

## **ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ: «ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ»**

**Μαρία ΠΟΥΡΝΑΡΗ & Ελένη ΛΕΟΝΤΣΙΝΗ**  
**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

### **ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ**

«Φιλοσοφία και σχολική γνώση» φέρει ως τίτλο το θεματικό συμπόσιο με το οποίο οι συνομιλήτριες που το συγκρότησαν επιχειρήσαν να αναδείξουν τη σημασία του φιλοσοφικού στοχασμού εν γένει, και του φιλοσοφικού επιχειρήματος ειδικότερα, για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της σχολικής γνώσης αλλά και τη χρησιμότητά του για τον καθημερινό βίο γενικότερα. Η συμβολή του φιλοσοφικού λόγου στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης υπήρξε περισσότερο από καθοριστική, αφού η φιλοσοφία, λόγω της ιδιαιτερότητας του γνωστικού αντικειμένου της και μέσω φιλοσοφικών πεδίων, όπως η λογική και η μεθοδολογία, αλλά και μέσω των ποικίλων φιλοσοφικών μεθόδων (σωκρατική απορία, σκεπτική αμφιβολία, ανάλυση-σύνθεση, διαλεκτική, ερμηνευτική, φαινομενολογική αναγωγή, γλωσσική ανάλυση) δεν αναπτύσσει απλώς την κριτική σκέψη και δεν καλλιεργεί μόνον τη σχολική και την ακαδημαϊκή γνώση, αλλά ήταν και εξακολουθεί να είναι η πηγή της προέλευσής τους. Η φιλοσοφία αποτελεί το φυσικό χώρο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και μας εφοδιάζει με τα απαραίτητα λογικά και μεθοδολογικά εργαλεία, ώστε να καταστούμε ικανοί να την καλλιεργήσουμε και να την υιοθετήσουμε ως τρόπο ζωής σε όλους τους τομείς του ανθρώπινου βίου και ιδιαίτερα στον ευαίσθητο χώρο της εκπαιδευτικής πράξης. Στο ερώτημα «τι είναι η φιλοσοφία και τι μπορεί να μας προσφέρει;» μια σύντομη απάντηση θα ήταν αυτή που θα έλεγε πως η φιλοσοφία αποτελεί συλλογή προβλημάτων και προσπαθειών για να τα επιλύσουμε. Προβλήματα που αφορούν την αντίληψη, την αξιολόγηση, την ανθρώπινη ύπαρξη, τον ηθικό και πολιτικό βίο, προβλήματα που συνδέονται με δέσμη ερωτημάτων και συνεπάγονται την ανάλυση ή ανάπτυξη εννοιών, όπως ύπαρξη, γνώση, λόγος, αιτιότητα, θυμικό, βούληση, ευδαιμονία, αρετή, ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα, δημοκρατία, κράτος, ιδιότητα του πολίτη, καθώς και προβλήματα που συνδέονται μεταξύ τους και απαιτούν τη σωστή χρήση της γλώσσας και της κριτικής δύναμης του νου με την οποία αυτά διασαφηνίζονται, μέσω των διάφορων φιλοσοφικών μεθόδων, είναι μερικά από τα ζητήματα που απασχολούν τους φιλοσόφους και η εξέταση των οποίων προάγει την ανάπτυξη της γνώσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ποια είδη γνώσης πρέπει να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα; Πώς κατανοείται η φύση της σχολικής γνώσης; Πώς ορίζεται η γνώση; Μεγάλο μέρος της γνώσης συνιστά αυτό που ονομάζεται στην επιστημολογία προτασιακή γνώση, η οποία εννοείται ως δικαιολογημένη, κατά έναν κατάλληλο τρόπο, αληθής πεποίθηση. Στο βαθμό που ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η έλλογη κριτική γνώση, αυτή προϋποθέτει τη διασφάλιση της εφαρμογής επιστημικών κριτηρίων.

Είναι όμως η αλήθεια και η δικαιολόγηση οι μόνες επιστημικές αξίες της σχολικής γνώσης; Οι μαθητές ως εξατομικευμένα γνωσιακά υποκείμενα μαθητεύουν σε γνωσιακές κοινότητες όπως το σχολείο. Ο σκοπός του σχολείου δεν περιορίζεται στην παροχή αξιόπιστης και αληθούς πληροφορίας. Η εύρωστη σχολική γνώση προϋποθέτει την άσκηση της αυτόνομης γνωσιακής ικανότητας των μαθητών. Πώς είναι δυνατό όμως η παρεχόμενη ιδεώδης γνώση να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των ατομικών γνωσιακών υποκειμένων; Από τη στιγμή, μάλιστα, που η κουλτούρα, το φύλο, η φυλή, οι σχέσεις ηγεμονίας ή καταπίεσης ενσωματώνονται στη διεργασία της συγκρότησης της γνώσης, μπορούν να παραβλέπονται οι παραπάνω παράγοντες; Για παράδειγμα, η ανοικτή κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων συνιστά γνώση συλλογικής επίτευξης, που σημαίνει ότι η γνώση διαμεσολαβείται από ποικίλες αξίες. Εξάλλου, η ίδια η επιστημική αξία της ορθολογικότητας υποτείνει, ορισμένες φορές, την ανασκευή των προσωπικών μας

πεποιθήσεων. Πώς συνδέονται, επομένως, οι ευρύτερες διαστάσεις της γνώσης με τις επιστημικές αξίες της σχολικής επιστήμης; Υποστηρίζεται η άρση της έντασης που διέπει τη σχέση των παισιακών συνθηκών παραγωγής της γνώσης με την επιστημική αξία της αυτόνομης κριτικής σκέψης και προτείνεται η διεύρυνση των επιστημικών αξιών με αξίες διανοητικών ικανοτήτων και αρετών, όπως η κατανόηση, η κρίση και η γνωσιακή εγρήγορση.

Επιπλέον, η φαινομενολογική φιλοσοφία τόσο στον E. Husserl, όσο και στους επιγόνους του (M. Heidegger, A. Schulz, M. Merleau-Ponty), είναι πρωτίστως γνωστή για την κριτική της στην καρτεσιανών καταβολών νοησιарχία και την ανάδειξη άλλων πτυχών της γνώσης που σχετίζονται με το θυμικό στοιχείο. Η φαινομενολογία της εκπαίδευσης ως διακριτική κατεύθυνση εντός της σύγχρονης φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα η υπαρξιστική φιλοσοφία της εκπαίδευσης έχει αξιοποιήσει τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία φαινομενολόγων φιλοσόφων προκειμένου να αναδείξει τη θυμική διάσταση των εκπαιδευτικών φαινομένων και να απαντήσει στα εκπαιδευτικά προβλήματα τονίζοντας το ρόλο και τη σημασία της παιδαγωγικής επίδρασης στο θυμικό στοιχείο. Επιχειρείται η θεώρηση της θυμικότητας (Befindlichkeit) στους φαινομενολόγους της εκπαίδευσης Otto Bollnow, Martinus Jan Lageveld και Donald Vandenberg προκειμένου να αναδειχθεί η σπουδαιότητα της φαινομενολογικής μεθόδου για την άσκηση του βλέμματος του παιδαγωγού στις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν έχουν γνωσιακό χαρακτήρα αλλά μπορούν να δομήσουν μια είτε θετική είτε αρνητική «παιδαγωγική ατμόσφαιρα», συμβάλλοντας έτσι στην επιτυχία ή την αποτυχία της.

Τέλος, χρειάζεται να επισημανθεί επίσης πως ο προσδιορισμός των «ουσιαστικών» εκπαιδευτικών προβλημάτων και η ανεύρεση των καταλληλότερων διεξόδων επίλυσής τους εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις θεωρίες που διαμορφώνουν, καθοδηγούν και αιτιολογούν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και μοιραία τελικώς κατευθύνουν την εκπαιδευτική πρακτική. Γιατί όμως η έννοια του κράτους διαδραματίζει τόσο σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρακτικών; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι τόσο απλή, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι συσχετίζεται με τις σχέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση και τη διοίκηση, την οικονομία και τη διαμόρφωση της έννοιας του πολίτη. Η ανάλυση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και προγράμματος σπουδών δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιείται ξεχωριστά από την ανάδειξη του ρόλου, του σκοπού και των δομών της κρατικής διοίκησης. Ειδικότερα, κατά τον εικοστό αιώνα, η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται αποτελούν μία ουσιαστική λειτουργία του κράτους. Ακόμη περισσότερο, στις μέρες μας, εξαιτίας της ευρωπαϊκής ενοποίησης, η εκπαίδευση τείνει να καταστεί λειτουργία του ευρύτερου ευρωπαϊκού κράτους, το οποίο θέτει στόχους και δημιουργεί εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, τις οποίες όλα τα μέλη κράτη που συμμετέχουν σε αυτήν την ένωση οφείλουν να ακολουθούν. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιχορηγούνται, προτείνονται, οργανώνονται και τελικώς επικυρώνονται από το κράτος.

Επομένως, η ανάδειξη της σημασίας της καλλιέργειας της δημοκρατικής αγωγής και της πολιτικής γνώσης γενικότερα για τους μαθητές και τις μαθήτριες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη. Η δημόσια εκπαίδευση οφείλει να έχει ως στόχο της την έκφραση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων/δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες να καταστούν ισότιμοι συνειδητοποιημένοι πολίτες που θα μετέχουν ενεργά, με ποικίλους δημιουργικούς τρόπους, στη δημοκρατική διακυβέρνηση και θα κατανοούν τα δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις της ισότιμης ιδιότητας του πολίτη. Τα θέματα αυτά που σχετίζονται με βασικές παραμέτρους της πολιτικής φιλοσοφίας, όπως η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία και η αρχή της λαϊκής κυριαρχίας, είναι δυνατόν μέσα από τη μελέτη της ιστορίας της φιλοσοφίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, να ενισχύσουν την καλλιέργεια της δημοκρατικής αγωγής στους μαθητές και τις μαθήτριες.

# ΠΟΙΑ ΓΝΩΣΗ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ; ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

Μαρία ΠΟΥΡΝΑΡΗ

Αναπληρώτρια καθηγήτρια φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## Περίληψη

Στην εργασία αυτή εξετάζεται το ζήτημα της εννοιολόγησης της σχολικής γνώσης. Η βασική παραδοχή στην οποία στηρίζεται είναι ότι η σχολική γνώση, καίτοι διέπεται από καθολικούς κανονιστικούς επιστημικούς σκοπούς όπως η αλήθεια και η δικαιολόγηση, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις επιστημολογικά συναφείς διαφορές των ατομικών γνωσιακών υποκειμένων, δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αναπτυξιακών δυνατοτήτων των μαθητών, καθώς και τις συγκεκριμένες συνθήκες εντός των οποίων αυτοί μετασχηματίζουν και αναπαράγουν τη γνώση τους. Παράλληλα οι επιστημικοί σκοποί της σχολικής γνώσης προϋποθέτουν τη σχέση της εξάρτησης της εξατομικευμένης γνώσης, της γνώσης των μαθητών, από τη γνώση των άλλων, κυρίως από τη γνώση των ειδημόνων-εκπαιδευτικών ή από τη γνώση εκ της αξιόπιστης μαρτυρίας. Η εργασία αυτή εντοπίζει τη διάσταση που διέπει τη σχέση της αυτόνομης-εξατομικευμένης κριτικής σκέψης με τις πλαίσιακές-σχολικές συνθήκες παραγωγής της γνώσης. Για την άρση της παραπάνω έντασης μεταξύ επιστημικής αυτονομίας και επιστημικής εξάρτησης, επιχειρείται μια ανάλυση του περιεχομένου των επιστημικών αξιών και προτείνεται η διεύρυνσή τους με αξίες διανοητικών ικανοτήτων και αρετών, όπως η κατανόηση, η κρίση και η γνωσιακή εγρήγορση.

## Abstract

The aim of this paper is to examine the question of the conceptualization of school knowledge. The main assumption behind this paper is that school knowledge, although defined by universal normative epistemic goals such as truth and justification, should take into consideration the relevant epistemological differences of the individual epistemic agents, that is the specific characteristics of the development potential of the pupils as well as the particular circumstances under which pupils transform and reproduce their acquired knowledge. At the same time, the epistemic goals of school knowledge presuppose the relation between the dependence of individualized knowledge, i.e. the knowledge of the pupils, on the knowledge of others, in particular on the knowledge of the informed instructors or the knowledge acquired by a reliable testimony. This paper traces the dimension entailed on the relation between the autonomous-particularized critical thinking and the framework-school conditions producing knowledge. In order to ease the above tension between epistemic autonomy and epistemic dependence, it is attempted in this paper an analysis of the content of epistemic values and it is suggested their development via values of intellectual abilities and virtues, such as understanding, critical thinking and epistemic alertness.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ποια είδη γνώσης πρέπει να περιλαμβάνει η σχολική επιστήμη; Πώς κατανοείται η φύση της σχολικής γνώσης; Πώς ορίζεται η γνώση; Μεγάλο μέρος της γνώσης συνιστά αυτό που ονομάζεται στην επιστημολογία *προτασιακή γνώση*, η οποία εννοείται ως δικαιολογημένη, κατά έναν κατάλληλο τρόπο, αληθής πεποίθηση (Πουρνάρη 2013). Στο βαθμό που ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η κριτική σκέψη ως ελεγμένη γνώση, αυτό αναγκαία προϋποθέτει τη διασφάλιση της αλήθειας των πεποιθήσεων, καθώς και τη δικαιολόγηση της αλήθειάς τους.

Είναι όμως η αλήθεια και η δικαιολόγηση οι μόνες επιστημικές αξίες της σχολικής γνώσης; Οι μαθητές ως γνωσιακά υποκείμενα μαθητεύουν στη γνωσιακή κοινότητα του σχολείου. Η κουλτούρα, το φύλο, η φυλή, οι σχέσεις ηγεμονίας και καταπίεσης ενσωματώνονται στη συγκρότηση της γνώσης και συνιστούν ιδιαίτερους παράγοντες οι οποίοι δεν μπορεί να παραβλέπονται. Από αυτή την άποψη, η συμπερίληψη της σχέσης που η

γνώση, εγγενώς, έχει με την αναγκαία κατανόηση των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών της παραγωγής και της διάχυσης της γνώσης θεωρείται επιβεβλημένη πλαισιοθέτηση. Συχνά, επομένως, η επιστημική αξία της σχολικής επιστήμης υποτείνει τη ριζική ανασκευή ή την κριτική βελτίωση της πρότερης γνώσης των μαθητών (Κουζέλης 1991). Η συνεργατικότητα στην κατανόηση και ερμηνεία, για παράδειγμα των ιστορικών γεγονότων, συνιστά γνώση συλλογικής επίτευξης, η διάχυση της οποίας μάλιστα διαμεσολαβείται από πολλαπλές ανασυγκροτήσεις.

Εφόσον, όμως, η σχολική γνώση δεν «μεταδίδεται» απλώς ως αξιόπιστη πληροφορία αλλά αναπαράγεται ενεργά από τον μαθητή, μήπως θα πρέπει να προϋποθέτει, κατά ορισμένους τρόπους και σε κάποιον βαθμό, άσκηση της *αυτόνομης γνωσιακής ικανότητας* των μαθητών; Πώς συνδέονται, τότε, οι ευρύτερες διαστάσεις της κατάλληλης σχολικής γνώσης με τις καθολικές επιστημικές αξίες;

Εδώ, εξετάζεται το ζήτημα της εννοιολόγησης της σχολικής γνώσης. Η βασική παραδοχή στην οποία στηρίζεται είναι ότι η σχολική γνώση, αν και διεπόμενη από καθολικούς κανονιστικούς επιστημικούς σκοπούς, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις επιστημολογικά συναφείς διαφορές μεταξύ των ατομικών γνωσιακών υποκειμένων, δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αναπτυξιακών δυνατοτήτων των μαθητών, αλλά μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες εντός των οποίων αυτοί μετασχηματίζουν και αναπαράγουν τη γνώση τους. Παράλληλα οι επιστημικοί σκοποί της σχολικής γνώσης προϋποθέτουν τη σχέση της εξάρτησης της εξατομικευμένης γνώσης, της γνώσης των μαθητών, από τη γνώση των άλλων, κυρίως από τη γνώση των ειδημόνων-εκπαιδευτικών ή από τη γνώση εκ της αξιόπιστης μαρτυρίας.

Η εργασία αυτή εντοπίζει τη διάσταση που διέπει τη σχέση της αυτόνομης κριτικής σκέψης με τις σχολικές συνθήκες παραγωγής της γνώσης. Για την άρση της παραπάνω έντασης μεταξύ επιστημικής αυτονομίας και επιστημικής εξάρτησης, επιχειρείται μια ανάλυση του περιεχομένου των επιστημικών αξιών και προτείνεται η διεύρυνσή τους με αξίες διανοητικών ικανοτήτων και αρετών, όπως η κατανόηση, η κρίση και η γνωσιακή εγρήγορση (Robertson 2009).

## 2. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Η θέση της *κατανόησης* προεξάρχει ανάμεσα στις επιστημικές αξίες που είναι αναγκαίες είτε καθεαυτές είτε ως μέσα για την ενοποίηση της επίτευξης του γνωσιακού σκοπού. Η κατανόηση οργανώνει συνθετικά τα γνωσιακά περιεχόμενα σε έννοιες, υποδείγματα και δομές, συνεισφέροντας στη δυναμική του προσανατολισμού της σκέψης και της εφαρμογής της στην πράξη. Η Elgin (2007) υποστηρίζει ότι η κατανόηση, καθώς υπεραναπληρώνει την προτασιακή γνώση, πρέπει να συνιστά τον απώτερο σκοπό της σχολικής εκπαίδευσης αλλά και της έρευνας. Εάν γνώση και κατανόηση δεν συνιστούν ασύμβατους γνωσιακούς σκοπούς, η γνώση των επιμέρους προτασιακών πεποιθήσεων μπορεί να συνιστά μέρος μιας διευρυμένης έννοιας της γνώσης η οποία προϋποθέτει την κατανόησή της από το γνωσιακό υποκείμενο. Παράλληλα, η κατανόηση συνιστά μια ολιστική πρόσληψη του γνωστικού αντικειμένου, δηλαδή σύνθεση και ανασύνθεση των αρμών των επιμέρους γνώσεων ως σύνθεσης ανοικτού χαρακτήρα.

Αν και ορισμένες περιπτώσεις κατανόησης μπορούν να εκφραστούν με προτασιακή μορφή, δηλαδή ως σύλληψη του νοήματος μιας γραμματικής πρότασης, υπάρχουν μορφές κατανόησης που δεν την προϋποθέτουν (μουσική σύνθεση). Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για κατανόηση βαθμού. Επίσης, μολονότι η σχολική γνώση δεν ταυτίζεται με την επιστημονική, σε κάθε περίπτωση χρειάζεται αναφορά σε και μαθησιακή πρόσληψη των σχετικών φαινομένων. Σε αντίθεση με μια πρότερη γνώση προκατάληψης ή πλάνης, η κατανόηση από τον μαθητή χρειάζεται να ικανοποιεί ορισμένες συνθήκες επάρκειας (*adequacy condition*), όπως είναι, για παράδειγμα, η επιστημική αξία της αλήθειας της προτασιακής πεποίθησης (Riggs 2003, Roberts και Wood 2007). Εντούτοις, η βαθμιαία κατανόηση δεν υπόκειται στη δίτιμη αξία του αληθούς και του ψευδούς της προτασιακής γνώσης.

### 3. ΓΝΩΣΙΑΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑ

Εφόσον η ικανοποίηση του γνωσιακού στόχου περιλαμβάνει την κατανόηση, αναπόδραστα, αυτή συντελεί στην καλλιέργεια και ανάπτυξη πολλαπλών γνωσιακών ικανοτήτων που οδηγούν στον μετασχηματισμό, την αναπαραγωγή και την αξιολόγηση της γνώσης. Μόνο με κατάλληλες ικανότητες ανοίγει ο δρόμος για την κριτική σκέψη και τη διερώτηση της γνώσης (Bailin 1998, Siegel 1988, 2003), δηλαδή για την καλλιέργεια ικανοτήτων ανάλυσης επιχειρημάτων, έλεγχο της αλήθειας των προκειμένων τους, εκτίμησης της ορθότητας και εγκυρότητας επιχειρημάτων τα οποία συστήνουν τη σχολική επιστήμη ή τα επιμέρους πεδία της (Smith 2002).

