>16</sup> Εύκολα θα μπορούσαμε μάλλον να συμφωνήσουμε με αυτή την κριτική, αρκεί να σκεφθούμε πόσο μοιάζουμε σήμερα μεταξύ μας στο επίπεδο της επιθυμίας. Και για να κατανοήσουμε το μέγεθος του προβλήματος σε αυτή την περίπτωση, αρκεί να θυμηθούμε ότι η επιθυμία συνιστά συγκροτητική παράμετρο της ψυχικής σφαίρας και, ως γνωστόν, χαρακτηρίζεται κατεξοχήν από μια ισχυρή επαναληπτικότητα.

Αυτή την αλήθεια τη διαχειρίζεται, μάλιστα, επιλεκτικά (χωρίς δηλαδή τα ηθικά και πολιτικά της συμφραζόμενα) και η μεταμοντέρνα σκέψη των καιρών μας. Γι' αυτό και μας προτρέπει, διατεινόμενη ότι θεμελιώνεται σε βεβαιότητες ανθρωπολογικού περιεχομένου, να αποδεχθούμε τελικά ότι ο καλύτερος ρόλος για τον δυτικό άνθρωπο σήμερα, μετά την κατάρρευση των απελευθερωτικών αφηγήσεων, είναι να γίνει ένας

16. Για μια σφαιρική προσέγγιση, βλ. επ' αυτού, Α. Δεληγιώργη (1996).



παίκτης τέτοιος που να ταιριάζει στο κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα, αφού μόνον έτσι θα μπορέσει να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του. που δεν μπορεί, βεβαίως, να είναι άλλες από αυτές που αναγνωρίζει ως κυρίαρχες η κοινωνία<sup>17</sup>. Οφείλουμε, πράγματι, να αναγνωρίσουμε στη μεταμοντέρνα σκέψη ότι αποδίδει περίφημα το κυρίαρχο πνεύμα των δυτικών κοινωνιών και μάλιστα το νομιμοποιεί. Αν όμως αυτό είναι πράγματι το κυρίαρχο πνεύμα των δυτικών κοινωνιών, γιατί ένας εκπαιδευτικός δεν θα επιθυμούσε να μετέχει αυτού του πνεύματος; Τι θα τον έκανε να αποστασιοποιείται από αυτό ή ακόμα περισσότερο να θέλει να το πλήξει;

Αυτή ακριβώς η θέληση και η ικανότητα του ανθρώπου για αποστασιοποίηση από το υπάρχον, προκειμένου να το θέσει απέναντί του για να το στοχασθεί και, ενδεχομένως, να επιθυμήσει να το αλλάξει –πράγμα που είναι, όπως είπαμε, εξαιρετικά δύσκολο, όχι όμως ακατόρθωτο, όπως η ίδια η ιστορία μας βεβαιώνει– είναι ίδιον ενός ανθρώπου κριτικά σκεπτόμενου. Ξεχνώντας όμως και πάλι στο σημείο αυτό όλα όσα μας δείχνει η ανθρωπολογία και ομιλώντας διαρκώς και άκριτα, όπως οι συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών, για μια κριτική σκέψη του ανθρώπου, φθάνουμε να θεωρήσουμε ότι η σκέψη αυτή ανήκει φύσει στον άνθρωπο. Το ανθρώπινο ον όμως έγινε ικανό για μίαν ανακλαστική στοχαστικότητα μόνον όταν κατάφερε να αναδυθεί ως μια αναστοχαστική υποκειμενικότητα όταν κατάφερε, δηλαδή, να δημιουργήσει τη φιλοσοφία και τη δημοκρατία. Έκτοτε, η δυνατότητα για κρίση και για επιλογή έγινε δυνατή για όλα τα ανθρώπινα όντα. Εξ αυτού συνάγεται ότι τα ανθρώπινα όντα, τα οποία διαπαιδαγωγούνται σε κοινωνικά περιβάλλοντα άλλα από τη δημοκρατία, –το συντριπτικότερο μέρος δηλαδή των κοινωνιών του πλανήτη–, δεν θα αναπτύξουν ποτέ τη δυνατότητά τους να στοχάζονται ανακλαστικά, δηλαδή να αμφισβητούν τις θεσμισμένες παραστάσεις της κοινότητας και κατ' επέκταση, ενδεχομένως, να τις αλλάζουν. Μπορούμε να διερωτηθούμε, τώρα, κατά πόσον οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες καθιστούν δυνατή την άσκηση της κριτικής σκέψης, δηλαδή καθιστούν δυνατό έναν προσανατολισμό των μελών τους σε μια πιθανή αμφισβήτησή τους. Ας σημειώσουμε δε, ενθυμούμενοι τον Αριστοτέλη, ότι ακόμα και η δυνατότητά μας για κρίση στο πεδίο της δράσης επιδέχεται περιορισμούς, δεδομένου ότι πολλές φορές δεν υπάρχουν αντικειμενικοί κανόνες κάθε τύπου που να μας επιτρέπουν την κρίση. Για τον λόγο αυτόν ο Αριστοτέλης μιλούσε για την ανάγκη άσκησης της φρόνη-

