



Εκπαιδευτικός,  
Επιστημονικός και  
Πολιτιστικός Οργανισμός  
των Ηνωμένων Εθνών

# ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ

**Διδάσκοντας φιλοσοφία  
και μαθαίνοντας να φιλοσοφούμε:  
Κατάσταση και προοπτικές**

# ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ

## Διδάσκοντας φιλοσοφία και μαθαίνοντας να φιλοσοφούμε: Κατάσταση και προοπτικές

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:  
Αλέξιος Α. Πέτρου

ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΟΠΤΕΙΑ:  
Αιμίλιος Α. Σολωμού



Εκδόσεις ΖΗΤΡΟΣ

Πολιτισμική Ετερότητα  
και Διαπολιτισμικός Διάλογος  
για έναν Πολιτισμό Ειρήνης

---

Original title: La Philosophie, une école de la liberté

First published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

© UNESCO 2007

© UNESCO Chair at the University of Nicosia 2019 for this Greek translation.

Οι ορισμοί που χρησιμοποιήθηκαν και η παρουσίαση του υλικού στην έκδοση δεν αποτελούν έκφραση οποιασδήποτε προσωπικής άποψης από την πλευρά της UNESCO σχετικά με το νομικό καθεστώς κάθε χώρας, επικράτειας, πόλης ή περιοχής ή των αρχών της, ή σχετικά με την οροθεσία των συνόρων ή ορίων της.

Οι συγγραφείς είναι υπεύθυνοι για την επιλογή και την παρουσίαση των δεδομένων που εμπεριέχονται σε αυτήν την έκδοση και για τις απόψεις που εκφράζονται, οι οποίες δεν αποτελούν απαραίτητα απόψεις της UNESCO και δε δεσμεύουν σε καμία περίπτωση τον Οργανισμό.

#### **Το πρωτότυπο δημοσιεύθηκε στην γαλλική γλώσσα, με τον τίτλο**

"La Philosophie, une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir" (UNESCO, 2007)

#### **Δημοσιεύθηκε το 2007 από τον:**

Εκπαιδευτικό, Επιστημονικό και Πολιτισμικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών

Τομέας Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών  
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

#### **Συντονιστής**

Moufida Goucha, Επικεφαλής του Τομέα Ανθρώπινης Ασφάλειας, Δημοκρατίας και Φιλοσοφίας

#### **Βοηθοί**

Feriel Ait-ouyahia, Arnaud Drouet, Kristina Balalovska

Κάθε επικοινωνία που αφορά σε αυτή την έκδοση μπορεί να σταλεί στον:

Τομέα Ανθρώπινης Ασφάλειας, Δημοκρατίας και Φιλοσοφίας  
Τομέα Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών

#### **UNESCO**

1, rue Miollis  
75732 Paris Cedex 15, France  
Tel.: +33 (0)1 45 68 45 52  
Fax: +33 (0)1 45 68 57 29  
E-mail: [philosophy&human-sciences@unesco.org](mailto:philosophy&human-sciences@unesco.org)  
Website: [www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy)

Εικόνες εξωφύλλου: gettyimages

Εσωτερικές εικόνες: © Jérémie Dobiecki

Φωτογραφίες: <http://office.microsoft.com/fr-fr/clipart/>

Σχεδιασμός: Jérémie Dobiecki

#### **ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ:**

Η ελληνική έκδοση έγινε με την εποπτεία της Έδρας UNESCO «Πολιτισμική Ετερότητα και Διαπολιτισμικός Διάλογος για έναν Πολιτισμό Ειρήνης» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας και του Διευθυντή της Έδρας Δρα Αιμίλιου Α. Σολωμού. Η επιμέλεια της ελληνικής έκδοσης έγινε από τον Αλέξιο Πέτρου, Καθηγητή Φιλοσοφίας του Τμήματος Παιδαγωγικών Σπουδών και ιδρυτικό μέλος της Έδρας UNESCO «Πολιτισμική Ετερότητα και Διαπολιτισμικός Διάλογος για έναν Πολιτισμό Ειρήνης» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Η μεταφραστική ομάδα αποτελούνταν από τον Αλέξιο Πέτρου και τις Άντρη Δημητρίου, Μυρτώ Νικολαΐδου και Λυδία Τσουμπάρβα.

Έδρα UNESCO «Πολιτισμική Ετερότητα και Διαπολιτισμικός Διάλογος για έναν Πολιτισμό Ειρήνης» - Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Ιστοσελίδα: [www.unic.ac.cy/unesco-chair](http://www.unic.ac.cy/unesco-chair)

#### **Σχεδιασμός ελληνικής έκδοσης:**

Θωμάς Γκινούδης, Θεσσαλονίκη

ISBN 978-960-649-034-7

©2020 UNESCO - Εκδόσεις ΖΗΤΡΟΣ

## Σημείωμα για την ελληνική έκδοση

Το «Φιλοσοφία, ένα σχολείο ελευθερίας» συνιστά τα πορίσματα μιας μελέτης που πραγματοποίησε η UNESCO το 2005-2007, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση μιας όσο γίνεται πιο σαφούς εικόνας αναφορικά με το πού βρίσκεται (βρισκόταν) η διδασκαλία της Φιλοσοφίας ανά τον κόσμο και κατά πόσο η Φιλοσοφία έχει τη θέση που της αρμόζει μέσα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, αλλά και να προτείνει εισηγήσεις και νέους προσανατολισμούς. Ακόμη, στόχος της έρευνας ήταν, αφού πρώτα καταγράψει το πώς η Φιλοσοφία γίνεται αντιληπτή και εφαρμόζεται στο χώρο της εκπαίδευσης, από την προσχολική μέχρι και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, να καταγράψει και τις όποιες άτυπες (μη ιδρυματικές) λειτουργίες της που ενδέχεται να λαμβάνουν χώρα μέσα στο μεγαλύτερο σχολείο, αυτό της πόλης. Η εν λόγω έρευνα καθιστά φανερό πως ακόμη και σήμερα είναι σημαντικό να θέσουμε το ζήτημα της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας, ειδικά αν επιθυμούμε να αυξήσουμε την αξία της γνώσης μας και να τη μοιραστούμε με τους άλλους, επενδύοντας σε μια ποιοτική εκπαίδευση και επιβεβαιώνοντας ότι αυτή η εκπαίδευση εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλους.

Σε τι όμως μπορεί να φανεί χρήσιμη μια έρευνα πάνω στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας ανά τον κόσμο η οποία πραγματοποιήθηκε σχεδόν 15 χρόνια πριν; Και τι μπορεί να έχει να μας προσφέρει εμάς σήμερα, στην εποχή της κρίσης τόσο της παγκόσμιας οικονομίας όσο και των ανθρώπινων αξιών; Στη σημερινή εποχή, περισσότερο από ποτέ, πολλές από τις βασικές αρχές που πρεσβεύει η διδασκαλία της Φιλοσοφίας, εξακολουθούν να βρίσκονται υπό αίρεση: Ελευθερία, Δημοκρατία, Ειρήνη. Ακόμη, σε ό,τι αφορά τόσο την ιδρυματική όσο και την άτυπη διδασκαλία της Φιλοσοφίας μπορούν ακόμη να γίνουν πολλά, παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει πολύ μεγάλη πρόοδος σε πολλά από τα ζητήματα που η έθιξε η μελέτη αυτή. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι η κατάσταση της διδασκαλίας στην Ελλάδα και την Κύπρο δεν καταγράφονται επαρκώς από τη μελέτη αυτή, αλλά και η αναγκαιότητα να διεξαχθούν παρόμοιες μελέτες και έρευνες για τη σημερινή κατάσταση σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα, έχουντας μάλιστα κατά νου τις νέες προοπτικές και εξελίξεις της παγκόσμιας κατάστασης.

Η Έδρα UNESCO «Πολιτισμική Ετερότητα και Διαπολιτισμικός Διάλογος για έναν Πολιτισμό Ειρήνης» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, πιστεύοντας στη δύναμη της Φιλοσοφίας και της διδασκαλίας της, προχώρησε στην έκδοση της μετάφρασης στην ελληνική της έρευνας της UNESCO «Φιλοσοφία, ένα σχολείο ελευθερίας – Διδάσκοντας φιλοσοφία και μαθαίνοντας να φιλοσοφούμε: Κατάσταση και προοπτικές», με τη βεβαιότητα πως με τον τρόπο αυτό μπορεί πιο εύκολα να προωθήσει τις αρχές και τις αξίες που η ίδια υπηρετεί.

Κλείνοντας αυτό το σύντομο σημείωμα για την ελληνική έκδοση, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας τόσο στην ίδια την UNESCO για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε δίνοντάς μας την άδεια να προχωρήσουμε στην παρούσα έκδοση όσο και το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας που στήριξε οικονομικά την προσπάθειά μας. Τέλος, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας και στον εκδότη Κωσταντίνο Ζήτρο, που επίσης μας στήριξε οικονομικά, συμβάλλοντας στην ηλεκτρονική σελιδοποίηση του υλικού της παρούσης μελέτης.

### **Δρ Αιμίλιος Α. Σολωμού**

Διευθυντής Έδρας UNESCO «Πολιτισμική Ετερότητα και Διαπολιτισμικός Διάλογος για έναν Πολιτισμό Ειρήνης» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας

### **Δρ Αλέξιος Πέτρου**

Καθηγητής Φιλοσοφίας Τμήματος Παιδαγωγικών Σπουδών Πανεπιστημίου Λευκωσίας

## Ειδικές ευχαριστίες

Στους ειδικούς **Michel Tozzi** (Πρώτο Κεφάλαιο), **Luca Scarantino** (Δεύτερο και Τρίτο Κεφάλαιο), **Oscar Brenifier** (Τέταρτο Κεφάλαιο) και **Pascal Cristofoli** (Πέμπτο Κεφάλαιο), που έδωσαν στην UNESCO το βασικό υλικό για τη μελέτη αυτή, και των οποίων τόσο το πνεύμα όσο και η γραφή διατηρήθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Τους ευχαριστούμε για την πολύτιμη στήριξη και εμπλοκή τους, που ήταν τόσο ενημερωτική όσο και κριτική.

Ευχαριστούμε ιδιαίτερα την **Sonia Bahri**, Επικεφαλής του Τμήματος Διεθνούς Συνεργασίας στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην UNESCO, για την πολύτιμη συμβολή και στήριξη αυτής της έκδοσης.

Ευχαριστούμε επίσης τις Εθνικές Επιτροπές για την UNESCO και τις Μόνιμες Αντιπροσωπείες στην UNESCO, αφενός επειδή ζήτησαν επισήμως την ενασχόληση με τη μελέτη αυτή, και αφετέρου επειδή –στη μεγάλη πλειοψηφία τους– συνέβαλαν στην υλοποίησή της. Επίσης, ευχαριστούμε τους Προέδρους των Εδρών Φιλοσοφίας της UNESCO για την ταχεία αντίδρασή τους και την ενημέρωση που μας παρείχαν για τις περιφερειακές πτυχές της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, όπως και τους μη κυβερνητικούς οργανισμούς (ΜΚΟ), για την ενεργοποίηση και την αποφασιστικότητα τους να συνοδεύουν την UNESCO σε αυτή την περιπέτεια.

Η μελέτη αυτή αφιερώνεται σε όλους όσους ασχολούνται με σθένος και πεποίθηση με την υπεράσπιση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας –μιας γόνιμης εγγυήτριας της ελευθερίας και της αυτονομίας. Αυτή η έκδοση είναι επίσης αφιερωμένη στα νεαρά πνεύματα του σήμερα, που καλούνται να γίνουν οι ενεργοί πολίτες του αύριο.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Πρόλογος

Koïchiro Matura, Γενικός Διευθυντής της UNESCO xi

## Η φιλοσοφία στην UNESCO: Παρελθόν, παρόν και μέλλον

Pierre Sané, Βοηθός Γενικός Διευθυντής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (UNESCO) xiii

## Η δυναμική της μεθόδου

Moufida Goucha, Επικεφαλής του Τομέα Ανθρώπινης Ασφάλειας, Δημοκρατίας και Φιλοσοφίας (UNESCO) xxi

## Πρώτο Κεφάλαιο

1-58

### Διδάσκοντας φιλοσοφία και μαθαίνοντας να φιλοσοφούμε στην προδημοτική και δημοτική εκπαίδευση

Φιλοσοφία και παιδικότητα: Η ηλικία της περιπλάνησης

Πίνακας Περιεχομένων Πρώτου Κεφαλαίου 1

Εισαγωγή: Ο δρόμος που έχει διανυθεί, ο δρόμος που βρίσκεται μπροστά μας 3

Μεθοδολογία 4

Τα ερωτήματα που τίθενται σχετικά με τη φιλοσοφία για τα παιδιά 5

Προωθώντας φιλοσοφικά κατευθυνόμενες πρακτικές στην προδημοτική και δημοτική εκπαίδευση: Προσανατολισμοί και κατευθύνσεις για δράση 19

Φιλοσοφία με παιδιά: Μια εξέλιξη που θα αναγνωριστεί 33

IV. Φιλοσοφία στην προδημοτική και δημοτική εκπαίδευση: Μερικά στοιχεία 56

Συμπέρασμα: Από το επιθυμητό στο εφικτό 58

## Δεύτερο Κεφάλαιο

59-118

### Διδάσκοντας φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η ηλικία της αναζήτησης

Πίνακας Περιεχομένων Δεύτερου Κεφαλαίου 61

Εισαγωγή: Οι διαφορετικές πτυχές της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 62

Μεθοδολογία 63

I. Η παρουσία της φιλοσοφίας στα σχολεία: Κάποιες συζητήσεις 66

II. Προτάσεις για την ενίσχυση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 86

III. Απολογισμός: Θεσμοί και πρακτικές 96

IV. Η Φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μερικά στοιχεία 115

Συμπέρασμα: Η φιλοσοφία στην εφηβεία: Μια δύναμη για δημιουργική αλλαγή 117

**Τρίτο Κεφάλαιο****119-188****Διδάσκοντας φιλοσοφία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Η φιλοσοφία στο πανεπιστημιακό πλαίσιο	
Πίνακας Περιεχομένων Τρίτου Κεφαλαίου	121
Εισαγωγή: Η ανάπτυξη και η διδασκαλία της φιλοσοφικής γνώσης	123
Μεθοδολογία	126
I. Η δυναμική ανάμεσα στη διδασκαλία της φιλοσοφίας και την έρευνα στα πανεπιστήμια	128
II. Η Φιλοσοφία αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις: Ερωτήματα και στοιχεία	144
III. Ποικιλομορφία και διεθνοποίηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας	156
IV. Η Φιλοσοφία στην Ανώτερη Εκπαίδευση: Κάποια σχεδιαγράμματα	186
Συμπέρασμα: Το μέλλον της Φιλοσοφίας	187

**Τέταρτο Κεφάλαιο****189-247****Άλλοι τρόποι για να ανακαλύψουμε τη φιλοσοφία**

Η φιλοσοφία στην πόλη	
Πίνακας Περιεχομένων Τέταρτου Κεφαλαίου	191
Εισαγωγή: Οι άλλες διαστάσεις της φιλοσοφίας	193
Μεθοδολογία	194
I. Η ανάγκη του φιλοσοφείν	195
II. Τα ποικίλα είδη της φιλοσοφικής πρακτικής	204
III. Είκοσι εισηγήσεις για δράση	227
IV. Άτυπη φιλοσοφία: Νέα στοιχεία	246
Συμπέρασμα: Είναι φιλοσοφική;	247

**Πέμπτο Κεφάλαιο****248-350****Η διδασκαλία της φιλοσοφίας, όπως αποκαλύπτεται από την online διαδικτυακή έρευνα της UNESCO**

Πίνακας Περιεχομένων Πέμπτου Κεφαλαίου	251
Εισαγωγή: Μία συμπεριληπτική, συλλογική διαδικασία	253
I. Κύρια αποτελέσματα ανά ζήτημα	255
II. Εργαλεία, μέθοδος και οργάνωση της έρευνας	282
Συμπέρασμα: Μια πρωτοποριακή έρευνα	291
Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο της UNESCO	293



<b>Άποψη</b>	<b>305-310</b>
<b>Παράρτημα</b>	<b>311-352</b>
<b>Παράρτημα 1.</b> Επιτροπή Ειδικών - Επιτροπή Ανάγνωσης	<b>314</b>
<b>Παράρτημα 2.</b> Κατάλογος όσων άλλων έχουν συνεισφέρει στη μελέτη	<b>315</b>
<b>Παράρτημα 3.</b> Γλωσσάρι	<b>318</b>
<b>Παράρτημα 4.</b> Κάποιες χρήσιμες βιβλιογραφικές αναφορές	<b>325</b>
<b>Παράρτημα 5.</b> Κατάλογος από χρησιμοποιημένα ακρόνυμα	<b>344</b>
<b>Παράρτημα 6.</b> Ευρετήριο των χωρών στις οποίες έγινε αναφορά	<b>349</b>

# ΠΡΟΛΟΓΟΣ

## Koïchiro Matsura

Γενικός Διευθυντής της UNESCO

«Φιλοσοφία, ένα σχολείο ελευθερίας» - ένας εντυπωσιακός τίτλος, που από μόνος του θα μπορούσε να συνοψίσει την ουσία αυτής της μελέτης. Ένας τίτλος που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη της UNESCO εστιάζοντας στο σημείο που βρίσκεται σήμερα η διδασκαλία της φιλοσοφίας στον κόσμο. Πρόκειται για μια μελέτη που είναι απόλυτα συμβατή με τη Διατομεακή Στρατηγική της UNESCO σχετικά με τη Φιλοσοφία, έτσι όπως αυτή υιοθετήθηκε από την Εκτελεστική Επιτροπή της UNESCO, τον Απρίλιο του 2005.

Η κύρια αποστολή της UNESCO, ενταγμένη στην υπηρεσία της πνευματικής και ηθικής αλληλεγγύης της ανθρωπότητας, είναι να προβάλλει και να προωθήσει την ολότητα της γνώσης. Σε μια ανοικτή, συμπεριληπτική και πλουραλιστική κοινωνία που προσανατολίζεται στη γνώση, η Φιλοσοφία κατέχει τη θέση που της αρμόζει. Η διδασκαλία τόσο αυτής όσο και των άλλων κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, παραμένει στο επίκεντρο των ανησυχιών μας.

Η μελέτη αυτή δεν είναι απλώς μια καταγραφή του τι έχει ή δεν έχει γίνει αναφορικά με τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας σήμερα. Καθιερώνοντας ένα εύκολα κατανοητό ερμηνευτικό πλαίσιο, προτείνοντας εισηγήσεις και νέους προσανατολισμούς, μας παρέχει πολύ περισσότερα πράγματα από μια απλή καταγραφή. Έτσι, καθίσταται ένα γνήσιο, πρακτικό εργαλείο, προσανατολισμένο στο μέλλον, καλά τεκμηριωμένο και επικαιροποιημένο, και μια μελέτη μέσα από την οποία το κάθε άτομο θα βρει τροφή για σκέψη.

Τι είναι όμως η διδασκαλία της φιλοσοφίας αν όχι η διδασκαλία της ελευθερίας και του κριτικού στοχασμού; Η φιλοσοφία στην πραγματικότητα υποσημαίνει την άσκηση της ελευθερίας μέσω και δια του αναστοχασμού, στο βαθμό που αφορά στην κατασκευή λογικών κρίσεων και όχι απλά στην έκφραση γνώμων, διότι δεν αφορά μόνο στη γνώση, αλλά και στην κατανόηση του νοήματος και

των αρχών του γνωρίζειν, στην ανάπτυξη ενός κριτικού νου, ενός κατεξοχόν οχυρού ενάντια σε κάθε μορφή δογματικού πάθους. Αυτοί οι στόχοι προϋποθέτουν χρόνο, σοβαρή ενδοσκόπηση και έλεγχο άλλων κουλτούρων και γλωσσών. Ακόμη, πρόκειται για μια μακρά διαδικασία που απαιτεί τη διευκρίνιση των χρησιμοποιούμενων εννοιών και ιδεών. Έτσι η Φιλοσοφία, ως μέθοδος, ως διαδικασία και ως διδασκαλία, καθιστάται ικανή να εξελίξει τις δεξιότητες του κάθε ατόμου σε ό,τι αφορά τις ικανότητες του ερωτών, του συγκρίνειν και του νοηματοδοτείν.

Η πρώτη μελέτη που πραγματοποίησε και εξέδωσε το 1953 η UNESCO για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο, αφορούσε τόσο την ευαισθητοποίηση πάνω στα ουσιασθή προβλήματα της επιστήμης και του πολιτισμού όσο και την ανάδειξη της αναγκαιότητας ενός καλά τεκμηριωμένου στοχασμού για το μέλλον της ανθρωπίνης κατάστασης. Η φιλοσοφία έχει αλλάξει. Έχει ξανοικτεί στον κόσμο και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους. Για αυτόν το λόγο είναι που θα πρέπει να αυξησουμε τη διδασκαλία της, όπου αυτή συμβαίνει, και να την προωθήσουμε όπου αυτή δεν συμβαίνει.

Για να επαναλάβουμε όμως και να επεκτείνουμε αυτή τη συζήτηση, είναι επίσης σημαντικό να θέσουμε το ζήτημα της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην καρδιά της διεθνούς ατζέντας, καθώς αυτό είναι υψίστης σημασίας,

ειδικά αν επιθυμούμε να αυξήσουμε την αξία της γνώσης μας και να τη μοιραστούμε με τους άλλους, επενδύοντας στην ποιοτική εκπαίδευση και επιβιβιώνοντας ότι αυτή η εκπαίδευση διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλους.

Για αυτόν λοιπόν ακριβώς το λόγο είναι που κάθε μέλος-κράτος της UNESCO, όλοι οι μη κυβερνητικοί οργανισμοί, όλες οι φιλοσοφικές οργανώσεις, αλλά και όλοι όσοι ανησυχούν και ενδιαφέρονται, καλούνται να σκεφτούν τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων αυτής της μελέτης και της ανακάλυψης εποικοδομητικών και χρήσιμων προσανατολισμών. Συνεπώς, από τη μελέτη αυτή ο καθένας μας μπορεί να στοχαστεί πάνω σε μια μεγάλη γκάμα ιδεών, εμπειριών, πρωτοβουλιών και πρακτικών, κατά τέτοιο τρόπο που να μπορέσει να αντιμετωπίσει όσο καλύτερα γίνεται τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ  
ΣΤΗΝ UNESCO

ΠΑΡΕΛΘΟΝ

ΠΑΡΟΝ

ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ

## Pierre Sané

Βοηθός Γενικός Διευθυντής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (UNESCO)

«Δεν φτάνει να καταπολεμούμε τον αναλφαβητισμό: θα πρέπει επίσης να γνωρίζουμε και ποια είναι τα βιβλία που κάποιος/α θα πρέπει να διαβάσει. Δεν φτάνει να δουλέψουμε μαζί πάνω σε επιστημονικές ανακαλύψεις: όλοι θα πρέπει να κατανοήσουμε πως η αξία της επιστήμης βρίσκεται όχι τόσο πολύ στις εφαρμογές της [...] όσο στη χειραφέτηση του ανθρώπινου νου και στη δημιουργία μιας τεράστιας πνευματικής κοινοπολιτείας, που να βρίσκεται πέραν κάθε φυλής και αυτοκρατορίας».

*Υπόμνημα στο πρόγραμμα φιλοσοφίας της UNESCO, Ιούνιος 1946*

Η Φιλοσοφία, ως βασικός κλάδος των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, συνιστά μian από τις προσπάθειες που γίνονται για την εξέλιξη των ανθρώπων, η οποία είναι μεγάλης σημασίας, καθώς δεν ενδιαφέρεται απλώς για τη γνώση, αλλά για τη γνώση του «τρόπου που κάποιος/α είναι». Εκτός από την τέχνη του γνωρίζει, επίσης υπάρχει και η τέχνη του διδάσκειν. Αυτός είναι και ο λόγος που η UNESCO σήμερα επιδιώκει να παρουσιάσει μια μελέτη οργανωμένη σε τρεις φάσεις: να λάβει υπόψη τη συνεισφορά των προηγούμενων μελετών επί του θέματος, να οργανώσει ένα περίγραμμα αυτής της διδασκαλίας όπως γίνεται σήμερα και να προτείνει ένα σχέδιο που να αφορά στις μελλοντικές προοπτικές.

Το πλαίσιο για την παρούσα μελέτη στηρίζεται πάνω σε μια ουσιαστική παραδοχή: ότι η UNESCO δεν σκοπεύει να προάξει οποιαδήποτε μέθοδο φιλοσοφικού προσανατολισμού, πέραν του πολιτισμού της ειρήνης. Η πρωτοβουλία για τη μελέτη αυτή αποφασίστηκε από τα κράτη-μέλη σε συνεργασία με τη γραμματεία της UNESCO, ανταποκρινόμενη σε ένα σταθερό παρονομαστή για την προώθηση της Φιλοσοφίας και την ενθάρρυνση της διδασκαλίας της, όπως επικυρώνεται από τη Διατομεακή Στρατηγική της Φιλοσοφίας της UNESCO<sup>1</sup>. Η στρατηγική αυτή βασίζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες: 1) στην αντιμετώπιση των πα-

γκόσμιων προβλημάτων μέσω της φιλοσοφίας: διάλογος, ανάλυση και αμφισβήτηση της σύγχρονης κοινωνίας, 2) στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στον κόσμο: προώθηση κριτικού προβληματισμού και αυτόνομης σκέψης και 3) στην προαγωγή της φιλοσοφικής σκέψης και έρευνας.

Στο πλαίσιο αυτής της στρατηγικής, η διδασκαλία καθίσταται ο θεμέλιος λίθος για μια εποικοδομητική δράση από την UNESCO στον τομέα της φιλοσοφίας. Για το λόγο αυτό απαιτείται πρωτίστως –ως απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε μελλοντική δράση – η εκπόνηση μιας μελέτης σχετικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο – προκειμένου να διασφαλίσουμε τα πλεονεκτήματα της ετοιμότητας και του αναστοχασμού.

Η μελέτη αυτή, λαμβάνοντας τη θέση που της αρμόζει, στο σταυροδρόμι της εκπαίδευσης και των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, θα πρέπει να είναι διατομεακή. Πιο συγκεκριμένα, οφείλει να βασίζεται σε δύο τομείς που αφορούν τη συνέργεια τόσο της παιδαγωγικής καθαυτής όσο και της φιλοσοφίας –στοχεύοντας έτσι σε μια υποδειγματική συνεργασία που είναι φανερό σε κάθε στάδιο της οργάνωσης της μελέτης και πιο ειδικά στο ερωτηματολόγιο που λειτούργησε ως μια ποιοτική και ποσοτική βάση.

(1) Διατομεακή Στρατηγική της Φιλοσοφίας, που υιοθετήθηκε από την Εκτελεστική Επιτροπή της UNESCO κατά την 171η συνάντηση (2005), Έγγραφο 171 EX / 12.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αποτυπώσει τη σημερινή κατάσταση –καθώς και τα πιθανά προβλήματα– στη διδασκαλία της φιλοσοφίας προκειμένου να εντοπίσουμε τις ελλείψεις και να διανοιήσουμε νέες προοπτικές που θα χρησιμοποιηθούν στην αναδιτύπωση ή τη βελτίωση των υφιστάμενων προγραμμάτων. Έτσι, η μελέτη αυτή αποσκοπεί στη δυναμική επιβεβαίωση του ρόλου της φιλοσοφίας ως οχυρού ενάντια στο διπλό κίνδυνο που εκφράζεται από το σκοταδισμό και τον εξτρεισμό, κάτι που συνιστά και βασικό μέλημα των κρατών-μελών του Οργανισμού<sup>2</sup>. Ακόμα, ποιοι χώροι θα μπορούσαν να είναι καταλληλότεροι από τα σχολεία για να στηθεί αυτό το αξιόπεραστο οχυρό, ειδικά μάλιστα αν λάβουμε υπόψη ότι τα σχολεία είναι τα καταφύγια της ελευθέρης, της κριτικής και της ανεξάρτητης σκέψης; Και, ακόμα, ποιοι άλλοι αν όχι οι δάσκαλοι, οι εκπαιδευτές και οι παιδαγωγοί μπορούν να διδάξουν στους άλλους να αναστοχάζονται, να ζυγίζουν τα αποδεικτικά στοιχεία και να αμφισβητούν την βεβαιότητα; Φυσικά, όλα αυτά με την προϋπόθεση ότι δίνουν κατευθυντήριες γραμμές και όχι συνταγές για το τι θα πρέπει κάποιος να σκέφτεται.

Σήμερα, η μελέτη αυτή έχει πραγματικό λόγο ύπαρξης. Η τεκμηρίωση της θέσης μας παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή των διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και προτείνει νέες φιλοσοφικές πρακτικές. Επιδίδκει επίσης, να θέσει με ορθό τρόπο τα ερωτήματα εκείνα που αφορούν την εκπαιδευτική διάσταση στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Προτείνει να θεθούν ορισμένες προτάσεις και κατευθύνσεις που να είναι σε θέση να αποτελέσουν εργαλείο αναφοράς για τις πολιτικές που αφορούν στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Πρόκειται ασφαλώς για μια πολύ φιλόδοξη μελέτη, καθώς δεν αρκείται σε μια απλή περιγραφή, αλλά επιπλέον προτείνει την διδασκαλία της φιλοσοφίας κατά έναν τρόπο που την μετατρέπει σε καθρέφτη της κοινωνίας μας.