Η τεχνογνωσία της επιχειρηματολογίας, όμως, θα ήταν ένας ατελέσφορος στόχος, εάν η γνώση του «πώς να σκέφτομαι κριτικά» δεν συνιστούσε επιδίωξη διαρκείας, δηλαδή συνεχή προσπάθεια αναβάθμισης της ίδιας της κατανόησης. Εξυπακούεται ότι ο στόχος αυτός είναι εφικτός μόνον εάν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν γνωσιακές ικανότητες που αντιστοιχούν στο στάδιο ανάπτυξης τους και σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο γνωσιακό περιεχόμενο.

Η δυνατότητα (ability), ως δυνάμει ενέργημα, και η ικανότητα (capability), ως ενεργεία τέλεση, δεν περιορίζονται, όμως, στον έλεγχο των θέσεων και ισχυρισμών ενός κλάδου της γνώσης. Η κριτική σκέψη ή η κριτική ορθολογικότητα στην εκπαίδευση έχει, επίσης, ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να αναδειξουν παραδοχές και να ασκήσουν κριτική σε εκείνες που είναι βαθειά ριζωμένες σε γνωσιακές και πολιτισμικές πρακτικές οι οποίες διαφεύγουν της τυποποιημένης εξέτασης. Αυτό το είδος της έρευνας αναζητεί να αναδείξει εναλλακτικές προσεγγίσεις ως τρόπους αξιολόγησης παραδεδομένων κοινοτοπιών και δεσμεύσεων, οι οποίες δημιουργούν νέες δυνατότητες σκέψης και πράξης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα θα ήταν η έρευνα που σκοπεύει στην αποκάλυψη παραδοχών οι οποίες συνεπάγονται τη διατήρηση μορφών κοινωνικής αδικίας και των συναφών αξιακών προκαταλήψεων.

Εξυπακούεται ότι η απάντηση στο ερώτημα «ποιοι είναι οι καλύτεροι τρόποι σκέψης που προωθούν τον κριτικό χαρακτήρα της γνώσης;» δεν μπορεί είναι μονοδιάστατη. Οι γνωσιακές ικανότητες δεν είναι τυπικά αλγοριθμικές εκτελέσεις βημάτων μιας διαδικασίας-ρουτίνας με βάση δεξιότητες (skills). Η άσκησή τους απαιτεί πλαισιοθετημένη έρευνα και εκτίμηση της συγκεκριμένης περίπτωσης, καθώς και γνώση της εμπράγματης ενδεχομενικότητας στην οποία αυτές αναφέρονται.

Το ζήτημα της διάκρισης της «γνώσης του πώς» ως τεχνογνωσίας έχει επισημανθεί από την πρωτοκαθεδρία, θα λέγαμε, της προτασιακής γνώσης ως «γνώσης του ότι» (Ryle, 1949). Ωστόσο, η πρακτική γνώση, τουλάχιστον με ορισμένες εκδοχές της, θεωρήθηκε ότι μπορεί να αναχθεί σε προτασιακή γνώση (Sosa 2003, Stanley και Williamson 2001): η «γνώση του πώς» μπορεί να αποδοθεί με μια μορφή προτασιακής γνώσης, μια γνώση περιγραφής ενός καθορισμένου τρόπου να κάνουμε κάτι. Όμως η «γνώση του ότι» δεν είναι συμμετρική με την αγνωσία του «πώς να κάνω κάτι». Πρώτον, αν κάποιος δεν γνωρίζει πώς να κάνει κάτι, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητως ότι δεν μπορεί να περιγράψει «πώς αυτό μπορεί να επιτελεστεί». Δεύτερον, μπορεί να γνωρίζει, για παράδειγμα, πώς να χειριστεί ένα μηχάνημα χωρίς την παραμικρή γνώση της εσωτερικής του δομής. Η πρώτη έχει ονομαστεί «γνώση του θεατή» (spectator), η δεύτερη «γνώση του δρώντος» (agential), ενώ και οι δύο σημασίες γνώσης, περαιτέρω, διακρίνονται ως προς τη δυνατότητα ή την προδιάθεση (disposition) του δρώντος υποκειμένου να επιτελέσει την εν λόγω πράξη. Εξάλλου, μπορεί κάποιος να έχει παραγωγική γνώση, δηλαδή να μην στερείται της σχετικής τεχνογνωσίας, εντούτοις, να μην έχει τη δυνατότητα να την εφαρμόσει λόγω φυσικής αδυναμίας.

Ποιο είδος γνώσης χρειάζονται οι μαθητές; Η απάντηση εξαρτάται από τον υπέρτατο επιστημικό σκοπό κατά τη διδασκαλία των γνωσιακών ικανοτήτων. Εάν σκοπός είναι η απόκτηση, σε κάποιο βαθμό, της *επιστημικής αυτονομίας του μαθητή*, ακόμη και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τότε είναι αναγκαία η καλλιέργεια της ικανότητας (capability) του μαθητή να σκέφτεται κριτικά *μόνος* του, σε κάποιο *δυνατό* βαθμό, με την πρακτική σημασία της διανοητικής «γνώσης του πώς», και για τον *δέοντα* σκοπό. Επομένως, η αυτονομία της σκέψης εννοείται ως επιστημική και κανονιστική έννοια, δηλαδή εγγενώς ηθική.

#### 4. ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΕΣ ΑΡΕΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΕΙΣ

Η ένταξη των γνωσιακών διεργασιών και ικανοτήτων στον επιστημικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης συνεπάγεται την ικανότητα της καλλιέργειας των σχετικών επιστημικών αρετών και προαπαιτεί, επιπλέον, την αναγκαία προδιάθεση (disposition) για την άσκηση τους, με τον ορθό τρόπο και στις κατάλληλες περιστάσεις.

Οι μελέτες της σύγχρονης αρετολογικής επιστημολογίας (virtue epistemology) σχετικά με τις γνωσιακές αρετές εισηγούνται πλήθος σχετικών αρετών. Κεντρική δεσμεύση, στη θεώρηση αυτή, συνιστά η αναγκαία πρότερη ενάρτη προδιάθεση της αναζήτησης καλών λόγων, προκειμένου να υιοθετηθεί μια αληθής και δικαιολογημένη πεποίθηση στηριζόμενη σε αυτούς τους λόγους και μόνον. Συναφείς αρετές θεωρούνται η ανοικτότητα του νου, η διάθεση-ευμένεια απέναντι στις διαφορετικές πεποιθήσεις, η δεκτικότητα στην κριτική των άλλων, η ευλογικότητα (reasonableness), ο αυτοαναστοχασμός (self-reflectiveness) (Bonjour 2002, Burbules 1991, Hare 2003, Sherman και White 2003, Siegel 1988, Riggs 2003). Οι γνωσιακές συγκινήσεις, όπως η αγάπη για την αλήθεια ή η εκτίμηση για το καλό επιχείρημα προϋποτίθενται ως χαρακτηριστικά συστατικά μέρη μιας επιστημικής αρετής (Scheffler 1991, Sherman και White 2003).

Τι σημαίνει όμως επιστημικά ενάρτη υποκειμένο; Η επιστημική αρετή είναι μια προδιάθεση του χαρακτήρα υποκειμένου ή συνιστά μια εμπράγματη πτυχή της κοινωνικοποιητικής ταυτότητάς του; Στη δεύτερη περίπτωση, θα αρκούσε απλώς ένα κατάλληλο κίνητρο (Riggs 2003) ή χρειάζεται ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης συνθήκης επάρκειας της σχετικής ικανότητας του γνωσιακού υποκειμένου; Θα αρκούσε η υιοθέτηση μια πεποίθησης επί τη βάση των σχετικών λόγων στήριξης, για παράδειγμα, χωρίς τη γνώση ή την κατανόησή της; Ακόμη, αποφέρει πάντα η επιστημική αρετή γνωσιακή επιτυχία;

Λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική εξέλιξη των επιστημικών θεωριών, οι οποίες μολονότι ξεπερασμένες εκτιμήθηκαν εκ των υστέρων για την ευρετική αξία τους στην πρόοδο της επιστήμης, η Διδακτική αναγνωρίζει τη χρησιμότητα και την επιστημολογική αξία του *λάθους* ως γόνιμης απόπειρας κατανόησης. Πάντως, εάν η επάρκεια της ικανότητας είναι αναγκαίο χαρακτηριστικό της επιστημικής αρετής, και όχι απλώς ένα συμπληρωματικό χαρακτηριστικό στο σύνολο πρόγραμμα των επιστημικών σκοπών της εκπαίδευσης, τότε είναι αναγκαίες και οι δύο, και η κατάλληλη προδιάθεση και η ικανότητα, και μπορούν να εννοηθούν ως ενιαίο παιδευτικό πρόταγμα.

#### 5. ΚΡΙΣΗ

Επομένως, η προοδευτική ανάπτυξη της *κρίσης* (judgement), ως διανοητικής αρετής, θα ήταν αυτή που θα έκανε τη διαφορά, διακρίνοντας τη γνώση του ειδικού από τον αρχάριο (Dreyfus 2006). Η εύρεση καλύτερων και λιγότερο καλών λόγων για την κρίση πάνω σε ένα θέμα, ασφαλώς και δεν ορίζεται με απόλυτα και εξωτερικά κριτήρια, διότι, ανάμεσα σε άλλους καθορισμούς, η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, την οποία η κρίση προϋποθέτει για τη ρύθμιση της συζήτησης και την επίλυση ενός διανοητικού προβλήματος, δεν συνιστά και δεν μπορεί να είναι αλγοριθμική διαδικασία λήψης μιας απόφασης, τυπική περιγραφή βημάτων που οδηγούν αιτιοκρατικά στην κρίση. Η καλή διανοητική κρίση δεν είναι απροϋπόθετος επιστημικός σκοπός. Η επιτυχής ανάπτυξη της κρίσης προαπαιτεί διεργασία επίτευξης επιστημικών σκοπών, όπως η γνώση ως κατάλληλα δικαιολογημένη αληθής πεποίθηση, συνοδευόμενη από την κατανόησή της και, άρα, παρακινούμενη από επιστημικά ενδιαφέροντα-συμφέροντα, δηλαδή προδιαθέσεις, ικανότητες και κατάλληλο θυμικό, δηλαδή ένα σύνολο από αλληλένδετες *διανοητικές αρετές*.

#### 6. ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ ΕΞΑΡΤΗΣΗ

Ποια είναι όμως τα όρια της επιστημικής αυτονομίας του υποκειμένου; Η *κοινωνική* επιστημολογία, σε ορισμένες εκδοχές της, δεν είναι η μόνη που έχει ασκήσει κριτική στην παραδοσιακή επιστημολογία, καθώς αυτή έχει διατηρήσει επί μακρόν την καρτεσιανή εικόνα της έρευνας ως δραστηριότητας του μεμονωμένου υποκειμένου σκέψης που επιδιώκει την

αλήθεια με το πνεύμα της ατομοκρατίας και της σαφούς αυτοθεμελίωσης (Goldman 1999, Πουρνάρη 2006). Κάποιες μορφές *ατομοκρατική* επιστημολογία απαντά και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όταν γίνεται λόγος για τους επιστημικούς σκοπούς του εξατομικευμένου μαθητή με βάση την αξία της επιστημικής του αυτονομίας (Πουρνάρη 2014).

Εντούτοις, κατά τη συγκρότηση της γνώσης, η στήριξη στη μαρτυρία (testimony) των άλλων, στην καλύτερη περίπτωση των «καθ' ύλην αρμοδίων», είναι συνήθης και δεν αναφέρεται μόνο στην περίπτωση του αδαούς ο οποίος θα χρειαζόταν την αναγκαία στήριξη του στη γνώση του ειδήμονος. Η επιστημική εξάρτηση παράγεται στη σχέση μας με την άμεση μαρτυρία επιστημόνων, εκπαιδευτικών κ.τ.λ. εντός των θεσμών, δηλαδή στο πλαίσιο του *συνολικού κοινωνικού καταμερισμού του γνωσιακού έργου*. Στηρίζομαστε στις κοινωνικές πρακτικές για την παραγωγή, αναπαραγωγή ή ανασυγκρότηση και την αναδιανομή της γνώσης (Goldman 2002, Longino 1990, Nelson 1993, Schmitt 1994), εξαρτώμενοι από κυρίαρχες γνωσιακές πρακτικές, οι οποίες, εν πολλοίς, έχουν κληροδοτηθεί από άλλους προγενέστερους ειδικούς. Η διαδεδομένη γνώση είναι μια από κοινού γνώση που μοιράζεται και διαχέεται από τα Μέσα Ευρείας Επικοινωνίας, τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, από τον επίσημο Τύπο, από ποικίλα εγχειρίδια, από το ίδιο το σχολείο.

Το εκπαιδευτικό σύστημα ενώ εκπαιδεύει τους ειδικούς σε κάθε τομέα για την παραγωγή της γνώσης, ώστε αυτοί να καθίστανται ικανοί να κρίνουν την καταλληλότητα των τεκμηρίων για τη στήριξη των γνωσιακών ισχυρισμών, παράλληλα, παρέχοντας τη σχολική γνώση των ειδικών, συντελεί στην εξάρτηση των μη ειδικών από τη γνώση των ειδικών. Πώς θα έπρεπε, όμως, να καλλιεργείται η εκπαίδευση των μαθητών πάνω σε νέα πεδία γνώσης ή σε διλημματικά ζητήματα του πρακτικού βίου, όταν οι μαθητές δεν διαθέτουν τις αναγκαίες ικανότητες της άμεσης αξιολόγησης της παρεχομένης μαρτυρίας;

Έχουν προταθεί δύο είδη εκπαιδευτικών επιλογών που δικαιολογούν τις *πεποίθηση εκ της μαρτυρίας* στο πλαίσιο της επιστημικής εξάρτησης. Η πρώτη συνιστά μια κριτική στάση απέναντι στις συλλογικές γνωσιακές πρακτικές και μελετά τρόπους με τους οποίους αυτές θα μπορούσαν να ενσωματώσουν κλίσεις που προσανατολίζουν τη γνώση και την κατανόηση. Η δεύτερη προτείνει μια από κοινού πολιτική υπευθυνότητα η οποία, υποστηριζόμενη από τους θεσμούς, αυξάνουν την πιθανότητα επιτυχίας της επιστημικής έκβασης.

Μπορούν, όμως, οι αληθείς *πεποιθήσεις* εκ της μαρτυρίας, γραπτές ή προφορικές, να αποτελέσουν γνώση; Στο ερώτημα αυτό, ουσιαστικά, ζητούνται οι συνθήκες και οι όροι υπό τους οποίους μια αληθής *πεποίθηση* εκ της μαρτυρίας μπορεί να θεωρηθεί επαρκώς δικαιολογημένη από την εσωτερική σκοπιά του πρώτου προσώπου, εν προκειμένω του μαθητή ο οποίος θα εκτιμήσει τη γνωσιακή στάση του δασκάλου του.

Σε τι συνίσταται η καταλληλότητα των σχετικών τεκμηρίων για τη δικαιολόγηση μιας εξαρτημένης *πεποιθήσης*; Αν το εκπαιδευτικό σύστημα «μεταδίδει» *πεποιθήσεις εκ της μαρτυρίας*, μήπως αποδυναμώνει την επιστημική σημασία της γνώσης; Μπορεί η αποδοχή της φερεγγυότητας (trustworthiness) του δασκάλου να λογιστεί ως τεκμήριο δικαιολόγησης; Μπορεί η μαρτυρία να αποτελέσει, εν γένει, βασικό κριτήριο δικαιολόγησης, ώστε να δικαιούται κάποιος να δέχεται αυτό που ο επαΐων θεωρεί ως αληθές, υπό τον όρο ότι δεν συντρέχουν ενάντιες συνθήκες;

Δεν θα ήταν εύλογο να θεωρηθεί δεδομένο ότι έχουμε πάντα την δυνατότητα του ελέγχου της αποκτημένης διά της μαρτυρίας *πεποιθήσης*, ώστε να την στηρίξουμε στην *άμεση* γνώση των συνθηκών που την καθιστούν αληθή. Ίσως, η *πεποίθηση* που εξαρχής προσπορίζεται από την μαρτυρία να πρέπει να ελέγχεται στη βάση άλλων μορφών τεκμηρίωσης, όπως η συνοχή μιας *πεποιθήσης* ως προς τις πηγές της ή η πλαισιακή αξιοπιστία της επί τη βάσει μιας σχετικά ικανοποιητικής επιβεβαίωσης (Adler 2002). Πάντως, όταν γνωρίζουμε ότι μια μαρτυρία είναι ψευδής, η επιλογή της άκριτης αποδοχής της είναι προφανώς μια λανθασμένη επιλογή (Fricke 1994). Επομένως, το επίμαχο ζήτημα που παραμένει, εφόσον οι μαρτυρίες δεν δικαιολογούνται πάντα επαρκώς ως γνώσεις, είναι υπό ποιες συνθήκες αυτές θα ήταν υπερασπίσιμες ώστε η αποδοχή τους να θεωρηθεί ορθολογική.

Συνήθως, οι μαθητές βρίσκονται σε ευάλωτη επιστημική θέση ως προς τους δασκάλους τους οι οποίοι, διαθέτοντας κοινωνική, θεσμική ή άλλη εξουσία, έχουν τη δυνατότητα να επιβάλλουν τη μαρτυρία τους, αλλά και τους λόγους για τους οποίους αυτή μπορεί να

θεωρηθεί δικαιολογημένη. Τότε οι μαθητές έχουν δύο επιλογές: Πρώτον, μια μαρτυρία να δικαιολογείται ως επιστημολογικώς φερέγγυα, εκτός και αν υπάρχουν υπερισχύοντες λόγοι για το αντίθετο. Σε αυτή την ήπια μορφή, οι μαθητές δεν θα χρειαζόταν λόγους δικαιολόγησης για την αποδοχή της, αλλά μόνον λόγους για την απόρριψή της.

Δεύτερον, η φερεγγυότητα της μαρτυρίας να ελέγχεται πάντα. Στην ισχυρή εκδοχή αυτής της επιλογής επιτρέπεται στον μαθητή να δέχεται τη μαρτυρία μόνο στη βάση της προσωπικής ικανοποίησής του ως προς τη διασφάλιση της ειλικρίνειας και της επαρκούς γνώσης του επιστήμονα εκπαιδευτικού. Σε μια πιο ήπια μορφή της, σε ορισμένα πλαίσια ιδίως της καθημερινότητας, η αποδοχή της μαρτυρίας θα μπορούσε να γίνει απλώς επειδή δεν υπάρχουν ολοφάνεροι λόγοι για τη μη αποδοχή της.

Αυτό που διαφοροποιεί την πρώτη επιλογή από τη δεύτερη είναι η προαπαίτηση ότι ο μαθητής συνεχίζει να ελέγχει τα τεκμήρια, ακόμη και αν όταν εμπιστεύεται τον μάρτυρα. Η λεπτή διαφορά, κατά την Fricker (1994), έγκειται στον ενεργό τρόπο της έρευνας για την ύπαρξη αντιτεκμηρίων, ο οποίος θα μπορούσε να κατανοηθεί ως αντιγεγονοτική ευαισθησία (counter-factual sensitivity) ή γνωσιακή εγρήγορση.

Ίσως, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να επιλέγουν τη δεύτερη στάση η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να είναι ευαίσθητοι, είτε σε συνθήκες μη επιβεβαίωσης της μαρτυρίας, είτε, ακόμη, σε περιστάσεις κατά τις οποίες υπάρχει αρχικά επιβεβαιωμένη αποδοχή. Πόσο δραστήρια χρειάζεται να είναι αυτή η ελεγχιμότητα από πλευράς των μαθητών και σε ποιον βαθμό αυτή η ενεργητικότητα μπορεί να θωρηθεί επαρκής; Η αρχική αποδοχή, για παράδειγμα, θα μπορούσε να στηρίζεται στην παραδοχή της αξιοκρατικής δικαιοδοσίας του εκπαιδευτικού, όχι όμως και στην πάντοτε δεδομένη αξιοπιστία των πηγών που χρησιμοποιεί για τη στήριξη της μαρτυρίας του.