17. Βλ., παραδείγματος χάρι, R. Rorty (1982).

σης,<sup>18</sup> ανάγκη για την οποία δεν γίνεται καθόλου λόγος στα περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών που αφορούν τη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Κι αυτό δεν είναι καθόλου παράδοξο. Συναφώς –κι ετούτο θεωρούμε πως είναι εξίσου σοβαρό–, δεν γίνεται καθόλου λόγος για δικαιοσύνη, όπως και για τις αρετές της ειλικρίνειας, της εντιμότητας ή της φιλίας, των οποίων η αναγνώριση δεν συνιστά μια απλή νοητική λειτουργία αλλά επίσης και κυρίως αίσθημα.

Τέλος, τι θα μπορούσαμε σε αυτό το πλαίσιο να σκεφθούμε αναφορικά με την επιλογή των συντακτών να προτρέψουν τους εκπαιδευτικούς να είναι ανοιχτοί στο καινούριο και να δεσμεύονται από το πνεύμα της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της υπευθυνότητας στο έργο τους; Οφείλουμε και εδώ να διαπιστώσουμε για άλλη μια φορά ότι, για να έχει αυτή η προτροπή ένα αντίκρισμα, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να υιοθετήσουν το προτεινόμενο. Για να γίνει όμως αυτό δυνατό, θα πρέπει η επιθυμία της δεξίωσης του καινούριου, της συνεργασίας με τους άλλους, της πραγμάτωσης της αλληλεγγύης και της δέσμευσης από την υπευθυνότητα, να ενσαρκώνονται από τις αντίστοιχες υποκειμενικότητες στον κοινωνικό κόσμο οι οποίες και θα συνιστούν ταυτιστικούς-παραδειγματικούς πόλους. Εάν όμως οι αξίες της συνεργασίας και της αλληλεγγύης δεν αναγνωρίζονται, παρά μόνον υπό το πρίσμα των εκάστοτε προκυπτουσών λειτουργικών και, κατά κανόνα, κερδοφόρων συναφειών, τότε ακόμα και αν υποθέταμε ότι ένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε, σε πείσμα του κυρίαρχου παραδείγματος, να επιθυμήσει την πραγμάτωσή τους, με το περιεχόμενο που αυτές απέκτησαν στο πλαίσιο της ελληνικής-δυτικής παράδοσης, η επιθυμία αυτή δεν θα είχε πού να σταθεί, αφού δεν θα μπορούσε να αντλήσει από κάπου περιεχόμενα. Μια τέτοια κίνηση, εξάλλου, έχει να αντιμετωπίσει σήμερα και τη δυσκολία να μπορεί κάποιος να αντιστέκεται διαρκώς στα αισθήματα ματαιώσης που κατά κανόνα τη συνοδεύουν.

Στο σημείο αυτό, επιστρέφοντας και πάλι στην ανθρωπολογία, οφείλουμε να επαναβεβαιώσουμε ότι το κοινωνικό άτομο δεν είναι ελευθέρως πλανώμενο· είναι πάντοτε κοινωνική κατασκευή, και, μάλιστα, θα μπορούσαμε να πούμε κατασκευή εν σειρά. Τον περιορισμό αυτόν τον παρακάμπτουμε όταν, είτε το γνωρίζουμε είτε όχι, δεσμευόμαστε από τη φιλοσοφία του υποκειμένου, δηλαδή –στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει– από τη μεταφυσική ενός ατόμου-ουσίας που είναι διαμορφωμένο

18. Βλ. Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*, Β.