Αν τώρα υπάρχει ένα μήνυμα που θα πρέπει να εκφραστεί μέσα από αυτή τη μελέτη, αυτό είναι να θεωρήσουμε τη διδασκαλία της φιλοσοφίας ως αναγκαία και σημαντική –μήνυμα που έχει ήδη μεταφερθεί από τις προηγούμενες μελέτες της UNESCO και που θα πρέπει όσο ποτέ άλλοτε να διαδοθεί εκ νέου και στην εποχή μας.

Το παρελθόν τρέφει το παρόν και χαράσσει το μέλλον. και είναι γύρω από αυτή τη δυναμική σχέση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος που οργανώνεται το έργο της UNESCO αναφορικά με το πεδίο και γενικότερα την προώθηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας.

## Το παρελθόν της Φιλοσοφίας: η διδασκαλία της Φιλοσοφίας, ένα διαρκές ενδιαφέρον για την UNESCO

Η φιλοσοφία ήταν πάντοτε αναπόσπαστο κομμάτι της UNESCO. Ενέπνευσε τον καταστατικό της χάρτη σε βαθμό που να την εντάξει –ήδη από το 1946– στο δικό της πρόγραμμα. Η διακεκριμένη παρουσία μεγάλων φιλόσοφων, όπως του Jean-Paul Sartre, του Emmanuel Mounier και του Alfred J. Ayer στο Γενικό Συνέδριο του Οργανισμού που έλαβε χώρα στη Σορβόννη επιβεβαιώνει τη σημασία που ο τελευταίος προσδίδει στον συγκεκριμένο κλάδο καθώς και σε εκείνους που τον ασκούν. Ακολούθησε η ίδρυση του Διεθνούς Συμβουλίου για τη Φιλοσοφία και τις Ανθρωπιστικές σπουδές και επακολούθησε η ίδρυση του περιοδικού *Diogenes* από τον Roger Caillois το 1949 και, τέλος, το 1960 ιδρύθηκε ένα Τμήμα Φιλοσοφίας που ανατέθηκε στον φιλόσοφο Jeanne Hersch.

Ήδη από το 1950, το Γενικό Συνέδριο της UNESCO –στην 5η του συνεδρίαση– αποφάσισε να διοργανώσει «μια έρευνα σχετικά με τη θέση που πρέπει να κατέχει

(2) Η διακήρυξη της Παγκόσμιας Ημέρας Φιλοσοφίας από τη Γενική Διάσκεψη της UNESCO το 2005 ήταν μια σημαντική στιγμή στην ώθηση της UNESCO υπέρ της προώθησης της φιλοσοφίας και της διδασκαλίας της. Το προοίμιο στην παρούσα πανηγυρική διακήρυξη εκφράζει την πεποίθηση των κρατών μελών του Οργανισμού στη σημασία της φιλοσοφίας και της προστασίας της από το διπλό κίνδυνο που εκφράζουν σκοταδιστικές και εξτρεμιστικές απόψεις. Για το ζήτημα αυτό, βλέπε την προκήρυξη για την Παγκόσμια Ημέρα Φιλοσοφίας του UNESCO General Conference το 2005, στο *Proceedings of the General Conference of UNESCO*, τριακοστή τρίτη συνεδρία, Παρίσι, 2005, 33C / 45.

η διδασκαλία της φιλοσοφίας στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, τον τρόπο που διδάσκεται και την επιρροή της στη διαμόρφωση του πολίτη»<sup>3</sup>. Η έρευνα αυτή έλαβε χώρα το 1951 και το 1952 και ήδη από τότε καταπιάστηκε με τη διδασκαλία της, τη θέση που κατέχει στα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών, το ρόλο της στη διαμόρφωση του πολίτη, καθώς και τη σημασία του έχει για την καλύτερη κατανόηση των ανθρωπώνων<sup>4</sup>. Η τελική έκθεση δημοσιεύθηκε μαζί με μια γενική ανάλυση –την οποία ετοίμασε ο Georges Canguilhem, «Γενικός Επιθεωρητής της Φιλοσοφίας» στη Γαλλία– των προβλημάτων που προκύπτουν από τη διδασκαλία της φιλοσοφίας, και συνοδεύονταν από μίαν κοινή διακήρυξη των ειδικών εμπειρογυμνώνων.

Το 1978, τα κράτη-μέλη ζήτησαν από την UNESCO να ετοιμάσει μελέτες σχετικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας και τη φιλοσοφική έρευνα σε κάθε μέρος του κόσμου<sup>5</sup>. Αυτή η ανταλλαγή απόψεων, που διήρκησε περισσότερο από μια δεκαετία, είχε ως στόχο μίαν τεράστια έρευνα ειδικά για την αναζήτηση διεπιστημονικών πρακτικών στον κόσμο.

Σε ό,τι αφορά την αφρικανική ήπειρο, τον Ιούνιο του 1980, διοργανώθηκε μια συνάντηση φιλοσόφων στο Ναϊρόμπι της Κένυας, που οδήγησε σε μια σειρά συστάσεων που διαβεβαίωναν τον σημαντικό επιθυμητό ρόλο που θα πρέπει να έχει η φιλοσοφία στην Αφρική. Οι συμμετέχοντες έδωσαν έμφαση σε ποικίλα ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας και τη φιλοσοφική έρευνα στην Αφρική κατά την προ-αποικιακή και την αποικιακή περίοδο, τη φιλοσοφική εκπαίδευση των επιστημόνων και την επιστημονική κατάρτιση των φιλοσόφων, ενώ αρκετοί εισηγητές μίλησαν για μια «εννοιολογική απο-αποικιοκρατικοποίηση».

Σε ό,τι αφορά την περιφέρεια της Ασίας-Ειρηνικού, τον Φεβρουάριο του 1983 πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση των φιλοσόφων στην Μπανγκόκ της Ταϊλάν-

δης. Η συνάντηση αυτή αφορούσε ιδιαίτερα στον επαγγελματισμό της φιλοσοφίας και ανέδειξε το βαθμό διασύνδεσης στη συγκεκριμένη περιοχή της φιλοσοφίας με την θρησκεία και την ιστορία, καθώς και την ανάγκη να αποκατασταθεί ένας διάλογος μεταξύ των κοινωνιολόγων και των φιλοσόφων, προκειμένου να μειωθεί το χάσμα ανάμεσα στους δύο κλάδους και να επιτραπεί μια γόνιμη ανταλλαγή απόψεων για την κατανόηση των κοινωνικών ζητημάτων.

Σε ό,τι αφορά την περιφέρεια της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής, τον Ιούνιο του 1985 έλαβε χώρα μια συνάντηση εμπειρογυμνώνων στη Λίμα του Περού. Οι εμπειρογυμνόμενες ενημέρωσαν την UNESCO για μια σειρά αιτημάτων που αφορούσαν στην προετοιμασία μιας διεπιστημονικής μελέτης αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη φιλοσοφία και τις «αυστηρές», φυσικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, στην πρόωθηση μελετών της ιστορίας, των ιδεών και της επιρροής τους, αξιοποιώντας σύγχρονη βιβλιογραφία της φιλοσοφίας στη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική. Ακόμη, ενθαρρύνθηκε η συμμετοχή των φιλοσόφων από την Λατινική Αμερική και την Καραϊβική στο περιοδικό *Diogenes*, και η μετάφραση φιλοσοφικών έργων (από και προς την ισπανική και την πορτογαλική γλώσσα).

Σε ό,τι αφορά την περιφέρεια των Αραβικών κρατών, τον Ιούλιο του 1987 πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση των φιλοσόφων στο Μαρακές του Μαρόκο με θέμα «Η διδασκαλία και έρευνα της φιλοσοφίας στον αραβικό κόσμο». Αυτή η συνάντηση φώτισε την εικόνα για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στις διάφορες αραβικές χώρες, στα σχολεία δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως επίσης και στον τομέα της έρευνας. Ακόμη, σε αυτή τη συνάντηση δόθηκε η ευκαιρία να τιμηθεί ο στοχαστής Ibn Tufayl, γεγονός που βοήθησε στην υπενθύμιση της επιρροής της φιλοσοφίας στη δρομολόγηση της μεσαιωνικής σκέψης.

(3) Βλέπε Proceedings of the General Conference of UNESCO, πέμπτη συνεδρία, Florence, 1950, 5 C/Resolutions 4.1212.

(4) Βλέπε Proceedings of the General Conference of UNESCO, έκτη συνεδρία, Paris, 1951, 6 C/Resolutions 4.41.

(5) Βλέπε Proceedings of the General Conference of UNESCO, δωδέκατη συνεδρία, Paris, 1978, Vol. I: 21 C/Resolutions 3/3.3/1.



Σε ό,τι αφορά την Ευρώπη, το περιφερειακό συμβούλιο εκφράστηκε μέσα από μια μελέτη για τη φιλοσοφία στην Ευρώπη που δημοσιεύτηκε το 1993 σε συνεργασία με το Διεθνές Ινστιτούτο της Φιλοσοφίας (IIP) και το Διεθνές Συμβούλιο για τη Φιλοσοφία και τις Ανθρωπιστικές Σπουδές (ICPHS)<sup>6</sup>. Αυτή η εκτεταμένη έρευνα αποσκοπούσε στην περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης της φιλοσοφίας στην Ευρώπη. Περιέχει απογραφές των σημαντικότερων τάσεων και ζητημάτων της φιλοσοφίας της κάθε χώρας, όπως επίσης και ένα διάγραμμα της διακίνησης της φιλοσοφικής σκέψης ανάμεσα στις διάφορες χώρες, που αναδεικνυει την αναγκαιότητα της ύπαρξης διαλόγου ανάμεσα στους στοχαστές και τους διανοουμένους, που να υπερβαίνει τα εθνικά και πολιτισμικά σύνορα.

Το 1994, η UNESCO θέλησε να συμπληρώσει την έρευνα του 1951. Στοχεύοντας στο άνοιγμα ενός νέου φόρουμ για αναστοχασμό και συζήτηση σχετικά με τη θέση της φιλοσοφίας στους σημερινούς πολιτισμούς και για τη διαμόρφωση της ελεύθερης κρίσης των πολιτών, αυτή η νέα μελέτη καθοδηγήθηκε από τον Roger-Pol Droit και συμπεριέλαβε απόψεις σημαντικών φυσιογνωμιών από εξήντα έξι χώρες<sup>7</sup>. Στη μελέτη αυτή τέθηκε το ερώτημα για τη φιλοσοφία και τη δημοκρατική διαδικασία, τις σχέσεις μεταξύ φιλοσοφίας και οικονομικής αλληλεξάρτησης, της ηλεκτρονικής τεχνολογίας, της διδασκαλίας της επιστήμης, της πολιτικής φιλοσοφίας και του ρόλου των πολιτών.

Το 1995, η UNESCO οργάνωσε τις ημέρες διεθνούς μελέτης στο Παρίσι, που σημαδεύτηκαν από την περίφημη διακήρυξη του Παρισιού για τη Φιλοσοφία. Αυτή η διακήρυξη επαναβεβαιώνει ότι, με την εκπαίδευση ελεύθερων, σκεπτόμενων ατόμων, ικανών να αντιστέκονται στις ποικίλες μορφές προπαγάνδας, φανατισμού, αποκλεισμού και μισαλλοδοξίας, η φιλοσοφική παιδεία συμβάλλει στην ειρήνη και προετοιμάζει τον/την καθένα/μιά να αναλάβει τις ευθύνες

του/της απέναντι στις μεγάλες προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου, ιδιαίτερα στο πεδίο της ηθικής. Η Διακήρυξη υπογραμμίζει επίσης ότι η φιλοσοφική διδασκαλία θα πρέπει να διατηρηθεί ή να επεκταθεί όπου υπάρχει, να εισαχθεί όπου ακόμα δεν υπάρχει και ρητά να ονομάζεται «φιλοσοφία», υπενθυμίζοντας συνάμα στους ανθρώπους ότι θα πρέπει να παρέχεται από ικανούς δασκάλους, ειδικά εκπαιδευμένους για το σκοπό αυτό και δεν μπορεί να εξαρτάται από κάθε είδους οικονομικές, τεχνικές, θρησκευτικές, πολιτικές ή ιδεολογικές προσαγές. Τέλος, εμμένει στο γεγονός ότι ενώ θα πρέπει να παραμείνει αυτόνομη, όπου αυτό είναι δυνατόν, η φιλοσοφική διδασκαλία θα πρέπει να είναι ουσιαστικά συνδεδεμένη με όλους τους άλλους τομείς και όχι να παρατάσσεται ενάντια στο πανεπιστήμιο ή στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Μετά το 1995, η φιλοσοφία του προγράμματος της UNESCO προωθήθηκε με τη δημιουργία περιφερειακών δικτύων, ιδιαίτερα ενεργών στην Νοτιοανατολική Ασία, την Ευρώπη, τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική, όπως επίσης και στην Αφρική. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν και άλλες πρωτοβουλίες –κυρίως όσον αφορά την Φιλοσοφία για Παιδιά, όπως επίσης και την εγκυκλοπαίδεια πολυμέσων των φιλοσοφικών επιστημών– που μοιράζονται τον ίδιο στόχο: τη διάδοση ενός διεθνούς φιλοσοφικού πολιτισμού.

## Το παρόν της φιλοσοφίας: διδάσκοντας φιλοσοφία εδώ και τώρα

*Γιατί μια έκθεση για την κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας εδώ και τώρα; Διότι ο κόσμος διαρκώς αλλάζει, όπως ακριβώς αλλάζουν και οι πολιτισμοί, οι τρόποι ανταλλαγής της γνώσης, τα ερωτήματα και, φυσικά, η διδασκαλία της φιλοσοφίας καθώς και η φιλοσοφία καθαυτή. Το έργο που απαιτείται για την*

(6) Βλέπε Raymond Kibansky and David Pears (eds), *La philosophie en Europe*. Paris, UNESCO/Gallimard, 1993.

(7) Βλέπε Roger-Pol Droit, *Philosophy and Democracy in the World: A UNESCO Survey*, Paris, UNESCO, 1995

ενημέρωση των δεδομένων είναι πολύ σημαντικό για την σαφή κατανόηση του κόσμου, ώστε να μπορεί η φιλοσοφία να αντιμετωπίσει τις συνεχώς αυξανόμενες προκλήσεις. Για τον πιο πάνω λόγο η UNESCO αποφάσισε τώρα να κάνει τη συγκεκριμένη μελέτη, προκειμένου να συμβάλει στη σύνταξη μιας νέας σελίδας για τη φιλοσοφική διδασκαλία.

Μια δεκαετία μετά από την τελευταία έρευνα που διενεργήθηκε από την UNESCO πάνω στο ζήτημα αυτό, η παρούσα μελέτη περιέχει πλούσια δεδομένα και βιβλιογραφία<sup>8</sup> και σκοπό έχει να προσεγγίσει το μεγαλύτερο αριθμό κρατών-μελών του Οργανισμού, ούτως ώστε να απεικονίσει πιστά το παγκόσμιο ενδιαφέρον. Όλες οι χώρες ανεξαιρέτως έχουν αναμειχθεί και πολλές από αυτές συνεισέφεραν στη μελέτη συμμετέχοντας στη διαδικασία ως συνεργάτες.

Παρόμοια με τους φακούς εστίασης μιας φωτογραφικής μηχανής, η μελέτη εστίασε σε τέσσερις όψεις της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, έτσι ώστε να αγκαλιάσει όλα τα επίπεδα που αφορούν τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση: 1) στη φιλοσοφία των πρώτων παιδικών χρόνων, στην ηλικία της αναζήτησης-στη διδασκαλία της στην προδημοτική και δημοτική εκπαίδευση, 2) στη φιλοσοφία στα χρόνια της διερώτησης-στη διδασκαλία της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 3) στη φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο-στη διδασκαλία της στην ανώτερη εκπαίδευση, 4) στην αναζήτηση της φιλοσοφίας διαφορετικά-στον τρόπο που εφαρμόζεται στον πραγματικό κόσμο. Η παρούσα κατάσταση απεικονίζεται προσεκτικά σε κάθε ένα από αυτά τα επίπεδα και επιβεβαιώνεται από τις περιφερειακές μελέτες, από ένα κατάλογο των μεταρρυθμίσεων που σημάδεψαν τη διδασκαλία της φιλοσοφίας, όπως επίσης και τον πειραματισμό που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής.

Η αυθεντικότητα αυτής της μελέτης βρίσκει έκφραση στην αναγνώριση των

ζωτικών ερωτημάτων που απασχολούν συνεχώς τα κράτη-μέλη της UNESCO, όπως ακριβώς συμβαίνει στους εκπαιδευτικούς, στους ερευνητές και σε όσους εφαρμόζουν τη φιλοσοφία. Ας δούμε για παράδειγμα ερωτήματα που αφορούν τη φιλοσοφική εκπαίδευση στην παιδική ηλικία, με την ψυχολογική, φιλοσοφική και κοινωνιολογική της διάσταση, τη σημασία της καινοτομίας, που αφορά στις διδακτικές μεθόδους, τον ουσιαστικό ρόλο του δασκάλου και το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ερωτήματα σχετικά με την αφαίρεση ή/και την αντικατάσταση της φιλοσοφικής διδασκαλίας, τις επαγγελματικές ευκαιρίες, την ανάγκη να φιλοσοφούμε, ή τη θέση και την κατάσταση των φιλοσόφων. Αυτά τα ζωτικά ερωτήματα αποκτούν όλο και περισσότερο νόημα σε βαθμό που δείχνουν ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας θα μπορέσει να εκπληρώσει το σκοπό της μοναχά εάν ενταχθεί μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνδεθεί με τα υπόλοιπα μαθήματα, όπου το καθένα παίζει το ρόλο του, συμπληρώνει και εμπλουτίζει τα άλλα. Πράγματι, αν τα δούμε ξεχωριστά, κανένα από αυτά τα μαθήματα δεν μπορεί να εκπληρώσει από μόνο του ολόκληρη την εκπαιδευτική αποστολή. Αντιθέτως, καταπνίγοντας τη διδασκαλία της φιλοσοφίας μέσα στη θάλασσα των άλλων ακαδημαϊκών αντικειμένων αυτό θα σήμαινε να ξεγυμνώσουμε το νόημά της. Πέρα από κάθε ενδιαφέρον που μπορεί να έχει κάποιος για τη εκπαιδευτική σημασία των αμιγώς φιλοσοφικών μαθημάτων, η παρούσα μελέτη επιχειρήσει να καταδείξει την αξία και την αναγκαιότητα της ίδιας της φιλοσοφίας.

## Η Φιλοσοφία στο μέλλον: η διδασκαλία της φιλοσοφίας, μια πρόκληση για το μέλλον

Κληρονόμος της «Société des esprits» (της «Κοινωνίας των σφών»), της οποίας ο Paul Valéry ήταν ένθερμος υποστηρικτής, η UNESCO ανέλαβε δύο ση-

(8) Κάποια γεγονότα και αριθμοί μπορούν να χρησιμεύσουν για να μας κατατοπίσουν αναφορικά με τη διαφορά της έρευνας του 1951 από εκείνη του 1994. Η πρώτη στην πραγματικότητα αφορούσε μονάχα εννέα χώρες. Αυτή του 1994, που είχε τίτλο «Η Φιλοσοφία και η δημοκρατία στον κόσμο», συγκέντρωσε δεδομένα που προέρχονταν από 66 χώρες. Εκτός από την πρωτοφανή ποσοτική της διάσταση, η μελέτη του 1994 δεν ήταν, για να κυριολεκτήσουμε, μια μελέτη για την κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, αλλά μάλλον μια ανάλυση των σχέσεων μεταξύ της φιλοσοφικής εκπαίδευσης και των δημοκρατικών διαδικασιών. Όπως όμως και να έχει, έφερε στο φως τη σημασία της αναγνώρισης της πολλαπλότητας των μεθόδων διδασκαλίας που συνδυάζουν τα βιβλία, την εξ αποστάσεως διδασκαλία, τα οπτικοακουστικά μέσα και την τεχνολογία. Κυρίως, όμως, η μελέτη του 1994 έδειξε ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας αναπτύσσεται και επεκτείνεται με τη δημοκρατία.

μαντικά έργα στον τομέα της φιλοσοφίας.

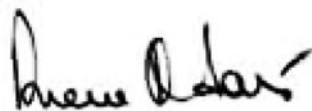
Το πρώτο αφορά στο να συνδράμει την επιστήμη ώστε να λειτουργήσει και να εξελιχθεί μέσα στον κόσμο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προωθήσει το διεθνή διάλογο ανάμεσα στις φιλοσοφικές κοινότητες. Με άλλα λόγια, να λειτουργήσει ως καταλύτης για ιδέες, ως μια πλατφόρμα συνεργασίας, ως ένας χώρος για ελεύθερο και απελευθερωμένο διάλογο. Με αυτό το σκεπτικό πραγματοποιήθηκαν πολλές πρωτοβουλίες διεθνούς χαρακτήρα χάριν στην UNESCO, όπως αποδεικνύεται από το κομβικό κείμενο, τη Διακήρυξη για τη Φιλοσοφία του Παρισιού, που υπερασπίζεται το δικαίωμα υπάρξης και διδασκαλίας της φιλοσοφίας χωρίς περικοπές και εκπτώσεις. Το δεύτερο έργο αφορά στη συνεισφορά της φιλοσοφίας εντός του οργανισμού, σε θέματα που απασχολούν τις επιστήμες, σύγχρονα ζητήματα, βασικές έννοιες, προτεραιότητες και στρατηγικές που υιοθετούνται για να προσδώσουν νόημα στον κόσμο –εδώ η λέξη «νόημα» θα πρέπει να εννοηθεί φιλοσοφικά, τόσο ως σπουδαιότητα όσο και ως κατεύθυνση.

Η μελέτη αυτή λειτουργεί ως εφαλτήριο για τις υπόλοιπες δραστηριότητες που ξεκινούν από τη Διατομεακή στρατηγική για τη Φιλοσοφία, κυρίως βοηθά στη διατύπωση συστάσεων για πολιτικές που αφορούν στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση που θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τη διδασκαλία διαφορετικών φιλοσοφικών παραδόσεων, καθώς και τη συγκριτική φιλοσοφία, την εκπαίδευση και τις μεθόδους αξιολόγησης, την ανάπτυξη εγχειριδίων και την ανταλλαγή προγραμμάτων, παρέχοντας πρόσθετη στήριξη στις έδρες της UNESCO στη φιλοσοφία, ενθαρρύνοντας τη Διεθνή Ολυμπιάδα της Φιλοσοφίας, διαδίδοντας υλικό που παράγεται από την ερευνητική δραστηριότητα της UNESCO και τις συνεδριάσεις διαπαραφαιρικού φιλοσοφικού διαλόγου, –πολ-

λά πεδία δράσης για το μέλλον της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στον κόσμο, στα οποία βασίζεται η UNESCO για τη συνέχιση του ηγετικού της ρόλου μέσα στα πλαίσια του οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών.

Τέλος, τη μελέτη αυτή μπορούμε να τη δούμε και από τη σκοπιά του φιλοσόφου Jacques Derrida, που το 1991 προσέγγισε το δικαίωμα καθενός να φιλοσοφεί μέσα από μια κοσμοπολιτική οπτική. Σύμφωνα με τον Derrida, υπάρχει πάντοτε μια φιλοσοφική ιδέα που να σχετίζεται με ό,τι είναι πραγματικό. Έτσι, η ιδέα της δικαιοσύνης υπερβαίνει τον πραγματικό νόμο, όπως η ιδέα της καθολικότητας που γέννησε η UNESCO υπερβαίνει αυτό που υπάρχει ως καθολικό σήμερα. Το ίδιο ισχύει και για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Το μήνυμα που αποστέλλεται από τη μελέτη αυτή υπερβαίνει την πραγματικότητα των ευρημάτων. Αποκαλύπτει μια πραγματική επιθυμία να διαφυλαχθεί η φιλοσοφία, για να διαφυλαχθεί τόσο η διδασκαλία της όσο και η αιώνια φύση της.

Αυτό το μήνυμα θέλει να μεταδώσει μια σοβαρή πεποίθηση: το δικαίωμα στην φιλοσοφία για όλους.



Pierre Sané

# Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

## Moufida Goucha

Επικεφαλής του Τομέα Ανθρώπινης Ασφάλειας, Δημοκρατίας και Φιλοσοφίας (UNESCO)

Ενώ η φιλοσοφία είναι μια στάση, ένας τρόπος ζωής, απαιτητική και αυστηρή, είναι επίσης μια διδασκαλία, ένα σχολείο, συνεπώς, ένα είδος γνώσης, και όλα αυτά στο πνεύμα της περιέργειας και της ανακάλυψης που ενυπάρχει στην ίδια τη φιλοσοφία.

Είναι δικαιολογημένος, λοιπόν, ο εντυπωσιακός τίτλος που δώσαμε στη μελέτη αυτή: «Φιλοσοφία, ένα Σχολείο Ελευθερίας». Η φιλοσοφία –αυτή είναι η ουσία και ο σκοπός της– προτρέπει και εγείρει ερωτήματα χωρίς να τα φυλακίζει. Αντίθετα, απελευθερώνει και παρέχει ορίζοντες προς τα νέα μυαλά που καλούνται να γίνουν οι στοχαστές και οι πρωταγωνιστές ενός κόσμου ο οποίος βρίσκεται πολύ πιο κοντά από όσο νομίζουμε. Αυτό σημαίνει πως η ενασχόληση με τη σημερινή κατάσταση της φιλοσοφίας έχει νόημα μονάχα στο βαθμό που προσφέρει την προοπτική για μια μελλοντική δράση.

Είναι βέβαιο ότι μονάχα η φιλοσοφία μπορεί με τη διδασκαλία της να παίξει ένα ρόλο και απαραίτητο αλλά και ριψοκίνδυνο. Απαραίτητο, διότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας παραμένει ένα από τα βασικά όπλα για την εκπαιδευση στην κρίση, στην κριτική, στη διερώτηση, αλλά και στην ευθυκρισία. Ριψοκίνδυνο, διότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας, συνδέοντας τις αλλαγές που συμβαίνουν στον σύγχρονο κόσμο με την ιστορία και την πνευματικότητα δεν μπορεί να δώσει λύσεις στα πάντα, στο βαθμό που όλοι είμαστε πλέον μάρτυρες της «συμπίεσης» του πολιτικού, πνευματικού, κοινωνικού, και άρα του εκπαιδευτικού και διδακτικού χρόνου. Επειδή, μάλιστα οι απαιτήσεις της τεχνολογικής προόδου είναι αυξημένες, η σημερινή πραγματικότητα αντιστέκεται όλο και περισσότερο σε μια φιλοσοφική προσέγγιση. Διότι η τελευταία απαιτεί να συλλογίζεσαι πρώτα με τον εαυτό σου και μετά να κοινοποιείς τις σκέψεις σου στους άλλους, να υποβάλλεσαι σε πλήθος πνευματικών ασκή-

σεων που απαιτούν υπομονή, χρόνο και αυτοκριτική. Φιλοσοφία, ας μην το ξεχνούμε, σημαίνει κριτική, με την ελληνική σημασία της λέξης: σημαίνει πως πάντοτε θα πρέπει να ασκούμαστε σε ένα είδος αναστοχαστικού όσο και μεθοδικού διαλογισμού των πρώτων πληροφοριών που λαμβάνουμε μέσα από την προσωπική και κοινωνική μας εμπειρία. Το να είμαστε ενημερωμένοι δεν είναι το ίδιο πράγμα με το να διαμορφώνουμε συγκεκριμένη άποψη.

Ακόμα, η διδασκαλία της φιλοσοφίας και η πρακτική της αξίζουν χωρίς αμφιβολία να ανανεωθούν, στον βαθμό που θα πρέπει να επανακαθιερωθεί η ιδέα της ευθύνης, έτσι ώστε –όπως το έθεσε ο Hegel– ο καθένας να μπορέσει να βουτήξει την καρδιά και την ψυχή του μέσα στην σκέψη, σε μια προσπάθεια να αμυνθεί σε κάθε είδους κυριαρχία και επιβολή. Ακόμα, οι άνθρωποι από μόνον τους θα πρέπει να κάνουν ενδοσκόπηση και να αναπτύξουν τις κατάλληλες ικανότητες που απαιτούνται για τον αναστοχασμό. Αυτό το άλμα στη φιλοσοφική δοκιμή δεν μπορεί να επιβληθεί από κάποια άκαμπτη μορφή διδασκαλίας ή από οποιοδήποτε αναπόδεδεικτο δόγμα. Αντιθέτως, η σταδιακή λύτρωση από όλες τις μορφές κηδεμονίας εξαρτάται από τα ίδια τα άτομα. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας και η μάθηση του φιλοσοφείν, θα πρέπει πρωτίστως να σημαίνει την προστασία κάποιου/ας, κρατώντας τον/την μακριά από την μεταδιδόμενη γνώση, με την αυστηρή έννοια της λέξης.

Μιλώντας για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας και τη μάθηση του φιλοσοφείν, θα πρέπει πρωτίστως να κατανοήσουμε

τους συγκεκριμένους όρους, ειδικά μάλιστα όταν ένα ερώτημα απαιτεί πολύ περισσότερα από μian απλή, περιγραφική μελέτη. Ωστόσο, ήδη από τη φύση του είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε τι εννοούμε με τον όρο «φιλοσοφία» και «φιλοσοφώ»: αυτό είναι ένα γνήσιο φιλοσοφικό ερώτημα! Η Φιλοσοφία διερευνά ακατάπαυστα αυτό που δεν είναι: την ηθική, την επιστήμη κ.λπ. –και αυτό που πραγματικά είναι, ένα συγκεκριμένο είδος γνώσης, αλλά ποιο είναι αυτό; Είναι μια πρακτική, αλλά ποιοι τύπου; Οι απαντήσεις ποικίλουν ανάλογα με τον φιλόσοφο: να σκέφτεσαι για τον εαυτό σου ή να ζεις με σοφία, να ερμηνεύεις τον κόσμο ή να τον μεταμορφώνεις, να συμβιβάζεσαι με την παγκόσμια τάξη πραγμάτων ή να επαναστατείς εναντίον της, να αποσκοπείς στην ηδονή ή στην αρετή, να μαθαίνεις πώς να ζεις ή να πεθαίνεις, να σκέφτεται κυριολεκτικά ή μεταφορικά. Τόσα πολλά ερωτήματα, στα οποία η αντίληψη και η πρακτική της φιλοσοφίας ποικίλλει ανάλογα με το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο.