Επομένως, η επάρκεια του βαθμού της επιστημικής εγρήγορσης που αφορά ζητήματα που υπόκεινται στην εκτίμηση των συγκεκριμένων πλαισίων (κοινωνικών και ερευνητικών) δύσκολα μπορεί να καθοριστεί εκ των προτέρων. Ο ορθολογιστικός σκεπτικισμός θα συνεκτιμούσε την ενδεχόμενη εμπειρία μιας προηγούμενης παραβίασης της εμπιστοσύνης. Αλλά η επιλογή μιας διαρκούς δυσπιστίας ίσως θα απειλούσε εν τέλει την αποτελεσματικότητα της μάθησης και, πάντως, θα απαιτούσε έναν πολύ υψηλό βαθμό επιστημικής εγρήγορσης, με κόστος όχι μόνο χρόνου αλλά και απαξίωσης των πηγών.

Μια άλλη σημαντική εκτίμηση και κρίση θα μπορούσε να συμπεριλάβει τις άρρητες μεροληπτικότητες (implicit biases), για παράδειγμα του φύλου, της φυλής της τάξης ή της κουλτούρας (Fricker 2007, Selinger και Crease, 2006a). Από μια φεμινιστική οπτική, έχει υποστηριχτεί ότι, όχι μόνον εξατομικευμένες κρίσεις και επιτελέσεις, αλλά και γνωσιακές δομές με τους συναφείς ισχυρισμούς για παραδεδομένες αλήθειες, των εγχειριδίων για παράδειγμα, ενσωματώνουν κλίσεις και ενδιαφέροντα που δεν προωθούν τα αντίστοιχα των περιθωριοποιημένων ομάδων οι οποίες δεν συμμετέχουν στην παραγωγή της γνώσης. Φεμινίστριες φιλόσοφοι έχουν τονίσει ορισμένα χαρακτηριστικά μισογυνισμού στην παραδοσιακή δυτική φιλοσοφική γραμματεία, όταν η ορθολογικότητα, η αυτονομία και ηθική πρακτική έχουν αποκλειστεί ως δυνατά χαρακτηριστικά της γυναικείας ανθρώπινης ύπαρξης (Antony 2002, Harding 1991). Ασφαλώς, ενώ δεν μπορεί να γίνουν αποδεκτές φεμινιστικές και μεταμοντέρνες αποδομήσεις που έχουν υποδείξει την απόρριψη αξιών όπως η γνώση και η αλήθεια, δεν χρειάζεται να μην αναγνωριστεί η εγκυρότητα ορισμένων από τις παρατηρήσεις τους, που υποδεικνύουν τη συγκρότηση της γνώσης σε πλαίσια προνομιακά και ηγεμονικά, τα οποία υποθάλλουν τον ρατσισμό και, εν τέλει, επιβάλλουν τον αποκλεισμό και την καταπίεση (Siegel 1998).

Από ορισμένες απόψεις, δικαιολογημένα στην εκπαίδευση η επιστημική εγρήγορση περιορίζεται στο εξατομικευμένο υποκείμενο, μεριμνώντας για την καλλιέργεια της αυτονομίας της σκέψης του μαθητή. Έχουν όμως προταθεί συλλογικές στρατηγικές εκτίμησης πεποιθήσεων εκ της μαρτυρίας μέσα από υποδείγματα συνεργατικότητας τα οποία συντελούν στην *επιστημική συνεξάρτηση* ως διεύρυνση του διαλόγου. Μολονότι δοκιμαστικές προτάσεις, αυτές επιδιώκουν επικοινωνιακές διαμεσολαβήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αλλαγή της σχέσης του αρχάριου με τον ειδικό και τη μεταστροφή της σε σχέση *δικαιολογημένης συλλογικής διαπίστευσης* (Goldman 2002, Dewey 1927, Ihde 2006, Selinger και Crease 2006a).



Βέβαια, αν η στήριξη στη μαρτυρία κρίνεται προβληματική, οι στρατηγικές αυτές δεν λύνουν το πρόβλημα. Η κύρια επιστημική συνέπεια της αποδοχής της μαρτυρίας ως πηγής δικαιολόγησης έγκειται στη μετατόπιση από τη δικαιολόγηση ως λόγους για μια πεποιθήση σε δικαιολόγηση ως λόγους για να πιστεύουμε τους ισχυρισμούς των άλλων. Εντούτοις, και στις δύο περιπτώσεις στηρίζομαστε σε πεποιθήσεις των άλλων. Εννοιολογικά πλαίσια, θεωρητικά υποδείγματα, γνωσιακές στρατηγικές, κοινωνικές σχέσεις, συναποτελούν την κοινή μας κοινωνική κληρονομιά.

Στα επιστημονικά πεδία, ειδικότερα, γίνονται δεκτά ερευνητικά αποτελέσματα που δεν εκτιμώνται ως αυτόνομο αλλά μόνο ως συνεργασιακό εγχείρημα. Εδώ η αξία της ορθολογικότητας είναι κρίσιμη (Hardwig 2006) Σε κάθε περίπτωση η αναγνώριση του ρόλου της μαρτυρίας δείχνει και την ανάγκη του προσδιορισμού του κοινωνικού πλαισίου παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης. Ο ανεξάρτητος στοχαστής δεν θα ήταν κάποιος που εργάζεται τελείως μόνος του, αλλά κάποιος που ασκεί την ελεγκτική του ικανότητα πάνω σε ό,τι προσλαμβάνει ορθολογικά, σε βάση είτε ατομική είτε κοινωνική (Coady 1994). Κάθε διαφορετική εννόηση της επιστημικής ανεξαρτησίας δεν θα συνεπαγόταν, απλώς, τον αδύνατο, ούτως ή άλλως στόχο της απαλλαγής από τις κοινωνικές επιρροές, αλλά, επιπλέον, τον αποκλεισμό της αξιολόγησης και κριτικής των διαπιστευτηρίων και των δυνατών επιλογών στις δημόσιες πρακτικές, οι οποίες δεν μπορεί παρά να είναι συνεργασιακές. Συνεπώς, η αυτονομία της σκέψης προϋποθέτει την κοινωνική και πολιτική διάσταση της, κάνοντας τους επιστημικούς σκοπούς της εκπαίδευσης μια βασική όψη της πολιτικής της εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adler, J.E. (2002) *Belief's Own Ethics*. (Cambridge, MA: MIT Press).
- Antony, L.M. (2002) Embodiment and Epistemology, in: P.K. Moser (Ed.), *The Oxford Handbook of Epistemology* (Oxford, Oxford University Press).
- Bailin, S. (1998) Education, Knowledge and Critical Thinking, in: D. Carr (Ed.), *Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse* (New York: Routledge).
- Bonjour, J. (2002) Internalism and Externalism, in P.K. Moser (Ed.), *The Oxford Handbook of Epistemology* (Oxford, Oxford University Press).
- Burbules, N.C. (1991) The Virtues of Reasonableness, in N. Buchmann, R.E. Floden (Eds.), *Philosophy of Education 1991* (Normal, IL, Philosophy of Education Society).
- Coady, C.A.J. (1994) Testimony, Observation, and ‘Autonomous Knowledge’ in: B.K. Malital, A. Charkrabarti (Eds.), *Knowing From Words: Western and Indian Philosophical Analysis of Understanding and Testimony* (Dordrecht: Kluwer).
- Dewey, J. (1927) *The Public and Its Problems*. (New York: Henry Holt).
- Dreyfus, H. (2006) How Far Is Distance Learning From Education? in: E. Selinger, R.C. Crease (Eds.), *The Philosophy of Expertise* (New York, Columbia University Press).
- Elgin, C.Z. (2007) Education and the Advancement of Understanding, in: R. Curren (Ed.), *Philosophy of Education, An Anthology* (Oxford, Blackwell).
- Fricker, E. (1994) Against Gullibility in B.K. Malital, A. Charkrabarti (Eds.), *Knowing From Words: Western and Indian Philosophical Analysis of Understanding and Testimony* (Dordrecht: Kluwer).
- Fricker, M. (2007) *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. (Oxford, Oxford University Press).
- Goldman, A. (1999) *Knowledge in a Social World*. (Oxford, Oxford University Press).
- Goldman, A. (2002) *Pathways to Knowledge*. (Oxford, Oxford University Press).
- Harding, S. (1991) *Whose Science? Whose Knowledge?* (NY, Cornell University Press).
- Hardwig, J. (2006) Epistemic Dependence, in: E. Selinger, R.P. Crease (Eds.), *The Philosophy of Expertise* (New York, Columbia University Press).
- Hare, W. (2003) Is Good to be Open-Minded? *International Journal of Applied Philosophy* 17 (1), pp. 73-87.
- Ihde, D. (2006) Why not Science Critics? in: E. Selinger, R.P. Crease (Eds.), *The Philosophy of Expertise* (New York, Columbia University Press).

- Κουζέλης, Γ. (1991) *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγή της γνώσης*. (Αθήνα: Κριτική).
- Longino, H. (1990) *Science as Social Knowledge*. (Princeton, NJ., Princeton University Press).
- Nelson, L.H. (1993) Epistemology Communities, in: L. Alcoff, E. Potter (Eds.), *Feminist Epistemologies* (New York: Routledge).
- Pournari, M. (2014) The relation of individual knowledge with social context: A critical enterprise, in: Baykal, N.S., Ural, A., Alica, Z. (eds.), *Eleştirel Eğitim Seçkisi* (Ankara: Pegem Academi).
- Πουρνάρη, Μ. (2013) *Επιστημική δικαιολόγηση. Μια γνωσιοθεωρητική προσέγγιση*. (Αθήνα: Νήσος).
- Πουρνάρη, Μ. (2006) Οι Επιστημολογικές προϋποθέσεις της κοινωνιολογίας της γνώσης, στο *Κοινωνία της Γνώσης: Ιδεολογία και Πραγματικότητα, Πρακτικά Συνεδρίου του Φ.Π.Ψ*. (Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Riggs, W.D. (2003) Understanding ‘Virtue’ and Virtue of Understanding, in: M. DePaul, L. Zagzebski, *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology* (Oxford, Clarendon Press).
- Roberts, R.C., Wood, W.J. (2007) *Intellectual Virtues, An Essay in Regulative Epistemology*. (Oxford, Clarendon Press).
- Robertson, E. (2009) The Epistemic Aims of Education, in: H. Siegel, *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (Oxford: Oxford University Press).
- Ryle, G. (1963) *The Concept of Mind* (Harmondsworth: Penguin).
- Schmitt, F.F. (ed.) (1994) *Socializing Epistemology* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield).
- Scheffler, I. (1991) *In Praise of the Cognitive Emotions and Other Essays in Philosophy of Education* (New York: Routledge).
- Selinger, E., Crease, R.P. (2006a) Dreyfus on Expertise: The Limits of Phenomenological Analysis, in: E. Selinger, R.P. Crease (Eds.), *The Philosophy of Expertise* (New York, Columbia University Press).
- Sherman, N., White, H. (2003) Intellectual Virtue, Emotions, Luck and the Ancients, in: M. DePaul, L. Zagzebski, *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology* (Oxford, Clarendon Press).
- Siegel, H. (1988) *Educating Reason*. (New York: Routledge).
- Siegel, H. (1998) Knowledge, Truth and Education, in: D. Carr (ed.), *Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse* (New York: Routledge).
- Siegel, H. (2003) Cultivating Reason, in: R. Curren (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education* (Oxford, Blackwell).
- Sosa, E. (2003) Knowledge and Justification, in L. Bonjour, E. Sosa (Ed.), *Epistemic Justification: Internalism vs. Externalism, Foundations vs. Virtues* (Oxford, Blackwell).
- Stanley, J., Williamson, T. (2001) Knowing How, *Journal of Philosophy* 98 (8), pp. 411-44.

## ΓΝΩΣΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΘΥΜΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ: ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Γκόλφω ΜΑΓΓΙΝΗ

Αναπληρώτρια καθηγήτρια φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### Περίληψη

Η φαινομενολογική φιλοσοφία τόσο στον E. Husserl όσο και στους επιγόνους του (M. Heidegger, A. Schütz, M. Merleau-Ponty) είναι πρωτίστως γνωστή για την κριτική της στην καρτεσιανών καταβολών νοησιαρχία και την ανάδειξη άλλων πτυχών της γνώσης που σχετίζονται με το θυμικό στοιχείο. Η φαινομενολογία της εκπαίδευσης ως διακριτική κατεύθυνση εντός της σύγχρονης φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα η υπαρξιστική φιλοσοφία της εκπαίδευσης έχει αξιοποιήσει τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία φαινομενολόγων φιλοσόφων προκειμένου να αναδείξει τη θυμική διάσταση των εκπαιδευτικών φαινομένων και να απαντήσει στα εκπαιδευτικά προβλήματα τονίζοντας το ρόλο και τη σημασία της παιδαγωγικής επίδρασης στο θυμικό στοιχείο. Στη σύντομη παρέμβασή μας θα προσπαθήσουμε να δούμε τη θεώρηση της θυμικής εύρεσης (*Befindlichkeit*) και του θυμικού τόνου (*Stimmung*) στους φαινομενολόγους της εκπαίδευσης Otto Bollnow, Martinus Jan Langeveld και Donald Vandenberg προκειμένου να αναδείξουμε τη σπουδαιότητα της φαινομενολογικής μεθόδου για την άσκηση του βλέμματος του παιδαγωγού στις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν έχουν γνωσιακό χαρακτήρα αλλά μπορούν να δομήσουν μια είτε θετική είτε αρνητική παιδαγωγική ατμόσφαιρα, συμβάλλοντας έτσι στην επιτυχία ή την αποτυχία της διαδικασίας καθεαυτής.

### Abstract

Phenomenology in E. Husserl and in his successors (M. Heidegger, A. Schütz, M. Merleau-Ponty) is known primarily both for the harsh critique of Cartesian mentalism and the bringing forth of other affect-driven facets of knowledge. Phenomenology of education as a distinct field within the contemporary philosophy of education has valorized the conceptual and methodological tools of phenomenologists in order to investigate into the affective dimension of educational phenomena and respond to educational problems by emphasizing the role and importance of education in the formation of affects. In the paper we attempt at a closer look at the treatment of affectivity (*Befindlichkeit*) and of the affective attunement (*Stimmung*) by phenomenological philosophers of education such as Otto Bollnow, Martinus Jan Langeveld and Donald Vandenberg. In doing so we try to substantiate the importance of the phenomenological method for the training of educators in aspects of the educational process which do not possess a cognitive character, but which can nevertheless shape a positive or negative pedagogical atmosphere, thus contributing to the success or failure of the educational process as such.

*Η διαδικασία αυτή μέσω της οποίας η ανθρώπινη ουσία επαναπροσανατολίζεται και συνηθίζει στην περιοχή που έχει ορισθεί γι' αυτήν σε κάθε επιμέρους σημείο, είναι η ουσία αυτού που ο Πλάτωνας αποκαλεί παιδεία. Ο όρος δεν επιδέχεται μετάφραση. Κατά τον τρόπο με τον οποίο ο Πλάτωνας ορίζει την ουσία της, παιδεία σημαίνει την περιαγωγή της ψυχής, η οποία οδηγεί την ανθρώπινη ύπαρξη στο σύνολό της στην περιστροφή της ουσίας της. Συνεπώς, η παιδεία είναι ουσιαστικά μια κίνηση μετάβασης, κατά κύριο λόγο από την απαιδευσία στην παιδεία. Καθώς εμμένει στον χαρακτήρα της ως κίνηση μετάβασης, η παιδεία παραμένει πάντοτε συνδεδεμένη με την απαιδευσία. Ο γερμανικός όρος Bildung («εκπαίδευση», κυριολεκτικά «μόρφωση») προσεγγίζει πολύ στη σύλληψη της έννοιας της παιδείας, αλλά όχι καθ' ολοκληρίαν. Σε αυτή την περίπτωση, βέβαια, χρειάζεται να προσπορίσουμε εκ νέου στη Bildung την πρωταρχική της δύναμη ως όρου και οφείλουμε να λησμονήσουμε τη λανθασμένη ερμηνεία της οποίας υπήρξε θύμα στον ύστερο δέκατο ένατο αιώνα.*

(Martin Heidegger, *Platons Lehre von der Wahrheit*, 1930-1931/1942)

Σε άρθρο του 1983 που δημοσιεύτηκε στο πρώτο τεύχος του περιοδικού παιδαγωγικής θεωρίας *Phenomenology + Pedagogy* ο Ολλανδός φιλόσοφος της παιδείας Martinus Jan Langeveld ξεκινά τον προβληματισμό του θέτοντας ερωτήματα για τον ρόλο της εκπαίδευσης

σε σχέση με τις βιωμένες εμπειρίες του κόσμου-της-ζωής (*Lebenswelt*), στο μέτρο που μεριμνούμε πάντοτε – ως ενήλικοι ή παιδιά, παιδαγωγοί ή διαπαιδαγωγούμενοι – για ένα συγκεκριμένο θέμα, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, με συγκεκριμένους ανθρώπους, εντός μιας συγκεκριμένης παράδοσης ή κουλτούρας.<sup>1</sup> Η εστίαση στο συγκεκριμένο και εν πολλοίς άτυπο χαρακτήρα της βιωμένης πραγματικότητας του κόσμου-της-ζωής είναι ένα στοιχείο που κατά τον Langenfeld η φαινομενολογία κατεξοχήν προβάλλει και καλλιεργεί όχι αποκλειστικά εντός της θεωρησιακής – θα λέγαμε – φιλοσοφίας αλλά και στη συνάντηση της τελευταίας με τις επιστήμες, ιδιαιτέρως τις επιστήμες του ανθρώπου ή του πνεύματος (*Geisteswissenschaften*).<sup>2</sup> Στην πραγματικότητα, η έκκληση στο συγκεκριμένο, βιωμένο και γι’ αυτό προ-θεωρητικό ή προ-γνωσιακό χαρακτήρα αυτού που ο Langenfeld – κι όχι μόνο, όπως θα δούμε στη συνέχεια – «παιδαγωγική συνάντηση» αποτελεί τον πυρήνα των φαινομενολογικών προσεγγίσεων στην παιδεία.<sup>3</sup> Για λόγους τόσο ιστορικούς όσο και συστηματικούς, που έχουν να κάνουν τόσο με την εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο και με τη διένεξη Σχολών ή Παραδειγμάτων στο πεδίο της φιλοσοφίας της παιδείας, η φαινομενολογική φιλοσοφία, με όλη την πολυσχιδία και τον ετερόκλητο χαρακτήρα των κατευθύνσεων εντός της κατόρθωσε να συγκεντρώσει μια σειρά στοιχείων τα οποία λειτούργησαν στους αντίποδες των παραδοσιακών θεωριών για την παιδεία σε φαινομενολόγους, όπως ο Otto Bollnow ή ο Eugen Fink, που ξεκινούν από τη φαινομενολογική φιλοσοφία – συγκεκριμένα τη φαινομενολογική ανθρωπολογία στον Scheler, τον Χάιντεγκερ ή τον Plessner<sup>4</sup> – για να διαμορφώσουν μια φαινομενολογική παιδαγωγική ανθρωπολογία κι άλλους που ξεκινούν από μια πιο εμπειρική θεώρηση των φαινομένων της αγωγής και από αυτήν προσέρχονται στη φαινομενολογία, όπως ο Martinus Langenfeld και ο Donald Vandenberg.<sup>5</sup> Πώς όμως η φαινομενολογική φιλοσοφία της παιδείας προσδιορίζει αυτές τις κλασικές θεωρίες; Χωρίς να υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες, ας ακολουθήσουμε έναν σημαντικό διαχωρισμό στον οποίο προβαίνουν, μέσα από εν πολλοίς διαφοροποιημένες οπτικές, δύο φαινομενολογικής κατεύθυνσης φιλόσοφοι της παιδείας όπως ο Otto Bollnow και ο Donald Vandenberg. Ο μὲν Bollnow αντιπαραθέτει τη φαινομενολογική-υπαρξιστική παιδαγωγική με δύο κυρίαρχες αναλογίες στο πεδίο της φιλοσοφίας της παιδείας, αυτή της χειροτεχνία και της τέχνης εν γένει κι εκείνη της

<sup>1</sup> Αυτή η εμμονή στη συγκεκριμένη υφή της ανθρώπινης βιωμένης πραγματικότητας καθώς και στην προτεραιότητα του προθεωρησιακού έναντι του θεωρησιακού στοιχείου και της γνώσης ως προϊόντος διανοητικής αφαίρεσης, και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσεγγίζει τη φαινομενολογία της εκπαίδευσης σε άλλα σύγχρονα ρεύματα στη φιλοσοφία της παιδείας, όπως την υπαρξιστική φιλοσοφία της παιδείας: Bollnow, 1959; Van Morris, 1966; Denton, 1972; Greene, 1973; Greene, 1978; Goodwin, 1976.