πριν ή πέρα από κάθε κοινωνικο-ιστορική συνθήκη.<sup>19</sup> Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν εμποδίζεται κανείς να αισιοδοξεί ότι είναι δυνατή η διαμόρφωση ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου, δηλαδή ενός ελεύθερου, δημοκρατικού τύπου κοινωνικού ατόμου, ακόμα και όταν η ελευθερία και η δημοκρατία πλήττονται θανάσιμα σε μια κοινωνία. Όμως μια τέτοια αυταπάτη, που ίσως να μην είναι απαγορευτική για τη θεωρία όταν αυτή εθελουφλεί, δεν είναι χωρίς συνέπειες για την κοινωνική ζωή. Μπορεί δε κανείς να σκεφτεί πλέον βέβαια ότι αυτές θα μπορούσαν να είναι τρομακτικές, στον βαθμό που η διαπίστωση της αδυναμίας κατασκευής ενός δημοκρατικού τύπου κοινωνικού ατόμου θα μπορούσε, επαναλαμβάνουμε, εύκολα να ολισθήσει, με τη συνηγορία μέχρι ενός ορισμένου σημείου της ίδιας της ιστορίας, στο συμπέρασμα ότι το ανθρώπινο ον είναι οντολογικά ανίκανο για την ελευθερία και τη δημοκρατία. Άλλωστε, τη διάχυση αυτού του συμπεράσματος στα περιεχόμενα της κοινωνικής ζωής τη ζούμε ήδη στις δυτικές κοινωνίες. Μέσα από αυτή την οπτική δεν μπορούμε παρά να είμαστε επιφυλακτικοί ακόμα και για το αν θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά η ίδια η ισχύς ενός επιχειρήματος, που θα ήταν ικανό πολύ εύκολα να ανατρέψει μια τέτοια διαπίστωση: ότι, δηλαδή, στο όνομα αυτής ακριβώς της παράδοσης της ελευθερίας και της δημοκρατίας που το ανθρώπινο ον κατόρθωσε να φτιάξει, καθώς στάθηκε ικανό να δημιουργήσει και την ελευθερία και τη δημοκρατία, καθίσταται δυνατή η ίδια η συζήτηση του προβλήματος.

Γνωρίζουμε, λοιπόν, μέσα από την καστοριαδική ανθρωπολογική σκέψη ότι ο κοινωνικός κόσμος είναι ένας κόσμος σημασιών, χωρίς τις οποίες δεν μπορεί να υπάρξει ανθρώπινο ον. Αυτές ορίζουν τις γενικές παραστάσεις του κόσμου, καθοδηγούν τους σκοπούς του πράττειν και δομούν τους χαρακτηριστικούς τύπους αισθημάτων μιας κοινωνίας.<sup>20</sup> Οι τρεις αυτές διαστάσεις, οι οποίες μορφοποιούνται μέσα από διάφορους μεσολαβητικούς θεσμούς, ιδιαίτερα βεβαίως από αυτούς που βαρύνονται άμεσα με το καθήκον της διαπαιδαγώγησης, δηλαδή την οικογένεια και

19. Στη σύγχρονη φιλοσοφία αυτή η μεταφυσική ενός ατόμου-ουσίας, έλκοντας την καταγωγή της από την αρχαία ελληνική σκέψη, αποτυπώνεται κεντρικά στην καντιανή πρακτική φιλοσοφία, την ανθρωπολογική και την παιδαγωγική σκέψη του Καντ, και φθάνει κραταιά μέχρι σήμερα, ρυθμίζοντας την πολιτική και παιδαγωγική σκέψη. Αναφορικά με την καντιανή προβληματική, βλ. I. Kant (1966, 1976, 1970, 1981).

20. Βλ., ενδεικτικά, C. Castoriadis (1975, 1986, 1990, 1996).