Εδώ, η λέξη «φιλοσοφία», ως γνωστικό αντικείμενο ή τύπος διδακτικής πρακτικής, δεν ήταν εύκολο να οριστεί, διότι: αφενός οι φιλοσοφικές πρακτικές εφαρμόζονται και σε πολλά γνωστικά αντικείμενα που όμως στον τίτλο τους δεν έχουν τη λέξη «φιλοσοφία», όπως λόγου χάρη συμβαίνει με το μάθημα της «Ηθικής» ή της «Αγωγής του Πολίτη» ή κάποτε της «Θεολογίας» –όταν αυτό δεν διδάσκεται με τρόπο δογματικό. Και αφετέρου, ορισμένες φορές κάποιος μπορεί να δυσκολεύεται να πει τι ονομάζεται «φιλοσοφία» σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όταν αυτό δεν αφορά σε εκείνη τη στοχαστική πρακτική που απευθύνεται στους μαθητές/φοιτητές. Αυτό το ζήτημα μας υποχρέωσε να είμαστε πολύ αυστηροί και απαιτητικοί κατά τη συγγραφή της παρούσας μελέτης, που έχει ως στόχο τον αναστοχασμό πάνω στην υπάρχουσα πραγματικότητα και που αναφέρεται σε αρκετούς όρους, γεγονός που μας υποχρέωσε να φτιάξουμε ένα Γλωσσάρι<sup>1</sup> για την αποφυγή

κάθε σύγχυσης. Πράγματι, η εννοιολόγηση του κάθε όρου που θα βρείτε στο γλωσσάρι αυτό αφορά στο νόημα που εμείς οι ίδιοι θελήσαμε να προσδώσουμε στον κάθε όρο κατά τη συγγραφή αυτού του βιβλίου.

## Για τους στόχους της μελέτης

Η ανάγκη για αποτελεσματικότητα απαιτεί από την παρούσα μελέτη να υπερβεί την απλή περιγραφή της σημερινής κατάστασης και να συγκλίνει σε ένα κατ' εσχόλην πρακτικό στόχο. Και εδώ έγκειται η δυναμική τής μελέτης. Η μελέτη αυτή, σεβόμενη την παραδοσιακή διαίρεση της διδασκαλίας σε τρία επίπεδα –πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση– επιχειρεί να προσφέρει μια πλούσια παρουσίαση της φιλοσοφικής διδασκαλίας με διαφορετικό τρόπο. Επιδιώκοντας να είναι εξαντλητική, μέσω των πολλαπλών πτυχών της διδασκαλίας, παρουσιάζει τις πρωτοβουλίες μεταρρύθμισης του παρελθόντος, του παρόντος αλλά και του μέλλοντος. Βραχυπρόθεσμα, η μελέτη παρουσιάζει μian εικόνα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, όσο το δυνατόν πιστή και τεκμηριωμένη. Μεσοπρόθεσμα, η πρόθεσή της είναι να βοηθήσει τα κράτη-μέλη σε ό,τι αφορά τις μελλοντικές τους επιλογές, στο βαθμό που προσφέρει έμπνευση, ιδέες ή εμπειρίες.

Η μελέτη αυτή μαρτυρεί, αποκαλύπτει και ενημερώνει για μια σειρά από πρωτοβουλίες που ακόμη δεν είναι αρκετά γνωστές, και υιοθετεί το ρόλο της «αλογόμυγας», προτείνοντας και προσφέροντας στέρεες προοπτικές για πρακτικές φιλοσοφικής διδασκαλίας. Υπό αυτή την έννοια, πάντοτε θα την ανακαλύπτουμε ξανά, θα την αμφισβητούμε, θα την συμπληρώνουμε, θα την τροποποιούμε, όπως ακριβώς κάνει και η ίδια φιλοσοφία. Αυτή η μελέτη επίσης στόχο έχει να λειτουργήσει ως βάση για την ανάπτυξη συνεργασιών τόσο σε εθνικό όσο και διακρατικό επίπεδο. Ακόμη στοχεύει στη σύγκλιση γύρω από ένα ιδανικό

(1) Βλέπε το Παράρτημα 3, στο τέλος του βιβλίου.

που θα υπηρετούν όλες οι συλλογικές και συσσωρευμένες επιθυμίες και ιδέες. Επιχειρεί επίσης να υπερβεί τις πολύ ουσιαστικές διαφορές που έχουν να κάνουν με τους ποικίλους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης της συγκεκριμένης επιστήμης. Ποιον άλλο λόγο ύπαρξης έχει η φιλοσοφία και γενικότερα οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, από την επίκληση και την επίτευξη της ειρήνης στο μυαλό των ανθρώπων; Κατανοημένη με αυτό τον τρόπο, η διδασκαλία είναι τόσο το μέσο όσο και η πηγή από την οποία αναβλύζει ο συγκεκριμένος σκοπός.

### Για τους συνεργάτες της μελέτης

Ός προϊόν συλλογικής προσπάθειας, η συγκεκριμένη μελέτη χαρακτηρίζεται για την διεπιστημονική της φύση, που είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωσή της. Ανάμεσα στο τι έγινε και στο τι αναμενόταν, τι ήταν δυνατόν και τι επιθυμητό, επιδίωξε τη δημιουργία μιας ποιοτικής συνύπαρξης μεταξύ ενός πιστού πορτρέτου υπαρχουσών πραγματικότητων και ζητούμενων που προαπαιτούνται για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας.

Το πρόγραμμα αυτό είχε τη δική του μοναδική δυναμική, υπό την έννοια ότι επωφεληθήκε πολύ από την προκαταρκτική προετοιμασία και ιδιαίτερα από την συμμετοχή των φιλοσοφικών και εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Πολλοί άνθρωποι ενώθηκαν ενεργά σε ένα ομαδικό πνεύμα για την οργάνωσή του.

Αυτή η μελέτη είναι επίσης το αποτέλεσμα ενός ειδικού τύπου συνεργασίας, στο βαθμό που περιγράφει υπάρχουσες πραγματικότητες, ασχολείται με καίρια ερωτήματα και διατύπωνει προτάσεις, καινοτομίες, και νέες προσεγγίσεις. Είναι επίσης μια συνεργασία, ειδικά σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή και τη δέσμευση τόσο πολλών ανθρώπων που συμμετέχουν στη σύλληψή της, όπως τα δίκτυα

φιλοσόφων και ερευνητών, καθηγητών πανεπιστημίου και παιδαγωγών που εφαρμόζουν τη φιλοσοφία, καθώς και φιλοσοφικών ιδρυμάτων, εδρών φιλοσοφίας της UNESCO και εξειδικευμένων μη κυβερνητικών οργανισμών. Επίσης θα πρέπει να προστεθούν σε αυτά τα δίκτυα και οι μόνιμες αντιπροσωπείες της UNESCO, οι εθνικές επιτροπές και τα περιφερειακά γραφεία της UNESCO. Κάθε μια από αυτές τις ομάδες είχε ανεκτίμητη συνεισφορά στο έργο αυτό και γι' αυτό θα ήθελα να μεταφέρω την ειλικρινή ευγνωμοσύνη μου σε όλους.

### Για την «καθολικότητα» της μελέτης

Μεταξύ άλλων, η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να δείξει και να βεβαιώσει τη θέση ότι η φιλοσοφία ξεκίνησε από την Ελλάδα, και για το λόγο αυτό θα πρέπει να στρέφεται πάντα εκεί αναζητώντας τις απαντήσεις της. Πράγματι, όπως σχολιάζει και η Jeanne Hersch –η Ελβετή φιλόσοφος που υπηρέτησε ως διευθύντρια το Τμήματος Φιλοσοφίας της UNESCO από το 1966 ως το 1968 και που δήλωσε ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν έχουν τα θεμέλιά τους αποκλειστικά και αυστηρά στη δυτική σκέψη<sup>2</sup>– αυτή η μελέτη, χωρίς να ευνοεί κάποια σχολή σκέψης, οποιαδήποτε συγκεκριμένη παράδοση, και, βέβαια, ακόμα λιγότερο κανένα δόγμα ή ιδεολογία, προχωρεί με ένα πνεύμα συμπερίληψης και όχι αποκλεισμού. Φιλοδοξεί να δείξει ότι η φιλοσοφία μπορεί να βρει μια πηγή σε κάθε πολιτισμό και σε κάθε χώρα όπου υπάρχει η επιθυμία για σκέψη και διάλογο. Αυτό δεν σημαίνει ότι εδώ θα πρέπει να βεβαιώσουμε οποιοδήποτε είδος πολιτισμικού σχετικισμού, αλλά, αντίθετα, ότι μας επιτρέπει να αγκαλιάσουμε ένα όραμα ευρύτερο από κάποιο άλλο που να περιορίζει τη φιλοσοφία και τη μετάδοσή της, ακολουθώντας κατά τη διδασκαλία μονάχα την ελληνική ή τη δυτική φιλοσοφία.

(2) Bléne Jeanne Hersch (ed.), *Birthing of Man*. New York, UNIPUB/UNESCO, 1969 (2nd edition 1984).

Η θέση αυτής της μελέτης βρίσκεται εντελώς μέσα στο πλαίσιο της προώθησης των καθολικών, αναφαίρετων αξιών: εκείνων των αξιών που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού, και πιο συγκεκριμένα το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ακόμα, η μελέτη αυτή επιχειρεί να υπερβεί το άλλοτε σύνθετο πρόβλημα της σύνδεσης των ίδιων αυτών αξιών με τις διαφορετικές κουλτούρες.

### Για τη «θεσμική φύση» της μελέτης

Ας θυμηθούμε ότι αυτή η μελέτη είναι μια απάντηση σε ένα σαφές, ρητό αίτημα εκ μέρους των κρατών-μελών, ένα αίτημα που μπορεί να επιβεβαιωθεί μονάχα με την έκφραση μιας αναγκαίας και αδιαμφισβήτητης χρησιμότητας. Και, ακριβώς επειδή προέκυψε μέσα από τις ανάγκες όλων των κρατών-μελών, δεν έχει καμία σημασία ποια είναι η πολιτισμική τους παράδοση, η άποψή τους για τη διδασκαλία, οι φιλοσοφικές τους αναφορές, οι πολιτικές τους προτεραιότητες κ.λπ. Πέραν όμως όλων αυτών των διεθνών αιτημάτων που είναι ήδη πολύ σημαντικά, δεν μπορούμε παρά να σημειώσουμε και να λάβουμε υπόψη μια σχεδόν χειροπιαστή αίσθηση της ανάγκης για φιλοσοφία, τόσο στα μέρη που διδάσκεται παραδοσιακά όσο και έξω από αυτά. Όμως, πού «έξω»; Η παρούσα μελέτη δικαίως αποκαλύπτει και πολλές –όχι ιδιαίτερα γνωστές– προσπάθειες που δεν λαμβάνουν χώρα στα σχολεία, αλλά κάπου αλλού. Τι ακριβώς κάνουν και πώς ακριβώς συνεισφέρουν στην παραδοσιακή διδασκαλία της φιλοσοφίας; Μήπως αυτές οι πρακτικές, που κάποιες φορές ονομάζονται «νέες», συμπληρώνουν την παραδοσιακή διδασκαλία, ή μήπως κινούνται παράλληλα με αυτήν;

Φυσικά, διαβάζοντας αυτή τη μελέτη, οι διακρίσεις και αποχρώσεις είναι απαραίτητες, για να μπορεί η φιλοσοφία να

διδασθεί στα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και όχι στα δημόσια, σε ομίλους και όχι σε σχολεία. Ενδέχεται να γίνεται εκπαίδευση και να υπάρχουν πανεπιστημιακοί φορείς παρακολούθησης αναφορικά με τις καινοτομίες στο επίπεδο της δημοτικής εκπαίδευσης –χωρίς κατ' ανάγκη να υπάρχει φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη, ενδέχεται να διοργανωθεί επίσημα ένας καινοτόμος πειραματισμός από τον θεσμό, χωρίς ωστόσο να γενικευθεί.

### Για τη συλλογή των δεδομένων

Αποφασίζοντας να φτιάξουμε ένα ερωτηματολόγιο και να χρησιμοποιήσουμε τα δεδομένα που θα συλλέξουμε, με σκοπό τη συμπερίληψη του μέγιστου αριθμού ζητημάτων που αφορούν στη διδασκαλία της φιλοσοφίας, εξ αρχής επιλέξαμε ίσως την πιο σύνθετη, αλλά κατά τη γνώμη μας και την πιο δυναμική προσέγγιση. Μεταφρασμένο σε τρεις γλώσσες –στην γαλλική, αγγλική και ισπανική– το ερωτηματολόγιο της UNESCO<sup>3</sup> αποτελούνταν από δύο μέρη: ένα ποιοτικό και ένα ποσοτικό. Αυτό επιτεύχθηκε με τη χρήση διαφόρων τύπων ερωτήσεων. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε διάφορες θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τα επίπεδα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, έστω κι αν δεν εφαρμόζονται πάντοτε σε όλα τα μέλη-κράτη. Σε αυτή την περίπτωση, αφορούσε το ζήτημα της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και της άτυπης διδασκαλίας. Ενώ επιτρέπει την υιοθέτηση μιας πιστοποιημένης μεθοδολογικής προσέγγισης που έχει αποδειχθεί πολλές φορές με τη χρήση του σε ποικίλα ζητήματα, το ερωτηματολόγιο ήταν ένα εργαλείο που διευκόλυε τόσο την κωδικοποίηση όσο και την εισαγωγή των δεδομένων. Η μεγαλύτερη πρόκληση που είχαμε συνίστατο στη μεταφορά των αποτελεσμάτων των συλλεχθέντων δεδομένων σε ερευνητικό πλαίσιο, ικανοποιητικό τόσο από εννοιολογική

(3) Βλέπε το πέμπτο κεφάλαιο.



όσο και μεθοδολογική άποψη. Γι' αυτό τον λόγο, και επειδή εξυπηρετούσε μονάχα το διεθνή σκοπό του και τα ερωτήματα που έθετε, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη ήταν πρωτοποριακό.

Οδηγήθηκε έτσι στην ανάπτυξη ενός ειδικού σχεδίου για τη συμμετοχή στην έρευνα, που έλαβε υπόψη τις ακόλουθες πτυχές: τους στόχους και τις ανάγκες όσον αφορά τα δεδομένα, τις μεθόδους συλλογής των δεδομένων, τον έλεγχο και τη γεωγραφική κάλυψη, τα σχέδια για την μεταποίηση των δεδομένων και τον έλεγχο του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια για τον εντοπισμό κατάλληλων ατόμων από κάθε χώρα, που μας επέτρεψε τη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων που περιέχει 1200 παραλήπτες. Και πράγματι, για λόγους αξιοπιστίας των απαιτούμενων απαντήσεων, βελτιστοποιήθηκε ο αριθμός των ερωτώντων ανά χώρα –ο μέσος αριθμός έφτασε στις 3-4 επαφές για κάθε χώρα– χωρίς όμως όλα αυτά να εγγυώνται την απόλυτη ακρίβεια.

Εδώ θα θέλαμε να τονίσουμε την ικανοποίησή μας σχετικά με το αποτέλεσμα στο τέλος της διαδικασίας. Η αναλογία των μελών-κρατών που απάντησαν τουλάχιστον μία φορά στα ερωτήματα ήταν 126 από τα 192.

Παράλληλα με αυτό, και από τη στιγμή που σχεδιάστηκε το έργο, ζητήσαμε στήριξη από τέσσερις εξωτερικούς συμβούλους που είχαν μεγάλη εμπειρία τόσο στον τομέα της παιδαγωγικής επιστήμης όσο και της έρευνας. Επίσης, καλέσαμε όσους κατέχουν έδρες της UNESCO στη Φιλοσοφία, καθώς και τους ειδικούς συνεργάτες μας: το Διεθνές Συμβούλιο Φιλοσοφίας και Ανθρωπιστικών Σπουδών (ICPHS), τη Διεθνή Ομοσπονδία Φιλοσοφικών Εταιρειών (FISP), το Διεθνές Κολλέγιο Φιλοσοφίας (CIPH), και το Διεθνές Ινστιτούτο Φιλοσοφίας (IIP). Όλοι αυτοί μας βοήθησαν στη δουλειά που προέκυψε από την έρευνα, τον αναστοχασμό και την ανά-

λυση, παρέχοντάς μας δεδομένα ουσίας, περιγραφές διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στις χώρες τους, παρουσιάσεις για ό,τι αυτή τη στιγμή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τις μεταρρυθμίσεις, τα σχετικά προβλήματα, αλλά και τις προκλήσεις που συνδέονται με όλα αυτά.

Συγκεντρώνοντας έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών, έχοντας μεγάλη συμμετοχή από άτομα με διαφορετικές και ποικίλες ιδιότητες, και ταυτόχρονα υιοθετώντας ένα σχέδιο που να αξιοποιεί τις συστάσεις και τις προτάσεις των ερωτώντων, επιδιώξαμε κατά τη συγγραφή της παρούσας μελέτης να είμαστε όσο το δυνατόν περισσότερο αξιόπιστοι.

## Για τις «βέλτιστες πρακτικές»

Η ορολογία που χρησιμοποιείται συστηματικά στο πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών, και ειδικότερα στην UNESCO, μας υποχρέωσε να διερευνήσουμε κατά πόσο θα ήταν ενδιαφέρον να περιγράψουμε τις «βέλτιστες πρακτικές» που υπάρχουν σε ό,τι αφορά το ζήτημα που μας απασχολεί. Έτσι, η συντακτική ομάδα ενεπλάκει σε ένα κρίσιμο, αν και απαιτητικό προβληματισμό, αναφορικά με την επιλογή των «βέλτιστων πρακτικών». Εδώ, αυτό που θέλω να σχολιάσω είναι η διαδικασία της ερωτηματοθεσίας, η οποία για αρκετούς είναι εξ ορισμού μια φιλοσοφική διεργασία. Μιλώντας για καλές και –ακόμη περισσότερο– βέλτιστες πρακτικές, κάποιος αρχικά θα πρέπει να θέσει τον εαυτό του ως κριτή, για να διεκδικήσει κατά κάποιο τρόπο το δικαίωμα να αξιολογήσει την αριστεία. Είναι επίσης σαφές αυτό που αφορά στα κριτήρια για την καλή πρακτική. Είναι η καλή πρακτική ένα ζήτημα που αφορά στη διδακτική πρακτική, η οποία συνδέεται με κάποια πολιτική, ηθική ή εκπαιδευτική αξία (ένα δηλαδή αξιολογικό κριτήριο); Σε κάθε περίπτωση ολοκληρη η φιλοσοφία της εκπαίδευσης εστιάζει στο ζήτημα αυτό.

Καλή πρακτική είναι εκείνη που είναι χρήσιμη και αποτελεσματική (πραγμα-τολογικό κριτήριο); Αλλά αποτελεσματική από ποιαν άποψη; Για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός ατόμου, που να πολεμά ενάντια στα συναισθήματα της αποτυχίας στο σχολείο ή στην προ-σωπική αποτυχία, που να αφορά στην πρόληψη της βίας, στην εκπαίδευση των ανθρώπων να συνυπάρχουν και μέσα από το διάλογο να είναι δημοκρα-τικοί πολίτες, στη γλωσσική μαεστρία και στην αλληλεπίδραση της σκέψης και της γλώσσας, στον προσωπικό και κρι-τικό αναστοχασμό, στην ανεξάρτητη κρί-ση, στις τεχνικές επικοινωνιακής γνώσης και αυτοπειθαρχίας. Είναι καλή πρακτική η επαγγελματική πρακτική; Τι σημαίνει να είσαι επαγγελματίας στον τομέα της φιλοσοφίας; Πώς μπορούμε να αντιλη-φθούμε τη διδασκαλία της φιλοσοφίας; Ποιος είναι αρμόδιος για να κρίνει την ποιότητα, τα όρια και τις δυνατότητες βελτίωσης;

Μιλώντας για τις «βέλτιστες πρακτικές» σημαίνει να περνούμε από τη σφαίρα της αφήγησης και της περιγραφής στη σφαίρα της καθοδήγησης και του κανόνα, γεγονός που να μας επιτρέπει να απο-φασίσουμε, να συμβουλευόμαστε, να προτείνουμε ποιο μοντέλο είναι αυτό που πρέπει να εφαρμοστεί. Ωστόσο, το εντυπωσιακό στο πεδίο της φιλοσοφίας είναι η ποικιλία των πρακτικών, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως πλούτος που πρέπει να προστατευτεί από την κανο-νικοποίηση. Το ρίσκο της ιδρυματοποί-ησης, όταν κάποιος/α εμπλέκεται στη «θέσμιση» και όχι στη «σύσταση» δυ-ναμικής, είναι η τυποποίηση και ο κομ-φορμισμός στις πρακτικές.

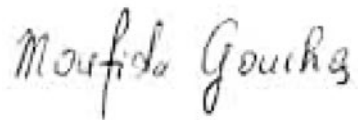
Έτσι, στην φιλοσοφία κάποιος/α βρίσκει τον εαυτό του/της να αντιμετωπίζει πα-ράδοξους περιορισμούς: η διασφάλιση της πρωτοβουλίας και η ελευθερία εκ μέρους των εκπαιδευτικών στις πολλα-πλές επιλογές που έχουν να κάνουν σχε-τικά με τη διδασκαλία και τη φιλοσοφία – χωρίς την οποία υπάρχει ο κίνδυνος να μην έχουν πλέον την ελευθερία της σκέ-

ψης– που είναι απαραίτητες για τη φιλο-σοφία, είτε για τους εκπαιδευτικούς είτε για τους εκπαιδευόμενους, ή αναγκαιό-τητα της θεσμοθέτησης μιας συγκεκρι-μένης πρακτικής. Ως εκ τούτου, στη με-λέτη αυτή, σε ό,τι αφορά το εν λόγω ζή-τημα εισαγάγαμε στις παρατηρήσεις μας κάποιες λεπτές αποχρώσεις, προτιμώντας να μιλήσουμε για εκείνες τις πρακτικές που άντεξαν στη δοκιμασία.

Τέλος, με την ιδιότητά μου του συντονιστή της μελέτης αυτής θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμηση που τρέφω σε όλους που συνεργάστηκαν μαζί μου και που συνέ-βαλαν, μέσα από ένα δυναμικό πνεύμα συνεργασίας και σύγκλισης, στην ολοκλή-ρωση της κοινής μας αποστολής.

Αυτή η μελέτη είναι μια δικαιολογημένη έκκληση να ενισχυθεί η διδασκαλία της φιλοσοφίας και να εισαχθεί εκεί όπου δεν υπάρχει. Είναι ένα μέσο για την εξοικείωση των ατόμων με φιλοσοφικές πρακτικές που εξακολουθούν να είναι πολύ κάτω από την επιφάνεια και μερικές φορές στο περιθώριο. Είναι μια υπεν-θύμιση για το ρόλο των εκπαιδευτών, να φτιάχνουν ελεύθερους, ενημερωμέ-νους, υπεύθυνους και ανεξάρτητους ανθρώπους.

Η μελέτη αυτή είναι μια αρχή και φιλο-δοξεί να αξιοποιήσει τη δυναμική και τη σύμπλευση των επιθυμιών και δεσμεύ-σεων σε διεθνές επίπεδο. Εναπόκειται τώρα στην UNESCO και σε όλους τους εταίρους της να «μεταμορφώσουν το πείραμα», τολμώντας να το πω έτσι, και να αντλήσουν έμπνευση από τις προτάσεις και τις ιδέες που αναφέρονται στο παρόν έργο, οι συνέπειες του οποίου είμαι βέ-βαιος ότι θα έχουν την αναμενόμενη απήχηση στα επόμενα χρόνια, με την ελπίδα ότι η πραγματική του αξία θα αναγνωριστεί στην πορεία του χρόνου.



Moufida Goucha

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι



# Διδάσκοντας φιλοσοφία και μαθαίνοντας να φιλοσοφούμε στην προδημοτική και δημοτική εκπαίδευση

Φιλοσοφία και παιδικότητα: Η ηλικία της περιπλάνησης

**Εισαγωγή:** Ο δρόμος που έχει διανυθεί, ο δρόμος που βρίσκεται μπροστά μας 3

**Μεθοδολογία** 4

## I. Τα ερωτήματα που τίθενται σχετικά με τη φιλοσοφία για τα παιδιά 5-14

### 1) Το ερώτημα περί της ικανότητας των παιδιών να σκέφτονται φιλοσοφικά 5

- > Ένα φιλοσοφικό ερώτημα: Ποια είναι η σχέση μεταξύ φιλοσοφίας και παιδιών;
- > Ένα ηθικό ερώτημα: Είναι επιθυμητή η φιλοσοφική σκέψη στα παιδιά;
- > Ένα πολιτικό ερώτημα: Μπορούμε να μιλήσουμε για «το δικαίωμα στη φιλοσοφία», για «το δικαίωμα στο να φιλοσοφούμε»;
- > Ένα ψυχολογικό ερώτημα: Είναι ικανά τα παιδιά για φιλοσοφικό στοχασμό;
- > Ένα ερώτημα για τη θέληση: Η πεποίθηση ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν να φιλοσοφούν ανοίγει από μόνη της δυνατότητες;
- > Ένα ερώτημα για την εμπλεκόμενη πρόκληση: τι γίνεται με τα παιδιά που ζουν δύσκολες καταστάσεις, ή με αυτά που τσακώνονται στο σχολείο;
- > Ένα ερώτημα προσέγγισης: Παιδαγωγική και διδακτική
- > Ένα ερώτημα σχετικά με το πώς μαθαίνουμε να κάνουμε φιλοσοφία: Είναι η συζήτηση το κύριο μέσο;

### 2) Το ερώτημα για το ρόλο του δασκάλου 11

- > Πόση καθοδήγηση θα πρέπει να παρέχει ο δάσκαλος;
- > Πόσο ενεργός θα πρέπει να είναι ο ρόλος του δασκάλου;

### 3) Το ερώτημα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των δασκάλων 12

- > Ακαδημαϊκή εκπαίδευση στη φιλοσοφία;
- > Διδακτική εκπαίδευση στις δεξιότητες της φιλοσοφίας;
- > Παιδαγωγική κατάρτιση πάνω στη συζήτηση;

### 4) Το ερώτημα της καινοτομίας: Προώθηση, πείραμα, θεσμοθέτηση; 14

## II. Προωθώντας φιλοσοφικά κατευθυνόμενες πρακτικές στην προδημοτική και δημοτική εκπαίδευση: 15-24

Προσανατολισμοί και κατευθύνσεις για δράση

### 1) Ποιο είναι το διακύβευμα και ποιες οι αξίες; 15

- > Η σκέψη για τον εαυτό μας
- > Η εκπαίδευση για έναν πιο στοχαστικό πολίτη
- > Βοηθώντας την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών
- > Βελτιώνοντας τη γλώσσα, την ομιλία και τις δεξιότητες της συζήτησης
- > Εννοιολόγηση της φιλοσοφίας
- > Φτιάχνοντας μια διδακτική που να ταιριάζει στα παιδιά

- 2) Τι είδους θεσμοθέτηση;** 16
- > Προώθηση πολιτισμικών και διαπολιτισμικών πτυχών
  - > Προώθηση της καινοτομίας εντός και εκτός ιδρυμάτων
  - > Οργάνωση επίσημων προγραμμάτων
  - > Θεσμοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών
  - > Οργάνωση ενός σχολικού αναλυτικού προγράμματος
- 3) Ποιες φιλοσοφικές πρακτικές θα πρέπει να προωθηθούν στις τάξεις;** 18
- > Οι διάφορες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις
  - > Ορισμένες πρακτικές ιδέες
- 4) Πώς μπορούν οι φιλοσοφικά κατευθυνόμενες πρακτικές να σχετίζονται με την κατάρτιση;** 20
- > Μέσω της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών
  - > Μέσω μιας πολιτικής για την κατάρτιση των εκπαιδευτών
  - > Μέσω μιας ανάλυσης των φιλοσοφικά κατευθυνόμενων πρακτικών ως κεντρικού στοιχείου για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών
  - > Μέσω της παραγωγής και της χρήσης σχετικού διδακτικού υλικού
- 5) Πώς μπορούν οι φιλοσοφικά κατευθυνόμενες πρακτικές να σχετίζονται με την έρευνα;** 23
- > Τόνωση της καινοτομίας
  - > Αξιολόγηση πειραμάτων
  - > Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών

### III. Φιλοσοφία με παιδιά: Μια εξέλιξη που θα αναγνωριστεί

25-42

- 1) Ορισμένες επιτυχημένες μεταρρυθμίσεις και πρακτικές:  
Ένα ισχυρό επιχείρημα υπέρ της φιλοσοφίας με παιδιά** 25
- > Αξιοσημείωτες μεταρρυθμίσεις
  - > Πρακτικές που φάνηκαν να δουλεύουν
- 2) Οργανισμοί και υποστηρικτικό υλικό** 28
- > Δύο αξιοσημείωτοι οργανισμοί
  - > Περιοδικά σχετικά με τη φιλοσοφία για και με παιδιά
- 3) Οι μελέτες περιπτώσεις από ολόκληρο τον κόσμο** 29
- > Ευρώπη και Βόρεια Αμερική
  - > Λατινική Αμερική και Καραϊβική
  - > Ασία και Ειρηνικός
  - > Αφρική και Αραβικά κράτη