<sup>2</sup> «Από μια φαινομενολογική σκοπιά, αναζητούμε τα ουσιώδη νοήματα περισσότερο στην ανθρώπινη συνάντηση περισσότερο παρά στον αμιγώς θεωρησιακό στοχασμό ή στις θεωρησιακές θεωρίες (speculative theories), που απλώς και μόνο προφασίζονται ότι έχουν πρακτική σπουδαιότητα. Εάν αναζητούμε τα θεμέλια μας σε μια επιστήμη του ανθρώπου και, συνεπώς, ως πρακτικά δεσμευμένοι κοινωνικοί δράστες, πρέπει να εισαχθούμε στους ανθρώπινους χώρους της συνάντησης με συγκεκριμένους όρους. Το να κάνουμε λόγο για συνάντηση δεν σημαίνει ότι συναντάμε «άλλους» αλλά σημαίνει ότι συναντάμε «ο ένας τον άλλο»...» (Langenfeld, 1983, p. 6). Επίσης: Lippitz, 1997. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, εντούτοις, η κατά τεκμήριο απουσία αναφορών στη φαινομενολογία της παιδείας ως διακριτική θεωρητική κατεύθυνση εντός της σύγχρονης φιλοσοφίας της παιδείας, σε αντίθεση, για παράδειγμα, με τον πραγματισμό ή το μεταμοντέρνο. Βλ. ενδεικτικά: Curren, 2005; Siegel, 2012. Μια κατεύθυνση εντός της φαινομενολογίας της παιδείας, αυτή της ερμηνευτικής φαινομενολογίας, αναλύεται συχνά υπό ένα ορισμένο πρίσμα στο πλαίσιο των μεταδομιστικών ή και μεταμοντέρνων θεωρήσεων της παιδείας. Βλ. Peters, 1999.

<sup>3</sup> Βλ. ενδεικτικά: Vandenberg, 1981, pp. 38-63; Bolton, 1979, pp. 250-258; Troutner, 1974, pp. 148-164; Van Manen, 1982; Scudder, Mickunas, 1985.

<sup>4</sup> Συγκεκριμένα ο Bollnow επισημαίνει: “Προερχόμενος από την ιστορική φιλοσοφία της ζωής του Wilhelm Dilthey, αλλά και επηρεασμένος αποφασιστικά από την υπαρξιακή φιλοσοφία του Martin Heidegger, είδα στη φιλοσοφική ανθρωπολογία, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε από τον Helmuth Plessner, τη δυνατότητα μιας νέας, πέρα από αντιθέσεις, θεμελίωσης της φιλοσοφίας.” (Bollnow, 1986, p. 9). Πρβλ. Bollnow, 1975. Για μια συνολική εκτίμηση των πολλαπλών επιδράσεων – φαινομενολογικών, ερμηνευτικών, υπαρξιστικών και με αναφορά στη φιλοσοφία της ζωής – σε παιδαγωγικές θεωρίες όπως αυτή του Bollnow: Θεοδωρόπουλος, 1999, σ. 278.

<sup>5</sup> Η φαινομενολογική παιδαγωγική ανθρωπολογία του Eugen Fink, λόγω ακριβώς του σύνθετου και πολυδιάστατου χαρακτήρα της, δεν θα αποτελέσει θέμα της πραγμάτευσής μας σε ό,τι ακολουθεί. Τα συμπεράσματά μας, σε κάθε περίπτωση, εμπνέονται και από τις αναλύσεις του. Βλ. ενδεικτικά: Fink, 1992. Σχετικά με τη φαινομενολογική παιδαγωγική του Fink, βλ.: Bruzina, 2005, pp. 266-289.

οργανικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με την πρώτη αναλογία, ο παιδαγωγός είναι όπως ο τεχνίτης υπό την έννοια ότι «πλάθει» το υλικό του, τον διαπαιδαγωγούμενο μέσω ενός εμπρόθετου, προσχεδιασμένου πλάνου δράσης ενώ το προϊόν αυτής της διεργασίας είναι το αποτέλεσμα της επιδέξιας και εύστοχης χρήσης μεθόδων. Σε αυτήν αντιστοιχεί αυτό που ο Bollnow αποκαλεί «τεχνολογική θεώρηση» (technologische Auffassung) της παιδαγωγικής, καθώς σύμφωνα με αυτό το επιστημολογικό Παράδειγμα η εκπαίδευση είναι ένα «ποιείν» (herstellen), με άλλα λόγια, κάτι που «κάνουμε» περισσότερο από κάτι που είμαστε.<sup>6</sup> Σύμφωνα με τη δεύτερη αναλογία, η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν είναι προσδιορισμένη εκ των προτέρων από μια εξωγενή επίδραση αλλά έχει ως εγγενές κίνητρο την ανάπτυξη (Wachsenlassen), όπως στην περίπτωση ενός δέντρου ή ενός ζωντανού οργανισμού γενικότερα. Πρόκειται για ένα «παράδειγμα» που ο Bollnow προσδιορίζει ως την «οργανολογική θεώρηση» (organologische Auffassung) της Παιδαγωγικής. Είναι αναμφίβολο ότι οι καταβολές των δύο αυτών αναλογιών δεν είναι τυχαίες καθώς αντιστοιχούν σε δύο σημαντικές διακριτές στιγμές στη φιλοσοφία της νεωτερικότητας, αυτή του Διαφωτισμού σε ό,τι αφορά την «τεχνολογική» αναλογία<sup>7</sup> κι εκείνη του Ρομαντισμού σε ό,τι αφορά την «οργανολογική» αναλογία.<sup>8</sup> Οι δύο αναλογίες είναι, επίσης, σύνθετες ως προς τη φύση τους, καθώς εμπλέκουν μια σειρά παραμέτρων – οντολογικών, γνωσιοθεωρητικών και, κυρίως σε ό,τι αφορά το θέμα μας εδώ, ανθρωπολογικών: στην πραγματικότητα, για έναν φαινομενολόγο της εκπαίδευσης, όπως ο Bollnow, η παιδαγωγική ανθρωπολογία συνιστά το θεμέλιο της παιδαγωγικής θεωρίας και θα πρέπει να ερείδεται σε μια φαινομενολογική ανθρωπολογία.<sup>9</sup>

Προκειμένου να διευκρινίσει τον τύπο εκπαιδευτικής εμπειρίας που προάγει η φαινομενολογία ο Donald Vandenberg διακρίνει μεταξύ δύο τύπων εκπαιδευτικής διαδικασίας: ο πρώτος τύπος ευνοεί την τυπική, αντικειμενική γνώση και πραγματοποιείται στο πλαίσιο της εγκύκλιας εκπαίδευσης (schooling). Κατά τον πρώτο τύπο, ο διαπαιδαγωγούμενος συναντά τον κόσμο ως γεωγραφία (world as geography), πράγμα που ο Vandenberg συνδυάζει με μια σειρά από άλλα στοιχεία όπως η έμφαση στις συμβολικές διαδικασίες κι επιστήμες, το αμιγώς νοησιαρχικό περιεχόμενο της μάθησης, την τάση για θεσμοποίηση της γνώσης και των κλάδων της, τέλος, την τάση για αποπροσωποποίηση της σχέσης μας με τον κόσμο, μεταξύ άλλων.<sup>10</sup> Κατά τον δεύτερο τύπο, ο κόσμος συναντάται ως τοπίο (landscape) και αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, την αναγνώριση των προθεωρησιακών καταβολών της σχέσης μας με το βιόκοσμο, την αμφισβήτηση του ιδεώδους της αντικειμενικότητας, την προσήλωση στο συγκεκριμένο έναντι των τυπικών στοιχείων γνώσης και των αφαιρέσεων, τέλος, την ανάδειξη της ανθρώπινης περατότητας.<sup>11</sup>

Χρησιμοποιώντας το υπαρξιστικό λεξιλόγιο, ο Vandenberg κάνει λόγο αντίστοιχα για αυθεντική και αναυθεντική κατάσταση μάθησης, μιας και όχι όλες οι μαθησιακές καταστάσεις οδηγούν σε μια «διάνοιξη» του κόσμου (οι χαϊντεγκεριανοί απόηχοι αυτών των αναλύσεων είναι κάτι περισσότερο από φανερό). Αν και κατά τον Vandenberg, ο

<sup>6</sup> Bollnow, 1968, σσ. 13-14. Πρβλ. Bollnow, 1986, σσ. 52-53.

<sup>7</sup> Kant, 1983. Για το θέμα αυτό, βλ. επίσης: Μαγγίνη, 2005-2007, σσ. 85-90.

<sup>8</sup> Bollnow, 1966, p. 96. Ο Bollnow ανάγει τη διάκριση αυτή στη διάκριση μεταξύ μιας «μηχανιστικής» και μιας «οργανικής» αντίληψης περί της πραγματικότητας. Βλ. επίσης σε ό,τι αφορά τη σύνδεση της «οργανολογικής» αντίληψης με τον Ρομαντισμό: Bollnow, 1977.

<sup>9</sup> Bollnow, 1965.

<sup>10</sup> «Η κατάκτηση ενός κόσμου καθαρής γεωγραφίας είναι ο διαχωρισμός μεταξύ αναστοχαστικής και προ-αναστοχαστικής συνείδησης και η καθ'ολοκληρίαν ταύτιση της συνείδησης με αναστοχαστικές, δομημένες, «συμβολικές διαδικασίες» με έναν τρόπο που αποξενώνει την αναστοχαστική από την προ-αναστοχαστική συνείδηση του προσώπου. Μέσα από αυτή την αλλοτρίωση, που είναι η σκοπιά του συνηθούς, φυσιοκρατικού ρεαλισμού του κοινού νου, η επικράτεια της προ-αναστοχαστικότητας, το τοπίο, είναι «ασυνείδητο» και πράγματι αυτό μοιάζει να είναι: εντός της αναυθεντικής ύπαρξης η κατάσταση-του-είναι κάποιου [ενός προσώπου] περνά ως επί το πλείστον απαρατήρητη, οι θυμικές του διαθέσεις αποδίδονται σε άλλους, οι πιο επιφανειακές συγκινήσεις και συναισθήματα βρίσκονται σε δυσαρμονία με τη βαθύτερη κατάσταση του είναι του και η αυτογνωσία του που έχει να κάνει με το τι του συμβαίνει είναι εντελώς συγκυριακή.» (Vandenberg, 1971, σ. 86 κ.ε.).

<sup>11</sup> Στο ίδιο.

πραγματισμός, ιδιαιτέρως ο Dewey, είχε κατορθώσει να διακρίνει αυτές τις δύο καταστάσεις κάνοντας λόγο για άμεση (immediate) και έμμεση (mediated) γνώση, η φαινομενολογία επιτυγχάνει περισσότερο σε αυτή την κατεύθυνση, αφού απαρνιέται τις μεταφυσικές προϋποθέσεις του ενώ ταυτοχρόνως δεν αντικειμενοποιεί αλλά απλώς περιγράφει αυτές τις δύο δομές. Αυτό που, κατά τον Vandenberg, καθιστά τη φαινομενολογία επιτυχή στην κατεύθυνση μιας πιο «τιθέμενης» (situated) παιδαγωγικής γνώσης είναι η απάρνηση της αντικειμενιστικής γνώσης και γλώσσας, πράγμα που είναι παρόν ακόμη και στον πραγματισμό του Dewey.<sup>12</sup> Για τον Vandenberg θεμελιώδους σημασίας είναι η κριτική της φαινομενολογίας στην αναγωγιστική τάση της ταύτισης της εκπαίδευσης με την εγκύκλια μόρφωση (schooling), της θεωρίας της εκπαίδευσης με τη μαθησιακή θεωρία, τέλος, της διδασκαλίας με τη μετάδοση της γνώσης. Στο ερώτημα, κατά συνέπεια, για τη θεμελίωση της εκπαίδευσης, η απάντηση του φαινομενολόγου της εκπαίδευσης είναι ότι αυτή δεν μπορεί να είναι γνωσιακή καθώς - κι αυτό αφορά συγκεκριμένα τον Vandenberg και φαινομενολόγους της εκπαίδευσης όπως ο Michael Peters<sup>13</sup> - αυτή οφείλει να έχει ένα στερεό οντολογικό θεμέλιο με την ιδιαίτερη σημασία που προσδίδει ο Χάιντεγκερ στην οντολογία.<sup>14</sup>

Η φαινομενολογία στον Χούσερλ - αλλά και στους επιγόνους του (Sartre, Χάιντεγκερ) - χρησιμοποιεί τη φαινομενολογική μέθοδο για να περιγράψει «καθαρά» τα ενεργήματα της συνείδησης προσπαθώντας να αποφύγει τις θεωρητικές αφαιρέσεις και τις ιδεαλιστικές προκαταλήψεις, ανακαλύπτοντας έτσι την πρόσβαση στο προγνωσιακό επίπεδο της συνειδητότητας. Η ανακάλυψη της αποβλεπτικής δομής οδηγεί ακριβώς στην παράκαμψη τόσο της φυσιοκρατικής μεταφυσικής όσο και του αθώου ρεαλισμού - στα οποία υποκύπτουν και οι συμπεριφοριστικές κοινωνικές επιστήμες - προσπαθώντας να περιγράψουν τα εκπαιδευτικά φαινόμενα μέσα από τις συνθήκες της ανθρώπινης ύπαρξης, η οποία νοείται μέσω της δομής της υπέρβασης ως ούσα-μέσα-στον-κόσμο κι όχι ως ένα μεμονωμένο υποκείμενο γνώσης ή ένα σολιμιστικό εγώ.<sup>15</sup> Είναι υπό αυτό το πρίσμα που ο Vandenberg θέτει σε προτεραιότητα την επεξεργασία μιας φαινομενολογίας του κόσμου του παιδιού, καθώς ο καθεαυτός ρόλος του παιδαγωγού είναι να κάνει να αναδυθούν περιγράφοντας τις αυθεντικές διανοικτικές δυνατότητες του παιδιού στο μέτρο που αυτό είναι «εκεί μέσα στον κόσμο». Όμως, κι εδώ ο Vandenberg, όπως κι ο Bollnow με τρόπο ακόμη πιο συστηματικό ακολουθεί τη φαινομενολογική πραγμάτευση του Χάιντεγκερ στο *Είναι και Χρόνος*, η υπαρκτική διάνοιξη του κόσμου γίνεται δυνατή μέσω των ενεργημάτων της κατανόησης που είναι θυμικά πρωτίστως κι όχι γνωσιακά.<sup>16</sup>

Ακολουθώντας τις αναλύσεις των Χάιντεγκερ και Bollnow, ο Vandenberg αναγνωρίζει δύο τύπους θυμικών διαθέσεων ή τόνων (moods), αυτόν των «συσταλτικών θυμικών διαθέσεων» (constricted), οι οποίες οδηγούν στον περιορισμό των δυνατοτήτων διάνοιξης του κόσμου από το παιδί/τον παιδαγωγούμενο και εκείνο των διασταλτικών (expansive) θυμικών διαθέσεων που οδηγούν στη διεύρυνση των διανοικτικών-του-κόσμου δυνατοτήτων του κάνοντας λόγο για το «θυμικό a priori της εκπαίδευσης».<sup>17</sup> Ο Vandenberg ακολουθεί τον Bollnow στην υιοθέτηση του όρου «παιδαγωγική ατμόσφαιρα» έναντι των κοινών όρων «παιδαγωγικό κλίμα» και «παιδαγωγικό περιβάλλον», οι οποίοι δίνουν την εντύπωση ότι η «ατμόσφαιρα» μιας σχολικής τάξης μπορεί με κάποιον τρόπο να κατασκευαστεί και να ελεγχθεί μέσω μέσω μηχανικών δράσεων. Η τεχνολογική αναλογία είναι, εντούτοις, κατά τον Vandenberg ακατάλληλη για να αποδώσει την περιπλοκότητα και το βάθος των θυμικών διαθέσεων που υπόκεινται της σχέσης διδάσκοντος-διδασκομένου

<sup>12</sup> Dewey, 1966, pp. 285, 295. Βλ. σχετικά: Vandenberg, 2008, σ. 255.

<sup>13</sup> Βλ. ενδεικτικά: Peters, 2002 και Peters, 2009.

<sup>14</sup> Vandenberg, 1971, p. 16.

<sup>15</sup> Vandenberg, 1971, 29, pp. 32-33.

<sup>16</sup> Χάιντεγκερ, 1985, σ. 230 (ελαφρώς τροποποιημένη μετάφραση). Για μια θεώρηση της θυμικής φύσης της προκατανόησης ως διανοικτικής του κόσμου ικανότητας στον Χάιντεγκερ με πρωτίστως πραξεολογική κι όχι θεωρητική λειτουργία: Okshevsy, 1992, pp. 12-23. Βλ. Επίσης για μια ανάλυση που προχωρεί περαιτέρω την προβληματική του *Είναι και Χρόνος*: Bollnow, 1980.

<sup>17</sup> Vandenberg, 1975, p. 45. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η ανάλυση των θυμικών διαθέσεων στον Bollnow αποτελεί εδώ τη βάση της πραγμάτευσης του Vandenberg (p. 41 κ.ε.).

προσδιορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την αμοιβαία τους «συντονία» (attunement). Ο Vandenberg αντιτίθεται εδώ στη ψυχολογική θεώρηση των θυμικών διαθέσεων και της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας προκρίνοντας την επεξεργασία της οντολογικής τους διάστασης.<sup>18</sup>

Με ανάλογο τρόπο ο Otto Bollnow κάνει λόγο για τη φαινομενολογική ή υπαρξιστική παιδαγωγική όχι ως την εναλλακτική απέναντι στα δύο κυρίαρχα «παραδείγματα» αλλά ως ένα τρίτο, το οποίο έχει ειδοποιό διαφορά από τα προηγούμενα, καθώς αυτά δεν είναι σε θέση να συλλάβουν την κεντρική σημασία των «ατμοσφαιρικών προϋποθέσεων» της παιδαγωγικής σχέσης.<sup>19</sup> Το ζήτημα των προγνωσιακών, θυμικών προϋποθέσεων της γνώσης δεν ανήκει σε καμία από τις δύο κυρίαρχες τάσεις εντός της παιδαγωγικής θεωρίας καθώς καμία από τις δύο δεν παροτρύνει σε μία αυθεντική εναλλακτική.<sup>20</sup> Αντιθέτως, η ανάδειξη του ζητήματος της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας καθιστά δυνατή μια νέα κατανόηση της διαδικασίας της αγωγής και σε αυτό το πλαίσιο την επεξεργασία νέων κατηγοριών για την κατανόησή της.<sup>21</sup> Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών ο Bollnow δίνει τον προσδιορισμό των «ασταθών μορφών αγωγής», όπου ο χαρακτηρισμός της αστάθειας δεν είναι αξιολογικά αρνητικός αλλά, αντιθέτως, φωτίζει τα πολλά εκείνα φαινόμενα της ανθρώπινης ζωής για τα οποία δεν ισχύει η σταθερή προοδευτική ανάπτυξη ή εκδίπλωση αλλά η αιφνίδια μεταβολή (Umschlag) και η κρίση (Krise): «...η παράσταση μιας οργανικής αύξησης επηρεασμένη από την ανάπτυξη των φυτών δεν εκφράζει και πολύ την ανθρώπινη ζωή, γιατί, πιο σωστά, ο άνθρωπος μόνο με το πέρασμα διαμέσου της κρίσης – και βασικά με κανέναν άλλο τρόπο – μόνο με το πέρασμα δια μέσου αυτής ολόκληρης της υπέρτατης απειλής μπορεί να αποκτήσει το αληθινό ίδιον-είναι (Selbst-sein) του, που σημαίνει μια σταθερή στάση, υπεύθυνη γι’ αυτόν τον ίδιο απέναντι σ’ όλες τις επιδράσεις.»<sup>22</sup> Επιστρατεύοντας τον υπαρξισμό, τη φιλοσοφία της ζωής, αλλά και την ερμηνευτική φαινομενολογία, ο Bollnow παρατηρεί: «Όταν κάποιος ξεκινάει από την ύπαρξη με την αυστηρή έννοια της υπαρξιακής φιλοσοφίας, εκείνο τον εσώτατο πυρήνα στον άνθρωπο, που πάντοτε μόνο προς στιγμή φωτίζεται και μεσ’ στη στιγμή πάλι εξαφανίζεται, θα μπορούσε η αγωγή να εμφανιστεί ως κάτι το εντελώς αδύνατο και επομένως η παραμικρή προσπάθεια γι’ αυτήν χωρίς κανένα νόημα, τουλάχιστον εφόσον αντιλαμβάνεται κάποιος την αγωγή με την έννοια μιας σταθερής προοδευτικής διαμόρφωσης. Η εικόνα όμως αλλάζει, εφόσον κάποιος, ακολουθώντας το νήμα της υπαρξιακής φιλοσοφίας, αναγνωρίζει ότι υπάρχουν στην ανθρώπινη ζωή γεγονότα, που εμπλέκονται ξαφνικά και με αστάθεια, που με κανέναν τρόπο δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν ως απλές εξωτερικές διαταραχές, υπηρέτουν όμως μέσα σ’ αυτή μια βαρυσήμαντη, θετικά αξιολογούμενη λειτουργία, και ότι επομένως αντιστοιχούν σε επίσης ασταθείς μορφές, που εντάσσονται στην αγωγή.»<sup>23</sup> Είναι φανερό ότι αυτό που συνιστά τον στόχο της κριτικής του Bollnow, και των φαινομενολόγων και υπαρξιστών φιλοσόφων της παιδείας, είναι οι θεμελιώδεις όροι του κραταιού για όλο τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ιδεώδους της παιδείας/μόρφωσης (Bildung) με την ιδέα περί σταθερής και αναλλοίωτης ουσίας που αυτό εξυπακούει.<sup>24</sup> Αυτό είναι φανερό στο εννοιολογικό οπλοστάσιο που επιστρατεύει για την επεξεργασία των «ασταθών» ή «ασυνεχών» μορφών αγωγής που προτείνει απέναντι στα ιδεώδη περί σταθερούς εξέλιξης και προόδου που επικράτησαν στη νεωτερική παιδαγωγική αντίληψη.<sup>25</sup>

<sup>18</sup> Vandenberg, 1975, p. 39.