την εκπαίδευση, ενσαρκώνονται κάθε φορά από έναν ειδικό ανθρωπολογικό τύπο ατόμου. Ο Καστοριάδης μας έδειξε ότι η δεσπόζουσα κοινωνική σημασία ανάμεσά τους είναι αυτή που σχετίζεται με την ίδια την κοινωνία.<sup>21</sup> Είναι αυτή διά της οποίας κάθε κοινωνία γίνεται ικανή να φαντασθεί τον εαυτό της ως κάτι. Η σημασία αυτή ενσαρκώνει τόσο τη συγκεκριμένη συλλογική οντότητα όσο και τους νόμους διά των οποίων, ασφαλώς, αυτή η συλλογική οντότητα είναι αυτό που είναι. Μέσα από αυτή την παράσταση, κάθε κοινωνία εφευρίσκει τον τρόπο να επιθυμεί και να αγαπά τον εαυτό της ως κοινωνία. Μόνο εάν τα μέλη της ενστερνίζονται τον ακατάλυτο χαρακτήρα του νόηματος και της σημασίας που αυτή θεσμίζει, ετούτη η συλλογική οντότητα καθίσταται ιδεατά ακατάλυτη. Ποιο, λοιπόν, είναι αυτό το νόημα που η ελληνική κοινωνία βιώνει ως ακατάλυτο; Ποιες είναι οι σημασίες τις οποίες καλούνται διά της αγωγής να ενσαρκώσουν τα μέλη της;

Θεωρούμε πως δεν θα ήταν καθόλου υπερβολικό να ισχυρισθούμε ότι η σημερινή ελληνική κοινωνία διέρχεται τέτοια κρίση νόηματος, ώστε να δυσκολεύεται να απαντήσει αν θέλει τον εαυτό της ως κοινωνία και ως ποια κοινωνία. Με άλλα λόγια, σήμερα τίθεται εμφανώς ζήτημα κοινωνικοποίησης και τρόπου κοινωνικοποίησης, καθώς και όλων όσων αυτός συνεπάγεται για την ουσιαστική κοινωνικότητα. Και, ασφαλώς, τίθεται ακολούθως και το ζήτημα της ιστορικότητας, αφού τα πάντα βουούν ότι η ελληνική κοινωνία έχει απολέσει τη ζωντανή μνήμη της, έχει απολέσει τη δυνατότητα να διατηρεί μια σχέση ουσιαστική με το παρελθόν της και όχι υπόδουλη σε αυτό. Κι αυτό δείχνει επίσης την απώλεια του εαυτού της. Πώς, λοιπόν, τα περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών θα μπορούσαν να εμπυχώσουν δασκάλους και μαθητές, χωρίς αυτοί να ενδιαφέρονται για μια νέα ανάληψη της κοινωνικότητας και της ιστορικότητάς τους;

Εάν οι μόνες διαθέσιμες σήμερα παιδαγωγικές σημασίες είναι αυτές της κατοχής πλούτου και ισχύος, του γοήτρου, της κατανάλωσης και της ατέρμονης διασκέδασης, σημασίες δηλαδή που δεν επιτρέπουν τη συνοχή και την επιβίωση της κοινωνίας ως μιας εστίας νόηματος και αξίας, αλλά, αντιθέτως, επιτείνουν την κατατεμάχισή της, τότε το κοινωνικό άτομο αναγκαστικά θα κατασκευάζεται διά της αγωγής μέσω αυτών ακριβώς των σημασιών. Και ένα τέτοιο κοινωνικό άτομο δεν μπορεί να είναι κριτικά σκεπτόμενο ούτε τέτοιο που να αγαπά τη δημοκρατία, αλλά ένα

21. Βλ. C. Castoriadis (1996), 183.



άτομο που έχει καταληφθεί από την ύβριν, καθώς το τελευταίο πράγμα που θα επιθυμούσε θα ήταν ο αυτοπεριορισμός του.<sup>22</sup> Υπ' αυτήν την έννοια, δεν υπάρχει λόγος να απορούμε που τα περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών είναι ανίκανα να εμψυχώσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές στην κατεύθυνση που, λεκτικά τουλάχιστον, αυτά επιλέγουν. Τα περιεχόμενα ετούτα δεν έχουν κανένα αντίκρισμα στην κοινωνική ζωή. Οι προτεραιότητές τους δεν αποτελούν για τα μέλη της κοινωνίας μια υπόθεση ζωτικής σημασίας. Δεν ξεχνούμε, ωστόσο, ότι ακόμα και η δυνατότητά μας να προχωρούμε σε αυτή τη διαπίστωση οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχει εξαφανισθεί πλήρως αυτός ο ανθρωπολογικός τύπος ατόμου, γέννημα άλλων εποχών, που μπορεί να αποστασιοποιείται από το ισχύον και να του ασκεί κριτική. Άλλωστε η κοινωνία χάρη σε αυτόν τον τύπο ατόμου συνεχίζει να επιβιώνει.