### IV. Φιλοσοφία στην προδημοτική και δημοτική εκπαίδευση: Μερικά στοιχεία

43-44

**Συμπέρασμα:** Από το επιθυμητό στο εφικτό 45

## Εισαγωγή: Ο δρόμος που έχει διανυθεί, ο δρόμος που βρίσκεται μπροστά μας

Το ενδιαφέρον για τη Φιλοσοφία για Παιδιά (P4C - Philosophy for Children) οδηγεί φυσικά στην εξέταση του νομικού πλαισίου σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών, και ειδικότερα στο δικαίωμα κάθε παιδιού να αναπτύξει τις προσωπικές του απόψεις και να βοηθηθεί από το σχολείο του/της στη διαδικασία αυτή. Εδώ οδηγούμαστε στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που υιοθετήθηκε το 1989, η οποία μεταξύ άλλων συγκεκριμένων δικαιωμάτων επιφυλάσσει στο παιδί «το δικαίωμα να εκφράζει τη γνώμη του ελεύθερα» (άρθρο 12), «το δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης [...] να αναζητά, να λαμβάνει και να διαδίδει διάφορες πληροφορίες και ιδέες» (άρθρο 13) και στην «ελευθερία της σκέψης», (άρθρο 14)<sup>1</sup>. Το περιεχόμενο της Σύμβασης είναι αποφασιστικά καινοτόμο σε φιλοσοφικό και πολιτικό επίπεδο, στο βαθμό που προτείνει μιαν έννοια για τα παιδιά, τα οποία δεν χρειάζονται μονάχα ειδική προστασία, αλλά και συγκεκριμένες υπηρεσίες και τα οποία αξίζουν να θεωρούνται ως ενεργοί συμμετοχοί στη δική τους ζωή. Η Σύμβαση τονίζει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να πραγματοποιείται μέσα στο πλαίσιο των σχετικών δικαιωμάτων: ένα κακοποιημένο παιδί δεν μπορεί να είναι ένας αληθινά ενεργός συμμετοχός και ακόμη περισσότερο δεν μπορεί το ίδιο να καθορίζει τη δική του ζωή. Ένα παιδί που δεν λαμβάνει μέρος στην προστασία του είναι παθητικός δέκτης της φροντίδας που οι άλλοι του επιβάλλουν. Ένα στοιχείο ορόσημο αυτής της καινοτόμου ιδέας του παιδιού αποτελεί το γεγονός ότι η Σύμβαση ήταν το πρώτο διεθνώς αναγνωρισμένο κείμενο που έκρινε ότι το παιδί εξακολουθεί να είναι ανεξάρτητο και κατά τη φάση της ωρίμανσης, ότι είναι μια ειδική κατηγορία νομικού προσώπου. Η έκφραση για «το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού», που διατυπώνεται στο Άρθρο 3 της Σύμβασης έχει, επίσης, ιδιαίτερη σημασία. Είναι η πρώτη φορά που η διδασκαλία της φιλοσοφίας και η φιλοσοφική έρευνα για παιδιά έχει προνομιακή θέση σε μελέτη

της UNESCO. Αποσκοπεί στο να παρέχει πληροφορίες για ένα κίνημα που απέκτησε δημοφιλία και αναγνώριση τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα παιδιά έχει αναπτυχθεί ως απάντηση σε πολιτισμικές και πολιτικές ανάγκες, όπως αναγνωρίστηκε στη συνάντηση εμπειρογνομώνων που πραγματοποιήθηκε στην έδρα της UNESCO στο Παρίσι το 1998, όπου οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι είναι δυνατόν, ακόμη και απαραίτητο, να παρουσιαστούν τα βασικά στοιχεία της φιλοσοφίας σε απλή γλώσσα που να είναι κατανοητή στα νεαρά παιδιά<sup>2</sup>. Ωστόσο, ούτε το 1951, ούτε το 1994 οι μελέτες της UNESCO για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας συζήτησαν την ανάγκη να διδαχθεί η φιλοσοφία στην προδημοτική και τη δημοτική εκπαίδευση. Είναι αλήθεια ότι το 1951 δεν είχαμε ακόμη επωφεληθεί από το έργο του Matthew Lipman, ενός πρωτοπόρου στο πεδίο, του οποίου το σημαντικό βιβλίο *Ανακαλύπτοντας τη φιλοσοφία* δεν είχε εκδοθεί μέχρι το 1969<sup>3</sup>. Όσο για τη μελέτη του 1994, το γενικό της θέμα – η σύνδεση ανάμεσα στη δημοκρατία και τη διδασκαλία της φιλοσοφίας– δεν επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει μια συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας για τα παιδιά, ή για να διδάξει στα παιδιά πως να κάνουν φιλοσοφία.

Εάν στις αρχές του 21ου αιώνα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν φιλοσοφία, αυτό συμβαίνει επειδή περισσότεροι άνθρωποι που εργάζονται με τα παιδιά δημιουργούν εκείνες τις συνθήκες για να μετατρέψουν τους χώρους στους οποίους αλληλεπιδρούν μαζί τους (αίθουσες διδασκαλίας, δρόμους, κ.λπ.) σε φιλοσοφικές κοινότητες έρευνας. Γοητευμένοι ίσως από τις καινοτομίες της προσέγγισης αυτής, κεντριζόμενοι από τις αλλαγές που προτείνει, ή ίσως αμφιβάλλοντας για τις επικρατούσες μεθόδους που χρησιμοποιούνταν στον κόσμο της εκπαίδευσης, αυτοί οι άνθρωποι ασχολούνται με την πρακτική της φιλοσοφίας με παιδιά, επιθυμώντας να βρουν

(1) Βλέπε *Convention on the Rights of the Child* (1989): <http://www.unicef.org/french/crc/>

(2) Βλέπε *Philosophy for Children*, Report of the UNESCO Meeting of Experts, Paris, UNESCO, 26-27 March 1998.

(3) Ο Αμερικάνος φιλόσοφος Matthew Lipman, γεννημένος το 1922, ήταν μαθητής του John Dewey. Το 1974, ο Lipman ίδρυσε το Ινστιτούτο Ανάπτυξης της «Φιλοσοφίας για Παιδιά» (Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC) στο πανεπιστήμιο του Montclair στο New Jersey. Ο πρωταρχικός σκοπός του Lipman είναι να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη –συγκεκριμένα την τυπική λογική– στα παιδιά, στηριγμένος στην πεποίθησή του ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν αφηρημένα και να καταλάβουν τα φιλοσοφικά ερωτήματα από τη νεαρή ηλικία. Έτσι, αντί να επιχειρήσει να ενσταλάξει στα παιδιά το οποιαδήποτε συγκεκριμένο φιλοσοφικό δόγμα, η προσέγγιση του Lipman επικεντρώνεται στο συλλογισμό και τα ερωτήματα του παιδιού, δουλεύοντας μέσα από καθολικές έννοιες, όπως είναι τα δικαιώματα, η δικαιοσύνη, ή ακόμα και η βία. Ο Lipman θεωρεί ότι τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους αναφορές για να αναπτύξουν μια πιο συγκεκριμένη κατανόηση αυτών των ζητημάτων, που προέρχεται από την εμπειρία και την προσωπική τους γνώση. Για περισσότερες λεπτομέρειες στις μεθόδους του Lipman, βλέπε το 3ο μέρος αυτού του κεφαλαίου.

μια νέα, πιο συνεκτική ενδεχομένως λύση στο αιώνιο ερώτημα που μας πιέζει όλο και πιο πολύ όσο η ιστορία προχωρά: Πώς μπορούμε να εκπαιδύσουμε αυτούς που θα γίνουν οι ενήλικες του αύριο; Η Φιλοσοφία για Παιδιά (P4C) εκφράζει μια συγκεκριμένη αλλαγή στους στόχους της διδασκαλίας, και αυτό έχει προκαλέσει την περιέργεια και τον ενθουσιασμό ολόενα και περισσότερων ανθρώπων. Αν και ακόμα βρίσκεται στα σπάργανα, μπορούμε ήδη να δούμε ότι οι λύσεις που φέρνει στα προβλήματα της εκπαίδευσης έχουν τις ρίζες τους σε ό,τι είναι μοναδικό για τον άνθρωπο: στην ικανότητά μας για αυτο-συνειδητοποίηση και αυτο-ανάπτυξη. Εναρμονισμένη με τη σύγχρονη αντίληψη της εκπαίδευσης που επικαλείται ο φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey, η P4C βρίσκει παραλληλισμούς με παλαιότερες μεθόδους διδασκαλίας, όπως αυτές προτείνονται από τους φιλοσόφους της Αρχαίας Ελλάδας. Πρόκειται για μια προσέγγιση που φαίνεται να καλύπτει ένα σημαντικό κενό στη σύγχρονη εκπαίδευση, η οποία, αν και αναγνωρίζει όλο και περισσότερο τη σημασία της προώθησης της διανοητικής και ηθικής ανάπτυξης των παιδιών από πολύ νεαρή ηλικία, δεν έχει πάντα τα μέσα για την επίτευξη όσων θα μπορούσε να πετύχει σε αυτό το ζήτημα. Δεν είναι περίεργο, λοιπόν, να σημειωθεί εδώ το ενδιαφέρον που έχει προκαλέσει η P4C σε ολόκληρο τον κόσμο.

Η επίδραση της φιλοσοφίας στα παιδιά δεν μπορεί να εκτιμηθεί άμεσα, αλλά οι επιπτώσεις της στους ενήλικες του αύριο θα μπορούσαν να είναι τόσο σημαντικές, ώστε να είναι βέβαιο ότι θα μας κάνει να αναρωτηθούμε για τους λόγους που η φιλοσοφία έχει μέχρι τώρα περιθωριοποιηθεί ή στερπηθεί από τα παιδιά.

### Μεθοδολογία

*Για το πεδίο της μελέτης.* Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, με τον όρο «προσχολική» εννοούμε τον χρόνο πριν την ηλικία της υποχρεωτικής εγγραφής στο σχολείο –για παράδειγμα, το νηπιαγωγείο ή τον παιδικό σταθμό. Στο επίκεντρο της

προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα μεγάλο μέρος αυτής της μελέτης ασχολείται κυρίως με τα παιδιά στην ηλικία των τριών έως δώδεκα χρόνων. Ωστόσο, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ενδέχεται να διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα: σε ορισμένα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα το δημοτικό σχολείο περιλαμβάνει την αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ σε άλλα θεωρείται ως ένα προπαρασκευαστικό σχολείο. Ακόμη, οι χώρες διαφοροποιούνται ως προς τη διαθεσιμότητα και τη διάρκεια των επιλογών προσχολικής εκπαίδευσης, πριν από την υποχρεωτική σχολική ηλικία.

*Σχετικά με την ορθότητα, την πληρότητα και την αξιοπιστία των πηγών.* Το υπόβαθρο και το πλαίσιο των υφιστάμενων διεθνών μελετών στον τομέα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας ήταν πολύ σημαντικό για την προετοιμασία της παρούσας έκθεσης. Οι γραπτές πηγές που είναι διαθέσιμες σήμερα χωρίζονται ουσιαστικά σε δύο κατηγορίες: στις πολύ χρήσιμες και στοχευμένες εισηγήσεις που παρέχονται από εμπειρογνώμονες εντός και εκτός της UNESCO, και σε λιγότερο παραδοσιακές πηγές πληροφόρησης, που αποδείχθηκαν επίσης πολύτιμες για την έρευνά μας. Μια σημαντική ποσότητα πληροφοριών είναι διαθέσιμη στο Διαδίκτυο, συμπεριλαμβανομένων των πλήρων περιγραφών των πιο σημαντικών δραστηριοτήτων της P4C σε ολόκληρο τον κόσμο. Αυτό αφορά σε έναν μεγάλο αριθμό χωρών, με τις σχετικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων στοχευμένων μελετών, εξειδικευμένων περιοδικών, προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών, ενώσεων και ερευνητικών κέντρων φιλοσοφίας για παιδιά, και τακτικών εθνικών και διεθνών συνεδρίων. Ένα δίκτυο ερευνητών, καθηγητών, και ειδικών στη διδασκαλία και τη φιλοσοφία έχει συμβάλει στην περιγραφή της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε προσχολικό και πρωτοβάθμιο επίπεδο στις αντίστοιχες χώρες τους. Τέλος, το ερωτηματολόγιο που καταρτίστηκε ειδικά από την UNESCO για την παρούσα μελέτη ήταν μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών.

## Τα ερωτήματα που τίθενται σχετικά με τη Φιλοσοφία για τα Παιδιά

Στις συζητήσεις των πρακτικών της Ρ4C, ή στο πλαίσιο των προσαθειών για την καθοδήγηση των πρακτικών αυτών στη μια ή την άλλη κατεύθυνση, επανέρχονται ορισμένα βασικά ερωτήματα πάνω σε μια σειρά από θεμελιώδη ζητήματα. Υπάρχουν ενστάσεις στην πρωταρχική ιδέα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στα παιδιά, και μετατρέπονται σε διαφωνία σχετικά με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν για αυτόν το σκοπό, αλλά και σχετικά με την περαιτέρω έρευνα που χρειάζεται για να κατανοηθεί η Ρ4C σήμερα. Το κλίμα αυτό έχει προκαλέσει ζωηρές συζητήσεις και οδήγησε σε έντονες αντιπαραθέσεις. Δεν είναι μόνο οι φιλόσοφοι και οι καθηγητές της φιλοσοφίας, αλλά και οι επαγγελματίες στον τομέα και οι εκπαιδευτικοί της Ρ4C (είτε φιλόσοφοι είτε όχι) που έχουν συμβάλει σε αυτή την έντονη συζήτηση.

### 1) Το ερώτημα περί της ικανότητας των παιδιών να σκέφτονται φιλοσοφικά

#### Ένα φιλοσοφικό ερώτημα: ποια είναι η σχέση μεταξύ φιλοσοφίας και παιδιών;

Στη συζήτηση για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας για παιδιά χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι. «Φιλοσοφία για παιδιά», συχνά με τα αρχικά Ρ4C, είναι ο όρος που προτιμάται από τον Lipman. Αυτό καλύπτει το σύνολο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλοι προτιμούν να μιλούν για «Φιλοσοφία με παιδιά<sup>4</sup>» (PwC – Philosophy with Children), γεγονός που έδωσε αφορμή για συζητήσεις σχετικά με το κατά πόσο η λέξη «παιδιά» υποδηλώνει απλώς άλλο ένα ακροατήριο για τη φιλοσοφία, ένα από τα πολλά πιθανά ακροατήρια, ή αν αφορά σε μια ειδική ομάδα, για την οποία η διδασκαλία της φιλοσοφίας απαιτεί ειδικά προσαρμοσμένες μεθόδους και εργαλεία: σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να υπάρξει μία φιλοσοφία «για τα παιδιά», για την παιδική ηλικία, και μία άλλη «για τους ενήλικες» (ή για τους εφήβους, αν τους θεωρούμε ως μια διαφορετική ομάδα από αυτήν των παιδιών).

Σε αυτή την περίπτωση, γιατί δεν μιλούμε απλά για τα παιδιά του σχολείου, χρησι-

μοποιώντας έναν όρο που να τα θέτει σε ένα θεσμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον; Αυτό συμβαίνει επειδή, πέρα από τον μαθητή που λαμβάνει διάφορες μορφές γνώσης, υπάρχει και μια πιο θεμελιώδης προσωπικότητα –εκείνη του παιδιού; Ή επειδή ένα παιδί είναι κάποιος που θέλουμε να μορφώσουμε, και όχι μόνο να διδάξουμε; Ή μήπως επειδή ένα παιδί είναι ένα άτομο που έχει δικαιώματα, που ελέγχεται και προστατεύεται από τους νόμους; Τέτοια, εν πάση περιπτώσει, είναι η ερμηνεία που προτείνει η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία απαριθμεί τις ελευθερίες που ένα παιδί μπορεί και πρέπει να έχει. Ή μήπως αυτό έχει να κάνει με μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ των παιδιών –ως νέων ανθρώπων που βρίσκονται σε φάση εξέλιξης– ως νέων ανθρώπων που βρίσκονται ακόμα στο στάδιο ανάπτυξης και της φιλοσοφίας –μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της φιλοσοφίας; Οι φιλόσοφοι διαφωνούν πάνω σε αυτό το θέμα. Κάποιοι, όπως ο Karl Jaspers<sup>5</sup> ή ο Michel Onfray<sup>6</sup>, πιστεύουν ότι τα παιδιά λειτουργούν φιλοσοφικά με τρόπο αυθόρμητο, διότι έχουν την τάση να θέτουν συνεχή και κατά συρροή ερωτήματα για την ύπαρξη –για τους φιλόσοφους αυτούς το να φιλοσοφείς σημαίνει να θέτεις ένα ερώτημα ως να το έθετες για πρώτη φορά. Άλλοι υποστηρίζουν

(4) Για παράδειγμα, ο Freddy Mortier του Πανεπιστημίου της Γάνδης στο Βέλγιο, προτιμά το «με» διότι το θεωρεί πιο δημοκρατικό, υποστηρίζοντας ότι το «για» έχει μια κάποια πατερναλιστική υποδήλωση.

(5) Γερμανός φιλόσοφος και ψυχολόγος.

(6) Γάλλος φιλόσοφος και συγγραφέας, ιδρυτής του Université Populaire de Caen, στη Γαλλία.



(7) Στο συγκεκριμένο χωρίο, ο Σωκράτης συζητώντας με τον Γλαύκωνα για την εκπαίδευση των φιλοσόφων, απορρίπτει τη χρήση της διαλεκτικής από τους νέους. Και αυτό επειδή «τα παλικάρια, μόλις πρωτοδοκιμάσουν τη "διαλεκτική", κάνουν κατάχρησή της, τη χρησιμοποιούν συνεχώς, μιμούνται όσους αντικρούουν τις γνώμες των άλλων και αντικρούουν άλλους και αιχρώνται σαν τα σκυλάκια με το να τραβούν και να ξεσχίζουν ό,τι βρεθεί μπροστά τους [...] Έτσι λοιπόν, όταν αντικρούσουν οι ίδιοι πολλούς και αντικρουστούν από πολλούς, έντονα και γρήγορα φτάνουν να μην πιστεύουν τίποτε απ' όσα πίστευαν πρωτίτερα- και με αυτά και οι ίδιοι και η φιλοσοφία ως σύνολο έχουν διαβληθεί στα μάτια του κόσμου.» Εδώ ο Πλάτωνας εμφανίζεται να υποστηρίζει ότι η φιλοσοφία (η διαλεκτική) και οι νέοι δεν θα πρέπει να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Εάν επιτραπεί στα παιδιά να φιλοσοφούν, οι συζητήσεις τους θα είναι ανάξιες εκείνων που κάνουν οι ενήλικες. Επιπλέον η φιλοσοφία θα τα υπονομεύσει, θα τα αλλοιώσει και θα τα μολύνει.

(8) Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού φαίνεται να υποστηρίζει έναν νομικο-πολιτικό ορισμό, που χαρακτηρίζεται από την κατάσταση της πολιτικής μειονότητας: «θεωρείται παιδί κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο των δεκαοκτώ ετών, εκτός εάν η ενηλικίωση επέρχεται νωρίτερα, σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία.» (Άρθρο1). Αυτός ο ηλικιακός καθορισμός του όρου «παιδί» είναι παρόμοιος με αυτόν που χρησιμοποιείται στα πλαίσια του P4C, σύμφωνα με τον οποίο η παιδική ηλικία περιλαμβάνει και το άτομο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

(10) Ο Jean Piaget θέτει το «πίσημο λειτουργικό στάδιο» της ανάπτυξης του αφηρημένου λογισμού στο τέλος της πρωτοβάθμιας και στην αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην ηλικία από 10 μέχρι 12 χρονών.

ότι, ενώ μπορεί να ήταν μία η παιδική ηλικία της φιλοσοφίας (για παράδειγμα, η γέννηση της ευρωπαϊκής φιλοσοφίας με τους προσωκρατικούς φιλόσοφους), δεν μπορεί να υπάρξει ένα παιδί-φιλόσοφος, γιατί το να φιλοσοφείς σημαίνει ότι αφήνεις πίσω την παιδική ηλικία (για παράδειγμα, ο Descartes). Αυτό εγείρει το φιλοσοφικό ερώτημα της κατάλληλης ηλικίας για το φιλοσοφείν. Ο Πλάτωνας έχει θεωρηθεί ότι είναι αντίθετος με τη φιλοσοφία για τα παιδιά, σύμφωνα με ένα αποσπάσμα από την Πολιτεία (539b-539c<sup>7</sup>), παρά το γεγονός ότι άλλοι δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι σε κάποιους από τους διαλόγους του είναι έφηβος, όπως για παράδειγμα, στον Λύση.

Τι είναι λοιπόν ένα παιδί; Θα μπορούσαμε να αντιπαραβάλουμε την έννοια του παιδιού με εκείνη του ενήλικα: σε ποια ηλικία τελειώνει η παιδική ηλικία<sup>8</sup>; Είναι αυτό ακριβώς το ζήτημα της ηλικίας; Ή μήπως είναι ζήτημα ενός οράματος για τον κόσμο; Είναι ζήτημα γνωστικής ικανότητας (αναπτυξιακή ψυχολογία<sup>10</sup>); Ή είναι ζήτημα ψυχολογικής ωρίμανσης, μια έννοια που διαφέρει από άτομο σε άτομο, αλλά και μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών τάξεων και πολιτισμών; Ή, μήπως, προσδιορίζεται από ηθική ή/και νομική (αστική και ποινική) ευθύνη; Μπορούμε επίσης να ορίσουμε το παιδί σε σχέση με τον έφηβο, με την εμφάνιση του οποίου σταματά η παιδικότητα; Για τους σκοπούς του παρόντος κεφαλαίου θεωρούμε ότι αυτό το ηλικιακό εύρος περιορίζεται σε μια συζήτηση για τα παιδιά στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αλλά, πώς μπορούμε να ορίσουμε την παιδική ηλικία και το παιδί με όρους φιλοσοφικούς; Τι είναι η παιδική ηλικία; Μια εποχή, μια στιγμή στην βιολογική και χρονολογική ανάπτυξη του κάθε μέλους του ανθρώπινου είδους; Μια ψυχολογική κατάσταση του νου; Ένα όραμα για τον κόσμο; Μια ιστορική και κοινωνική δομή; Ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, ιστορικοί, γλωσσολόγοι και εκπαιδευτικοί, ο καθένας έχει τις δικές του απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα.

Οι φιλόσοφοι επίσης έχουν τις δικές τους απαντήσεις, οι οποίες συχνά διαφέρουν μεταξύ τους. Ακόμα, υπάρχει το ερώτημα αναφορικά με τη σχέση που έχει η παιδική ηλικία με τη φιλοσοφία (οι ερωτήσεις των παιδιών για το θάνατο αρχίζουν ήδη από την ηλικία των τριών ετών). Τα παιδιά, με την άσβεστη περιέργειά τους, αμφισβητούν συνεχώς τον κόσμο και θέτουν υπαρξιακά και μεταφυσικά ερωτήματα σχετικά με την προέλευση των πραγμάτων, τη γη, τον Θεό, τη φιλία και την αγάπη, την έννοια της ενηλικίωσης, της ζωής και του θανάτου. Είναι το παιδί ήδη ένας φιλόσοφος; Λίγο, πολύ, ή καθόλου; Οι απόψεις των φιλοσόφων και πάλι εδώ διαφέρουν. Ο Επίκουρος πίστευε ότι ποτέ δεν είναι πολύ νωρίς ούτε πολύ αργά για να φιλοσοφείς. Ο Montaigne υποστηρίζει ότι η φιλοσοφία «ξεκινά με την τροφή!», ενώ για τον Descartes, η παιδική ηλικία είναι αυτή κατά την οποία γεννιούνται οι προκαταλήψεις, οι οποίες μπορούν να ξεπεραστούν μονάχα με τη φιλοσοφία.

Η έννοια της παιδικής ηλικίας που υπαινίσσεται η P4C έχει σημαντικές φιλοσοφικές προεκτάσεις. Είναι η P4C ένα ηθικό ζήτημα που αφορά στον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τα παιδιά κατά τη διάρκεια που διαμορφώνουν υπαρξιακά και μεταφυσικά ερωτήματα, που γίνονται «άξιοι συνομιλητές» σε μια συζήτηση με έναν ενήλικα; Άραγε η P4C στην πραγματικότητα αντιλαμβάνεται τα παιδιά ως μικρούς ενήλικες; Άραγε η P4C συμβολικά διαδραματίζει το ρόλο εκείνου που θέλει να βγάλει μέσα από το παιδί τον ενήλικα, επιδιώκοντας την ανάπτυξη του έλλογου ατόμου που μπορεί να σκέφτεται από μόνο του;

### Ένα ηθικό ερώτημα: είναι επιθυμητή η φιλοσοφική σκέψη στα παιδιά;

Ορισμένοι φιλόσοφοι, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί και γονείς ανησυχούν όταν τα παιδιά σκέφτονται πολύ βαθιά σε νεαρή ηλικία, γιατί θεωρούν πως αυτό ενδέχεται να είναι ψυχολογικά επικίνδυνο. Για ποιο λόγο η φιλοσοφική σκέψη

να τα κάνει να βυθιστούν τόσο γρήγορα στα μεγάλα προβλήματα της ζωής, τα οποία θα έχουν ολοκληρώσει την ενήλικη ζωή τους για να τα ανακαλύψουν; Γιατί η φιλοσοφική σκέψη να συντρίψει την αθωότητά τους, δείχνοντάς τους τις δυσκολίες και την τραγωδία της ανθρωπίνης ζωής; Γιατί η φιλοσοφική σκέψη να στερήσει τη φαντασία τους μέσα από τη ψυχρή λογική, γιατί να συντρίψει τις ψευδαισθήσεις τους, γιατί «να κλέψει την παιδική τους αθωότητα»;

H P4C στηρίζεται στην αρχή ότι δεν πρέπει να μυθοποιούμε την παιδική ηλικία. Πολλά παιδιά ζουν δύσκολες καταστάσεις από τη στιγμή της γέννησής τους -βιώνουν την πείνα, τη δουλειά, την παιδική εργασία, την αιμομιξία, την πορνεία, την κακοποίηση, τις βομβιστικές επιθέσεις, την απώλεια αγαπημένων προσώπων κ.λπ. Ακόμη και στις αναπτυγμένες χώρες, εν καιρώ ειρήνης και μέσα στις εύπορες οικογένειες, πολλά παιδιά, για παράδειγμα, ζουν σε συνθήκες δυστυχίας, χωρισμού κοκ. Ακόμη, όλα τα παιδιά αμφισβητούν το θάνατο γύρω στην ηλικία των τριών ετών. Οι ψυχολόγοι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν αυτά τα ζητήματα, ενθαρρύνοντάς τα να θέσουν τις ερωτήσεις τους, τον πόνο τους μέσα από λέξεις καθαριστικές, να μάθουν να σκέφτονται μέσα από τέτοια ερωτήματα, να προσεγγίζουν υπαρξιακά ερωτήματα μέσα από τον φιλοσοφικό ορθολογισμό –επιτρέποντάς τους να κάνουν ένα βήμα πίσω από τα συναισθήματά τους και να μετατρέψουν τις δύσκολες καταστάσεις σε ζητήματα για σοβαρό στοχασμό. Αυτή η προσέγγιση είναι ακόμη πιο αποτελεσματική μέσα στην τάξη επειδή εκεί λαμβάνει χώρα μια συλλογική διαδικασία, και τα παιδιά μπορεί να απαλλαγούν από την υπαρξιακή μοναξιά τους, αναγνωρίζοντας ότι τα ερωτήματα που εγείρουν ισχύουν για όλους τους ανήλικους. Αυτή η συνθήκη δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας καθώς και το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινή ανθρωπινή κατάσταση, που μεγαλώνει μέσα σε μια κοινότητα.