<sup>19</sup> Bollnow, 1968, p. 18.

<sup>20</sup> Βλ. ενδεικτικά: Bollnow, 1981.

<sup>21</sup> Στο ίδιο, pp. 110-111.

<sup>22</sup> Bollnow, 1986, σ. 63. Βλ. επίσης: Bollnow, 1966· Fink, 1989. Επίσης, για τη σχέση της αγωγής με τα φαινόμενα κρίσης που σηματοδοτούν την όψιμη νεωτερικότητα: Vandenberg, 1990, pp. 15-16, 86-88.

<sup>23</sup> Bollnow, 1986, p. 57. Για μια διεξοδική πραγμάτευση, αφετέρου, της παραδοσιακής ουσιοκρατικής αντίληψης για το αγωγή του ανθρώπου: Weber, 1960, pp. 35-44.

<sup>24</sup> Βλ. ενδεικτικά: Humboldt, 1980, pp. 243-240. Σχετικά με αυτό: Titze, 1993, pp. 108-111.

<sup>25</sup> Για την αντιπαράθεση της «παιδαγωγικής «συνάντησης» ως κατεξοχήν μορφής «ασταθούς» αγωγής στο ιδεώδες της Bildung: Koskela, Siljander, 2014, pp. 71-80.

Συνεπώς, η φαινομενολογική παιδαγωγική επιζητεί να θέσει στο επίκεντρο το ζήτημα των θυμικών διαθέσεων στην αγωγή όχι ως ένα ακόμη αντικείμενο προς θεματοποίηση αλλά ως κάτι που λόγω της μη εξαντικειμενικεύσιμης φύσης του δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο θεωρητικής πραγμάτευσης αλλά απλώς να περιγραφεί – με την έννοια της φαινομενολογικής περιγραφής – «στην παιδαγωγική-ανθρωπολογική θεμελιώδη δομή του».<sup>26</sup> Η «παιδαγωγική ατμόσφαιρα» εγκαθιστά έτσι μια πρωταρχική σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο, γι’ αυτό και η μελέτη της από τον Bollnow, αλλά και από άλλους φαινομενολόγους, όπως ο Fink και ο Vandenberg, γίνεται σε συνάφεια με τη φαινομενολογική προσέγγιση του χώρου, του χρόνου και της γλώσσας.<sup>27</sup> Ιδιαίτερος ο χώρος μοιάζει να έχει ιδιαίτερη σημασία για την επεξεργασία των θυμικών διαθέσεων μέσω της επεξεργασίας αυτού που ο Bollnow αποκαλεί «σύντονος χώρος» (gestimmte Raum).<sup>28</sup> Συγκεκριμένα, για τον Bollnow, η θυμική συντονία (Gestimmtheit) είναι ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό κάθε χώρου ενώ η κατανόηση κάθε βιωμένου χώρου γίνεται δυνατή μέσω των θυμικών διαθέσεων: “Ο ίδιος ο θυμικός τόνος δεν είναι τίποτε υποκειμενικό «εντός» του ανθρώπου και τίποτε αντικειμενικό, το οποίο μπορεί να ευρεθεί «έξω», στον περιβάλλοντα χώρο του, αλλά σχετίζεται με τον άνθρωπο στην αδιαίρετη ενότητά του με τον περιβάλλοντα κόσμο του [Umwelt]. Γι’ αυτόν ακριβώς τον λόγο και ο θυμικός τόνος είναι φαινόμενο-κλειδί για την κατανόηση του βιωμένου χώρου”.<sup>29</sup> Αυτή η συστοιχία θυμικών διαθέσεων και βιωμένου χώρου είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την κατανόηση των φαινομένων της αγωγής καθώς, όπως διαπιστώνει ο Bollnow με αφετηρία τη χαϊντεγκεριανή υπαρκτική αναλυτική, αλλά και τη φαινομενολογικής κατεύθυνσης ψυχοπαθολογία του Ludwig Biswanger, οι «ατμοσφαιρικές σχέσεις» ή οι θυμικές καταστάσεις επηρεάζουν το «βίωμα του χώρου» - ως «εσώτερο χώρο» (Innenraum), ως χώρο της ανθρώπινης συνύπαρξης, ως χώρο ευφορίας (euphorische Raum), ως ιδιωτικό χώρο της κατοικίας,<sup>30</sup> αλλά και ως χώρο δημοσιότητας<sup>31</sup> - στο μέτρο που έχουν να κάνουν με το αίσθημα της στενότητας ή του εύρους ως αυτό που παρεμποδίζει ή ενθαρρύνει την εξέλιξη της ζωής.<sup>32</sup> Ο Bollnow προσδιορίζει την «παιδαγωγική ατμόσφαιρα» και τη συγκινησιακή κατάσταση του παιδιού μέσα από τη διττότητα των θυμικών διαθέσεων της χαράς – αλλά και της διάθεσης εκείνης του «αυριανού» (Morgendliche) που διανοίγει το παιδί διαρκώς στο μέλλον - και θλίψης ως των συνθηκών εκείνων που καθιστούν δυνατή τη διάνοιξη στον κόσμο ή, αντιθέτως, την απομόνωση στον εαυτό και την απώλεια της αναφοράς στον κόσμο.<sup>33</sup> Ο Bollnow σχετίζει άμεσα τη θυμική διάθεση της χαράς με το παιχνίδι αλλά και τη γιορτή ως αυτή τη διάσταση του χρόνου που θραύει τον ιστό της καθημερινότητας.<sup>34</sup> Κατά συνέπεια, βασικός ρόλος της αγωγής είναι η επίδραση στο επίπεδο των θυμικών διαθέσεων,

<sup>26</sup> Bollnow, 1968, p. 111. Cf. Bollnow, 1989, p. 5.

<sup>27</sup> Bollnow, 1972 και Bollnow 1971. Για μια συνοπτική θεώρηση του τριπτύχου χώρος-χρόνος-γλώσσα υπό το πρίσμα της φαινομενολογικής παιδαγωγικής θεωρίας του Bollnow: Bollnow, 1968, pp. 74-104. Βλ. επίσης: Fink, 1978.

<sup>28</sup> Bollnow, 1997.

<sup>29</sup> Στο ίδιο, p. 231.

<sup>30</sup> «Έτσι ρωτούμε μέσα στα πλαίσια του γενικού μας ερωτήματος για την ανθρωπολογική προσφορά του σπιτιού και απαντάμε σχετικά, ότι τότε μόνο μπορεί να παραμείνει υγιής η ανθρώπινη ζωή, όταν έχει ένα τέτοιο χώρο σιγουριάς, που σ’ αυτόν ο άνθρωπος με τους δικούς του, αλλά ξέχωρα με τους ξένους, μπορεί να ζει ειρηνικά και με ασφάλεια [...] Με κανέναν τρόπο δεν είναι απομεινάρια μιας ξεπερασμένης αστικής αντίληψης της ζωής, αλλά είναι θεμελιώδες στη σταθερή ουσία του ανθρώπου. Γι’ αυτό και έχει πολύ μεγάλη σημασία για την αγωγή...» (Bollnow, 1986, σ. 77). Βασική αναφορά του Bollnow είναι εδώ το υπαρκτικό χαρακτηριστικό της ερριμενότητας (Geworfenheit) του Dasein στο *Είναι και Χρόνος* αλλά και η θεώρηση του κατοικείν στον όψιμο Χάιντεγκερ: Heidegger, 2008. Για το θέμα του «προσωπικού χώρου» και της σημασίας του για τη διαμόρφωση μιας θυμικής διάθεσης που επιτρέπει την προσοχή στην εσωτερική ζωή και την απόσταση από τον «κόσμο των πραγμάτων», τον καθημερινό κοινό κόσμο πέραν ακόμη και της διάκρισης μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου χώρου: Langeveld, 1983, p. 17. Ο Langeveld συνδέει την εμπειρία αυτή του «κρυφού μέρους» ή της κρυψώνας στα μικρά παιδιά με τον θυμικό τόνο της βαθιάς ανησυχίας και της αγωνίας.

<sup>31</sup> Βασική αναφορά του Bollnow για την πραγμάτευση του εξωτερικού ή δημόσιου χώρου είναι η φαινομενολογική υφή ανάλυση της Hannah Arendt (Bollnow, 1986, σ. 81).

<sup>32</sup> Bollnow, 1997, p. 229.

<sup>33</sup> Bollnow, 1986, σ. 47.

<sup>34</sup> Bollnow, 1968, pp. 78-79.



καθώς είναι σε αυτό το βαθύτερο προγνωσικό επίπεδο που καθίσταται δυνατή ή όχι η διανοικτική του κόσμου δυνατότητα του παιδιού.<sup>35</sup>

Θα θέλαμε στο σημείο αυτό να εντάξουμε την προβληματική των θυμικών προϋποθέσεων κάθε φαινομένου αγωγής, όπως αυτό γίνεται καταληπτό από τη φαινομενολογική παιδαγωγική, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μέσα από μια σειρά συνοπτικών επιστημάνσεων για το τι εντέλει δύναται να προσφέρει μια φαινομενολογική θεώρηση. Στη συνέχεια, θα προβούμε σε μια οριοθέτηση έναντι αυτού που θα αποκαλούσαμε «μεστή» και «ισχνή» φαινομενολογική θεώρηση αντίστοιχα. Σε ό,τι αφορά, κατ' αρχάς, τις επιστημάνσεις. Κατά πρώτον, από μεθοδολογικής πλευράς – αν και το υπόβαθρο δεν είναι αμιγώς μεθοδολογικό – βασική αξίωση της φαινομενολογίας είναι η αποφυγή των αφηρημένων θεωρητικών κατασκευών και της αναλυτικής και μόνο προσέγγισης στο παιδευτικό φαινόμενο μέσα από την υιοθέτηση των φαινομενολογικών περιγραφών.<sup>36</sup> Η φαινομενολογική έρευνα έχει αξίωση αμεσότητα σε σχέση με το υποκειμενικό βίωμα των εμπλεκόμενων υποκειμένων (παιδαγωγού-παιδαγώγου) και είναι αυτή η έμφαση στα συγκεκριμένα παιδευτικά υποκείμενα έναντι των απρόσωπων θεσμών και των μακροδομών που κάνει τη φαινομενολογία να διαπερνά μια σειρά από παιδαγωγικές θεωρήσεις που διαθέτουν συγκλίσεις αλλά και αποκλίσεις.<sup>37</sup>

Κατά δεύτερον, η εμμονή της φαινομενολογικής θεωρίας στην αποβλεπτική δομή του εγώ έχει σαν αποτέλεσμα την επαναξιολόγηση μιας σειράς πρωταρχικών βιωμάτων όπως αυτά του χώρου, του χρόνου, της γλώσσας, του καθημερινού κόσμου-της-ζωής και βέβαια, σε ό,τι μας αφορά εδώ, των θυμικών διαθέσεων, στη προοπτική μιας πιο τιθέμενης (situated) και λιγότερο αφηρημένης και αντικειμενιστικής μάθησης και γνώσης: «Η πιο σημαντική μάθηση προέρχεται από την απόσχιση από τον φυσικό κόσμο, από τις καταδύσεις στον εαυτό και τους διαλόγους μαζί του και από υπερβατολογικούς τόπους φαντασίας και αυτοστοχασμού.»<sup>38</sup> Κατά τρίτον, η ίδια έμφαση στο υπερβατολογικό (Χούσσερλ) ή στο ερμηνευτικό (Χάιντεγκερ) στοιχείο – χωρίς αναμφίβολα να παραμελούμε την επίδραση άλλων κορυφαίων εκπροσώπων της φαινομενολογίας (Sartre, Merleau-Ponty, Ricoeur)<sup>39</sup> – έχει σαν αποτέλεσμα την απόρριψη του θετικιστικού ιδεώδους στην επιστημονική έρευνα και τον διαρκή έλεγχο του υποφώσκοντος σε αυτό νατουραλισμού.<sup>40</sup> Ένα άλλο κρίσιμο σημείο, το οποίο μάλιστα προσεγγίζει τη φαινομενολογική θεώρηση της παιδείας σε ένα άλλο αντιπαραδοσιοκρατικό ρεύμα στη σύγχρονη φιλοσοφία της παιδείας, είναι η έμφαση στον απολύτως *συγκεκριμένο* χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης και πράξης: «Η εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη, πρωτίστως, με καθήκοντα που έχουν αναπόφευκτα πραγματικές και συγκεκριμένες συνέπειες - συνέπειες που είναι, ή που πρόκειται να γίνουν οι βιωμένες εμπειρίες του βίκοσμου [...] Από μια φαινομενολογική σκοπιά, αναζητούμε τα ουσιώδη νοήματα στην ανθρώπινη συνάντηση περισσότερο παρά στον καθαρό αναστοχασμό ή σε θεωρησιακές (speculative) θεωρίες που απλώς και μόνο υποτίθεται ότι έχουν πρακτική σπουδαιότητα.»<sup>41</sup>

<sup>35</sup> Bollnow, 1989, p. 19 κ.ε. Πρβλ. “Μια ορισμένη θυμική στάση του μεριμνώντος ενήλικου αντιστοιχεί σε μια ορισμένη θυμική κατάσταση του παιδιού, ενώ και οι δύο απαιτούνται στον ίδιο βαθμό προκειμένου η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών να είναι επιτυχής ή ακόμη και δυνατή. Όμως θα ήταν λάθος να θεωρεί κανείς αυτές τις δύο ως διακριτές και διαχωρισμένες, λες και θα μπορούσαμε να ανταλλάξουμε τη μια με την άλλη. Και οι δυο [θυμικές καταστάσεις] είναι όψεις του ίδιου θυμικού μέσου που συμπεριλαμβάνει τόσο την μεριμνώντα ενήλικα όσο και το παιδί και εντός του οποίου οι δύο πλευρές είναι διακριτές μόνο υπό μια σχετική έννοια. Αυτό είναι που σημαίνει η έννοια της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας.” (σ. 6).

<sup>36</sup> Για την αντιπαράθεση δύο κυρίαρχων επιστημολογικών «παραδειγμάτων» στην παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική έρευνα – ενός αντικειμενιστικού (objectivist) κι ενός ερμηνευτικού (interpretivist): Freeman, Jones, 1980.

<sup>37</sup> Selvi, 2008, p. 43.

<sup>38</sup> Moustakas, 1994, p. 41. Πρβλ. Kurenkova et al., 2000, pp. 195-206· Papadopoulou, Birch, 2009, pp. 276-9.

<sup>39</sup> Η επίδραση του Sartre είναι, για παράδειγμα, ιδιαίτερος αισθητή στον φαινομενολόγο παιδαγωγό Maxine Greene: Vandenberg, 1992, p. 111.

<sup>40</sup> Βλ. συνολικά για το θέμα αυτό: Barritt, Beekman et al., 1984, pp. 1-17.

<sup>41</sup> Langeveld, 1983, p. 6. Πρβλ. Vandenberg, 1990, p. 150. Για την έμφαση στον συγκεκριμένο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πράξης στον Dewey και τον Husserl: Garrison, Shargel, 1988, p. 245.

Σε ό,τι αφορά την κριτική τοποθέτησή μας μεταξύ μιας «ισχνής» ή «ελάχιστης» και μιας «μεστής» ή «μέγιστης» φαινομενολογικής παιδαγωγικής θεώρησης, είναι σκόπιμο να προβούμε στις ακόλουθες συνοπτικές επισημάνσεις. Κατά πρώτον, την «μεστή» τοποθέτηση εκφράζουν όσοι αντιλαμβάνονται τη φαινομενολογία ως μια «μεταθεωρία» ή ως ένα «παράδειγμα» στο πεδίο της φιλοσοφίας της παιδείας και της παιδαγωγικής θεωρίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα θα ήταν οι πραγματεύσεις του Donald Vandenberg: “Μια επαρκής φαινομενολογία της εκπαίδευσης θα κατέληγε σε μια θεωρία για την ανάπτυξη της συνειδητής ύπαρξης η οποία προκύπτει με την εκπαίδευση μέσω της εξερεύνησης του κόσμου, η οποία καθοδηγείται από τις συν-διανοικτικές διαλογικές συναντήσεις με τους δασκάλους. Μια γενετική φαινομενολογία αυτού του είδους επιχείρησα [να διατυπώσω] στο βιβλίο μου του 1971 *Είναι και Εκπαίδευση*. Αυτό [το βιβλίο] προσπάθησε να αποφύγει την προσέγγιση μέσω «-ισμών» πραγματευόμενο τα μείζονα εκπαιδευτικά προβλήματα με τρόπο αμερόληπτο και χρησιμοποιώντας τα αποθέματα/τους πόρους και τη γλώσσα της υπαρξιακής φαινομενολογίας για να διασαφηνίσει και να τα λύσει.”<sup>42</sup> Για τον Vandenberg, η φαινομενολογική θεωρία, όπως άλλωστε και κάθε φιλοσοφική θεωρία, μπορεί να έχει τις αξιώσεις μιας ερμηνευτικής και κανονιστικής θεωρίας, καθώς και την αξίωση μιας ιδεολογικής κριτικής, και δεν πρέπει να περιορίζεται σε έναν μεθοδολογικό ρόλο, όπως για παράδειγμα είναι το ζήτημα των φαινομενολογικών περιγραφών: «Όταν η ανάλυση της εκπαιδευτικής γλώσσας και των εννοιών έρχεται αντιμέτωπη με ερωτήματα για το τι πρέπει να γίνει στην εκπαίδευση, χρειάζεται να γίνει ουσιαστικής [αυτοτελής] θεωρία προκειμένου να απαντήσει σε ουσιαστικά [αυτοτελή/αυτοδύναμη] ερωτήματα. Ο Γκάνταμερ μοιάζει να έχει δίκιο όταν γράφει ότι «η γλώσσα της φιλοσοφίας δεν κινείται ούτε ζει τη ζωή της μέσα από συστήματα αποφάνσεων» κι αυτό γιατί η χρήση της τυπικής λογικής «περιορίζει την ανάδυση του κόσμου που φανερώνεται στην εμπειρία μας του κόσμου που διαμορφώνεται γλωσσικά» [...] Αν και η ανάλυση της καθημερινής γλώσσας μπορεί να είναι αναγκαία προκειμένου να είμαστε ξεκάθαροι για τη γνησιότητα των εκπαιδευτικών ερωτημάτων, η επίλυσή τους εξαρτάται από την ουσιαστική [αυτοτελή, αυτοδύναμη] κανονιστική θεωρία.»<sup>43</sup> Την ίδια «μεστή» αντίληψη μαρτυρούν οι πραγματεύσεις φαινομενολόγων της παιδείας όπως ο Eugen Fink και ο Otto Bollnow, οι οποίοι ερεϊδούν την πραγματέυσή τους στην επεξεργασία μιας «εικόνας του ανθρώπου», με άλλα λόγια, εξαρτούν την παιδαγωγική θεωρία τους από μια φαινομενολογική ανθρωπολογία.<sup>44</sup>

Κατά δεύτερον, και στους αντίποδες της προηγούμενης «μεστής» φαινομενολογικής αντίληψης, αυτό που αποκαλώ «ισχνή» αντίληψη εξαντλεί το φαινομενολογικό πεδίο στην απλή εφαρμογή της φαινομενολογίας ως εμπειρικής μεθόδου, στο πλαίσιο της επαναξιολόγησης των ποιοτικών μεθόδων της εκπαιδευτικής έρευνας, αγνοώντας ή παραμελώντας τις περισσότερες φορές την περιπλοκότητα της φαινομενολογικής μεθόδου καθεαυτήν εντός της φαινομενολογικής φιλοσοφίας.<sup>45</sup> Σε επίπεδο φαινομενολογικής γνωσιοθεωρίας το ζήτημα της έντασης μεταξύ των δύο θεωρήσεων μπορεί να ιδωθεί και υπό ένα πρίσμα που αφορά γενικότερα μεθοδολογικά και γνωσιοθεωρητικά ζητήματα στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών κι έχει να κάνει με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της φαινομενολογικής μεθόδου, αλλά και της γνωσιοθεωρίας. Για παράδειγμα, μια σταθερή κριτική στη φαινομενολογική γνωσιοθεωρία φαίνεται να καταδεικνύει τη ασύμβατο μεταξύ της μεθόδου της φαινομενολογικής περιγραφής και των αξιώσεων για πιο περιεχομενικές

<sup>42</sup> Vandenberg, 1987, pp. 1-11· Vandenberg, 1995 και Vandenberg, 2002.