Η παράκαμψη, λοιπόν, αυτής της ανθρωπολογικής συνθήκης, που, όπως είπαμε, είναι και παιδαγωγική και πολιτική συνθήκη, μας απομακρύνει από την αλήθεια και εν τέλει ματαιώνει κάθε προσπάθεια που, ενδεχομένως, θα ήταν δυνατόν να αρθρωθεί προκειμένου να ανατρέψει την παρούσα κατάσταση. Αυτή η σκέψη, βεβαίως, γνωρίζουμε ότι μας τοποθετεί ενώπιον του μεγάλου προβλήματος της παιδαγωγικής και πολιτικής σκέψης και πράξης, του πώς δηλαδή μπορεί να αλλάξει κάτι, ενώ διαπαιδαγωγούμαστε ακριβώς για να το αναπαράγουμε ή για να το πούμε αλλιώς, ενώ είμαστε αυτή η συνθήκη της αναπαραγωγής. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι αν αυτό το πρόβλημα κατατείνει σε έναν φαύλο κύκλο, αυτός ο κύκλος είναι τέτοιος για μια ταυτιστική λογική και όχι για την ανακλαστική στοχαστικότητα, η οποία, συνοδευόμενη από μια διαβεβουλευμένη δραστηριότητα, είναι η μόνη που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη δημιουργικότητα της ιστορίας.

## Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*, Loeb Classical Library.  
 Δεληγιώργη, Α. (1996): *Ο μοντερνισμός στη σύγχρονη φιλοσοφία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.  
 Θεοδωροπούλου, Έλ. (2002/2004): «Διδάσκοντας φιλοσοφία στα παιδιά»

22. Βλ. επ' αυτού, Α. Theodoridis (2009, 2008).

- ([http://www.pee.gr/e24\\_2\\_04/theodoropoyioly\\_elena.htm](http://www.pee.gr/e24_2_04/theodoropoyioly_elena.htm)).
- , (2008) «Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας» <http://www.rhodes.aegean.gr/rpide/revΘΕΩΡΕΙΟ%20ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥ-ΛΟΥ%20ΡΕΥ%203.pdf>.
- Habermas, J. (1993): *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας*, μτφρ. Λ. Αναγνώστου & Α. Καραστάθη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Haynes, J. (2009): *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, πρόλ.-μτφρ. Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hegel, G.W.F (1993): *Η φιλοσοφία του πνεύματος*, μτφρ. Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Δωδώνη.
- Heidegger, M. (1978): *Είναι και Χρόνος*, μτφρ. Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Δωδώνη.
- Καραφύλλης, Γρ. (2002): «Φιλοσοφία για παιδιά και φιλοσοφίες των παιδιών», στο Γ. Καψάλης, Χ. Κωνσταντίνου & Α. Κατσίκης επιμ., *Πρακτικά του Συνεδρίου Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα.
- Sharp, A. M. & L.G. Splitter (2007): *Φιλοσοφία για παιδιά. Το κουκλονοσοκομείο και δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Αγωγής*, εισαγ.-μτφρ.-επιμ. Έλ. Θεοδωροπούλου, Αθήνα: Ατραπός.
- Τσαούσης, Δ. (2009): *Η κοινωνία της γνώσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τζαβάρας, Γ. (1995): «Ο διάλογος ως μελλοντική φιλοσοφική μέθοδος», στο Γ. Τζαβάρας, επιμ., *Παρόν και μέλλον της Φιλοσοφίας*, Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Ashton, D. & F. Green (1996): *Education, training and the global economy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Baudrillard, J. (1970): *La société de consommation*, Paris: Denoël.
- Castells, M. (1998): *End of Millenium. The information Age: Economy, society and culture*, v. III, Oxford: Blackwell.
- Castoriadis, C. (1975): *L'Institution imaginaire de la société*, Paris: Seuil.
- , (1986): *Domaines de l'homme. Les Carrefours du labyrinthe*, II, Paris: Seuil.
- , (1990): *Le Monde morcelé. Les Carrefours du labyrinthe*, III, Paris: Seuil.
- , (1996): *La Montée de l'insignifiance. Les Carrefours du labyrinthe*, IV, Paris: Seuil.