Όπως ορθώς παρατήρησαν οι σοφοί της αρχαιότητας, η φιλοσοφία έχει θεραπευτικές αρετές επειδή «νοιιάζεται για την ψυχή». Όχι ότι επιδιώκει την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων (σήμερα αυτό είναι το βασίλειο των θεραπειών και διαφόρων ειδών θεραπείας), αλλά πολλοί υποστηρίζουν πως όταν σκεφτόμαστε για το πώς θα κατανοήσουμε τη ζωή και το θάνατο, τη θλίψη και τις συνθήκες της ευτυχίας, η φιλοσοφική προσέγγιση μπορεί να φέρει μια συγκριμένου τύπου ειρήνη ή παρηγοριά: ότι, ενώ διδάσκουμε πώς να φιλοσοφούμε, αυτό αρχικά και κυρίως είναι ένα μάθημα και όχι μια θεραπεία. Ωστόσο το να φιλοσοφούμε είναι μια εξαιρετικά θεραπευτική δραστηριότητα. Άλλοι πιστεύουν ότι, επειδή τα παιδιά θέτουν τόσα πολλά ερωτήματα, ορισμένες φορές με μεγάλη ανησυχία, είναι καλύτερο να τους δίνουμε τις απαντήσεις ούτως ώστε να αισθάνονται πιο ασφαλή όταν αναμετρώνται με τα προβλήματα της ύπαρξης. Παρ' όλα αυτά, δεν θα πρέπει να διώχνουμε μακριά τα υπαρξιακά ερωτήματα των παιδιών με τη δικαιολογία ότι αφορούν ζητήματα με τα οποία θα ασχοληθούν αργότερα –ως ενήλικες– στην πορεία της ζωής τους. Για να δώσουμε απαντήσεις στα ερωτήματα ενός παιδιού, θα πρέπει οι ερωτήσεις να είναι τεχνικές, ιστορικές, νομικές και επιστημονικές, διότι μεταδίδουν γνώσεις στο παιδί. Ο ρόλος των σχολείων είναι να μεταδώσουν την επιστημονική κληρονομιά της ανθρωπότητας στην επόμενη γενιά, στο βαθμό που αυτή η κληρονομιά είναι η ορθολογική απάντηση στα ερωτήματα της ιστορίας της ανθρωπότητας. Ωστόσο, η απλή παροχή απαντήσεων σε φιλοσοφικά ερωτήματα που η επιστήμη δεν μπορεί να απαντήσει, όπως αυτά που αφορούν στην ηθική, μπορεί να στερήσει από τα παιδιά τη δυνατότητα να σκέφτονται τον εαυτό τους. Αυτά είναι ερωτήματα στα οποία τα παιδιά πρέπει να βρουν τις δικές τους απαντήσεις κατά τη διάρκεια της ζωής τους, καθώς αναπτύσσουν κριτική και αναστοχαστική σκέψη. Ακόμη, αν και δεν θα πρέπει να απαντήσει κάποιος άλλος

(9) Jean Piaget θέτει το «επίσημο λειτουργικό στάδιο» της ανάπτυξης του αφηρημένου λογισμού στο τέλος της πρωτοβάθμιας και στην αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην ηλικία από 10 μέχρι 12 χρονών.

στη θέση τους, θα πρέπει να τους παρέχεται βοήθεια, στον βαθμό που τη χρειαστούν. Αυτός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών μας: η υποστήριξη των παιδιών στον τρόπο της σκέψης τους πάνω σε αυτά τα ερωτήματα και η παροχή εκείνων των ευκαιριών για να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν και να κατευθύνουν τη σχέση τους με τον κόσμο, με τους άλλους ανθρώπους και με τον εαυτό τους.

**Ένα πολιτικό ερώτημα: μπορούμε να μιλήσουμε για «το δικαίωμα στη φιλοσοφία», για «το δικαίωμα στο να φιλοσοφούμε»;**

Ζητήματα που σχετίζονται με την πολιτική φιλοσοφία συνδέονται με κάθε πρακτική της φιλοσοφίας, και ιδιαίτερα με την P4C. Για παράδειγμα, ο Lirpman προτείνει ένα πολιτικό μοντέλο φιλοσοφίας που δίνει έμφαση στη σχέση δημοκρατίας και P4C, υποστηρίζοντας ότι η τόνωση της κριτικής σκέψης στα παιδιά, στο πλαίσιο μιας «κοινότητας έρευνας» είναι ένα μέσο για τη δημοκρατική τους εκπαίδευση. Είναι όμως η πρακτική της P4C πλήρως δεσμευμένη σε αυτό το πλαίσιο; Οι μεγάλες εντάσεις και αντιφάσεις που υφίστανται μεταξύ φιλοσοφίας και δημοκρατίας κατά τη διάρκεια της ιστορίας καθιστούν αυτή τη σκέψη αδύνατη. Μπορούμε να αναπτύξουμε μεθόδους για να διδάξουμε φιλοσοφία στα παιδιά που δεν ενδιαφέρονται ή που είναι ενάντια ακόμα και στη δημοκρατία, σπληνίζομενοι σε άλλες φιλοσοφικές ιδέες. Μερικοί υποστηρίζουν ότι αν υιοθετήσουμε τη θέση του Lirpman δεν χρησιμοποιούμε τη φιλοσοφία ως αυτοσκοπό αλλά ως μέσο ν' ανακαλύψουμε ό,τι υπάρχει έξω από αυτήν –για τη δημοκρατία, ή για να αντιμετωπίσουμε την κοινωνική βία. Υποστηρίζεται ότι αυτό μπορεί να συνιστά την εργαλειοποίηση της φιλοσοφίας και κατάχρηση του πεδίου. Αλλά αυτό το επιχείρημα μπορεί να ισχύει μόνο για τους μη δημοκρατικούς φιλοσόφους, διότι κάποιος σαν τον Ρουσσώ, που έχει μια δημοκρατική

αντίληψη περί της πολιτικής δεν θα έβρισκε κάτι το ακατάλληλο σε ό,τι αφορά την πρακτική, όπως θα το έθετε ο Diderot, σε μια «δημοφιλή φιλοσοφία». Από αυτή την σκοπιά, η έννοια της πολιτικής φιλοσοφίας που προωθεί τη δημοκρατία και μια φιλοσοφία που απευθύνεται στα παιδιά και που παρουσιάζεται με τη μορφή διαλόγου δεν είναι καθόλου ασύμβατη: η δημοκρατία στηρίζεται στον διάλογο και στη συζήτηση για την επίλυση προβλήματος, ενώ με τις έννοιες και τα επιχειρήματα προκύπτει μια διαδικασία μέσα από την οποία κάποιος/α μπορεί να θέσει τις δικές του απόψεις πάνω σε ένα φιλοσοφικό ερώτημα.

Όσοι στηρίζουν τη συνοχή της μεθοδολογίας της Φιλοσοφίας για Παιδιά σε μια πολιτική φιλοσοφία, εστιάζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των παιδιών για να υπερβούν τις ηθικές και πολιτικές προτεραιότητες που καθορίζουν την εφαρμογή αυτών των νέων πρακτικών. Από αυτό εδώ ουσιαστικά προκύπτει και το «δικαίωμα στη φιλοσοφία»<sup>11</sup>. Άλλοι πάλι, ερμηνεύοντας αυτό σαν έκφραση του «δικαιώματος να έχω» αντί του «δικαιώματος να κάνω» φιλοσοφία, προτιμούν να μιλούν για το «δικαίωμα να φιλοσοφώ», επειδή αυτό αναφέρεται με περισσότερη σαφήνεια στα πιο αναγνωρισμένα ανθρώπινα δικαιώματα και δίνει περισσότερη έμφαση στην πράξη του φιλοσοφείν.

**Ένα ψυχολογικό ερώτημα: είναι ικανά τα παιδιά για φιλοσοφικό στοχασμό;**

Ακόμα κι αν πιστεύουμε ότι η P4C είναι ηθικά και πολιτικά θεμελιωμένη ως ανθρώπινο δικαίωμα, το δικαίωμα της φιλοσοφίας πρέπει να αποδείξει ότι είναι ψυχολογικά εφικτό. Η πρακτική της συζήτησης της φιλοσοφίας με τα παιδιά προϋποθέτει ότι αυτά είναι ικανά να μάθουν να φιλοσοφούν. Μια συννηθισμένη ένσταση που απευθύνεται στη P4C υποστηρίζει ότι κάτι τέτοιο είναι αδύνατο, καθόσον τα παιδιά στερούνται

(11) Για παράδειγμα, βλέπε Jacques Derrida, *Ethics, Institutions, and the Right to Philosophy*, μτφρ. Peter Pericles Trifonas. Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2002.

την γνωστική ωριμότητα που απαιτείται για να φιλοσοφούν. Για λόγους γενετικής ψυχολογίας, όπως υποστηρίζει, απλώς δεν υπάρχει ουσιαστικός τρόπος για τη φιλοσοφική διαπαιδαγώγηση των μικρών παιδιών: τα παιδιά δεν είναι ικανά να σκεφτούν λογικά πριν φθάσουν στο στάδιο της ανάπτυξης (δέκα με δώδεκα ετών), όπως επισημαίνει για παράδειγμα ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget. Ακόμη, ο Lirpman αξιοποιώντας τα αναπτυξιακά στάδια του Piaget έγραψε τις «φιλοσοφικές του ιστορίες», που είναι προσαρμοσμένες σε παιδιά όλων των ηλικιών. Διότι, ένας αριθμός ερευνητών στην αναπτυξιακή ψυχολογία<sup>12</sup> έχουν απορρίψει ορισμένα από τα συμπεράσματα του Piaget: οι γνωστικές δυνατότητες ενός παιδιού μπορεί να είναι μεγαλύτερες από ό,τι φανταζόμαστε. Και αυτό καθίσταται φανερό στην περίπτωση που από τη μια διενεργούνται εξετάσεις έξω από τα εργαστήρια, με τα παιδιά να κάνουν τεστ νοημοσύνης που τους παρέχουν οι ερευνητές, και από την άλλη όταν συζητούν για διάφορα ζητήματα μεταξύ τους σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Τα πλήρη στοιχεία (συζητήσεις στην τάξη με τα παιδιά ή μεταξύ των παιδιών) που αναλύθηκαν από γλωσσολόγους, κοινωνικούς ψυχολόγους ή ερευνητές της P4C αναφέρουν προβλήματα λόγου και μορφές «μικροτεχνογνωσίας» που παρατηρούνται στη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά, ακόμη και σε πολύ νεαρή ηλικία.

Μια δεύτερη αντίρρηση είναι ότι τα παιδιά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για φιλοσοφική ανάλυση και ότι οι επιστημολογικές ιδέες δεν μπορεί να κατανοηθούν χωρίς το απαραίτητο γνωσιολογικό υπόβαθρο. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη είναι μια διαδικασία ενεργοποίησης των γνώσεων που κατέχει κάποιος, έτσι ώστε να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο η γνώση έχει αναπτυχθεί, αξιολογώντας τόσο την καταλληλότητα όσο και το σκοπό της. Ο Χέγκελ μας λέει ότι «Η κουκουβάγια της Αθηνάς σηκώνεται και πετά μόνο όταν πέφτει η νύχτα»:

σύμφωνα με αυτήν την σχολή σκέψης, η πράξη του φιλοσοφείν μπορεί να προκύψει μονάχα ύστερα από συγκεροτημένη γνώση. Αυτός είναι και ο λόγος που η φιλοσοφία συχνά διδάσκεται μονάχα στα τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αλλά για εκείνους που προωθούν την P4C, η ένσταση αυτή αγνοεί τις επιστημονικές προσεγγίσεις που ήδη χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκέφτονται για τον εαυτό τους. Τέτοιες μέθοδοι συχνά εφαρμόζονται σε συνδυασμό με μια προσέγγιση που βασίζεται στις εξής δραστηριότητες: Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά αναπτύσσουν μια επιστημονική διαδικασία και δεν μαθαίνουν μόνο να απομνημονεύουν επιστημονικά ευρήματα. Παρά το γεγονός ότι το επιχείρημα αυτό επικεντρώνεται στην επιστημονική γνώση, τα παιδιά είναι ακόμη πιο περίεργα για τα υπαρξιακά, οντολογικά, μεταφυσικά και ηθικά ερωτήματα που προκύπτουν στη σκέψη τους εξαιτίας της δικής τους πραγματικής εμπειρίας της ζωής.

**Ένα ερώτημα για τη θέληση:  
η πεποίθηση ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν να φιλοσοφούν ανοίγει από μόνη της δυνατότητες;**

Παρά τη συζήτηση γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών για να κάνουν φιλοσοφία, είναι γενικά αποδεκτό ότι η P4C δεν είναι πλέον ένα ζήτημα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παραμείνουν αδιάφοροι. Τα παιδιά πλέον δεν αποτελούν μονάχα το θέμα (το αντικείμενο) για μια φιλοσοφική συζήτηση. Για ορισμένους τουλάχιστον φιλοσόφους, εκπροσωπούν μian ομάδα στην οποία απευθύνεται η φιλοσοφία.

Η βιβλιογραφία στην κοινωνική ψυχολογία και την εκπαίδευση συχνά αναφέρεται στο «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα»<sup>13</sup> για να περιγράψει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την

(12) Βλέπε για παράδειγμα την περίπτωση του Καναδού ψυχολόγου Albert Bandura.

(13) Το φαινόμενο του Πυγμαλίων αποτελεί μία παιδαγωγική θεωρία που βασίζεται σε ένα πείραμα: αυτό του καθηγητή R. Rosenthal, που έκανε το 1968 σε συνεργασία με τον L. Jacobson. Οι δυο τους, επισκέφθηκαν ένα σχολείο μιας φτωχικής περιοχής του Chicago και εφάρμοσαν σε 18 τάξεις ένα μη λεκτικό τεστ νοημοσύνης, το οποίο ονόμασαν οι ίδιοι: "The Harvard Test of Inflected Acquisition". Υποτίθεται πως αυτό το τεστ θα έδειχνε ποια παιδιά μελλοντικά θα γίνονταν ιδιοφυίες, ποια ήταν δηλαδή εξαιρετικά προικισμένα από άποψη νοημοσύνης. Με εντελώς τυχαίο τρόπο επέλεξαν το 20% των παιδιών των 18 τάξεων, για να τα «χρίσουν» ως εξαιρετικά ευφυή και είπαν στους δασκάλους τους πως αυτά τα παιδιά θα «άνθιζαν» μέσα στους επόμενους 8 μήνες που θα ολοκληρωνόταν η σχολική χρονιά. Τάχα το προέβλεπε το τεστ. Ωστόσο, η διαφορά αυτών των παιδιών από τα άλλα, στην πραγματικότητα υπήρχε μόνο στο μυαλό των δασκάλων τους. Κι όμως...

Όταν οι οκτώ μήνες πέρασαν, τα τυχαία επιλεγμένα παιδιά εξετάστηκαν με το ίδιο τεστ που είχε χρησιμοποιηθεί και στην αρχή και βρέθηκε να έχουν κάνει σημαντικότερη πρόοδο! Πράγμα το οποίο εξηγεί τον ρόλο των προσδοκιών του περιβάλλοντος, των δασκάλων εν προκειμένω, στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Οι ερευνητές ονόμασαν αυτό το φαινόμενο «Pygmalion effects in the classroom», δανειζόμενοι τον μύθο του βασιλιά της Κύπρου Πυγμαλίων, που ερωτεύτηκε το άγαλμα της κοπέλας που ο ίδιος έφτιαξε (σύμφωνα τουλάχιστον με τον Οβίδιο).

(14) Βλέπε το 3<sup>ο</sup> μέρος στο παρόν κεφάλαιο.

απόδοση των μαθητών: οι μαθητές είναι περισσότερο πιθανό να αποτύχουν εάν οι δάσκαλοί τους δεν πιστεύουν ότι είναι ικανοί να πετύχουν και, αντίθετα, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας εάν οι δάσκαλοί τους έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους<sup>14</sup>. Το αποτέλεσμα αυτό εξηγείται εν μέρει από την εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση που αποκτούν οι μαθητές από τους άλλους, και εν μέρει από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να επιτύχουν οι μαθητές. Παρομοίως, εάν ένας δάσκαλος δεν δημιουργεί μέσα στην τάξη ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά θα μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις σκέψεις τους και να διαμορφώσουν τα υπαρξιακά τους ερωτήματα, τα παιδιά δεν μπορούν να πουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους. Εάν δεν οργανώσουμε συζητήσεις στην τάξη, μερικά παιδιά δεν θα μάθουν πώς να συζητούν, και αυτό είναι αλήθεια μόνο και μόνο επειδή η ικανότητα για συζήτηση είναι μια δεξιότητα που μαθαίνεται. Εάν δεν εισαγάγουμε τα παιδιά σε μια κοινότητα έρευνας, δεν θα μάθουν να θέτουν ερωτήματα μεταξύ τους, να ορίζουν τις αρμοδιότητές τους, ή να επιχειρηματολογούν λογικά όταν οι άλλοι διαφωνούν μαζί τους. Και εφόσον πιστεύουμε ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά να κάνουν φιλοσοφία, δεν θα επιδεικνύουν την ικανότητα να το κάνουν, μόνο και μόνο επειδή οι δάσκαλοί τους δεν τους παρέχουν τις αναγκαίες συνθήκες: ψυχολογικές (όπως η προώθηση της εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα), παιδαγωγικές (όπως η κοινότητα της έρευνας), ή διδακτικές (όπως ο καθορισμός φιλοσοφικών στόχων που σχετίζονται με τις πνευματικές απαιτήσεις της συζήτησης).

Η πρόταση ότι ξεκινούμε υποθέτοντας πως τα παιδιά μπορούν να μάθουν να κάνουν φιλοσοφία –ότι αποδεχόμαστε αυτό το αξίωμα, χωρίς απόδειξη, και από εκεί παρατηρούμε τι συμβαίνει όταν καθιερώνουμε συνθήκες που μπορούν να προωθήσουν και να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη ανάμεσα στα παιδιά–

είναι μια ενδιαφέρουσα πειραματική κατεύθυνση. Αυτή η προσέγγιση είναι επίσης ηθικά σημαντική, επειδή η εμπιστοσύνη μας στη δυνατότητα των παιδιών για ορθολογική σκέψη αυξάνει την «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» τους, για να δανειστούμε έναν άλλο όρο από τον Ρώσο ψυχολόγο Lev Vygotsky.

**Ένα ερώτημα για την εμπλεκόμενη πρόκληση: τι γίνεται με τα παιδιά που ζουν δύσκολες καταστάσεις ή με αυτά που τσακώνονται στο σχολείο;**

Ένα από τα πιο δυναμικά επιχειρήματα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στα παιδιά που ζουν δύσκολες καταστάσεις ή που τσακώνονται στο σχολείο, εστιάζει στα προβλήματα της εκμάθησης των γλωσσικών των δεξιοτήτων. Αυτή η εστίαση υποστηρίζει ότι κάποιοι δεν μπορεί να σκεφτεί χωρίς να εκφράζεται σωστά –ότι δεν υπάρχει σκέψη χωρίς γλώσσα, και ότι η σωστή γλώσσα είναι ένας αναστοχασμός σύνθετων και δομημένων σκέψεων. Ωστόσο, οι υποστηρικτές της P4C δεν πιστεύουν ότι η ομιλία προηγείται της σκέψης, αλλά ότι τόσο η ομιλία όσο και η σκέψη αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Η θέση αυτή μέμφεται την άποψη ότι η γλώσσα είναι απλώς η έκφραση μιας ήδη έτοιμης ιδέας (που πρέπει απλώς και μόνο να διατυπώνεται). Υποστηρίζει ότι το να μιλούμε σημαίνει να οργανώνουμε τις ιδέες μας για τον κόσμο σε κατηγορίες σκέψης, και κάνοντας αυτό σημαίνει ότι αναπτύσσουμε την έκφρασή μας. Μια λέξη δεν είναι ένα πράγμα. Φυσικά, η κάθε λέξη είναι μια αναφορά σε κάτι, αλλά εάν εννοωθεί ως αφάρεση μπορεί επίσης να υποδηλώνει μια έννοια.

Εκείνοι που εφαρμόζουν την P4C έχουν παρατηρήσει πως όταν ένα παιδί θέλει να εκφράσει μια ιδέα, αναζητά λέξεις τις οποίες μετατρέπει σε λειτουργικά στοιχεία της σκέψης του. Έτσι, η παιδική σκέψη μπορεί να βελτιωθεί με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να

εκλεπτυστούν περετέρω και να αναπτύξουν έτσι τον τρόπο σκέψης των παιδιών. Αυτό ισχύει, διότι τα ερωτήματα ουσιαστικά υπάρχουν σε προφορική μορφή: μας επιτρέπουν να μάθουμε να σκεφτόμαστε μέσα από τη συζήτηση. Αυτό επιτρέπει στα παιδιά που δεν ξέρουν ακόμα πώς να διαβάζουν και να γράφουν να αρχίσουν να σκέφτονται βαθύτερα. Ενθαρρύνοντας προφορικές και γραπτές συνομιλίες, τα παιδιά που έχουν δυσκολίες με τη γραφή μπορούν κατά τη συζήτηση να εκφραστούν και να υποστηρίξουν τις δικές τους θέσεις, κάτι που θα ήταν πολύ δύσκολο να κάνουν αν τους ζητούνταν να τις καταγράψουν. Για τα παιδιά αυτά είναι μια δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε ένα επίπεδο της γλώσσας που δεν εμποδίζει την επικοινωνία των σκέψεών τους, αλλά που αντιθέτως διεγείρει την ανάπτυξη του τρόπου της σκέψης τους λόγω της άμεσης επαφής που έχουν κατά την επικοινωνία με τις ιδέες των άλλων παιδιών.

Μια άλλη ένσταση για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε παιδιά που βιώνουν δυσκολίες καταστάσεις έχει να κάνει με το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές συχνά φαίνεται να δυσκολεύονται να καταλάβουν τις αφηρημένες έννοιες και πολλοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτά χρειάζονται στέρεες ιδέες. Παρ' όλα αυτά, έχουμε παρατηρήσει σημαντική ανάπτυξη της χρήσης αυτών των πρακτικών στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή σε εκείνα που έχουν αποτύχει στο σχολείο. Μερικές εξηγήσεις: τα παιδιά που αποτυγχάνουν στο σχολείο έχουν συχνά προβλήματα στο κοινωνικό ή οικογενειακό τους περιβάλλον –και το σχολείο συχνά ενισχύει αυτή την αρνητική αυτοεικόνα του παιδιού. Αυτός είναι και ο λόγος που βλέπουμε συχνά τα παιδιά αυτά να αντιδρούν, να γίνονται εσωστρεφή, σωπηλά, για να μην προκαλούν την προσοχή. Άλλα πάλι, ενεργούν προκλητικά ακριβώς για να προκαλέσουν την προσοχή και έτσι να ενισχύσουν το στίγμα της υπαρχής τους. Αυτά τα παιδιά είναι πολύ συχνά υπερευαίσθητα σε

υπαρξιακά προβλήματα και μπορεί δυναμικά να είναι έτοιμα να εισέλθουν σε μια δυναμική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με ερωτήματα που εγείρει η ζωή, ειδικά αν ο δάσκαλος επιβεβαιώνει ότι υπάρχουν τέτοιες συνθήκες στην καθημερινή ζωή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακούν τα παιδιά, να τα ενθαρρύνουν να εκφράζονται, να επαινούν κάθε τους συζήτηση και να τα εμπιστεύονται. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα σ' αυτά τα παιδιά, μέσω της υλοποίησης των σκέψεών τους να ανακτήσουν την αυτοεκτίμησή τους, αποδεικνύοντας ότι είναι ικανά να σκέφτονται. Πρόκειται για μια διαδικασία αποκατάστασης της αυτοεκτίμησης, όπου η σκέψη ανακουφίζει τον πόνο της απάρκειας και τα βοηθά να μάθουν (ή να ξαναμάθουν) τη σιγουριά και την ασφάλεια της ανθρώπινης συνύπαρξης. Έτσι, μπορούν να αναπτύξουν μιαν εσωτερική γλώσσα, την οποία θα χρησιμοποιούν για να συνδέσουν αυτό που νιώθουν με αυτό που θέλουν να πράξουν, αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο τις βιαιοπραγίες ή τις προσβολές. Αυτή η εσωτερική γλώσσα («προφορική εσωτερική» –όρος που χρησιμοποιείται από τον ψυχολόγο Jacques Levine<sup>15</sup>), μπορεί να ανοίξει ένα μονοπάτι προς τη στοχαστική συνείδηση, προς την ανακάλυψη ότι η σκέψη μπορεί να είναι ευχάριστη και μια πηγή αξιοπρέπειας, και για να σταθούν οι μαθητές στα πόδια τους.

### Ένα ερώτημα προσέγγισης: παιδαγωγική και διδακτική

Αν υποστηρίζουμε τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα παιδιά, θα πρέπει να απαντήσουμε στα ακόλουθα παιδαγωγικά ερωτήματα: Με ποιον τρόπο; Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να χρησιμοποιούνται; Πώς μπορεί ο δάσκαλος να μάθει να διδάσκει φιλοσοφία ώστε τα παιδιά να μπορούν να μάθουν να φιλοσοφούν; Και πάλι, υπήρξε μεγάλη συζήτηση σχετικά με τα ερωτήματα αυτά. Μερικοί Τομείς Φιλοσοφίας ή Εταιρίες που συμμετέχουν στη διδασκαλία της φιλοσοφίας –στη Γαλλία, για παράδειγμα– υποστηρίζουν ότι η φιλο-

(15) Βλέπε το 3ο μέρος στο παρόν κεφάλαιο.

σοφία είναι ο ίδιος ο δάσκαλος, ότι η φιλοσοφική προσέγγιση ευνοεί την κριτική σκέψη. Ισχυρίζονται ότι μαθαίνουμε να φιλοσοφούμε ακούγοντας μια διάλεξη ή διαβάζοντας τα έργα ενός φιλοσόφου, και ότι αυτά τα δύο μας εισάγουν στην φιλοσοφική σκέψη. Με την απορρόφηση και την κατανόηση των φιλοσοφικών θεωριών που παρουσιάζονται σε ένα κείμενο ή από έναν ομιλητή ή έναν εκπαιδευτικό καταλαβαίνουμε τη φιλοσοφική σκέψη. Αυτή η αντίληψη ενός μοντέλου μετάδοσης της μάθησης, προϋποθέτει έναν χαρισματικό εκπαιδευτικό και εξαρτάται από την παλιομοδίτικη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές είναι ξετρελαμένοι, υπάκουοι και επιμελείς. Αλλά τι συμβαίνει όταν η διδασκαλία είναι δημοκρατική και καθολική, όταν η φιλοσοφία απευθύνεται σε όλους, όταν ο εκπαιδευτής είναι ένας εκπαιδευμένος δάσκαλος, και όχι απλώς ένας φιλόσοφος; Οι εκπαιδευτικοί σήμερα πρέπει να προσπαθήσουν να παρακινήσουν τους μαθητές που δεν έχουν κατ' ανάγκη φιλοσοφικά ενδιαφέροντα, και που δεν έχουν πάντοτε το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ούτε να υιοθετούν τα πρότυπα του εκπαιδευτικού ή του σχολείου. Σήμερα οι μέθοδοι της P4C είναι σύμφωνες με μια γενική δημοκρατικοποίηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, και προκύπτουν από επιστημονικές μελέτες αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Αυτή η προσέγγιση δίνει περισσότερη έμφαση στα παιδιά ως εκπαιδευόμενους φιλόσοφους, στον τρόπο της μάθησης, στην άγνοια και όχι στη γνώση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη φιλοσοφία. Εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να υπερβούν τα εμπόδια, ιδιαίτερα εκείνα που αφορούν στις ψευδοβεβαιότητες που χρησιμοποιούν συχνά τα παιδιά όταν λένε την άποψή τους. Αυτό έχει να κάνει περισσότερο με τον τρόπο που μαθαίνουμε να κάνουμε φιλοσοφία παρά με το πώς διδάσκεται η φιλοσοφία.

### **Ένα ερώτημα σχετικά με το πώς μαθαίνουμε να κάνουμε φιλοσοφία: είναι η συζήτηση το κύριο μέσο;**

Πολλές από τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην P4C βασίζονται στις ομαδικές συζητήσεις. Όταν εξετάζουμε την επικράτηση αυτού του μοντέλου, βλέπουμε ότι η συζήτηση είναι η πιο διαδεδομένη φιλοσοφική μέθοδος σε μεγάλο βαθμό στον κόσμο, σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει στην θεσμοθετημένη εκπαίδευση, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή στα ανώτερα επίπεδα, όπου ο εκπαιδευτικός μιλά περισσότερο. Άραγε αυτή η μορφή εξαρτάται από ιστορικά, κοινωνικά, ψυχολογικά φαινόμενα, τα οποία είναι ξένα με τον κλάδο καθαυτό, ή είναι άμεσα συνυφασμένα με τη φιλοσοφία, και συνδέονται με τον κλάδο ως τέτοιο; Είναι η «κοινότητα της έρευνας» ή μια φιλοσοφικά κατευθυνόμενη συζήτηση<sup>16</sup> απλώς κάποιες από τις πολλές μεθόδους μάθησης για να κάνουμε φιλοσοφία, ή είναι η έκφραση ενός φυσικού, γενετικού, τρόπου με τον οποίο εξελίσσουμε κάποιες συνήθειες της κριτικής σκέψης; Άραγε, μοναχά όταν ερχόμαστε άμεσα αντιμέτωποι με τις εναλλακτικές απόψεις άλλων ανθρώπων, μονάχα τότε μαθαίνουμε να αντιμετωπίσουμε τον εαυτό μας –να δούμε «τον εαυτό μας ως άλλον», όπως το θέτει ο Γάλλος φιλόσοφος Ricoeur, ή να συμμετάσχουμε σε ένα «διάλογο της ψυχής με τον εαυτό της» (Πλάτωνας);

Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένες κριτικές που αντιδρούν στη θεμελίωση και τη νομιμοποίηση της διαλογικής μορφής: η προφορική επικοινωνία, σε αντίθεση με τα γραπτά κείμενα και τις διατριβές, θεωρείται σε ορισμένους κύκλους δευτερεύουσας σημασίας στην φιλοσοφική διδασκαλία. Ο διάλογος στην τάξη κρίνεται συχνά ως μια επιφανειακή μέθοδος διδασκαλίας, σε αντίθεση με τις διαλέξεις και παρουσιάσεις που παραδίδονται από τον δάσκαλο φιλοσοφίας. Ο Levine, ένας αναπτυξιακός ψυχολόγος, έχει ορισμένες επιφυλάξεις και ανσυχίες: μια συζήτηση

(16) Βλέπε το 3ο μέρος από το παρόν κεφάλαιο.