<sup>43</sup> Vandenberg, 1990, p. 149. Είναι σαφές ότι ένας από τους κύριους στόχους της κριτικής του Vandenberg εδώ είναι η Σχολή του συμπεριφορισμού στις κοινωνικές επιστήμες και τα παιδαγωγικά (p. 140). Για την κριτική της ιδεολογίας και τη σημασία της για την εκπαιδευτική πράξη: Vandenberg, 1969, pp. 131-147. Για μια κριτική της «μεστής» φαινομενολογικής θεώρησης του Vandenberg που εστιάζει πρωτίστως στην οντολογική συνιστώσα της προσέγγισής του, λόγω της συνάφειάς του με τη χαιντεγκεριανή ερμηνευτική φαινομενολογία: Denton, 1973, pp. 100-106.

<sup>44</sup> Βλ. ενδεικτικά: Bollnow, 1959, pp. 11-14· Langeveld, 1956· Fink, 1995 και σχετικά με αυτό: Hilt, 2005, pp. 290-314.

<sup>45</sup> Henriksson, Friesen, 2012, p. 3. Είναι ασφαλώς αναμφίβολο ότι η φαινομενολογική παιδαγωγική θεωρία δεν ενδιαφέρεται κι ούτε είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ζητήματα μεθόδου όπως ετέθησαν από του Χούσερλ με όρους υπερβατολογικού εγώ, αναγωγών κτλ. (Θεοδωρόπουλος, 1996, σσ. 156-157).

αναλύσεις – ανθρωπολογικές ή άλλες – οι οποίες εμπλέκουν κανονιστικές και αξιολογικές παραμέτρους. Το διακύβευμα εδώ δεν είναι άλλο από την τάση για σχετικισμό που μπορεί να προκύψει αφενός από την αξίωση για ουδετερότητα στη φαινομενολογική περιγραφή και, αφετέρου, από την ελλιπή κανονιστική και αξιολογική επένδυση της φαινομενολογικής παιδαγωγικής θεωρίας<sup>46</sup> Τέλος, μια μέση οδό αντιπροσωπεύει μια θεώρηση όπως αυτή του David Jardine, ο οποίος στηλιτεύει τον πουρισμό ορισμένων φαινομενολογικών τοποθετήσεων κάνοντας λόγο για «φαινομενολογικό ρομαντισμό», στον οποίο αντιτάσσει τη συμπληρωματικότητα του φαινομενολογικού πρωτείου της καθημερινότητας με εκείνο της επιστημονικής αντικειμενικότητας: «Από μια φαινομενολογική σκοπιά, αναζητούμε τα ουσιώδη νοήματα περισσότερο στην ανθρώπινη συνάντηση περισσότερο παρά στον αμιγώς θεωρησιακό στοχασμό ή στις θεωρησιακές θεωρίες (speculative theories), που απλώς και μόνο προφασίζονται ότι έχουν πρακτική σπουδαιότητα. Εάν αναζητούμε τα θεμέλια μας σε μια επιστήμη του ανθρώπου και, συνεπώς, ως πρακτικά δεσμευμένοι κοινωνικοί δρώντες, πρέπει να εισαχθούμε στους ανθρώπινους χώρους της συνάντησης με συγκεκριμένους όρους. Το να κάνουμε λόγο για συνάντηση δεν σημαίνει ότι συναντάμε «άλλους» αλλά σημαίνει ότι συναντάμε «ο ένας τον άλλο»...»<sup>47</sup>

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Bollnow, O. F. (1986) *Φιλοσοφική παιδαγωγική*, μτφρ. Μ. Βαϊνά, Κ. Βαϊνάς, (Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη).
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1996) *Με άλλα μάτια. Σχεδιάγραμμα φιλοσοφικής παιδαγωγικής* (Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη).
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1999) *Μεταξύ φιλοσοφίας και παιδαγωγικής* (Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη).
- Μαγγίνη, Γκ. Νεωτερική και μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας: διακυβεύματα και προοπτικές, *Δωδώνη* ΛΔ' (2005-2007), σσ. 75-96.
- Χάιντεγκερ, Μ. (1985) *Είναι και Χρόνος*, μτφρ.-επιμέλεια Γ. Τζαβάρας (Αθήνα-Γιάννινα, εκδ. Δωδώνη).
- Heidegger, M. (2008) *Κτίζειν, κατοικείν, σκέπτεσθαι*, μτφρ. Γ. Ξηροπαϊδης (Αθήνα, Πλέθρον).

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Barritt, L., Beekman T. et al. (1984), *Analyzing Phenomenological Descriptions, Phenomenology + Pedagogy* 2 (1), pp. 1-17.
- Bernstein, R. (1976) *The Restructuring of Social and Political Theory* (New York, Harcourt Brace).
- Bollnow O. F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik* (Stuttgart, Kohlhammer).
- Bollnow, O. F. (1975) *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik* (Essen, Neue Deutsche Schule).
- Bollnow, O. F. (1956) *Das Wesen der Stimmungen* (Frankfurt, Klostermann).
- Bollnow, O. F. (1981) *Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen* (Stuttgart).
- Bollnow, O. F. (1966) *Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie* (Heidelberg, Quelle & Meyer).
- Bollnow, O. F. (1968) *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung* (Heidelberg, Quelle & Meyer).
- Bollnow, O. F. (1977) *Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel*, (Stuttgart, Klett).

---

<sup>46</sup> Bernstein, 1976.

<sup>47</sup> Jardine, 1988, p. 159.

- Bollnow, O. F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung* (Stuttgart/Berlin, Kohlhammer).
- Bollnow, O. F. (1989) The Pedagogical Atmosphere: The Perspective of the Child, *Phenomenology + Pedagogy* 7, pp. 5-11.
- Bollnow, O. F. (1972) *Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie* (Heidelberg, Queller & Meyer).
- Bollnow, O. F. (1971), *Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive* (Essen, Neue Deutsche Schule).
- Bollnow, O. F. (1997) Gestimmte Raum in: *Mensch und Raum* (Stuttgart/Berlin/Köln, Kohlhammer).
- Bolton, N. (1979) Phenomenology and Education, *British Journal of Educational Studies* 27 (3), pp. 250-258.
- Bruzina, R. (2005) Die zweifache metaphysische Lücke im Kosmos: Eugen Fink und die philosophische Hauptfragen einer Bildung, in: A. Hilt, C. Nielsen (Eds.) *Bildung im technischen Zeitalter. Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink* (Freiburg/München, Karl Alber).
- Curren, R. (Ed.) (2005) *A Companion to the Philosophy of Education* (Oxford-New York, Wiley-Blackwell).
- Denton, E. D. (1972) *Existential Reflections on Teaching* (North Quincy, Mass., Christopher Pub. House).
- Denton, D. E. (1973) *Das Dasein ist rund*. Review of Donald Vandenberg, *Being and Education*”, *Educational Theory* 23 (1), pp. 100-6.
- Dewey, J. (1966) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (New York, The Free Press).
- Fink, E. (1970) *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre* (Freiburg, Rombach).
- Fink, E. (1992) *Natur, Freiheit, Welt: Philosophie der Erziehung* (Würzburg, Königshausen & Neumann).
- Fink, E. (1989) *Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge* (Würzburg, Königshausen & Neumann).
- Fink, E. (1978) *Grundfragen der systematischen Pädagogik* (Freiburg, Rombach).
- Goodwin C. (1976) Existentialism and Education, in: D. Cave (Ed.), *Problems in Education: A Philosophical Approach* (Melbourne, Cassell Australia).
- Fink, E. (1979) *Grundphänomene des menschlichen Daseins*, Egon Schütz, Franz-Anton Schwarz (Eds.) (Freiburg, Karl Alber).
- Freeman, H., Alison Jones, A. (1980) Educational Research and Two Traditions of Epistemology, *Educational Philosophy and Theory* 12 (2), pp. 1-20.
- Garrison, J. W., Shargel, E. I. (1988) Dewey and Husserl: A Surprising Convergence of Themes, *Educational Theory* 38 (2), pp. 239-247.
- Greene, M. (1973) *Teacher as Stranger* (Belmont Ca., Wadsworth).
- Greene, M. (1978) *Landscapes of Learning* (New York, Teachers’ College Press).
- Henriksson, C., Friesen, N. (2012), Introduction, in: N. Friesen et al. (Eds.), *Hermeneutic Phenomenology in Education* (Rotterdam, Sense Publishers).
- Hilt, A. (2005) Bildner des Nichts – Eugen Finks Frage nach dem Bild vom Menschen, in: A. Hilt, C. Nielsen (Eds.) *Bildung im technischen Zeitalter. Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink* (Freiburg/München, Karl Alber).
- Humboldt von, W. (1980) Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Werke, Band 1* (Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft), pp. 243-240.
- Jardine, D. W. (1988) Reflections on Phenomenology, Pedagogy, and Phenomenology + Pedagogy, *Phenomenology + Pedagogy* 6 (3), pp. 158-160.
- Kant, I. (1983) Über Pädagogik, in: *Werke in zehn Bänden, Band 10* (Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Koskela, J., Siljander, P. (2014), What is Existential Educational Encounter?, *Paideusis* 21 (2), pp. 71-80.

- Kurenkova R. A. et al., The Methodologies of life, self-individualization and creativity in the educational process, in: Anna-Teresa Tymieniecka (Ed.), *Analecta Husserliana LXVII*, pp. 195-206.
- Langeveld, M. J. (1983) The Stillness of the Secret Place, *Phenomenology + Pedagogy* 1 (1), pp. 11-17.
- Langeveld, M. J. (1983) Reflections on Phenomenology and Pedagogy, *Phenomenology + Pedagogy* 1 (1), pp. 11-17.
- Langeveld, M. J. (1956) *Studien zur Anthropologie des Kindes* (Tübingen, Niemeyer).
- Lippitz, W. (1997) Martinus J. Langeveld (1905-1989): Integrale Pädagogik in Zeichen ihrer Pluralisierung. Die phänomenologisch orientierte Pädagogik auf dem Weg zur lebensweltlichen pädagogischen Forschung, in: W. Brinkmann, W. Harth-Peter (Eds.), *Freiheit, Geschichte, Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Festschrift f. W. Böhm* (Würzburg, Echter).
- Martinus, M. J. (1983) Reflections on Phenomenology and Pedagogy, *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (1) pp. 5-7.
- Moustakas, C. (1994) *Phenomenological Research Methods* (London, Sage).
- Okshevsky, W. C. (1992) Epistemological and Hermeneutic Conceptions of the Nature of Understanding: The Case of Paul H. Hirst and Martin Heidegger, *Educational Theory* 42 (1), pp. 5-23.
- Papadopoulou, M., Birch, R. (2009) “Being in the World”. The Event of Learning, *Educational Philosophy and Theory* 41 (3), pp. 270-286.
- Peters, M. A. (2002) *Heidegger, Education, and Modernity* (New Jersey, Rowman & Littlefield).
- Peters, M. A. (2009), Editorial: Heidegger, Phenomenology, and Education, *Educational Philosophy and Theory* 41 (1), pp. 1-6.
- Peters, M. A. (1999) Poststructuralism and Education, in: *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory (EEPAT)*, M. A. Peters, P. Ghirdelli, Jr. (Eds.) ([http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/poststructuralism\\_and\\_philosophy\\_of\\_education.htm](http://www.vusst.hr/ENCYCLOPAEDIA/poststructuralism_and_philosophy_of_education.htm)).
- Selvi, K. (2008) Phenomenological Approach in Education, in: Anna-Teresa Tymieniecka (Ed.), *Analecta Husserliana XCV: Education in Human Creative Existential Planning*, pp. 39-51.
- Siegel, H. (Ed.) (2012) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (Oxford, Oxford University Press).
- Scudder, J. R., Mickunas, A. (1985) *Meaning, dialogue, and enculturation: Phenomenological philosophy of education* (Lanham Md., University Press of America).
- Titze, H. (1993) Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne, in: Jürgen Oelkens (Ed.), *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne* (Weinheim/Basel, Belt).
- Troutner, L. (1974) Toward a phenomenology of education, in: M. Parsons (Ed.), *Philosophy of Education: Proceedings of the Thirtieth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (Edwardsville, Illinois, Studies in Philosophy and Education).
- Van Manen, M. (1982) Phenomenological Pedagogy, *Curriculum Inquiry* 12/3 (1982), pp. 283-299.
- Van Morris, C. (1966) *Existentialism in Education: What It Means* (New York, Harper & Row).
- Vandenberg, D. (1981) Existential and Phenomenological Influences in Educational Philosophy in: *Philosophy of Education Since Mid-Century* (New York, Teachers College Press).
- Vandenberg, D. (2008) A Guide to Educational Philosophizing After Heidegger, *Educational Philosophy and Theory* 40 (2), pp. 249-265.
- Vandenberg, D. (1971) *Being and Education. An Essay in Existential Phenomenology* (New Jersey, Prentice Hall).
- Vandenberg, D. (1975) Openness: the pedagogic atmosphere, in: D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (London/Boston, Routledge & Kegan Paul).

- Vandenberg, D. (1990) *Education as a Human Right. A Theory of Curriculum and Pedagogy* (New York/London, Teachers College-Columbia University).
- Weber, C. O. (1960) *Basic Philosophies of Education* (New York/Chicago, Rinehart and Winston).
- Vandenberg, D. (1992) Metaphysics, Dialectical Materialism, Maxine Greene, and Education, *Phenomenology + Pedagogy* 10, pp. 107-124.
- Vandenberg, D. (1987) Interpretive, normative theory of education, *Educational Philosophy and Theory* 19 (1), pp. 1-11.
- Vandenberg, D. (1995) Phenomenology in Educational Discourse in: P. Higgs (Ed.), *Metatheories in Philosophy of Education* (Johannesburg, Heinemann).
- Vandenberg, D. (2002) Phenomenology and Fundamental Educational Theory, in: Anna-Teresa Tymieniecka (Ed.), *Phenomenology WorldWide. Foundations, Expanding Dynamics, Life-Engagements* (Dordrecht, Kluwer).
- Vandenberg, D. (1969) Ideology and Educational Policy, in: D. Vandenberg (Ed.), *Theory of Knowledge and Problems of Education* (Urbana/Chicago/London: University of Illinois Press).

## **ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ**

**Ελένη ΛΕΟΝΤΣΙΝΗ**  
**Επίκουρη καθηγήτρια φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

### **Περίληψη**

Στους στόχους της μελέτης εντάσσεται ο προσδιορισμός του ρόλου και της χρησιμότητας της διδασκαλίας της ιστορίας της φιλοσοφίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η ανάδειξη της σημασίας της ιστορίας της φιλοσοφίας ως γνωστικού αντικείμενου εν γένει, αποσαφηνίζοντας συγχρόνως τη σχέση του με το αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο που ονομάζεται συστηματική φιλοσοφία. Ο προσδιορισμός αυτός είναι αναγκαίος όχι μόνο για τη θεωρητική αποσαφήνιση των διδακτικών παραμέτρων της ιστορίας της φιλοσοφίας στο πλαίσιο διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, αλλά και σχετικά με ζητήματα πρακτικής υφής, όπως, λ.χ., η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού με βάση σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που επικεντρώνονται στη μελέτη της αρχαίας, της νεότερης και της σύγχρονης φιλοσοφίας. Αναφορικά με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας σκόπιμο είναι να προσδιοριστεί επίσης η φύση και η σκοπιμότητα της διδασκαλίας των αρχαίων φιλοσοφικών κειμένων και ο προσδιορισμός της αξίας τους εν γένει.

### **Abstract**

My aim in this paper is to attempt to define the role and the use of the teaching of the history of philosophy in all educational levels and to reveal the importance of the ‘history of philosophy’ as a subject-matter in general, clarifying at the same time its relation with the correlative subject-matter of ‘systematic philosophy’. This elucidation is necessary not only for the theoretical clarification of the didactic parameters of the history of philosophy in the context of the formation of the Curriculum, but also in relation to practical matters such as the training of Secondary Education teachers regarding the philosophy text-books that focus on the study of ancient, modern and contemporary philosophy. As far as the teaching of ancient philosophy is concerned, it is also important to determine the nature and utility of the teaching of ancient philosophical texts and to determine their value in the teaching process.

### **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο προσδιορισμός των «ουσιαστικών» εκπαιδευτικών προβλημάτων και η ανεύρεση των καταλληλότερων διεξόδων επίλυσής τους εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις θεωρίες που διαμορφώνουν, καθοδηγούν και αιτιολογούν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και μοιραία τελικώς κατευθύνουν την εκπαιδευτική πρακτική. Γιατί όμως η έννοια του κράτους διαδραματίζει τόσο σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρακτικών; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι τόσο απλή, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι συσχετίζεται με τις σχέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση και τη διοίκηση, την οικονομία και τη διαμόρφωση της έννοιας του πολίτη. Η ανάλυση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και προγράμματος σπουδών δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιείται ξεχωριστά από την ανάδειξη του ρόλου, του σκοπού και τη λειτουργία της κρατικής διοίκησης. Ειδικότερα, κατά τον εικοστό αιώνα, η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται αποτελούν μία ουσιαστική λειτουργία του κράτους. Ακόμη περισσότερο, στις μέρες μας, εξαιτίας της ευρωπαϊκής ενοποίησης, τείνει να καταστεί λειτουργία του ευρύτερου ευρωπαϊκού κράτους, το οποίο θέτει στόχους και δημιουργεί εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, τις οποίες όλα τα μέλη κράτη που συμμετέχουν σε αυτήν την ένωση, οφείλουν να ακολουθούν. Τα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών επιχορηγούνται, προτείνονται, οργανώνονται και τελικώς επικυρώνονται από το κράτος.

Στόχος της μελέτης αυτής αποτελεί η ανάδειξη της σημασίας της καλλιέργειας της δημοκρατικής αγωγής και της πολιτικής γνώσης γενικότερα για τους μαθητές και τις

μαθήτριες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης μέσα από τη διδασκαλία των αρχαίων φιλοσοφικών κειμένων και των ιδεών της ηθικής, κοινωνικής και πολιτικής φιλοσοφίας. Η δημοκρατική δημόσια εκπαίδευση οφείλει να έχει ως στόχο της την έκφραση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων/δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες να καταστούν ισότιμοι συνειδητοποιημένοι πολίτες που θα μετέχουν ενεργά, με ποικίλους δημιουργικούς τρόπους, στη δημοκρατική διακυβέρνηση και θα κατανοούν τα δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις της ισότιμης ιδιότητας του πολίτη. Τα θέματα αυτά που σχετίζονται με βασικές παραμέτρους της πολιτικής φιλοσοφίας, όπως η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία και η αρχή της λαϊκής κυριαρχίας, είναι δυνατόν, κατά τη γνώμη μου, μέσα από την μελέτη της ιστορίας της φιλοσοφίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, να ενισχύσουν την καλλιέργεια της δημοκρατικής αγωγής στους μαθητές και τις μαθήτριες και να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω προβληματισμό σε σχέση με τις νεότερες και σύγχρονες θεωρίες της δημοκρατίας, αλλά και των γενικότερων πολιτικών προβλημάτων που βιώνουμε στη σημερινή πολιτική συγκυρία.