- Fichte, J. G. (1967): *La théorie de la science, exposé 1804*, μτφρ. D. Julia, Paris: Aubier.
- Hayek, F. A. (1972): *Individualism and economic order*, Chicago: Henry Regnery.
- Habermas, J. (1987): *Théorie de l'agir communicationnel*, I, II, μτφρ. J.-L. Schlegel, Paris: Fayard.
- Heidegger, M. (1953): *Kant et le problème de la métaphysique*, εισ.-μτφρ. Al. de Waelhens & W. Biemel, Paris: Gallimard.
- Kant, I. (1971): *Critique de la raison pure*, μτφρ.-σχόλια A. Tremesaygues & B. Pacaud, Paris: PUF.
- , (1966): *Critique de la raison pratique*, μτφρ. F. Picavet, Paris: PUF.
- , (1974): *Critique de la faculté de juger*, μτφρ. A. Philonenko, Paris: Vrin.
- , (1976): *Fondements de la métaphysique des mœurs*, μτφρ. V. Delbos, Paris: Delagrave.
- , (1970): *Antropologie du point de vue pragmatique*, Paris: Vrin.
- , (1981): *Traité de pédagogie*, μτφρ. J. Barni, Paris: Hachette.
- Lipman, M. (2003): *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyotard, J. F. (1974): *La condition postmoderne*, Paris: Minuit.
- , (1993): *Moralités postmodernes*, Paris: Gaillé.
- Polanyi, K. (1983): *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, μτφρ. C. Malamoud, Paris: Gallimard.
- Rorty, R. (1991): *Objectivity, Relativism and Truth*, Cambridge: Cambridge University Press.
- , (1982): *Consequences of Pragmatism*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Theodoridis, A. (2009): «Humanization through liberation from the cycle of hubris: The purpose of education», στο K. Boudouris & M. Adam, επιμ. *Greek Philosophy and the issues of our age*, Vol. II, Athens: Ionia Publication.
- , (2008): «The ethos of mortality as the foundation of democratic education», στο K. Boudouris, & M. Knežević, επιμ., *Paideia: Education in the Global Era*, v. I, Athens: Ionia Publication.
- Thompson, J.B. (1984): «Rationality and Social Rationalization. An assessment of Habermas's theory of communicative action», στο του ίδιου, *Studies in the Theory of Ideology*, Cambridge: Polity Press.

### Abstract

#### THE POSSIBILITY OF EDUCATING CRITICAL THINKERS AND GREEK PRIMARY EDUCATION CURRICULA

The programming trajectory of both the Cross Thematic Curriculum Framework and the primary education Curricula in our country seems to be coordinated with the objectives of the philosophical-pedagogical movement *Philosophy for/with children*. These programs stress the importance of questioning, doubt, critical thinking and free spirit, and emphasize that the environment of the primary school classroom cannot but be predominantly a research environment, guided by a spirit of cooperation and solidarity. However, what the authors of the programs are overlooking is the fundamental question of whether the anthropological context –in which the pedagogical relationship between the teacher and student is structured – encourages students to achieve those goals.

Today even a cursory look at the world established by the so-called Western society is enough to convince us that the available meanings, which the educated, via the educator, are called to embody in order to be humanized –that is become a social being who fits in a society so that it can be reproduced– are not those that the authors of these programs put forward, but rather those that reflect the multifaceted crisis of modern Western societies; a crisis which makes the very identification process unsafe as nowadays setting up a self-performance of society, particularly since a centre of meaning and value embedded in a future story and endowed with meaning, seems impossible.

If this claim is true, it is immediately clear that overlooking this condition cannot but cancel any attempt to exit this situation, reinforcing the dominant postmodern belief that this world is the best we can live in.