που γίνεται με πολύ μικρά παιδιά, μπορεί να μην τους παρέχει τον απαιτούμενο χρόνο για να αναπτύξουν τις δικές τους προσωπικές απόψεις, επειδή ασχολούνται περισσότερο με το να αντιδρούν στις απόψεις των άλλων. Η εννοιολογική ή επιχειρηματολογική πίεση ενός φιλοσοφικά κατευθυνόμενου διαλόγου ενδέχεται να βραχυκυκλώσει τη φυσική προκαταρκτική διερεύνηση ενός παιδιού σε μια πιο σύνθετη σκέψη. Αυτές οι κριτικές υποστηρίζουν ότι δεν είναι αρκετή μια δημοκρατική συζήτηση για να αναπτυχθούν οι δεξιότητες των παιδιών στη φιλοσοφία. Για να είναι μια συζήτηση φιλοσοφικά διδακτική θα πρέπει να πληρούνται μια σειρά από συνθήκες. Αυτές οι συνθήκες περιλαμβάνουν την καθιέρωση μιας συνεργατικής κοινότητας έρευνας, η οποία συνεπάγεται έναν ηθικό λόγο που να στηρίζεται στην «επικοινωνιακή δράση» (Habermas) και σε μια αυθεντική επιθυμία καθιέρωσης μιας κοινά αποδεκτής αλήθειας, παράλληλα με την ενθάρρυνση της ορθολογικής σκέψης. Απαντήσεις σε τέτοιου είδους κριτικές έχουν επισημάνει ότι η συζήτηση είναι μονάχα μία πιθανή μέθοδος εκμάθησης, η οποία αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη όταν εργαζόμαστε με παιδιά ή μαθητές που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις. Με τον όρο συζήτηση εννοούμε την αλληλεπίδραση μιας ομάδας που καθοδηγείται από έναν εκπαιδευτικό, και συνδιαλέγεται γύρω από ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Αυτές οι συζητήσεις μπορεί να έχουν πολλούς διαφορετικούς φιλοσοφικούς στόχους, οι οποίοι συχνά μοιάζουν να είναι αλληλένδετοι. Μεταξύ αυτών είναι: η διερεύνηση της φύσης του υπό εξέταση ζητήματος –συχνά μέσω ερωτήσεων–, η ενθάρρυνση των παιδιών να σκέφτονται σοβαρά πάνω σε σύνθετα φιλοσοφικά ερωτήματα, η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να θέτουν ερωτήματα και να απαντούν στους άλλους προσεκτικά και ορθολογικά –και όχι καθαρά συναισθηματικά ή διαισθητικά– και η προώθηση μιας επικοινωνιακής ηθικής που να βασίζεται σε μια προσέγγιση συνεργασίας για την επίλυση σύνθετων ή αμφιλεγόμενων ανθρωπινων προβλημάτων.

## 2) Το ερώτημα για τον ρόλο του δασκάλου

### **Πόση καθοδήγηση θα πρέπει να παρέχει ο δάσκαλος;**

Ο ρόλος του δασκάλου είναι συχνό θέμα συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών-διδασκόντων, των ερευνητών και αυτών που εφαρμόζουν την P4C. Υπάρχουν ποικίλες σχολές σκέψης: Κάποιες πηγάζουν από τη μαιευτική, με τον εκπαιδευτικό να διατηρεί τον απόλυτο έλεγχο στο διάλογο, έτσι ώστε, καθώς οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις που αυτός θέτει, τους βοηθά να γεννήσουν τις δικές τους ιδέες (Oscar Brenifier<sup>17</sup>). Άλλες θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενεργοί στις απευθείας συζητήσεις με τους μαθητές, κρίνοντας την αλληλεπίδραση ως λιγότερο σημαντική από την καθιέρωση των συνηθειών της ορθολογικής συζήτησης (Anne Lalanne<sup>18</sup>). Κάποιες προτιμούν ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά να μιλούν μεταξύ τους και ο εκπαιδευτικός να μην λαμβάνει μέρος, με σκοπό να τους επιτρέψει να αναπτύξουν τη δική τους ταυτότητα ως σκεπτόμενα όντα (Jacques Levine<sup>19</sup>). Άλλες υποστηρίζουν μια διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αλληλεπιδρούν προοδευτικά περισσότερο μεταξύ τους, μέσω της σταδιακής απόσυρσης του ηγέτη, με στόχο τη δημιουργία διαλόγου από ομότιμους συνομιλητές (Jean-François Chazzerans<sup>20</sup>). Τέλος, άλλες προτιμούν μια πιο δημοκρατική μέθοδο, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές έχουν ακριβείς ρόλους και η συζήτηση λαμβάνει χώρα μέσα στο ελεγχόμενο περιβάλλον της τάξης (Matthew Lipman).

### **Πόσο ενεργός θα πρέπει να είναι ο ρόλος του δασκάλου;**

Στο παραδοσιακό μοντέλο της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία και η μετάδοση της γνώσης είναι υψίστης σημασίας: το υλικό των μαθημάτων –που έχουν φιλοσοφικό περιεχόμενο– είναι

(17) Βλέπε το 3<sup>ο</sup> μέρος από το παρόν κεφάλαιο.

(18) Ό.π.

(19) Ό.π.

(20) Βλέπε <http://pratiquesphilosophie.free.fr/>



πρωταρχικής σπουδαιότητας. Ο δάσκαλος ή ο εκπαιδευτής μπορεί να εστιάσει σε ορισμένα φιλοσοφικά δόγματα, σχολές σκέψης, ή να παρουσιάσει την ιστορία της φιλοσοφίας. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει ως παράδειγμα μια φιλοσοφική γραμμή σκέψης, ή να χρησιμοποιήσει ως πρότυπα κείμενα συγκεκριμένων επιλεγμένων συγγραφέων. Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτές περιγράφουν επίσης ιδιαίτερα φιλοσοφικά προβλήματα και εξηγούν γιατί αυτή ή αυτός ο φιλόσοφος προτείνει τη μια ή την άλλη λύση, έτσι ώστε να παρέχουν στους μαθητές τα σημεία αναφοράς από όπου μπορούν να αρχίσουν –ίσως– να σκέφτονται για τον εαυτό τους.

Όταν όμως πρόκειται για τα μικρότερα παιδιά, που δεν μπορούν να αντιληφθούν τις θεωρίες, η P4C επιλέγει μια προσέγγιση που εστιάζει στην εκπαίδευση πάνω σε έναν τρόπο σκέψης. Η ερώτηση είναι πιο σημαντική από την αντίστοιχη απάντηση, αφού τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται βαθιά, αμφισβητώντας τις δικές τους απόψεις και το δικό τους σκεπτικό. Για το λόγο αυτό, ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να ολοκληρώσει πρόωρα ή να περιορίσει έναν εν εξελίξει διάλογο δίνοντας στα παιδιά τις απαντήσεις, ακόμη λιγότερο «την» απάντηση, καθώς αυτό θα οδηγήσει σε ένα απότομο τέλος. Αυτοί που ασκούν την P4C πιστεύουν ότι θα πρέπει να αφήσουμε αναπάντητα ερωτήματα, για να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να διερευνήσουν τις πιθανές λύσεις. Αυτό είναι παρόμοιο με το σωκρατικό μοντέλο, στο *Συμπόσιον* του Πλάτωνα<sup>21</sup>: όταν ο όμορφος Αλκιβιάδης προσφέρει το σώμα του στον Σωκράτη με αντάλλαγμα τη σοφία του, ο Σωκράτης το αρνείται, στέλνοντάς τον στον Αγάθωνα και υποστηρίζοντας ότι το μόνο που γνωρίζει είναι ότι δεν γνωρίζει τίποτα («Εν οίδα ότι ουδέν οίδα»). Με ποιο τρόπο λοιπόν μπορούμε να μεταδώσουμε μια τέτοια άγνοια, αν όχι επιτρέποντας σε αυτή να υπάρχει υπό τη μορφή της επιθυμίας για γνώση<sup>22</sup>; Αυτό προϋποθέτει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να διαθέτει δύο χαρακτηριστικά:

από τη μια πλευρά, σεμνότητα όσον αφορά στην κατοχή της Αλήθειας –ο δάσκαλος να το επιβεβαιώνει αυτό, συνεχίζοντας να ψάχνει για απαντήσεις στα αινίγματα της ανθρώπινης κατάστασης, και ως εκ τούτου να ενδιαφέρεται για τις απαντήσεις των μαθητών σε αυτά τα ερωτήματα– και από την άλλη, ο δάσκαλος να επαινεί την αξία της αλήθειας, τονίζοντας τον «αμφισβητήσιμο» χαρακτήρα των προτάσεων που διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης, και δίνοντας έμφαση στη συλλογική αναζήτηση της αλήθειας. Αυτό προσδίδει στη γνώση μια συνεργατική και αδογμάτιστη διάσταση καθώς συν-δημιουργείται σταδιακά μέσω της κριτικής εξέτασης της δόξας (που προέκυψε) κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Ωστόσο, κάποιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι υπό κάποιες συνθήκες ο δάσκαλος μπορεί να παρεμβαίνει<sup>23</sup>. Ακόμη και αν υπάρχει μια ασυμμετρία γνώσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητή, υπάρχει ισότητα στην κοινή επιθυμία τους για την αλήθεια. Για ποιο λόγο ο δάσκαλος θα πρέπει να απαλλάσσεται από την υποχρέωση να συμμετέχει σε αυτήν την ηθική της επικοινωνίας; Υποστηρίζεται επίσης ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να φροντίζουν να υποβάλλουν τις εισηγήσεις τους ως δυνατότητες, και όχι ως δικές τους πεποιθήσεις, έτσι ώστε να μην περιορίζουν τις σκέψεις των μαθητών σχετικά με το υλικό. Ο Ρουσσώ αυτό το ονόμασε «παιδαγωγικό κόλπο», ένα τέχνασμα που χρησιμοποιείται προς –φιλοσοφικό– όφελος των μαθητών.

Οι απόψεις λοιπόν για τον τρόπο συμβολής του δασκάλου ξεκινούν από την παραδοσιακή διδασκαλία και τον πρωταγωνιστικό ρόλο του διδάσκοντα και καταλήγουν σε μια πρόταση μειομένης συμμετοχής κατά την οποία μπορεί να διατυπώνει –αλλά όχι να επιβάλλει– τη γνώμη του.

(21) Βλέπε Πλάτωνος *Συμπόσιον*, μτφρ. Η. Σ. Σπυριόπουλος, εκδ. Ζήτηρος, Θεσσαλονίκη, 2004.

(22) Σύμφωνα με τον Γάλλο ψυχαναλύτη Jacques Lacan, ο «πλιθιος δάσκαλος», αρνούμενος να θεραπεύσει την έκπληξη που βιώνει από την άγνοια, υποκινεί πραγματικά την επιθυμία για φιλοσοφία. Δεν επιδιώκει, ούτε περιμένει τη «σωστή απάντηση» από τον μαθητή –ως ζήτημα φιλοσοφικής διδακτικής–, διότι εάν ο δάσκαλος υιοθετήσει αυτή τη συμπεριφορά, ο μαθητής «θα θέλει να δώσει την απάντηση που ο δάσκαλος θέλει» και όχι την απάντηση που ο ίδιος επιθυμεί και η οποία είναι αποτέλεσμα της ανεξάρτητης σκέψης του.

(23) Βλέπε Pierre Usclat, *Le rôle du Maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas*. PhD thesis, Université de Montpellier 3, France.

### 3) Το ερώτημα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των δασκάλων

Ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφατες καινοτομίες στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα παιδιά είναι ότι, ακριβώς επειδή πρόκειται για καινοτομίες, οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σπανίως είναι καλά εκπαιδευμένοι στην Ρ4C. Στο βαθμό μάλιστα που τα μαθήματα φιλοσοφίας δεν είναι υποχρεωτικά στο αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης των δασκάλων, η Ρ4C είναι ουσιαστικά εθελοντική και συχνά προσφέρεται μονάχα σε ιδιωτικά ή ανεξάρτητα σχολεία ή οργανισμούς.

#### Ακαδημαϊκή εκπαίδευση στη φιλοσοφία;

Μια φιλοσοφική εκπαίδευση συνίσταται συνήθως στη γνώση των μεγάλων φιλοσοφικών κειμένων της ιστορίας της Δυτικής σκέψης. Τα μαθήματα παραδοσιακά επικεντρώνονται κυρίως στην θεωρία και την ιστορία, και σπάνια στην εξεταση φιλοσοφικών ερωτημάτων ή την εξοικείωση των μαθητών με αυτά. Ωστόσο, αυτή η λιγότερο σύννητης εκπαιδευτική μέθοδος βρίσκεται πιο κοντά στα μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην Ρ4C. Αντιμέτωποι με τους δασκάλους που δεν έχουν καμία φιλοσοφική κατάρτιση, ή των οποίων η εμπειρία στη φιλοσοφία είναι περιορισμένη σε ό,τι έμαθαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η συνήθης λύση είναι να τους παρέχουμε μια κλασική ακαδημαϊκή προπαδεία (δίνοντας έμφαση στις φιλοσοφικές θεωρίες, στα κείμενα και στους μεγάλους φιλοσόφους). Αυτή η λύση ουσιαστικά μεταβιβάζει κάποιες γνώσεις στους εκπαιδευτικούς: ιδέες, κάποιον κανόνα, μια φιλοσοφική κληρονομιά. Αλλά υπάρχουν όρια σε αυτή τη μέθοδο, επειδή το να γνωρίζεις γεγονότα σχετικά με τη φιλοσοφία δεν είναι το ίδιο πράγμα με το να γνωρίζεις να φιλοσοφείς. Οι δάσκαλοι θα πρέπει επίσης να μάθουν να φιλοσοφούν, εάν πρόκειται να διδάξουν φιλοσοφία

στους μαθητές τους. Το ερώτημα του τρόπου με τον οποίο κάποιος μπορεί να διδαχθεί να φιλοσοφεί αφορά τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές.

Είναι όμως η ακαδημαϊκή εκπαίδευση πραγματικά αναγκαία; Σε αυτό το σημείο οι απόψεις διίστανται. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι μπορούν να κατευθύνουν με επιτυχία την ανάπτυξη μιας κοινότητας έρευνας (Lipman) και ακόμη, το πιο σημαντικό, ότι μπορούν να προσφέρουν μια ευκαιρία στα παιδιά για να αναπτύξουν τις συνήθειες της κριτικής σκέψης (Jacques Levine). Άλλοι πάλι αμφισβητούν το κατά πόσον η ακαδημαϊκή εκπαίδευση είναι συμβατή με τη φύση της αν λάβουμε υπόψη ότι δεν διδάσκουμε στα παιδιά μεγάλους συγγραφείς αλλά ψάχνουμε να τα εισαγάγουμε στην αναστοχαστική σκέψη. Επίσης, υπάρχει συζήτηση μεταξύ αυτών που υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν να μάθουμε να φιλοσοφούμε χωρίς να γνωρίζουμε τους φιλόσοφους (ένα επιχείρημα που συνδέεται με την άποψη ότι τα παιδιά θα πρέπει πρώτα να μεγαλώσουν για να μπορέσουν να μάθουν να φιλοσοφούν) και μεταξύ εκείνων που πιστεύουν ότι το να μάθουμε να φιλοσοφούμε προϋποθέτει πρωτίστως και κυρίως ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα ερωτήματα να γεννώνται φυσικά, ενθαρρύνοντας έτσι τους μαθητές να διαμορφώσουν τις δικές τους λογικές σκέψεις, και όπου οι δάσκαλοι θα πρέπει να βοηθούν αυτή τη διαδικασία, αλλά και τους μαθητές να δουλέψουν πάνω στα δικά τους ερωτήματα, στα πλαίσια της ομάδας.

#### Διδακτική εκπαίδευση στις δεξιότητες της φιλοσοφίας;

Το επάγγελμα του δασκάλου έγκειται στο να γνωρίζει πώς να διδάξει, πράγμα που σημαίνει ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Κάποιοι φιλόσοφοι αγνοούν το ερώτημα που θέτουμε εδώ και υποστηρίζουν ότι για να διδάξει κάποιος χρειάζεται μόνο να γνωρίζει (υποστη-

ρίζουν ότι «διδάσκω» σημαίνει μπορώ «να εξηγήσω ό,τι γνωρίζω») –και συνεπώς ότι μια ακαδημαϊκή επιμόρφωση στο ζήτημα θα είναι τόσο αναγκαία όσο και επαρκής, ενώ η υπόλοιπη θα πρέπει να αφορά μονάχα την παιδαγωγική: η μετουσίωση της φιλοσοφικής παιδείας εστιασμένη στις επιστήμες της αγωγής. Για άλλους, ωστόσο, η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου της Ρ4C είναι μεγάλης σημασίας. Αυτή η ταυτότητα είναι διττή: υπάρχει μια φιλοσοφική διάσταση σ' αυτήν, διότι η φιλοσοφία είναι το κύριο ζήτημα, καθώς και μια παιδαγωγική διάσταση, διότι είναι επίσης ζήτημα της διδασκαλίας καθαυτής. Αυτό το ζήτημα των δεξιοτήτων έχει δύο επίπεδα. Από τη μια πλευρά εξαρτάται από την αντίληψη ενός ατόμου για τη φιλοσοφία, τη γνώση του πώς να κάνει φιλοσοφία, την παιδική ηλικία και τις γνωστικές της δυνατότητες, καθώς και από το ρόλο του/της δασκάλου/ας –κυρίως όσον αφορά τη σχέση του/της με τις ιδέες και τα ερωτήματα των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, αυτό εξαρτάται επίσης από τις συγκεκριμένες μεθόδους που οι δάσκαλοι θα πρέπει να καθιερώσουν –για ένα δάσκαλο της Ρ4C, αυτές μπορεί να είναι προφορικές ή / και γραπτές τεχνικές, η παρουσίαση ηθικών διλημμάτων, η οργάνωση κοινοτήτων έρευνας, η οργάνωση συζητήσεων που έχουν τόσο φιλοσοφικούς όσο και δημοκρατικούς σκοπούς, η ένταξη των μαθητών σε διαλόγους σωκρατικού τύπου ή η θέση φιλοσοφικών ερωτημάτων σε μια τάξη ή σε μια ομάδα μαθητών<sup>24</sup>.

### Παιδαγωγική κατάρτιση πάνω στη συζήτηση;

Ορισμένοι συγγραφείς αμφισβητούν το κατά πόσον τα παιδιά μπορούν πραγματικά να μάθουν να κάνουν φιλοσοφία μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις. Ειδικότερα, επιστούν την προσοχή στη δυσκολία που έχει μια συζήτηση με μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, και η οποία μπορεί να έχει αποτέλεσμα μονάχα όταν πρόκειται για μια ομάδα παιδιών με μεγάλο φάσμα ικανοτήτων και υψηλό επί-

πεδο ανάπτυξης. Υποστηρίζουν επίσης ότι οι προφορικές ιδέες που εκφράζονται είναι λιγότερο περιεκτικές και ανεπτυγμένες από αυτές που διατυπώνονται γραπτώς. Άλλοι απαντούν ότι αυτή η ξεκάθαρη αξιολόγηση των δυσκολιών που προέκυψαν στον τομέα είναι ενδιαφέρουσα, καθώς χρησιμοποιεί τα εμπόδια που θα πρέπει να ξεπεραστούν ως επιχειρήματα εναντίον μιας τέτοιας μαθησιακής εμπειρίας. Ακριβώς επειδή οι μαθητές δεν προσέχουν ο ένας τον άλλο θα πρέπει να ασκηθούν στην ηθική της επικοινωνίας, και ακριβώς επειδή οι ίδιοι περιορίζονται στη χρήση παραδειγμάτων κατά την επιχειρηματολογία τους, είναι αναγκαίο να τους διδάξουμε να αναζητούν εκείνα τα κοινά χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν τις έννοιες οι οποίες υπάρχουν μέσα στις δικές τους. Ο στόχος είναι να μάθουν να σκέφτονται φιλοσοφικά μέσα στην ομάδα και κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Το να ηγηθούμε σε (ή το να διευκολύνουμε) μια φιλοσοφική συζήτηση δεν είναι εύκολο πράγμα, διότι υπάρχουν δύο διαφορετικές όψεις που θα πρέπει να εξετάσουμε: τη μέθοδο –το γενικό πρόβλημα της διαχείρισης της συζήτησης, και το περιεχόμενο –τη διαχείριση της φιλοσοφικής πορείας που παίρνει η συζήτηση. Η διευκόλυνση μιας τέτοιας συζήτησης προϋποθέτει κάποια δεξιότητα, στο βαθμό που ο δάσκαλος θα πρέπει να ελέγχει και να ενθαρρύνει τη δυναμική της ομάδας, προκειμένου να αναπτύξει και να ρυθμίσει την απαιτούμενη ψυχολογική και κοινωνιολογική πορεία. Η κοινωνική πρακτική της δημοκρατίας μας παρέχει κανονιστικές αρχές που θα πρέπει να χρησιμοποιούμε για να φτιάξουμε τον κοινό τόπο για τη συζήτηση μέσα στη σχολική αίθουσα. Αυτές οι αρχές περιλαμβάνουν την αναγνώριση του δικαιώματος του καθενός να εκφράζει την άποψή του, ακόμα κι αν αποτελεί μειοψηφία. Επίσης, περιλαμβάνουν τη δυνατότητα της ύπαρξης τόσο ενός γραμματέα που θα καταγράφει τη συζήτηση, όσο και των αρχών εκείνων που απαιτούνται για τη διαχείριση των

(24) Παράδειγμα: εάν κάποιος καθορίζει το να φιλοσοφείς διδακτικά ως μια διαδικασία της σκέψης που απασχολεί δύο ή περισσότερους ανθρώπους και αναζητεί την αλήθεια, τότε ο δάσκαλος θα πρέπει να επιχειρεί να καταστήσει τους μαθητές ενήμερους για τα προβλήματα, τις έννοιες και τα επιχειρήματα. Αλλά μέσα από μια γνωστική αντίληψη της μάθησης, η προτεραιότητα θα δινόταν στους μαθητές, που θα εκφράζουν τις απόψεις τους ως αναπαράσταση του κόσμου τους. Αντ' αυτού, μια κονστрукτιβιστική προσέγγιση θα εστίαζε στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές οικοδομούν για τον εαυτό τους, ακολουθώντας τη δική τους προσωπική πορεία συλλογισμού, ένα πιά σύνθετο όραμα του ερωτήματος που θέσαμε. Ωστόσο, σύμφωνα με τους κοινωνιο-κονστрукτιβιστές, κάποιος θα οργάνωνε τις καταστάσεις κατά τέτοιο τρόπο που οι απόψεις του να έρχονται αντιμέτωπες με τις απόψεις των άλλων, ιδιαίτερα με τις απόψεις των συνομήλικών του –των συμμαθητών του (λ.χ. σε συζητήσεις).

ομιλητών (όπως π.χ. να υπάρχει ένας διαμεσολαβητής που θα προεδρεύει, να υπάρχουν συμφωνημένοι κανόνες αναφορικά με τη σειρά που θα έχουν οι ομιλητές, αναφορικά με τη στάση των ομιλητών απέναντι στους υπόλοιπους και τη δυνατότητα για προτεραιότητα σε όσους μίλησαν λιγότερο από τους άλλους).

Με τον τρόπο αυτό, η οργάνωση μιας συζήτησης διδάσκει στους μαθητές δημοκρατικές μεθόδους που προωθούν τον συλλογικό, στοχαστικό διάλογο. Η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό είναι να εισαγάγει αυτές τις λειτουργίες και τους κανόνες κατά τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν το σκοπό τους. Ίσως, μάλιστα, να είναι ακόμη καλύτερο αν οι ετοιμασίες για όλα αυτά γίνουν μέσα στην τάξη. Ωστόσο, ο φιλοσοφικός σκοπός παρέχει μια συγκεκριμένη μορφή σε αυτές τις συζητήσεις: η ομάδα αποκτά συλλογική σκέψη και μεταμορφώνεται σε μια κοινότητα έρευνας. Όπως λειτουργεί μέσα από τα ερωτήματα των παιδιών, που συχνά αφορούν στα μεγάλα αινίγματα της ανθρωπίνης κατάστασης, ο κύριος σκοπός της συζήτησης δεν είναι η νίκη ή η επικράτηση ενός επιχειρήματος, αλλά η κοινή αναζήτηση απαντήσεων και η συνεργασία που στηρίζεται σε ιδέες (αντί στη δύναμη), κατά την οποία ο άλλος είναι ένας απαραίτητος συνεργάτης –με σκοπό να δει τα πράγματα πιο καθαρά– και όχι ένας αντίπαλος. Το δικαίωμα εδώ κάποιου να εκφράζει τη γνώμη του (δόξα) αντισταθμίζεται από το καθήκον της ανάπτυξης ενός λογικού επιχειρήματος, έτσι ώστε κάθε ένσταση να είναι ένα διανοητικό δώρο, και όχι μια επιθετική πράξη. Εξ αυτού, η δεξιότητα του δασκάλου συνίσταται στην καλλιέργεια της διανοητικής περιέργειας, της επικοινωνιακής ηθικής, της έλλογης επιχειρηματολογίας και σκέψης. Αυτές οι δεξιότητες πρέπει να αναπτυχθούν κατά την κατάρτιση των δασκάλων. Μια εκπαιδευτική μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά είναι να βάζουμε τους δασκάλους στις ίδιες συνθήκες που θα βάλουν αργότερα οι ίδιοι

τους μαθητές τους (η αρχή του ισομορφισμού). Με αυτόν τον τρόπο θα κατανοήσουν τους μαθησιακούς στόχους πιο καθαρά και θα έχουν βιωματική εμπειρία των αρχών της Ρ4C στην πράξη, συμπεριλαμβανομένων των δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν αλλά και των στρατηγικών που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να τις υπερβούν. Μια μεταγνωστική φάση που θα ακολουθήσει την άσκηση επιτρέπει στους εκπαιδευμένους δασκάλους να διερευνήσουν τα αισθήματα που είχαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης, να περιγράψουν τη διαδικασία της σκέψης που ακολούθησαν και να αξιολογήσουν τις ποικίλες μεθόδους και τις διαδικασίες που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκειά της.

#### 4) Το ερώτημα της καινοτομίας: Προώθηση, πείραμα, θεσμοθέτηση;

Ένα βασικό ερώτημα που αναθερμαίνει τις συζητήσεις της Ρ4C αφορά στον τρόπο με τον οποίο θα οδηγηθούμε από την καινοτομία στον επίσημο πειραματισμό, και εν τέλει στη δημιουργία των νέων πρακτικών μέσα στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Με άλλα λόγια, το ερώτημα είναι πώς θα περάσουμε από την καινοτομία στην θέσμιση μιας πραγματικής αλλαγής μέσα σε ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Η θεσμοθέτηση της Ρ4C είναι μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πρόταση και ορισμένες χώρες βρίσκονται ήδη σε καλό δρόμο ως προς την πραγματοποίησή της. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ότι παρέχει σε όλα τα παιδιά έναν χώρο όπου μπορούν να θέτουν ερωτήματα που είναι σημαντικά για αυτά –όπου μπορούν να δοκιμάσουν σε νεαρή ηλικία το πνεύμα της φιλοσοφίας, να αποκτήσουν μια γεύση για την ορθολογική ανάλυση, οδηγούμενα από μια δίψα για την αλήθεια, και να αναπτύξουν τα κριτικά εργαλεία που θα χρειαστούν ως άτομα για να κατανοήσουν καλύτερα και να ανταπεξέλ-

θουν στη ζωή τους, να συνεισφέρουν ως πολίτες στο δημόσιο διάλογο, να υποστηρίξουν τη δημοκρατία και να αντισταθούν στην παραπλανητική προπαγάνδα. Αντί να αφεθεί η Ρ4C στην επινοτικότητα των ιδιωτικών οργανισμών και σε τοπικές πρωτοβουλίες, που μπορεί να στερήσουν από έναν μεγάλο αριθμό παιδιών μια πολύ σημαντική εμπειρία μάθησης, η γενίκευση των πρακτικών αυτών θα συμβάλει στη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Ωστόσο, προσθέτοντας ένα νέο μάθημα στο δημοτικό σχολείο, συνεπάγεται επίσης την εισαγωγή ενός αποτελεσματικού και συνεκτικού προγράμματος για την επιμόρφωση των δασκάλων σε αυτές τις πρακτικές και τους στόχους τους. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνεται στην αρχική κατάρτιση των δασκάλων και στη συνεχόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ωστόσο, ορισμένοι υποστηρικτές της Ρ4C θα προτιμούσαν να λαμβάνουν κάποια επίσημη ενθάρρυνση για αυτές τις καινοτόμες τεχνικές, αντί να χρειάζεται η Ρ4C να εισαχθεί επίσημα στο εθνικό ή στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι ευαίσθητοι στην αντίφαση της θεσμοθετημένης άποψης ότι τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να σκέφτονται για τον εαυτό τους. Υπάρχουν επίσης ανησυχίες ότι μια τέτοια μεταρρύθμιση μπορεί να συναντήσει υπερβολική αντίσταση, και ότι μια τέτοια τυποποίηση μπορεί να υποβαθμίσει την παρούσα κατάσταση όπου υπάρχει μια ευπρόσδεκτη ποικιλία πρακτικών, και όπου η Ρ4C οδηγείται από τον ενθουσιασμό συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά σε μια δραστηριότητα που παραμένει κάπως έξω από τις συνηθισμένες ασκήσεις που γίνονται στην τάξη.