## 2. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

Κατά τη γνώμη μου, είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός του ρόλου και της χρησιμότητας της διδασκαλίας της ιστορίας της φιλοσοφίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η ανάδειξη της σημασίας της ιστορίας της φιλοσοφίας ως γνωστικού αντικείμενου εν γένει, αποσαφηνίζοντας συγχρόνως τη σχέση του με το αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο που ονομάζεται συστηματική φιλοσοφία. Ο προσδιορισμός αυτός είναι αναγκαίος όχι μόνο για τη θεωρητική αποσαφήνιση των διδακτικών παραμέτρων της ιστορίας της φιλοσοφίας στο πλαίσιο διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Νούτσος, 2008a & Νούτσος, 2008b), αλλά και σχετικά με ζητήματα πρακτικής υφής, όπως, λ.χ., η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού με βάση σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που επικεντρώνονται στη μελέτη της αρχαίας, της νεότερης και της σύγχρονης φιλοσοφίας (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά. 2009 & Βιρβιδάκης κ.ά. 2007). Αναφορικά με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας σκόπιμο είναι να προσδιοριστεί επίσης η φύση και η σκοπιμότητα της διδασκαλίας των αρχαίων φιλοσοφικών κειμένων και ο προσδιορισμός της αξίας τους εν γένει. Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι «η χρησιμότητα της φιλοσοφίας είναι το πρώτο και βασικό ζήτημα που τίθεται σε μια συζήτηση για τις φιλοσοφικές σπουδές» (Βεϊκος, 1988: 5-6), οφείλουμε να εξετάσουμε το ρόλο της στη γνωσιακή διαδικασία και την καθημερινή ζωή (Βιρβιδάκης, 2008). Άλλωστε, πολλοί είναι εκείνοι που παραπονούνται συχνά πως η φιλοσοφία δεν απαντά σε απαιτητικά ερωτήματα της πρακτικής ζωής και δεν ικανοποιεί τις ανθρώπινες απαιτήσεις, πως είναι μια ανώφελη δραστηριότητα που δεν έχει νόημα να την ασκούμε, ένα άχρηστο σύνολο από προβλήματα, ιδέες, θεωρίες και μεθόδους που δεν αξίζει να την σπουδάζουμε (Βεϊκος, 1988: 5).

Σε παλαιότερη εργασία μου είχα επισημάνει τη σημασία του φιλοσοφικού στοχασμού, όπως και του φιλοσοφικού επιχειρήματος ειδικότερα, για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και στον καθημερινό βίο γενικότερα (Λεοντσίνη, 2006: 74-81). Πράγματι, η συμβολή του φιλοσοφικού λόγου στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης υπήρξε περισσότερο από καθοριστική, αφού η φιλοσοφία, λόγω της ιδιαιτερότητας του γνωστικού αντικείμενου της και μέσω φιλοσοφικών πεδίων, όπως η λογική και η μεθοδολογία, αλλά και μέσω των ποικίλων φιλοσοφικών μεθόδων (σωκρατική απορία, σκεπτική αμφιβολία, ανάλυση-σύνθεση, διαλεκτική, ερμηνευτική, φαινομενολογική αναγωγή, γλωσσολογική ανάλυση) όχι απλώς αναπτύσσει την κριτική σκέψη αλλά αποτελεί και πηγή της προέλευσής της, όντας ο φυσικός χώρος ανάπτυξης της κριτικής σκέψης καθώς παρέχει τα απαραίτητα λογικά και μεθοδολογικά εργαλεία ώστε να καθίστανται οι πολίτες ικανοί να την καλλιεργούν και να την υιοθετούν ως τρόπο ζωής σε όλους τους τομείς του ανθρώπινου βίου και ιδιαίτερα στον ευαίσθητο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αυτονομία της σκέψης προϋποθέτει την κοινωνική διάστασή της, καθιστώντας τους επιστημονικούς σκοπούς της εκπαίδευσης μια βασική όψη της πολιτικής αγωγής και εκπαίδευσης.



Τι ακριβώς όμως είναι η φιλοσοφία και πώς θα μπορούσαμε να ορίσουμε το γνωστικό της πεδίο; Ετυμολογικά, ένας μη επαρκής ορισμός είναι ότι φιλοσοφία είναι η αγάπη για τη σοφία. Όμως, ο ορισμός αυτός είναι πολύ γενικός για να σημαίνει κάτι, αφού αγάπη για τη σοφία έχει κάθε επιστήμονας και όχι μόνο ο φιλόσοφος. Ο ιστορικός, ο μαθηματικός, ο φυσικός, ο χημικός και ο ιατρός αγαπούν εξίσου τη σοφία, στον ίδιο βαθμό με το φιλόσοφο. Μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες και αμηχανίες που αντιμετωπίζει ο φιλόσοφος είναι ότι δεν ορίζει επαρκώς το γνωστικό πεδίο του επαγγέλματός του, υπό την έννοια ότι η ερώτηση «τι είναι φιλοσοφία» αποτελεί από μόνη της φιλοσοφικό πρόβλημα (Lacey, 1976: 159).

Φιλοσοφία είναι η μελέτη των γενικών και αφηρημένων χαρακτηριστικών του κόσμου και των κατηγοριών με τις οποίες σκεφτόμαστε: νους, ύλη, λόγος, απόδειξη, αλήθεια κ.ά. Στη φιλοσοφία, οι έννοιες με τις οποίες προσεγγίζουμε τον κόσμο γίνονται οι ίδιες το αντικείμενο της έρευνας. Η φιλοσοφία μιας επιστήμης ή ενός τομέα του επιστητού, όπως η ιστορία, η μαθηματική, η φυσική, η νομική, προσπαθεί ωστόσο όχι τόσο να επιλύσει ιστορικά, μαθηματικά, φυσικά ή νομικά θέματα αλλά να μελετήσει τις έννοιες που δομούν τον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και να θέσει τα θεμέλια και τις προϋποθέσεις τους. Με την έννοια αυτή, φιλοσοφία είναι αυτό που συμβαίνει, όταν μία πρακτική αυτοσυνειδητοποιείται, όταν δηλαδή προσπαθεί να προσδιορίσει με θεωρητικό τρόπο το αντικείμενό της. Τα όρια ανάμεσα σε ένα τέτοιου είδους «δευτέρας τάξεως» στοχασμό και σε τρόπους εξάσκησης της πρωτογενούς φιλοσοφίας δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρα, αφού τα φιλοσοφικά προβλήματα είναι δυνατόν να επιλυθούν από την πρόοδο μιας επιστήμης αλλά και ο ίδιος ο τρόπος διεξαγωγής μιας επιστήμης μπορεί να διαταραχθεί από το φιλοσοφικό στοχασμό.

Σε παλαιότερες εποχές υπήρξε μεγάλη αισιοδοξία για την πιθανότητα δημιουργίας μίας καθαρής ή «πρωτογενούς» φιλοσοφίας, υιοθετώντας μία *a priori* θέση από την οποία άλλες διανοητικές πρακτικές θα μπορούσαν αμερόληπτα να εξεταστούν και υποβληθούν σε λογική αξιολόγηση και διόρθωση. Κυρίως από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, η φιλοσοφία παραδοσιακά διαιρείται σε δύο βασικούς κλάδους, τη συστηματική φιλοσοφία και την ιστορία της φιλοσοφίας. Με τον όρο «συστηματική φιλοσοφία» αναφερόμαστε στο πεδίο του πρωτογενούς φιλοσοφικού στοχασμού εν γένει, ενώ η «ιστορία της φιλοσοφίας», ως ο κυριότερος από τους βοηθητικούς κλάδους της φιλοσοφίας, εξελίχθηκε σε αυτοτελή επιστήμη που καλλιεργείται ανεξάρτητα από την «πρωτότυπη» φιλοσοφία. Όμως, κατά το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα μια τέτοια πιθανότητα έχει, ως επί το πλείστον, εγκαταλειφθεί και ο φιλοσοφικός στοχασμός συμβαδίζει με την ανάπτυξη των άλλων επιστημονικών δραστηριοτήτων. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο σύγχρονος αμερικανός φιλόσοφος Thomas Nagel:

Το κύριο μέλημα της φιλοσοφίας είναι να ελέγξει και να κατανοήσει πολύ κοινές έννοιες που όλοι μας τις χρησιμοποιούμε καθημερινά χωρίς να τις σκεφτόμαστε. Ένας ιστορικός μπορεί να ζητήσει να μάθει τι συνέβη κάποτε στο παρελθόν, αλλά ένας φιλόσοφος θα ζητήσει να μάθει «τι είναι χρόνος;». Ένας μαθηματικός μπορεί να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ των αριθμών, αλλά ένας φιλόσοφος θα αναρωτηθεί «τι είναι αριθμός;». Ένας φυσικός θα ζητήσει να μάθει από τι συνίστανται τα άτομα ή πώς εξηγείται η βαρύτητα, αλλά ένας φιλόσοφος θα αναρωτηθεί πώς μπορούμε να γνωρίζουμε αν υπάρχει κάτι έξω από τη νόησή μας. Ένας ψυχολόγος μπορεί να ερευνήσει πώς μαθαίνουν τα παιδιά μια γλώσσα, αλλά ένας φιλόσοφος θα ρωτήσει «τι είναι αυτό που κάνει μια λέξη να έχει κάποιο νόημα;». Ο καθένας μας αναρωτιέται ίσως αν είναι σφάλμα να τρυπώσουμε κρυφά σ' έναν κινηματογράφο χωρίς να πληρώσουμε εισιτήριο, αλλά ένας φιλόσοφος θα αναρωτηθεί «τι είναι αυτό που κάνει μια πράξη σωστή ή εσφαλμένη; (Nagel, 1989: 12-13).

Ποια είναι όμως η σχέση της φιλοσοφίας με την ιστορία και τι είναι αυτό που εννοούμε όταν αναφερόμαστε στην ιστορία της φιλοσοφίας; Επιπλέον, έχει κάποια χρησιμότητα η ιστορία της φιλοσοφίας για την ίδια τη φιλοσοφία και ποια είναι η σημασία της; Γιατί η φιλοσοφία «χρειάζεται» να προσδιορίσει το αντικείμενό της με ιστορικό τρόπο; Ποια είναι η

χρησιμότητα ενός ή συνήθως πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους ιστορικών αφηγημάτων που να προσδιορίζουν την πορεία του φιλοσοφικού στοχασμού στον χρόνο; Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Bernard Williams, «παρόλο που είναι ξεκάθαρο γιατί η φιλοσοφία χρειάζεται την ιστορία, είναι λιγότερο ξεκάθαρο γιατί χρειάζεται μια ιστορία του εαυτού της» (Williams, 2006a: x). Οποσδήποτε, κατά τον Williams, η ιστορία της φιλοσοφίας είναι πρωτογενώς φιλοσοφία, ενώ η ιστορία των ιδεών είναι πρωτογενώς ιστορία. Όπως επισημαίνει η Patricia Williams, σχολιάζοντας το έργο του συζύγου της, κατά τον Bernard Williams, η διάκριση αυτή ανάμεσα στην ιστορία της φιλοσοφίας και την ιστορία των ιδεών, παρόλο που δεν είναι ιδιαιτέρως διακριτή, είναι σημαντική, γιατί μας υποδεικνύει την ειδική σημαντική προσφορά της ιστορίας της φιλοσοφίας προς την ίδια τη φιλοσοφία (Williams, 2006a: ix). Άλλωστε, όπως έχει εύστοχα επισημανθεί από τον David Hume, «η μελέτη της ιστορίας επιβεβαιώνει τους συλλογισμούς της αληθινής φιλοσοφίας» (Hume, 1888: Bk. III, Pt. II, Sec. X).

Συνήθως, όταν αναφερόμαστε στη διάκριση ανάμεσα στην ιστορία της φιλοσοφίας και στη συστηματική φιλοσοφία, αντιδιαστέλλουμε τη μελέτη της εξέλιξης φιλοσοφικών θέσεων και θεωριών μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο με τη συγχρονική ανάλυση φιλοσοφικών προβλημάτων και τρόπων αντιμετώπισής τους χωρίς να δίδουμε έμφαση στη διαχρονική τους διαπλοκή. Η διάκριση όμως αυτή, αν και ενδεχομένως χρήσιμη, σε καμία περίπτωση δεν είναι δυνατόν να είναι απόλυτη, αφού ο ιστορικός της φιλοσοφίας είναι απαραίτητο να έχει επαρκή φιλοσοφική παιδεία που να του επιτρέπει την ανασυγκρότηση και αποτίμηση της εγκυρότητας των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούσαν οι στοχαστές περασμένων εποχών για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους, αλλά οφείλει συγχρόνως να διαθέτει και την κατάλληλη ιστορική ευαισθησία που είναι αναγκαία για να αποφύγει τυχόν αναχρονισμούς.

Είναι δυνατόν να υποστηριχθεί πως η ιστορία της φιλοσοφίας ως κλάδος της φιλοσοφίας είναι αναπόσπαστη από τη λεγόμενη συστηματική φιλοσοφία, γιατί δε νοείται φιλοσοφική διάνοηση χωρίς ιστορικές φιλοσοφικές αναφορές και προεκτάσεις ούτε ιστορία της φιλοσοφίας που να μην εμπνέεται από προβλήματα. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Charles Taylor, «Η φιλοσοφία και η ιστορία της φιλοσοφίας είναι ένα. Δεν μπορείς να κάνεις το πρώτο χωρίς συγχρόνως να κάνεις το δεύτερο, είναι απαραίτητο δηλαδή για να έχει κανείς μία επαρκή κατανόηση ορισμένων προβλημάτων, ερωτημάτων, θεμάτων, να είναι σε θέση να τα κατανοεί γενετικώς» (Taylor, 1984: 17). Η ιστορία είναι επιστήμη που ενδιαφέρεται να αναπαραστήσει γεγονότα παρωχημένα ή να αναστήσει πρόσωπα του παρελθόντος (Savile, 1996: 197), ενώ η ιστορία της φιλοσοφίας αναφέρεται στα φιλοσοφήματα, τα οποία ως δημιουργήματα πνευματικά συνδέονται με τη φιλοσοφική διάνοηση, που είναι ενέργεια του νου συνθετική και έχει ως τελική επιδίωξη να θέτει και να αξιολογεί γενικές αρχές. Η ιστορική φιλοσοφική έρευνα έχει τα γνωρίσματα της ελεύθερης πνευματικής δημιουργίας. Για τον λόγο αυτό φέρει κάθε φορά τη σφραγίδα της προσωπικής παρεμβολής του ιστορικού, ο οποίος, για να δαμάσει το υλικό του, ακολουθεί δύο στάδια, το κριτικό και αναλυτικό και το ερμηνευτικό και συνθετικό. Η ιστορία της φιλοσοφίας διαφέρει από την ιστορία κάθε άλλης επιστήμης και δεν αναφέρεται μόνο στην πρόοδο του πνεύματος αλλά και στην αξιολογική σύγκριση μεταξύ δύο ή περισσότερων φιλοσοφικών συστημάτων. Η ιστορία της φιλοσοφίας ορίζεται ως «επιστήμη του αναδρομικού στοχασμού» και αντικείμενό της είναι η εξέταση κάθε φιλοσοφήματος από τη χαραυγή της πνευματικής παρουσίας του ανθρώπου έως σήμερα. Η ιστορία ορίζεται ως ιστορία των συστημάτων, και επικουρικώς, ως ιστορία των φιλοσόφων και ιστορία των ιδεών, ως διαδικασία κάρπωσης της πνευματικής κληρονομιάς του παρελθόντος, επιμένοντας κυρίως στο ότι ο σκοπός της συνίσταται στην οργανική αφομοίωση παλαιότερων επιτευγμάτων (Μουτσόπουλος, 1966). Όσον αφορά τη μεθοδολογία, που αυτή ακολουθεί, υπάρχει η καθαρώς μεθοδική αντιμετώπιση των φιλοσοφικών αντιλήψεων που οφείλεται κυρίως στον Αριστοτέλη, του οποίου ένα μέρος του πρώτου βιβλίου των *Μετά τα φυσικά* είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως η πρώτη επιστημονική ιστορία της φιλοσοφίας, αφού περιέχει μιαν κριτική θεώρηση των φιλοσοφικών αρχών που εξετέθησαν πριν από αυτό και που ερμηνεύονται ως σταθμοί στην πορεία της ελληνικής διάνοησης προς τον αριστοτελισμό. Από άποψη μεθοδολογική, η έκθεση στην οποία ο Αριστοτέλης προβαίνει είναι συγχρόνως ιστορική και θεματική, έχει ως κριτήριο τη διάκριση

και διερεύνηση των ιστορικών στοιχείων κατά προβλήματα (Μουτσόπουλος, 1966 & Gadamer (1998: 87-106 και 107-135).

Κατά την γνώμη μου, τα όρια ανάμεσα στο φιλοσοφείν και την ιστορική αφήγηση και ερμηνεία του είναι πράγματι ασαφή και λιγότερο διακριτά απ’ ότι συνήθως υποστηρίζεται τόσο από τους σύγχρονους εκπροσώπους της φιλοσοφικής σκέψης όσο και από τους σύγχρονους ιστορικούς της φιλοσοφίας. Δεν είναι δυνατόν να επιχειρεί κανείς να επιλύσει κάποιο φιλοσοφικό πρόβλημα χωρίς να έχει κάποια ιστορική γνώση των απαντήσεων που επιχειρήθηκαν στο παρελθόν. Κατά ανάλογο τρόπο, δεν είναι δυνατόν κανείς να εξετάζει και να ερμηνεύει την ιστορία του φιλοσοφικού παρελθόντος χωρίς να είναι σε θέση να φιλοσοφήσει, να έρθει σε δημιουργικό «διάλογο» με τις φιλοσοφικές ιδέες του παρελθόντος και του παρόντος.

Η κατανόηση της φιλοσοφικής σκέψης του παρελθόντος καθιστά απαραίτητη ως ένα βαθμό τη μεταφορά παλαιότερων προβληματισμών υπό σύγχρονους όρους, χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο της ερμηνείας του φιλοσοφικού παρελθόντος. Στην παράδοση της αναλυτικής φιλοσοφίας, δημιουργήθηκε η τάση να εξετάζονται τα φιλοσοφικά προβλήματα του παρελθόντος, κατά την έκφραση του Williams, «ωσάν να προέρχονταν από την τελευταία έκδοση του περιοδικού *Mind*» (Williams, 2006a: 181). Όμως αυτός ο τρόπος προσέγγισης έχει αλλάξει πλέον και η τάση στην σύγχρονη αναλυτική φιλοσοφία είναι να συνδιαλέγεται αυτή με γόνιμο τρόπο με την ιστορική διάσταση του παρελθόντος, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δε συνδιαλέγεται με τους φιλοσόφους του παρελθόντος με επίκαιρο τρόπο σε σχέση με τα φιλοσοφικά προβλήματα του παρόντος.

Όπως σημειώνει ο Anthony Kenny, ο ιστορικός της φιλοσοφίας πρέπει να είναι ο ίδιος φιλόσοφος:

Η ιστορία της φιλοσοφίας είναι μοναδική, επειδή και η φιλοσοφία είναι μοναδική. Ο ιστορικός της ιατρικής δεν χρειάζεται να εξασκεί, ως ιστορικός, την ιατρική· αλλά δεν μπορεί κάποιος να γράψει την ιστορία της φιλοσοφίας, εάν δεν είναι ο ίδιος φιλόσοφος. Ο μελετητής ενός φιλοσόφου του παρελθόντος είναι υποχρεωμένος να στηρίξει τις σκέψεις του, να εκθέσει και να αξιολογήσει τα επιχειρήματά του. Αλλά το ότι παρουσιάζει κανείς λόγους για να δικαιολογήσει τα φιλοσοφικά συμπεράσματά του, και ότι αξιολογεί τη λογική φιλοσοφικών επιχειρημάτων, είναι καθ’ εαυτό μια ολοκληρωμένη φιλοσοφική δραστηριότητα. Συνεπώς, ενώ ο ιστορικός της ζωγραφικής δεν χρειάζεται να είναι ο ίδιος ζωγράφος, ο ιστορικός της φιλοσοφίας πρέπει να είναι φιλόσοφος (Kenny, 2005: 9-10).