Οποιαδήποτε σημαντική καινοτομία τραντάζει το σύστημα και ζητά την επανεξέταση των υφιστάμενων ιδεών. Αυτή είναι η περίπτωση της Ρ4C, η οποία έρχεται σε ρήξη με πολλές παραδόσεις όσον αφορά τόσο τη διδασκαλία και τις

συνήθειες μεθόδους της φιλοσοφίας όσο και την κουλτούρα της πρωτοβάθμιας διδασκαλίας. Διδάσκοντας τα παιδιά πώς να φιλοσοφούν είναι μια καινούργια πρακτική –αλλά ίσως όχι και μια καινούργια ιδέα– στην ιστορία της ανθρωπότητας. Είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο, που ξεκίνησε μόλις τριάντα πέντε χρόνια πριν. Αλλά αυτή η πρακτική στα τέλη του εικοστού αιώνα έχει αναπτυχθεί μέσα από μια σειρά θεμελιώδη και συγκλίνοντα ρεύματα σκέψης στο πέρασμα των αιώνων: ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για τα ιδεώδη της δημοκρατίας στο δέκατο όγδοο αιώνα οδήγησε στην ιδέα της ελευθερίας του λόγου και στο αίτημα για την ύπαρξη δημόσιων χώρων για ανοικτό διάλογο, μια αλλαγή στην αντίληψη της παιδικής ηλικίας που βρίσκουμε τις ρίζες της στο έργο του Ρουσσώ κορυφώθηκε κατά τον εικοστό αιώνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η προοδευτική εμφάνιση και η ανάπτυξη σε όλο τον κόσμο κατά τον εικοστό αιώνα μιας νέας κατεύθυνσης στην εκπαίδευση, που προήλθε από τις παραδοσιακές μεθόδους για την προώθηση μιας προσέγγισης βασισμένης στις δραστηριότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, η επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση κατά τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησε σε μια καλύτερη κατανόηση της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας, ενσωματώνοντας γνωστικές, κονστрукτιβιστικές και κοινωνικο-κονστрукτιβιστικές θεωρίες για τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν.

## Πρωθώντας φιλοσοφικά κατευθυνόμενες πρακτικές στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Προσανατολισμοί και κατευθύνσεις για δράση

Έργο της UNESCO είναι η ενίσχυση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στον κόσμο και η ενθάρρυνση της διδασκαλίας της, εκεί που δεν υπάρχει. Τον Μάρτιο του 1998, σε μια συνάντηση των εμπειρογνομόνων της UNESCO προτάθηκαν μια σειρά από συγκεκριμένες συστάσεις για τη φιλοσοφία για τα παιδιά<sup>25</sup>.

### Ποιο είναι το διακύβευμα και ποιες οι αξίες;

Η Ρ4C συνδέεται με μια σειρά από αξίες ή αρχές που της προσδίδουν μία τόσο εκπαιδευτική όσο και πολιτική σημασία. Μπορούμε να προσδιορίσουμε έξι επιπτώσεις από την εφαρμογή της:

#### Η σκέψη για τον εαυτό μας

Ένα πρωταρχικό μέλημα της Ρ4C είναι η ανάπτυξη λογικών δεξιοτήτων, κριτικού πνεύματος και της ικανότητας των παιδιών και των εφήβων να σκέφτονται για τον εαυτό τους. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αποκτηθούν με την ορθολογική άσκηση, την επιστημονική προσέγγιση και την αυστηρότατη καθιέρωση επιστημονικών αποδείξεων. Όταν όμως πρόκειται για υπαρξιακά, ηθικά, πολιτικά, αισθητικά, οντολογικά ή μεταφυσικά ερωτήματα, τα οποία δεν έχουν άμεση σχέση με την επιστήμη, η σκέψη για τον εαυτό μας εμπεριέχει την επίλυση προβλήματος, την εννοιολόγηση και τη λογική αιτιολόγηση των επιχειρημάτων: αυτές είναι οι δεξιότητες της φιλοσοφίας.

#### Η εκπαίδευση για στοχαστική πολιτειότητα

Οι κοινότητες έρευνας και οι φιλοσοφικές συζητήσεις είναι μορφές διαλόγου. Στον βαθμό που δεν υπάρχει δημοκρατία χωρίς διάλογο, μαθαίνοντας στο σχολείο τέτοιες διαλογικές δεξιότητες οδηγούμαστε σε μια εκπαίδευση σχετική με τον δημοκρατικό πολίτη. Επιπλέον, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι θεμε-

λιώδης για τις δημοκρατίες που σπνρίζονται στο δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης των προσωπικών απόψεων του/της καθενός/μιάς (ακόμη κι αν αυτές είναι μειοψηφία) και στην αντιμετώπιση των απόψεων σε δημόσιους χώρους για ανοικτό διάλογο. Μαθαίνοντας κάποιος/α στο σχολείο πώς να σκέφτεται από μόνος/η του/της, τρέφει την ελευθερία της σκέψης του/της και τη δυνατότητα για κρίση, πράγματα ανεκτίμητα για τους μαθητές, αν θέλουν να γίνουν πολίτες μιας τέτοιας δημοκρατίας. Η ορθολογική συζήτηση και ο αληθινός διάλογος αποτελούν δύο σημαντικές συνθήκες για έναν στοχαστικό πολίτη – αν θέλουμε να προάγουμε δημοκρατικούς πολίτες που να ασκούν το λόγο και την αλήθεια στις συζητήσεις τους με τους άλλους και να εκφράζουν τόσο ηθικές όσο και στοχαστικές απόψεις σε έναν δημοκρατικό διάλογο. Η πρόκληση εδώ συνίσταται στη δυνατότητα συνέργειας της παιδικής ηλικίας, της φιλοσοφίας και της δημοκρατίας.

#### Βοηθώντας την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών

Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε λογικά, αυτό συνιστά ένα σημαντικό βήμα για την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου. Βιώνοντας την εμπειρία του τι σημαίνει να είναι κάποιος/α ένα σκεπτόμενο ον, τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν την κοινή τους ανθρωπινότητα. Επίσης, μέσα από τις ορθολογικές συζητήσεις βιώνουν το τι σημαίνει να

(25) «Στο τέλος της συζήτησης, οι συμμετέχοντες υιοθέτησαν τις ακόλουθες συστάσεις: Αναγνωρίζουμε και βεβαιώνουμε τη σημασία της φιλοσοφίας για τη δημοκρατία. Ο τρόπος με τον οποίο η φιλοσοφία θα πρέπει να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση εξαρτάται από τους διάφορους πολιτισμούς, τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και τις προσωπικές εκπαιδευτικές επιλογές. Συστήνουμε: 1) να αναζητηθούν και να συλλεχθούν πληροφορίες για τις ομάδες και τα προγράμματα που αφορούν στην εισαγωγή των παιδιών στις φιλοσοφικές δραστηριότητες που υπάρχουν στις διάφορες χώρες, 2) οι πληροφορίες αυτές να συγκεντρωθούν με σκοπό τη διάδοσή τους, και να ενθαρρυνθεί η φιλοσοφική και παιδαγωγική ανάλυση τέτοιων πειραμάτων, 3) να αναπτυχθούν φιλοσοφικές δραστηριότητες με παιδιά από το δημοτικό σχολείο και να διοργανωθούν συμπόσια με σκοπό τη σύγκριση των εμπειριών και τη συμμετοχή σε φιλοσοφικό αναστοχασμό επί του θέματος, 4) να ενθαρρυνθεί η παρουσία, η ανάπτυξη και η επέκταση της φιλοσοφίας στα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και 5) να προωθηθεί η φιλοσοφική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.» Βλέπε *Philosophy for Children: Meeting of Experts*, 26-27 March 1998. UNESCO, 1998, σ.29.

εκφράζουν τη γνώμη τους δυνατά, μπροστά από μια ομάδα –να ακούγονται οι ιδέες τους αλλά και να τις υποστηρίζουν. Τέτοιες εμπειρίες μπορούν να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Συζητώντας ορθολογικά με τους συνομηλίκους τους, τα παιδιά μαθαίνουν να διαφωνούν μεταξύ τους χωρίς τσακωμούς. Βιώνουν την ειρηνική συνύπαρξη μέσα στην οποία οι διαφορές των απόψεων δεν εξελίσσονται σε συγκινησιακά επιχειρήματα καθώς υπάρχει σεβασμός στη διαφορά.

### **Βελτιώνοντας τη γλώσσα, την ομιλία και τις δεξιότητες της συζήτησης**

Όταν τα παιδιά σκέφτονται μιλώντας, ιδιαίτερα κατά τις ομαδικές συζητήσεις, αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και μαθαίνουν μέσα από την κοινωνική και πνευματική-λεκτική αλληλεπίδραση πώς να διατυπώσουν τις σκέψεις τους προτού τις εκφράσουν. Σε μια φιλοσοφική συζήτηση η γλώσσα γίνεται εργαλείο σκέψης, παράλληλα με την ανάπτυξη και σε συνδυασμό με τη σκέψη του παιδιού. Δοκιμάζοντας να αναπτύξουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τα παιδιά μαθαίνουν τη σημασία της γλωσσικής ακρίβειας.

### **Εννοιολόγηση της φιλοσοφίας**

Από φιλοσοφική άποψη, η εμπλοκή των παιδιών στην κριτική σκέψη βοηθά στον επαναπροσδιορισμό του «φιλοσοφείν», σε μια εννοιολογική επανερμήνευση για το πώς ξεκινά, ποια είναι η φύση του, και ποιες οι προϋποθέσεις της πρακτικής του. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, η χρήση της λέξης «φιλοσοφία» για την περιγραφή αυτών των νέων εκπαιδευτικών τεχνικών οδήγησε σε μια συζήτηση ανάμεσα στους φιλοσόφους για το κατά πόσο η Ρ4C είναι πράγματι φιλοσοφία –στηριγμένη στο επιχείρημα ότι η αναστοχαστική σκέψη δεν είναι απαραίτητα φιλοσοφική. Αυτό μας στρέφει πίσω στα ερωτήματα του «Τι είναι η φιλοσοφία;» και «Πώς ορίζουμε τη 'φιλοσοφία' και το 'φιλοσοφείν';»<sup>26</sup>.

### **Φτιάχνοντας μια διδακτική που να ταιριάζει στα παιδιά**

Το να φτιάξουμε μια διδακτική της φιλοσοφίας για τα παιδιά είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι καθόλου κατάλληλες –δεν μπορούμε να φανταστούμε τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα παιδιά μέσω ακαδημαϊκών διαλέξεων ή ζητώντας τους να γράψουν εκτεταμένα άρθρα ή να αναλύσουν κλασικά φιλοσοφικά έργα. Το πολύ που μπορούμε να κάνουμε είναι να προσπαθήσουμε να τους διδάξουμε πώς να κάνουν φιλοσοφία, να προσπαθήσουμε να εξάψουμε τον προβληματισμό τους για τη δική τους ταυτότητα και τις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο.

## **2) Τι είδους θεσμοθέτηση;**

### **Πρώθηση πολιτισμικών και διαπολιτισμικών πτυχών**

Οι διάφορες μέθοδοι και πρακτικές που συνδέονται με την Ρ4C εμφανίστηκαν το 1970, στις Ηνωμένες Πολιτείες από τον Matthew Lipman. Από τότε, αυτές οι πρακτικές έχουν εξαπλωθεί σε ολόκληρο τον κόσμο. Αυτή η ιστορική και γεωγραφική προέλευση, σε σχέση με μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, προσδίδει μian ιδιαίτερη πολιτισμική πτυχή στην εμφάνιση της Ρ4C: είναι μια καινοτομία σε ένα Δυτικό πλαίσιο. Ενώ η ιστορία των φιλοσοφικών πρακτικών σε σχέση με τους νέους στο παρελθόν δεν έχει ακόμα καταγραφεί, υπάρχουν παραδείγματα τέτοιων πρακτικών που χρησιμοποιούνται σε πολλά μέρη του κόσμου. Στη Δύση, ο Πλάτωνας κατέγραψε διάλογους του Σωκράτη με τους έφηβους, συμπεριλαμβανομένου του Λυσία, και στα σχολεία κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα διοργανώθηκαν ρητορικές και θεολογικές συζητήσεις. Θα μπορούσαμε επίσης να αναφερθούμε στην παράδοση των συζητήσεων στα Βουδιστικά μονα-

(26) Βλέπε το Γλωσσάρι στο Παράτημα.

στήρια ή στην παραδοσιακή αφρικανική εκμάθηση της «φλυαρίας», μιας διαδραστικής συζήτησης και συναίνεσης. Έτσι, καταλήγουμε στο ερώτημα για το πώς κάθε μέθοδος, όποια κι αν είναι αυτή, μπορεί να επεκταθεί, να αναπαραχθεί ή να προσαρμοστεί σε ένα καινούριο πλαίσιο. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι επιστημονικές της προϋποθέσεις, αλλά και οι ψυχολογικές, οι παιδαγωγικές, οι διδακτικές ή οι φιλοσοφικές. Ακόμη, σύμφωνα με την πρόοδο που σημειώθηκε τα τελευταία 25 χρόνια στη Γνωστική Ψυχολογία, στην Ψυχολογία του Παιδιού και στην Κοινωνική Ψυχολογία –γενικότερα στην επιστήμη– θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η διδακτική αυτών των κλάδων έχει αλλάξει σημαντικά.

Δεν υπάρχει κάποια πρόταση για την επιβολή ενός πολιτισμικού μοντέλου σε άλλους λαούς, χώρες ή πολιτισμούς, αλλά, μάλλον, μια βάση κοινών στόχων που έχουν υιοθετηθεί από τις χώρες του κόσμου που έχουν υπογράψει διεθνείς συμβάσεις για την προώθηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που ευνοούν μια κουλτούρα κριτικής σκέψης, διάλογου και ειρήνης. Οι συστάσεις που παρουσιάζονται εδώ έχουν σχεδιαστεί για να προσαρμοστούν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Η θεωρία της υβριδοποίησης στον τομέα αυτό εμφανίζεται να είναι ιδιαίτερα υποσχόμενη, διότι επανακαθιερώνει, μεταξύ του αφηρημένου οικουμενισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού, την έννοια της οικουμενικότητας των δικαιωμάτων που μπορεί να λάβει υπόψη την πολιτισμική ποικιλομορφία των χωρών του κόσμου. Αν λάβουμε υπόψη την άνιση κατανομή των φιλοσοφικών πρακτικών στα δημοτικά σχολεία σε ολόκληρο τον κόσμο, φαίνεται ότι είναι η κατάλληλη στιγμή για να τεθεί σε εφαρμογή μια ευέλικτη και πολύ διαφοροποιημένη στρατηγική. Στις χώρες που δεν υπάρχει η Ρ4C, μια τέτοια στρατηγική θα μπορούσε να περιλαμβάνει την ενθάρρυνση και την ανάπτυξη οποιωνδήποτε πρω-

τοβουλιών σε αυτόν τον τομέα, ίσως με τη μεσολάβηση ενός ιδρύματος, παρέχοντας χρηματοδότηση ή άλλη βοήθεια σε πειραματισμούς, με τη μορφή της δοκιμασίας στις τάξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, ή ενσωματώνοντας ορισμένες πρακτικές στη διδακτέα ύλη που έχουν διαμορφωτική αξία για τους μαθητές και οι οποίες αντιστοιχούν στη βασική αποστολή του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

### Πρώθηση της καινοτομίας εντός και εκτός ιδρυμάτων

Αν και οι φιλοσοφικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν έχουν θεσμοθετηθεί σε πολλά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα τελευταία χρόνια η χρήση τους έχει επεκταθεί γρήγορα σε έναν μεγάλο αριθμό χωρών. Αυτές οι μέθοδοι συχνά βρίσκονται στο περιθώριο του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και συχνά ενθαρρύνονται από τα πανεπιστήμια, τους οργανισμούς και άλλα δίκτυα. Μπορούν να έχουν το χαρακτήρα μιας καινοτομίας που σε πολλές χώρες αποτελεί σαφή ρήξη με τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας. Σε γενικές γραμμές (αυτή η γενίκευση συχνά πάσχει από υπερβολική συμμόρφωση), η καινοτομία από μόνη της μπορεί να εκληφθεί ως αναστάτωση. Ωστόσο, αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίξει την άποψη αυτή, κάνει κάθε δυνατότητα για να αλλάξει ή να ενσωματώσει νέες ιδέες. Από την άλλη πλευρά, η καινοτομία μπορεί να είναι ένα συστατικό για τη μεταρρύθμιση του εθνικού ή κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, διότι, αν και δεν εκφράζει μια γενικευμένη αλλαγή στο σύνολο του συστήματος, εισάγει μια νέα πρακτική που μπορεί να προέρχεται εκτός του συστήματος ή μέσα από αυτό. Παρέχει ένα άνοιγμα, μέσω του οποίου το μπλοκαρισμένο ή δυσλειτουργικό σύστημα μπορεί να αναπνεύσει καθαρό αέρα. Έτσι, ένας τρόπος δράσης θα μπορούσε να είναι η προώθηση της εισαγωγής των φιλοσοφικών τεχνικών στα δημοτικά σχολεία –εκεί που δεν υπάρχουν ακόμη– και η περαιτέρω ενθάρρυνσή τους



σε χώρους όπου υπάρχουν –δημοσιοποιώντας τη χρήση τους και επικοινωνώντας τα αποτελέσματα σε όσο το δυνατόν περισσότερο κόσμο. Σε χώρες που ακόμη δεν υπάρχουν τέτοιες πρακτικές, θα μπορούσαν να εισαχθούν απλές ασκήσεις κριτικής σκέψης για τα παιδιά, στηριγμένες πάνω σε ιστορίες και μύθους, επιτρέποντας τους έτσι να εκφράζουν τις δικές τους ερμηνείες και έπειτα να τις συζητούν μέσα από ποικίλες αναγνώσεις, χωρίς να ολοκληρώνουν τη συζήτηση πολύ γρήγορα ή χωρίς να προτείνουν μια «ορθή» ερμηνεία.

### **Οργάνωση επίσημων δοκιμαστικών προγραμμάτων**

Ο πειραματισμός, σε αντίθεση με την καινοτομία, εμπεριέχει μίαν πολιτική απόφαση για την εισαγωγή μιας νέας πρακτικής μέσα στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε πειραματική βάση. Τα δοκιμαστικά προγράμματα προϋποθέτουν επιπλέον χρηματοδότηση και εκμάθηση, και συνήθως διεξάγονται σύμφωνα με ένα ακριβές πρωτόκολλο και κάτω από στενή παρακολούθηση. Οι νέες πρακτικές θα αξιολογηθούν με γνώμονα το πώς θα μπορούσαν δυνητικά να επεκταθούν, σε περίπτωση επιτυχίας, για να γίνουν μέρος του επίσημου προγράμματος σπουδών<sup>27</sup>. Με δεδομένη την αυξανόμενη παγκόσμια στήριξη για την εισαγωγή νέων φιλοσοφικών πρακτικών στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι πλέον καιρός να ξεκινήσουν επίσημα τα δοκιμαστικά προγράμματα, έτσι ώστε η επιτυχία αυτών των πρακτικών να μπορέσει να αξιολογηθεί σε σχέση με τους εθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους.

### **Θεσμοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών**

Η προώθηση, ο εντοπισμός, η ενθάρρυνση και η αποτίμηση των καινοτόμων πρακτικών της Ρ4C σε επίπεδο δημοτικού σχολείου ενδέχεται να είναι ένα πρώτο βήμα προς αυτή τη διαδικασία. Η οργάνωση επίσημων δοκιμαστικών προγραμ-

μάτων μέσα σε ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα περαιτέρω βήμα, την έκφραση μιας ισχυρότερης πολιτικής δέσμευσης. Η θεσμοθέτηση των πρακτικών της Ρ4C είναι ακόμα πιο φιλόδοξη, δεδομένου ότι εμπεριέχει την παραδοχή ότι κάθε παιδί θα πρέπει να έχει στο σχολείο τη δυνατότητα να αναπτύξει την ικανότητα της στοχαστικής και ανεξάρτητης σκέψης.

Υπάρχουν αρκετές πιθανές κατευθύνσεις για δράση: πρακτικές που αποσκοπούν στη διδασκαλία των παιδιών να σκεφτούν φιλοσοφικά θα μπορούσαν να εισαχθούν είτε ως επιλογή σε ορισμένα δημοτικά σχολεία, σε ορισμένες περιοχές, ως μέρος ορισμένων μαθημάτων. Μπορεί επίσης όσοι εκπαιδευτές είναι εκπαιδευμένοι στην Ρ4C να κάνουν μαθήματα σε συγκεκριμένες τάξεις, ή μπορεί αυτές οι νέες διδακτικές μέθοδοι να ενταχθούν επίσημα στο εκπαιδευτικό σύστημα για όλους τους μαθητές σε περιφερειακό ή ακόμα και εθνικό επίπεδο. Ανεξάρτητα από τη μέθοδο που θα επιλεγεί, η φιλοσοφία θα μπορούσε να εισαχθεί είτε ως γενική μεθοδολογική μεταρρύθμιση που να αφορά σε όλους τους θεματικούς τομείς ή ως μέρος των επιμέρους θεματικών πεδίων, με ένα διεπιστημονικό τρόπο. Για παράδειγμα, ο φιλοσοφικός αναστοχασμός με αισθητικό χαρακτήρα θα μπορούσε να εισαχθεί στην τέχνη, τη μουσική ή σε μαθήματα θεάτρου. Ο αναστοχασμός για τη δεοντολογία θα μπορούσε να εισαχθεί σε μαθήματα σχετικά με την ηθική και τη θρησκεία, ο πολιτικός αναστοχασμός θα μπορούσε να ενσωματωθεί σε μαθήματα πολιτικής αγωγής, ή ο φιλοσοφικός αναστοχασμός επιστημολογικής φύσης θα μπορούσε να ενταχθεί σε μαθήματα επιστημών ή ξένων γλωσσών. Θα μπορούσαν επίσης να δημιουργηθούν μαθήματα της Ρ4C με τη μορφή ενός προγράμματος εβδομαδιαίων εργαστηρίων φιλοσοφίας (η διάρκεια τους θα εξαρτηθεί από την ηλικία των παιδιών). Παράλληλα με αυτές τις πρωτοβουλίες, θα μπορούσαν να προσφερθούν και κάποιες συμπληρωματικές δραστηριότητες σε ενδιαφερό-

(27) Βλέπε το παράδειγμα της Νορβηγίας, στο 3ο μέρος από το παρόν κεφάλαιο.

μενους μαθητές –ένα παράδειγμα θα ήταν η ίδρυση ενός ομίλου φιλοσοφίας. Φιλοσοφικές συναντήσεις και συζητήσεις θα μπορούσαν να οργανωθούν μέσω των συλλόγων της UNESCO<sup>28</sup> ή μέσω του δικτύου Συνεργαζόμενων Σχολείων της UNESCO<sup>29</sup>.

### Οργάνωση ενός σχολικού αναλυτικού προγράμματος

Όσον αφορά στη θεσμοθέτηση τέτοιων αλλαγών, θα πρέπει να σκεφτούμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούν αυτές να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών σε όλα τα επίπεδα του σχολείου. Αυτό που απαιτείται είναι μια συνεκτική και προοδευτική προσέγγιση που θα εκπαιδεύσει τους μαθητές να σκέφτονται για τον εαυτό τους, να επιχειρηματολογούν και να επιδιώκουν διανοητική αυστηρότητα. Είναι λυπηρό να βλέπουμε τους μαθητές να συμμετέχουν σε κοινότυπες φιλοσοφικές μάθησης στο δημοτικό σχολείο και στη συνέχεια να απέχουν. Σε τέτοιες περιπτώσεις δεν παρέχονται στα παιδιά τα ενδιάμεσα στάδια που χρειάζονται για την εδραίωση μιας φιλοσοφικής προσέγγισης σχετικά με το ερωτάν και την εξέλιξη της σκέψης μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων. Η ενσωμάτωση της Ρ4C καθ' όλη την πορεία της προϋποθέτει ξεκάθαρους στόχους, μεθόδους, σχολικές δραστηριότητες, βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία των μαθητών, οι γνωστικές τους δυνατότητες, οι τύποι της εμπειρίας που έχουν, παραδείγματα που θα μπορούσαν να έχουν νόημα για τους ίδιους, καθώς και η εξέταση συγκεκριμένων ευαισθησιών και της φαντασίας τους –όλα αυτά είναι σημαντικά στοιχεία για την προσωπική τους ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ικανότητάς τους για κριτική σκέψη. Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να επιστρατευτούν μια σειρά από μορφές της επιστημονικής γνώσης: η γνωστική, η αναπτυξιακή και η κοινωνική ψυχολογία, η εκπαιδευτική θεωρία και η γνώση που κερδίζεται από την πρακτική της διδασκαλίας, και μια γνώση των με-

θόδων της φιλοσοφικής διδασκαλίας.

Σε διαφορετικές ηλικίες οι ίδιες ερωτήσεις θα μπορούσαν να τεθούν και να διερευνηθούν με τρόπο διαφορετικό, στο βαθμό που η δύναμη της σκέψης των παιδιών βαθαίνει όσο αναπτύσσεται, όπως επίσης και η εμπειρία τους και η ικανότητά τους να εκφράζονται με τρόπο σαφή και να κατανοούν δύσκολα κείμενα. Όταν αναπτύσσεται ένα πρόγραμμα σπουδών στο πλαίσιο της βελτίωσης των εθνικών ή κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη αυτή η σταδιακή ανάπτυξη, ανάλογα με τον πολιτισμό και τις παραδόσεις των παιδιών, που εστιάζει στην ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται κριτικά: ακόμη θα πρέπει συνεχώς να γίνεται βαθύτερο και ουσιαστικότερο το περιεχόμενο, και να απαιτούνται πιο δύσκολες δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, ειδικά σε ό,τι αφορά τη σημαντική βιβλιογραφία και συγκεκριμένους φιλοσοφικούς συγγραφείς.

### 3) Ποιες φιλοσοφικές πρακτικές θα πρέπει να προωθηθούν στις τάξεις;

#### Οι διάφορες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις

Σε γενικές γραμμές, θα πρέπει να υπερασπιστούμε όλες εκείνες τις πρακτικές που αναπτύσσουν στα παιδιά την ικανότητα να σκέφτονται για τον εαυτό τους, να έχουν ανοιχτό μυαλό (δηλαδή, να μην έχουν προκαταλήψεις) ή να αμφισβητούν τις ιδέες. Θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνουμε κάθε πρακτική που προάγει την έρευνα για το νόημα και την αλήθεια, και που διαπνέεται από τον λόγο, που διδάσκει στους μαθητές την αξία της αμφισβήτησης και της κατανόησης των βαθύτερων νοημάτων των προβλημάτων, γεγονός που θα τους κάνει να διερωτώνται για τα θεμέλια των απόψεών τους. Οι φιλοσοφικοί σκοποί μπορεί να συνδέονται με ποικίλες

(28) Οι Λέσχες, τα Κέντρα και οι Ενώσεις της UNESCO είναι ομάδες ανθρώπων κάθε ηλικίας, από όλες τις κοινωνικές τάξεις και από όλο τον κόσμο, που μοιράζονται μια στέρεη πίστη στα ιδανικά της UNESCO, έτσι όπως αυτά καθορίζονται από τον καταστατικό της χάρτη και την καθολική Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι Λέσχες της UNESCO συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προωθούν την ειρήνη και τη δικαιοσύνη.

(29) Το σχετικό δίκτυο σχολικού προγράμματος καθιερώθηκε το 1953, για να εφαρμόσει το στόχο που έθεσαν οι ιδρυτές της οργάνωσης για την προώθηση των ιδανικών της UNESCO μέσω της εκπαίδευσης. Η αρχική του στόχευση είναι να συντονίσει τα εθνικά δίκτυα των σχολείων που βρίσκονται ριζωμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας μέλους. Ο στόχος του είναι να προωθήσει την καλύτερη κατανόηση ανάμεσα στα παιδιά και τους νέους ανθρώπους από όλο τον κόσμο, με σκοπό να θέσει τις βάσεις για μια στέρεη και μακράς διαρκείας ειρήνη. (<http://portal.unesco.org/education/>)

μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικό υλικό. Στην πραγματικότητα, η τυποποίηση αυτών των πρακτικών κινδυνεύει να τις καταστήσει αντιπαραγωγικές, καθώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να απειλήσει την διανοητική ελευθερία του κάθε εκπαιδευτικού. Ακριβώς όπως και οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν την ελευθερία τους για κριτική σκέψη (γιατί κανείς δεν μπορεί να σκέφτεται στη θέση τους), έτσι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν μια παρόμοια διανοητική και παιδαγωγική ελευθερία για να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με το πλαίσιο της δουλειάς τους. Αντί λοιπόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι να κατηχήσει τους μαθητές θα πρέπει να είναι να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δικές τους απαντήσεις στα ερωτήματα σχετικά με τον κόσμο γύρω τους.