Στο ίδιο πνεύμα, ο Michael Frede, ιστορικός της αρχαίας φιλοσοφίας που ανήκε στην αναλυτική παράδοση, εκλάμβανε τον εαυτό του πρωτίστως ως ιστορικό:

Η φιλοσοφία αποτελεί ιστορικό φαινόμενο. Αναδύεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και γεννάται από την ανάγκη, που έγινε για πρώτη φορά αισθητή μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο, να δοθεί ένας ορισμένος τύπος απάντησης σε ορισμένα ερωτήματα – για παράδειγμα, σχετικά με την προέλευση του κόσμου όπως τον ξέρουμε. Θα ήταν προφανώς πολύ τρομακτικό να ζούμε σε έναν κόσμο όπου η συμπεριφορά των πραγμάτων –πολύ περισσότερο αν αυτή η συμπεριφορά επηρεάζει τη ζωή μας – μας φαίνεται τελείως ακατανόητη (Frede, 2008: 17).

Πράγματι, αυτό που ονομάζουμε «αστορία» θα αναφέρεται σε κάποια αναφορά του παρόντος, ένα παρόν όμως που «θα συνυπάρχει με την αιωνιότητα» (King, 2000: 1). Όπως εύστοχα παρατηρεί ο John Dunn, «Κάθε σπουδαίο κείμενο (όπως οποιαδήποτε άλλη ανθρώπινη πράξη) έχει ένα συντρέχοντα λόγο – κάτι που τη δημιούργησε. Όμως, σε αντίθεση με τις περισσότερες ανθρώπινες πράξεις, τα σπουδαία κείμενα έχουν επίσης μια παρατεταμένη και διαφοροποιούσα μοίρα. Αυτή η μοίρα συχνά βρίσκεται (και πράγματι ίσως πάντοτε βρίσκεται) σε μια κατά κάποιον τρόπο ειρωνική σχέση προς τις αρχικές προθέσεις του συγγραφέα του κειμένου. Όμως, το ίδιο το εύρος της και η ποικιλία της αποτελούν τα ίδια ένα φόρο τιμής στην ασταθή αλλά καταλυτική δύναμη του ίδιου του κειμένου» (Dunn,

1996: 25). Κατά τον Dunn, τέσσερα είναι τα ερωτήματα που χρειάζεται να θέτει κανείς όταν προσπαθεί να κατανοήσει την ιστορία της πολιτικής θεωρίας (αλλά, κατά τη γνώμη μου, αυτά ισχύουν γενικότερα για το σύνολο της ιστορίας της φιλοσοφίας). Πρώτον, «Τι εννοούσε ο συγγραφέας όταν έγραφε το κείμενό του;», δεύτερον, «Τι είναι αυτό που το κείμενο μας υποδεικνύει για την κοινωνία του συγγραφέα;», τρίτον, «Τι σήμαινε το κείμενο αυτό στους άλλους όταν το διάβαζαν και, συνεπώς, γιατί σήμαινε εκείνο το πράγμα και όχι κάτι άλλο;», και, τέταρτον, «Ποια είναι η σημασία του υπό εξέταση κειμένου για εμάς, σήμερα;» (Dunn, 1996: 24-25).

Σε κάθε περίπτωση, όπως επισημαίνει ο Λάμπρος Κουλουμπαρίτης, οι περισσότερες σύγχρονες πολυσυλλεκτικές απόπειρες συγγραφής ιστοριών της φιλοσοφίας είναι συλλογικές, με εγκυκλοπαιδική τάση, έχοντας χάσει «τη διάσταση της ιστορικότητας που είχαν καθιερώσει από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα οι ιστορίες της φιλοσοφίας με σκοπό να δημιουργηθεί το είδος *ιστορία της φιλοσοφίας* με επιστημονικά κριτήρια». Αυτό συμβαίνει γιατί, «στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει ιστορία της φιλοσοφίας χωρίς να κρύβεται πίσω της κάποια *φιλοσοφία της ιστορίας*»:

Όταν ο φιλόσοφος προτίθεται να γράψει μια ιστορία της φιλοσοφίας, ανακαλύπτει ότι το πεδίο που μπορεί να ελέγξει είναι ελάχιστο σε σχέση με την απεριόριστη αφθονία και ποικιλία των φιλοσοφικών εμπειριών των ανθρώπων του παρελθόντος. Από το γιγάντιο ποσό κειμένων που κληρονομήσαμε, ο καθένας αντλεί τις λιγιστές πληροφορίες που του επιτρέπει η γλωσσική, φιλολογική, φιλοσοφική και πολύ-πολιτισμική του παιδεία. Εκτός όμως από αυτήν την υποκειμενική διάσταση αντιμετωπίζει και την αντικειμενική αδυναμία της εύρεσης των πηγών και των κειμένων που διασώθηκαν στην εκστατική ροή του χρόνου – και που διαφέρουν με τις εποχές. (...) Όλοι αυτοί οι παράγοντες καταλήγουν σε ένα συμπέρασμα: ο ιστορικός της φιλοσοφίας διαθέτει ελάχιστα υλικά, για να διαμορφώσει (με αρκετές μεταμορφώσεις και παραμορφώσεις) την πραγματεία του. Οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει και που προσπαθεί να διαμορφώσει με κάποια μέθοδο είναι τουλάχιστον οι εξής: το ανεπανόρθωτο χάσιμο από όσα θα έπρεπε να μελετήσει, η απαραίτητη σύλληψη της ιστορικότητας όσων πραγματεύεται (και που αδυνατούν να φανερώσουν οι συλλογικές ιστορίες) και η διαμόρφωση κάποιας συνοχής της αφήγησης που να υπερβαίνει την ιστοριογραφική περιγραφή, δίχως να υπερβάλλει τη μοιραία μυθοπλαστική της διάπλαση. Οι δυσκολίες αυτές που μετριάζουν το θετικισμό που υποστήριζαν ορισμένοι λόγιοι στο παρελθόν, μπορούν να φωτίσουν την πορεία του ιστορικού της φιλοσοφίας. Ριζώνουν στην πολυδιάστατη παραγωγή έργων, με ιστορική πρόθεση, από τον Παρμενίδη έως σήμερα (Κουλουμπαρίτης, 2009).

Κατά τη γνώμη μου, είναι δυνατόν να διδάσκουμε ιστορία της φιλοσοφίας και συγχρόνως να ασχολούμαστε με επίκαιρα και επίμαχα φιλοσοφικά προβλήματα, να φιλοσοφούμε χωρίς όμως να παύουμε να αυτοπροσδιοριζόμαστε ως ιστορικά όντα (Noutsos, 2009: 11), «να αναπτύσσουμε την ικανότητά μας να βλέπουμε τον κόσμο από τη σκοπιά άλλων ατόμων και ομάδων, άλλων κοινωνικών κόσμων και άλλων πολιτισμών» και να βοηθηθούμε, ώστε «να σκεφτούμε για το είδος του κόσμου που ζούμε, για το νόημα των πραγμάτων που προτιμούμε μέσα σ’ αυτό τον κόσμο, για τα θεμέλια των απόψεών μας, να δούμε αν έχουμε λόγους να πιστεύουμε στις ιδέες που διακηρύσσουμε, αν αυτές έχουν μια αλήθεια, συνοχή και συνέπεια, και αν θα ήμασταν πρόθυμοι να τις αλλάξουμε» (Βέικος, 1988: 16-17). Οπωσδήποτε, η ιστορία και η φιλοσοφία δε συμβαδίζουν πάντοτε μεταξύ τους και η φιλοσοφία είναι αναγκαίο να διατηρεί μία απόσταση ασφαλείας τόσο από το παρελθόν όσο και από το παρόν, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διακρίνει αφενός και αφετέρου να κατανοεί τα φιλοσοφικά προβλήματα τόσο στην ιστορική όσο και στην αχρονική τους διάσταση και προπάντων να διατηρεί «την ταυτότητά της ως φιλοσοφία» (Williams, 2006a: 258-259) με το να «συνδέει την αντίληψη του φιλοσόφου με τα σύγχρονα προβλήματα» (Williams, 2006a: 257). Στόχος της ιστορίας της φιλοσοφίας είναι να κατανοεί το παρόν και την επικαιρότητα των φιλοσοφικών προβλημάτων του παρελθόντος, τα οποία σε μεγάλο

βαθμό άλλωστε είναι διαχρονικά. Χρειάζεται βέβαια να είναι πάντοτε κανείς προσεκτικός ως προς τον κίνδυνο του «αναχρονισμού» που συχνά ελλοχεύει όταν προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τις ιδέες του παρελθόντος αναδεικνύοντας συγχρόνως την επικαιρότητά τους για το παρόν. Σε κάθε περίπτωση όμως, η ανάπλαση του παρελθόντος είναι αναπόφευκτο ότι θα γίνει «μέσα στο παρόν», «από τα παρόντα δεδομένα» και «από μια παροντική ματιά» (King, 2000: 3).

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως δεν είναι εύκολο να αποφασίσουμε για το ποια οφείλει να είναι η ορθή θεώρηση και μελέτη κειμένων του φιλοσοφικού παρελθόντος και η σχέση μας μαζί του. Πρέπει να ασχολούμαστε με αυτά ωσάν να αποτελούν μουσειακά εκθέματα ή νέα αρχαιολογικά ευρήματα, που με ευλάβεια θα πρέπει να τα ερμηνεύουμε με προσεκτικό και εξονυχιστικό τρόπο, διατηρώντας ή αποκαθιστώντας όλες τις τυχόν ιστορικές τους ιδιαιτερότητες με παρόμοια μεθοδολογικά εργαλεία που εφαρμόζει ένας κλασικός φιλόλογος, ή θα πρέπει να διαβάζουμε τους φιλοσόφους τους παρελθόντος έτσι ώστε να τους φέρουμε στο παρόν και να κατανοήσουμε τα σύγχρονα προβλήματα, έστω και αν στην άποψη αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος παρέκκλισης από την κυριολεξία των λόγων τους. Οπωσδήποτε, η απάντηση βρίσκεται, κατά τη γνώμη μου, στη χρυσή τομή των δύο αυτών απόψεων που δεν καθιστά τη φιλοσοφία και την ιστορία της μουσειακό είδος, αλλά συνδυαστικά αναδεικνύει την επικαιρότητα τόσο του παρελθοντικού όσο και του παροντικού φιλοσοφικού στοχασμού.

Είναι δυνατόν να υποστηριχθεί πως, σε γενικές γραμμές τουλάχιστον, υπάρχουν δύο κατηγορίες μελετητών της φιλοσοφίας και της πολιτικής σκέψης εν γένει. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι ιστορικοί της αρχαίας φιλοσοφίας και της ιστορίας του πολιτικού στοχασμού εν γένει, οι οποίοι μελετούν το φιλοσοφικό έργο και προσπαθούν με ακρίβεια να κατανοήσουν και να παρουσιάσουν τις απόψεις του είτε γιατί ενδιαφέρονται για τα φιλοσοφικά του επιχειρήματα είτε γιατί τους ενδιαφέρει η παρουσίαση των πολιτευμάτων και των στάσεων στις ελληνικές πόλεις-κράτη και ενδιαφέρονται για τις απόψεις και τις πρακτικές της αρχαιοελληνικής πολιτικής ζωής. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι πολιτικοί επιστήμονες και οι μελετητές της πολιτικής φιλοσοφίας, οι οποίοι ενδιαφέρονται για το τι ο αριστοτελικός πολιτικός στοχασμός μπορεί να προσφέρει στην σύγχρονη πολιτική θεωρία (Fordyce 2006: 171). Αποτελεί πάγια αντίληψή μου πως η μελέτη της ιστορίας της φιλοσοφίας εν γένει, και ειδικότερα της αρχαίας φιλοσοφίας, δεν έχει κάποιο νόημα αν δεν συνδυαστεί με επίκαιρα προβλήματα της συστηματικής φιλοσοφίας, όπως η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία και η αρχή της λαϊκής κυριαρχίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adorno, T. (1986) *Σε τι χρησιμεύει ακόμη η φιλοσοφία;* μτφρ. Π. Σούρλας (Αθήνα: Έρασμος).
- Bain, D. (2008) Why Philosophy Should be Taught in Schools, *Breaktime Magazine*, p. 45.
- Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β., Τουρνά, Χ. (2007) *Φιλοσοφία, Β' Ενιαίου Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης*. (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β).
- Βιρβιδάκης, Σ. (2008) Προτάσεις διδακτικής για το νέο βιβλίο φιλοσοφίας της Β' Λυκείου, *Celestia*, 1, σ. 73-77.
- Βέικος, Θ. (1988) *Εισαγωγή στις φιλοσοφικές σπουδές*. (Αθήνα: Γρηγόρης).
- Βέικος, Θ. (1989) *Εισαγωγή στη φιλοσοφία. Προβλήματα, αναλύσεις, ασκήσεις* (Αθήνα: Θεμέλιο).
- Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α., Σακελλαρίου, Χρ. Λεοντσίνη, Ε. (2009a) *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή* (Αθήνα: ΟΕΔΒ).
- Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α., Σακελλαρίου, Χρ. Λεοντσίνη, Ε. (2009b) *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. (Αθήνα: ΟΕΔΒ).
- Conford, F.M. (1976) *Η άγραφη φιλοσοφία*, μτφρ. Σ. Ροζάνης. (Αθήνα, Έρασμος).
- Couloubaritsis, L. (1998) *Histoire de la philosophie ancienne et médiévale*. (Paris: Grasset).
- Couloubaritsis, L. (2003) *Aux origines de la philosophie européenne*. (Paris: De Boeck).
- Costa M.V. (2011) *Rawls, Citizenship, and Education* (London, Routledge)
- Duerlinger, J. (2011) How Ancient Greek Philosophy Can Be Made Relevant to Contemporary Life, *Journal of Philosophy of Life*, 1(1), pp. 1-12.

- Dunn, J. (1996) *The History of Political Theory and Other Essays* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Dupré, L. (1989) Is the History of Philosophy Philosophy *Review of Metaphysics*, 42, pp. 463-482.
- Fordyce, S. (2006) Review of J. Frank, *A Democracy of Distinction: Aristotle and the Work of Politics*, Chicago: The University of Chicago Press, 2005, *Classical Philology*, 101 (2), pp. 171-177.
- Frede, M. (2008) Η εικόνα του φιλοσόφου στην αρχαιότητα», Στο Μ. Frede, Στο Χλόη Μπάλλα (Επιμ.), *Η αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Όψεις της ιστορίας και της ιστοριογραφίας της*. (Αθήνα: Εκκρεμές).
- Gadamer, H.G. (1998) *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης*, μτφρ. Α. Ζέρβας. (Αθήνα: Ίνδικτος).
- Gutmann, A. (1987) *Democratic Education*. (Princeton: Princeton University Press).
- Gutmann, A. (2009) Educating for Individual Freedom and Democratic Citizenship: In Unity and Diversity there is Strength, in: H. Siegel (ed), *Philosophy of Education* (Oxford: Oxford University Press).
- Hume, David (1888) *A Treatise of Human Nature* (1739/40), ed. by L. Selby-Bigge. (Oxford: Clarendon Press).
- Kenny, A. (2005) *Ιστορία της δυτικής φιλοσοφίας*, μτφρ. Δ. Ρισσάκη. (Αθήνα: Νεφέλη).
- P. King & H. Devere (eds). *The Challenge to Friendship in Modernity*. (London: Frank Cass).
- Kitcher, P. (2009) Education, Democracy, and Capitalism, in: H. Siegel (ed), *Philosophy of Education*. (Oxford: Oxford University Press).
- Κουλουμπαρίτσης, Λ. (2008) *Ιστορία της αρχαίας και μεσαιωνικής φιλοσοφίας Α': Ιστορία της αρχαίας φιλοσοφίας*, μτφρ. Ε. Γραμματικοπούλου. (Αθήνα: Εξάντας).
- Κουλουμπαρίτσης, Λ. (2009) Πώς γράφεται η ιστορία της Φιλοσοφίας, ομιλία στον κύκλο διαλέξεων της Ελληνικής Φιλοσοφικής Εταιρείας, (Αθήνα, Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων: Αδημοσίευτη).
- Krüger, L. (1984) Why do We Study the History of Philosophy?, in: R. Rorty, J.B. Schneewind & Q. Skinner (eds.), *Philosophy in History* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Lacey, A.R. (1976) *Philosophy and Analysis*, στο: *A Dictionary of Philosophy* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Λεοντσίνη, Ε. (2006). Το φιλοσοφικό επιχείρημα και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη» (Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2005). (Αθήνα: ηλεκτρονική έκδοση, σσ.74-81).
- Μαγγίνη Γκ. (2005-2007) Νεωτερική και μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας: διακυβεύματα και προοπτικές, *Δωδώνη* 79, σσ. 75-96.
- Μαγγίνη Γκ. (2008) Φαινομενολογία, ερμηνευτική, γενεαλογία: τρεις θεωρητικές κατευθύνσεις στη σύγχρονη φιλοσοφία της παιδείας, *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 25, σσ. 234-247.
- MacIntyre, A. (1984) The Relationship of Philosophy to Its Past, in: R. Rorty, J.B. Schneewind & Q. Skinner (eds.), *Philosophy in History*. (Cambridge: Cambridge University Press), pp. 31-48.
- MacIntyre, A. (2011). Where We Were, Where We Are, Where We Need to Be, in P. Blackledge & K. Knight (eds), *Virtue and Politics. Alasdair MacIntyre's Revolutionary Aristotelianism*. (Notre Dame: Notre Dame University Press).
- Μουτσόπουλος, Ε. (1966) Η ιστορία της φιλοσοφίας ως ιστορική και μετα-ιστορική επιστήμη, *Παρνασσός*, 8 (3), 365-387.
- Μουτσόπουλος, Ε. (1976) Φιλοσοφία και ιστορία της φιλοσοφίας, *Εποπτεία*, 1, 42-45.
- Nagel, T. (1989) *Θεμελιώδη φιλοσοφικά προβλήματα*, μτφρ. Χρ. Μιχαλοπούλου-Βέικου. (Αθήνα: Σμίλη).

- Noddings, N. (1995) *Philosophy of Education* (Oxford: Westview Press).
- Νούτσος, Π. (2008a) *Ιστορικών και φιλοσόφων έλεγχος*. (Αθήνα: Βιβλιόραμα).
- Νούτσος, Π. (2008b) *Προστίψεις στο πεδίο της λογοτεχνίας*. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Νούτσος, Π. (2008c) Αναζητώντας «ταυτότητα»: εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικοί και (ανα)παραγωγή της «ετερότητας», στο: Ι.Σ. Ιωσήφ & Γ.Ν. Σωκράτους (Επιμ.), *Ετερότητα και εκπαίδευση* (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Noutsos, P. (2009) Philosophy: The ‘Historical Turn’ *Dodoni*, III (81).
- Nussbaum, M. C. (2013) *Οι ανθρωπιστικές επιστήμες προάγουν τη δημοκρατία*, μτφρ. Γ. Χρηστίδης. (Αθήνα: Κριτική).
- Rorty, R. (1984) The Historiography of Philosophy: Four Genres, in: R. Rorty, J.B. Schneewind & Q. Skinner (eds.), *Philosophy in History*. (Cambridge: Cambridge University Press).
- Savile, A. (1996) The Heart of History, *Proceedings of the Aristotelian Society*, 96, pp. 197-213.
- Taylor, C. (1984) Philosophy and Its History, in: R. Rorty, J.B. Schneewind & Q. Skinner (eds.), *Philosophy in History*. (Cambridge: Cambridge University Press).
- Torres, C.A. (1998) *Democracy, Education, and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World* (Lanham, Rowman & Littlefield).
- Williams, B. (2006) *The Sense of the Past. Essays in the History of Philosophy*. (Princeton & Oxford: Princeton University Press).
- Williams, B. (2006) *Philosophy as a Humanistic Discipline*. (Princeton & Oxford: Princeton University Press).