### Ορισμένες πρακτικές ιδέες

Μεταξύ αυτών των προσεγγίσεων, μπορούμε να αναφέρουμε την ανταλλαγή ιδεών, τα ηθικά διλήμματα, τις ασκήσεις για την επίλυση των προβλημάτων, την εννοιολόγηση, και την επιχειρηματολογία. Είναι σημαντικό να κάνουμε αρχή με τα ερωτήματα που θέτουν τα παιδιά. Τα παιδιά είναι περίεργα –έχουν μιαν έμφυτη «αγάπη για τη γνώση»<sup>30</sup>, θέτουν ερωτήματα για να κατανοήσουν τον κόσμο, και τα ερωτήματα αυτά είναι που τα παρακινούν να εξετάσουν περαιτέρω κάποιο πρόβλημα. Αυτά τα ερωτήματα μπορούν να τεθούν στην τάξη, ως μέρος μιας δομημένης διαδικασίας, ή μπορεί να εμφανιστούν απροσδόκτα. Μπορούν επίσης να τεθούν μέσα από ένα κουτί ερωτημάτων, είτε ανώνυμα είτε επώνυμα. Τα ερωτήματα που επιλέγονται δεν είναι αυτά που απαιτούν μια τεκμηριωμένη, τεχνική ή επιστημονική απάντηση, αλλά αυτά που έχουν μια φιλοσοφική διάσταση –που προϋποθέτουν τον αναστοχασμό επειδή είναι δύσκολα, επειδή υπάρχουν πολλές διαφορετικές απαντήσεις σε αυτά (ορισμένες εκ των οποίων ενδέχεται να έρχονται σε αντίθεση με άλλες), ή που δεν υπάρχει κά-

ποια συγκεκριμένη απάντηση σε αυτά. Οι μαθητές μπορούν να ψηφίσουν για να αποφασίσουν ποιο ερώτημα είναι που θα εξεταστεί και θα συζητηθεί. Αλλά, τα ερωτήματα μπορούν επίσης να προέρχονται και από μια ιστορία ή ένα βιβλίο, ή ένα αυτοσχέδιο κείμενο, που γράφεται για να συνοδεύσει τη φιλοσοφική δράση των παιδιών<sup>31</sup>, είτε από μια ιστορία από το σώμα των παραμυθιών, των θρύλων και των μύθων που μεταδίδουν τη σοφία του κόσμου. Η τάξη μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει έργα της παιδικής λογοτεχνίας που έχουν ανθρωπολογική διάσταση<sup>32</sup>. Μια κοινή πρακτική είναι η οργάνωση της ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των μαθητών στην τάξη, υπό την επίβλεψη του δασκάλου, σε σχέση με ένα βασικό ερώτημα που οι μαθητές έχουν οι ίδιοι επιλέξει να συζητήσουν. Πολύ συχνά οι μαθητές ενδιαφέρονται να μάθουν τι σκέφτονται οι άλλοι συμμαθητές τους για το ερώτημα που συζητούν. Βιώνοντας κοινωνιο-γνωστικές συγκρούσεις, αυτό είναι που θα τους βοηθήσει να εξελιχθούν.

Επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ηθικά διλήμματα ως αφορμή για σκέψη<sup>33</sup>: στην περίπτωση αυτή, παρουσιάζεται ένα ηθικό πρόβλημα στους μαθητές. Για παράδειγμα: «η μπτέρα δεν έχει χρήματα για να ζήσει και το μικρό παιδί της πεινά. Θα πρέπει άραγε αυτή να μπει στη φυλακή αν κλέψει ένα ψωμί;» Η ιδέα είναι το παιδί να αποφασίσει ποια λύση να υιοθετήσει, βάζοντας τον εαυτό του στη θέση του προσώπου που εμπλέκεται στο δίλημμα, αποσαφηνίζοντας και ιεραρχώντας τις αξίες αυτής της κατάστασης μέσα από ορθολογικές και ηθικές διαδικασίες σκέψης.

Τέτοιες ασκήσεις αναπτύσσουν την κρίση των παιδιών βελτιώνοντας την ηθική τους δεοντολογία, ώστε να μπορούν να καταλήξουν σε μια ηθική κρίση που να στηρίζεται σε ορθολογικό προβληματισμό. Υπάρχουν συγκεκριμένες ασκήσεις που οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να αναπτύξουν τη διαδικασία της μάθησης του φιλοσοφείν.

(30) Η ετυμολογία της λέξης φιλοσοφία είναι «φιλο+σοφία».

(31) Βλέπε λ.χ. τη σειρά των βιβλίων του Μισέλ Πικμάλ με τίτλο *Ο μικρός φιλόσοφος*, που κυκλοφορούν από τις εκδόσεις Μεταίχμη.

(32) Βλέπε λ.χ. τον *Μικρό Πρίγκιπα* του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ, (μτφρ. Τάκης Κουνέλης). Αθήνα, εκδ. Γνώση, 2006.

(33) Βλέπε τη δουλειά του Αμερικανού ψυχολόγου Lawrence Kohlberg, κύριου εκπροσώπου της γνωστικο-εξελικτικής προσέγγισης στην έρευνα της κοινωνικής ανάπτυξης. Υποστηρίζει ότι η «ηθικότητα» δε θα πρέπει να ορίζεται με βάση το βαθμό συμμόρφωσης προς τις επικρατούσες κοινωνικές νόρμες, γιατί τότε πρόκειται για μια φιλοσοφική κυρίως και όχι τόσο ψυχολογική έννοια. Κατά συνέπεια, η ηθικότητα του κάθε ατόμου θα πρέπει να αξιολογείται σε συνδυασμό με τις προθέσεις του καθενός και τη προσωπική σκοπιά θεώρησης των πραγμάτων.

1) Ασκήσεις για τη δημιουργία ερωτημάτων –να μάθουν να εξετάζουν τη γνώμη του καθενός, εκθέτοντας τις δικές τους υποθέσεις και εξετάζοντας τις συνέπειές τους. Για παράδειγμα: αν αναρωτηθούμε κατά πόσο είναι καλοί οι άνθρωποι, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ανθρώπινη φύση. 2) Ασκήσεις για τη διαμόρφωση αντιλήψεων. Για παράδειγμα: Τι εννοιολογικές διακρίσεις εμπλέκονται στη διάκριση μεταξύ ενός συμμαθητή, ενός φίλου και ενός αγαπημένου προσώπου; 3) Ασκήσεις για τη σύναψη επιχειρημάτων: να πουν γιατί μόλις κάποιος είπε ένα συγκεκριμένο πράγμα, να επικυρώσουν το λόγο κάποιου με ορθολογικά κριτήρια, να πουν γιατί διαφωνούν με μια συγκεκριμένη ιδέα, να έχουν μίαν ορθολογική αντίρρηση. Είτε για να κατανοήσουν είτε για να υποστηρίξουν, τα παιδιά αρχίζουν πάντοτε με παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή –αυτός είναι ο τρόπος για να συνδέσουν τις ιδέες ή τις αφηρημένες ερωτήσεις με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Αναζητούν μίαν εννοιολογική θεμελίωση, που να τους επιτρέπει να σκεφτούν την ερώτηση. Ξεπερνώντας αυτή την ανάγκη, μπορούν να καταστούν ικανά για περαιτέρω αφαίρεση και γενίκευση της σκέψης.

Αν οι στόχοι είναι και φιλοσοφικοί και δημοκρατικοί, και οι μαθητές θεωρηθεί ότι κερδίζουν μια εκπαίδευση για την πολιτότητα, η συζήτηση θα είναι χρήσιμη αν είναι καλά οργανωμένη από παιδαγωγική και δημοκρατική άποψη, και αν διέπεται από δημοκρατικούς κανόνες που να διασφαλίζουν σε κάθε παιδί την ευκαιρία να μιλήσει (όπως οι μαθητές να μιλούν με σειρά, είτε δίνοντας προτεραιότητα σε εκείνους που δεν έχουν μιλήσει είτε διασφαλίζοντας την αναγνώριση των νεότερων μελών μέσα στις τάξεις που έχουν μέσα άτομα διαφορετικών ηλικιών) και που αναθέτουν διάφορους ρόλους στους μαθητές με διαφορετικές ευθύνες (πρόεδρος της συνεδρίασης, γραμματέας της συνεδρίασης, κ.λπ.). Ωστόσο, εάν η συζήτηση έχει ως στόχο να συνδυάσει την ανάπτυξη της

κριτικής σκέψης και των φιλοσοφικών δεξιοτήτων με άλλα είδη προσωπικής ανάπτυξης, καθώς και να βελτιώσει τις δεξιότητες για δημόσια ομιλία, τότε θα μπορούσε κανείς να επιλέξει αντ' αυτού μια διαδικασία στρογγυλής τραπέζης, στην οποία να ενθαρρύνεται κάθε παιδί να εκφράσει την προσωπική του άποψη πάνω σε ένα δεδομένο ζήτημα.

#### 4) Πώς μπορούν οι φιλοσοφικά κατευθυνόμενες πρακτικές να σχετίζονται με την κατάρτιση;

##### Μέσω της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών

Είτε προσπαθούμε να προωθήσουμε μια καινοτομία, να οργανώσουμε ένα πείραμα, είτε να καθιερώσουμε μια νέα μέθοδο προς όφελος της μεταρρύθμισης, θα πρέπει να δείξουμε ότι αυτές οι νέες πρακτικές είναι εφικτές και πιο επιτυχημένες από άλλες μεθόδους. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με επαρκείς μεθόδους για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών συχνά αποτυγχάνουν για αυτόν ακριβώς τον λόγο, ακόμη και αν οι δάσκαλοι ξέρουν να σχεδιάζουν διδακτικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες που είναι μορφωτικές για τους μαθητές τους. Η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού στην P4C μπορεί να λάβει πολλές μορφές, αρκετές από τις οποίες είναι συμπληρωματικές. Όταν πρόκειται για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να είναι μεσή σε ό,τι αφορά τις ακριβείς δεξιότητες που θα πρέπει να αναμένεται να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους.

Ποιες δεξιότητες θέλουμε οι μαθητές να μάθουν μέσα από την P4C; Αυτό εξαρτάται από το πώς ορίζουμε το «φιλοσοφείν» ή την «εκμάθηση της φιλοσοφίας» για τα παιδιά και τους εφήβους<sup>34</sup>. Πολλοί από τους ορισμούς αυτών των όρων σχετίζονται με τον φιλοσοφικό κανόνα: για τον Σωκράτη πρόκειται για την διερώτηση, για τον Αριστοτέλη για

(34) «Για να αποκτήσουν δημιουργικές και κριτικές δεξιότητες σκέψης που να διορθώνουν τον εαυτό και να είναι υπεύθυνες» (Lipman) – «για να περάσουν βαθμιαία από μια εγωκεντρική, μονολογική στάση σε μίαν κριτική, διαλογική στάση που συναντάται στη διυποκειμενικότητα» (Daniel) – «για να υιοθετήσουν, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα ανθρωπολογικό ερώτημα, μια προσέγγιση που τολμά να αναπτύξει και να εκφράσει μια σκέψη» (Lévine) – «για να αποκτήσουν την ικανότητα να σκέφτονται πάνω στα ζητήματα για την αναζήτηση για την αλήθεια περί της ανθρώπινης κατάστασης, για την επίλυση προβλημάτων και ερωτημάτων, να αντιλαμβάνονται τις ιδέες και να επιχειρηματολογούν ορθολογικά εκφράζοντας θέσεις και ενστάσεις» (Tozzi).

την περιέργεια, για τον Descartes για την αμφιβολία. Όλοι μοιράζονται μια ορισμένη αντίληψη της φιλοσοφίας ως αφύπνιση, ως σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη της ορθολογικής, κριτικής σκέψης. Αλλά τι μπορεί να γίνει για να ενθαρρυνθεί η φιλοσοφική ανάπτυξη του παιδιού και να τονωθεί η κριτική του σκέψη; Τι δείκτες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να εκτιμήσουμε τον φιλοσοφικό χαρακτήρα της σκέψης των παιδιών; Μπορεί αυτό να μεταφραστεί σε ικανότητα; Αυτό είναι ένα δύσκολο πρόβλημα. Όσον αφορά στη ρύθμιση και τη μέτρηση των στόχων στη διδασκαλία της φιλοσοφικής έρευνας και της κριτικής σκέψης βρισκόμαστε αντιμέτωποι με το πρόβλημα ότι η σκέψη δεν είναι παρατηρήσιμη ή μετρήσιμη. Θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί όταν καθορίζουμε τις ικανότητες ή τις δεξιότητες που είναι φιλοσοφικές, διότι οι ορισμοί αυτοί μπορεί να μην είναι καθολικοί. Για παράδειγμα, σύμφωνα με εκείνους που πιστεύουν ότι τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να συμμετέχουν σε μια κοινότητα έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διευκολυνθεί η συζήτηση στην τάξη. Αλλά οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν και άλλες δεξιότητες μέσω της P4C. Αν και είναι σημαντικό να επιχειρήσουμε να καθορίσουμε τις δεξιότητες αυτές, θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί για να μην επιτρέψουμε στους ορισμούς μας να καταστούν υπερβολικά άκαμπτοι.

Ποιες δεξιότητες, στη συνέχεια, θα πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί; Η πιο γενική δεξιότητα είναι πιθανόν το να γνωρίζουν πώς να διδάξουν στα παιδιά να φιλοσοφούν, να σκέφτονται για τον εαυτό τους. Αυτό περιλαμβάνει την ενθάρρυνση της επιθυμίας τους να κάνουν ερωτήσεις και την υποβοήθηση των μαθητών να ακολουθούν λογικές ακολουθίες σκέψεων. Για να γίνει αυτό αναφορικά με τις φιλοσοφικές ερωτήσεις, οι δάσκαλοι θα πρέπει να παραμένουν σε επαγρύπνηση, για να αποτραπεί η εμφάνιση κάθε μορφής δογματισμού ή

σχετικισμού. Στην πραγματικότητα, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αφήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τον δικό τους τρόπο ερωτηματοθεσίας χρειάζεται να έχει κάποιες δεξιότητες: θα πρέπει να είναι σε θέση να δει ποια πορεία παίρνει μια συζήτηση, να προγραμματίσει το μέλλον για να διασφαλίσει ότι η συζήτηση προχωρά επιτυχώς και ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις ιδέες τους. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να παρέχει απλώς απαντήσεις, αλλά αν' αυτού να διατηρεί μια αδογμάτιστη στάση για να δείξει ότι πάντοτε υπάρχουν πολλές πιθανές απαντήσεις σε ένα φιλοσοφικό ερώτημα, και ότι οποιαδήποτε μονοδιάστατη απάντηση μπορεί με τη σειρά της να αμφισβητηθεί. Φυσικά, ο δάσκαλος θα πρέπει επίσης να αποφύγει την παγίδα του σχετικισμού που είναι πάντοτε πιθανός, διότι η άγνοια, η προκατάληψη, η αβασίμη βεβαιότητα, το σφάλμα, η κακοήθεια ή η κακή πίστη μπορεί να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην προσέγγιση μιας ερώτησης. Η δυνατότητα μιας αλήθειας που μπορεί να γίνει αποδεκτή από μια κοινότητα σκεπτόμενων ανθρώπων, που έχει συσταθεί λογικά, θα πρέπει να παραμένει η βασική ρυθμιστική ιδέα πάνω στην οποία βασίζονται όλες οι έρευνες της ομάδας. Αυτό είναι το πρότυπο που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διατηρεί στην τάξη. Λίγες συγκεκριμένες προσεγγίσεις μπορούν να βοηθήσουν για να δείξουν πώς τα παιδιά μπορούν να ενθαρρύνονται να σκέφτονται για τον εαυτό τους. Και στα παιδιά θα πρέπει να επιτρέπεται να εκφράζονται χωρίς φόβο για τις συνέπειες, και οι ιδέες τους να ενθαρρύνονται και να επαινούνται. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να αφήνουν ανοιχτό χώρο στην ομιλία με τη σιωπή τους, πώς να αντιλαμβάνονται τη φιλοσοφική διάσταση στο ερώτημα ενός παιδιού – προκειμένου να το εξετάσουν λογικά – και όχι μόνο να αρκούνται στο συναισθηματικό του περιεχόμενο. Θα πρέπει ακόμη να γνωρίζουν πώς να αποφεύγουν να πουν τη δική τους άποψη στη συζήτηση, διότι τότε υπάρχει ο κίνδυνος να σταματήσουν απότομα οι αναζητήσεις

των παιδιών (καθώς αυτά μπορεί να νιώσουν ότι τώρα έχουν τη «σωστή απάντηση») ή κατά κάποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί να επηρεάσουν τις ιδέες τους.

Ποιοι είναι, λοιπόν, οι στόχοι της εκπαίδευσης των δασκάλων στην Ρ4C; Ποιες μέθοδοι και ποιο υλικό θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την καλύτερη κάλυψη αυτών των στόχων; Το φιλοσοφείν απαιτεί την πρόοδο της εκπαίδευσης, και δεν γίνεται κάποιος/α να βσιάζεται σε αυτοσχεδιασμούς όταν θέλει να μάθει στα παιδιά να φιλοσοφούν: η διδασκαλία ενός συγκεκριμένου σχολικού μαθήματος απαιτεί κατάρτιση τόσο στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο όσο και στις μεθόδους διδασκαλίας. Η κατάρτιση της Ρ4C μπορεί να προσφερθεί κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ή ως μέρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η κατάρτιση που παρέχει μια βασική εισαγωγή στην Ρ4C δεν προσφέρεται σε πολλά μέρη, αν και υπάρχουν μερικές περιπτώσεις όπου έχει θεσμοθετηθεί με τη μορφή ενός επίσημου προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης με μετρήσιμα πρότυπα. Επομένως, τα μελλοντικά προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με το επίπεδο με το οποίο η φιλοσοφία είναι ήδη θεσμοθετημένη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της κάθε χώρας.

Όσον τώρα αφορά στο περιεχόμενο αυτής της εκπαίδευσης: 1) Η κλασική ακαδημαϊκή, φιλοσοφική κατάρτιση, που μεταδίδει τις γνώσεις σχετικά με τη φιλοσοφία, πάντοτε είναι χρήσιμη για την ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να φιλοσοφούν χρησιμοποιώντας έργα των μεγάλων φιλοσόφων. Για έναν δάσκαλο, αυτή είναι μια σημαντική πνευματική επένδυση. 2) Μια ενδιάμεση λύση θα ήταν να μάθουν ποια ερωτήματα έχουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά, ειδικά τα υπαρξιακά ερωτήματα (όπως αυτά για την ενηλικίωση, την ελευθερία, την αγάπη ή τον θάνατο).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με μερικές από τις μεγάλες συνεισφορές των φιλόσοφων εν αυτές τις έννοιες, στο βαθμό που αυτές μπορούν να φωτίσουν τις προσπάθειές τους να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις των παιδιών. Για παράδειγμα, υπάρχουν τα χαρακτηριστικά της φιλίας, όπως παρουσιάζονται από τον Αριστοτέλη στα *Ηθικά Νικομάχεια*<sup>35</sup>, ή η προέλευση και η φύση του έρωτα, όπως παρουσιάζεται από τον Πλάτωνα στο *Συμπόσιον*.) Ένας άλλος τρόπος προσέγγισης ενός ερωτήματος είναι να έχουν οι εκπαιδευτικοί μια λίστα με πράγματα που θα πρέπει να προσέχουν όταν ακούν τις συζητήσεις των παιδιών – που θα τους βοηθήσει να εντοπίσουν, όταν προκύπτουν προβλήματα και ερωτήσεις που δεν πρέπει να αγνοούνται, και τα οποία αποτελούν τροφή για περαιτέρω σκέψη. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί λέει ότι «απλώς και μόνο επειδή οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι ίσοι», σημαίνει ότι προέβη σε μια ουσιαστική εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στα πράγματα που έτσι έγιναν, και στα πράγματα που είναι έτσι λόγω του νόμου. Υπάρχουν επίσης μια σειρά από διακρίσεις που είναι χρήσιμες ως κατηγορίες, όπως: η διάκριση μεταξύ του δυνατού και το επιθυμητού, του έννομου και του πρέποντος, του εξαναγκασμού και της ηθικής υποχρέωσης, του χειροπιαστού και του αφηρημένου, του συγκεκριμένου και του καθολικού, του σχετικού και του απόλυτου, του αίτιου και του σκοπού, των αρχών και των συνεπειών, του πραγματικού και του εικονικού. Εν πάση περιπτώσει, η αρχή του ισομορφισμού των καταστάσεων, εκείνων που παρουσιάζονται στους μαθητές στην τάξη, αλλά και εκείνων που βιώνονται κατά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να είναι απαραίτητη. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν από μόνοι τους αυτές τις καταστάσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, και να αντιμετωπίσουν προσωπικά τις όποιες δυσκολίες καθώς και να μάθουν απ' αυτές.

(35) Βλέπε Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*, 2 τόμοι, μτφρ. Δ. Λυπουρλής, Θεσσαλονίκη, εκδ. Ζήτρος, 2006.

Ενδεχομένως να είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν το ποικίλο διδακτικό υλικό και τα βοηθήματα που διατίθενται, και να ξέρουν πώς να τα χρησιμοποιούν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δοκιμάσουν όλο αυτό το υλικό σε εργαστήρια κατάρτισης, όπου θα μπορούν να πειραματιστούν πάνω στους πιθανούς τρόπους αξιοποίησής του στην τάξη. Σε γενικές γραμμές, η άμεση εμπειρία και η ανάλυση των πραγματικών συνδεσμών της Ρ4C στην τάξη, και όχι μόνο σε ασκήσεις κατάρτισης των εκπαιδευτικών, είναι πολύ πιο χρήσιμη, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν στην τάξη και να καταλάβουν γιατί ορισμένα πράγματα λειτουργούν και άλλα όχι. Στο πλαίσιο αυτό, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει ταυτόχρονα με τη διδασκαλία, επειδή με αυτόν τον τρόπο βάζουμε μαζί, με τρόπο διαδραστικό και όχι εναλλασσόμενο, τα επιμορφωτικά σεμινάρια και την πρακτική εμπειρία, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν τις επόμενες τάξεις τους, αναλύοντας αυτό που μόλις ζήσανε στην τάξη.

### **Μέσω μιας πολιτικής για την κατάρτιση των εκπαιδευτών**

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα είναι πιο επιτυχής αν υποστηρίζεται από μια καλά σχεδιασμένη δομή για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών. Αν οι δάσκαλοι ή οι ενώσεις έχουν ήδη εισαγάγει καινοτόμες φιλοσοφικές πρακτικές σε μια χώρα, η εμπειρία τους μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εμπνεύσει τους άλλους, και να διδάξουν αυτές τις μεθόδους σε εκείνους που με τη σειρά τους θα καταρτίσουν τους δασκάλους, μπορούν να επισημαίνουν τις δυσκολίες που συνάντησαν και τους τρόπους αντιμετώπισής τους, αλλά και το διδακτικό υλικό που τους φάνηκε χρήσιμο. Ωστόσο, ένας επαγγελματίας δεν είναι αυτόματα και εκπαιδευτής των εκπαιδευτικών. Αυτό το δεύτερο επίπεδο της εκπαίδευσης – η εκπαίδευση της εκ-

παίδευσης των εκπαιδευτικών – μπορεί να είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί σε χώρες με λίγους εκπαιδευτές. Μπορεί να είναι απαραίτητο να σταλούν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές σε άλλες χώρες, εκεί όπου υπάρχουν εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών, ή να έρθουν ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί στη χώρα που ενδιαφέρεται να εφαρμόσει αυτές τις νέες πρακτικές.

Υπάρχει, ωστόσο, πάντοτε ένας κίνδυνος κατά τη μεταφορά των μεθόδων από τη μία χώρα στην άλλη. Οι μέθοδοι αυτές θα πρέπει να αναλύονται στενά και να έχουν την ευελιξία να προσαρμόζονται στις τοπικές πραγματικότητες. Μια επιθυμία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών σημαίνει με πιο γενικούς όρους ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην αμφισβήτηση του δικού τους επαγγέλματος. Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών θα πρέπει επομένως να αποτελέσουν ένα παράδειγμα αυτής της ικανότητας για κριτική σκέψη: αντί για την απλή εφαρμογή μεθόδων που έχουν διδαχθεί, θα πρέπει να οργανώσουν συνθήκες κατάρτισης που να είναι προσαρμοσμένες στις τοπικές ανάγκες και στον επιδιωκόμενο στόχο, δηλαδή στην προώθηση των ικανοτήτων των παιδιών να σκεφτούν κριτικά και δημιουργικά. Η εκπαίδευση, παράλληλα με την πρακτική συνιστά και μια δυνατότητα για την ίδια την κατάσταση.

### **Μέσω μιας ανάλυσης των φιλοσοφικά κατευθυνόμενων πρακτικών ως κεντρικού στοιχείου για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών**

Γιατί είναι αναγκαία μια τέτοια ανάλυση; Αναλύοντας μιαν εκπαιδευτική κατάσταση εννοούμε την απόπειρα να κατανοήσουμε τις πραγματικότητες που συναντούνται εκεί όπου η διδασκαλία και η μάθηση λαμβάνουν χώρα, αλλά και τα αποτελέσματα που μπορεί να αναμένονται από τέτοιες δραστηριότητες στην τάξη ή από την εισαγωγή των πρακτικών της Ρ4C στα προγράμματα ενός σχολείου.

Αυτή η ανάλυση έχει ως στόχο οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν αφενός τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν οι ίδιοι την διδασκαλία και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ανταποκρίνονται στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, η ανάλυση είναι απαραίτητη διότι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις δικές τους ενέργειες και να είναι πιο πετυχημένοι κατά τη διδασκαλία τους, έχοντας περισσότερο επίγνωση του τι κάνουν. Η ανάλυση βελτιώνει την κατανόηση του δασκάλου για τις αντιδράσεις των μαθητών, καθώς και για τις ψυχολογικές και μαθησιακές τους δυσκολίες. Τέλος, η ανάλυση οδηγεί σε μια καλύτερη κατανόηση των κοινών μεταβλητών που μπορεί να έχουν αντίκτυπο στη λειτουργία της τάξης, για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι πλήρως ενήμεροι, όπως λ.χ. για τα προβλήματα διαχείρισης του χρόνου και του χώρου, τις δυσκολίες των μαθητών στη διεκπεραίωση των εργασιών τους, ή τις διαφορές όσον αφορά το χρόνο που έχουν για να ολοκληρώσουν μια συγκεκριμένη εργασία ή να συμμετάσχουν σε μια ομάδα συζήτησης.

Τι είδους ανάλυση είναι αυτή; Υπάρχουν δύο μοντέλα ανάλυσης στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Το περιεκτικό ή το κλινικό μοντέλο που αναλύει τις παιδαγωγικές προθέσεις του δασκάλου και τον τρόπο με τον οποίο αυτός βιώνει την τάξη από ψυχολογική, παιδαγωγική και διδακτική άποψη. Ο αναλυτής εδώ θα πρέπει να φροντίσει να κρατήσει μια συγκεκριμένη απόσταση όταν κάνει την ταυτοποίηση, διότι αλλιώς οι παρατηρήσεις του δεν θα είναι πραγματικά αντικειμενικές και θα έχουν μικρή αξία για τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη, το επεξηγηματικό μοντέλο θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως αντικείμενο εξωτερικής παρατήρησης, και χρησιμοποιεί μεθόδους που ισχυρίζεται ότι είναι αυστηρές, συμπεριφορικές, ακόμη και ποσοτικές, σε μια προσπάθεια να περιγράψει και να εξηγήσει όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά τι συνέβη σε μια τάξη και γιατί..

Για να αναλύσουμε μια εκπαιδευτική κατάσταση, θα πρέπει να εξετάσουμε όλους όσους εμπλέκονται (μαθητές και εκπαιδευτικούς), αλλά και τις διαστάσεις που σχετίζονται με την κατάσταση, ειδικά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών όσον αφορά στη γνώση. Αυτό περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη, τη δυναμική της ομάδας, γενικές ερωτήσεις διαχείρισης και κύρους της τάξης και τον τρόπο με τον οποίο όλα αυτά υπάρχουν στο σχολείο, στην περιοχή, και στο πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών βοηθά τους δασκάλους να αναλύσουν την κατάστασή τους ως εκπαιδευτές: αυτοί καλούνται να φιλοσοφούν για τον εαυτό τους, θέτοντας υπό ερώτηση τον ίδιο τους τον εαυτό. Αυτό δεν τους δείχνει μονάχα πώς να διδάξουν ένα συγκεκριμένο μάθημα, αλλά τους τοποθετεί στη μέση μιας πραγματικής πρακτικής της διδασκαλίας.

### Μέσω της παραγωγής και της χρήσης σχετικού διδακτικού υλικού

Είτε πρόκειται για την εισαγωγή ή την ενθάρρυνση νέων ιδεών, την προώθηση ή την παροχή βοήθειας ενός πειραματικού έργου, είτε για τη θεσμοθέτηση της Ρ4C ως μέρος του προγράμματος σπουδών, η εκμάθηση του τρόπου φιλοσοφίας στο δημοτικό σχολείο μπορεί σε μεγάλο βαθμό να βοηθηθεί με τη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού –αυτό μπορεί ήδη να υπάρχει ή να δημιουργηθεί ειδικά για το σκοπό αυτό. Σ' αυτό το υλικό περιλαμβάνονται τα εγχειρίδια που απευθύνονται άμεσα στα παιδιά, πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και εκπαιδευτικό υλικό που απευθύνεται και στους δύο (για παράδειγμα, στα εγχειρίδια για μαθητές συμπεριλαμβάνονται συχνά και εκπαιδευτικά εγχειρίδια). Αν και σε ορισμένα βιβλία για τους δασκάλους απλώς παρουσιάζονται πρακτικές της Ρ4C για να τους ενημερώσουν σχετικά και να τονώσουν το ενδιαφέρον τους, σε κάποια άλλα παρέχονται λεπτομερή παραδείγματα και



οδηγίες για τις δραστηριότητες στην τάξη. Υπάρχουν αρκετοί τρόποι για να αναπτυχθούν κατάλληλα βοηθήματα μάθησης της P4C.

1) Η πρώτη λύση που υιοθετήθηκε σε πολλές χώρες, έχει να κάνει με τη μετάφραση στην τοπική γλώσσα των ιστοριών και των συνοδευτικών εγχειριδίων για τον εκπαιδευτικό που έγραψε για το σκοπό αυτό ο Lipman<sup>36</sup>. Το πλεονέκτημα εδώ είναι πως έχουμε άμεσα διαθέσιμη μια ολοκληρωμένη μέθοδο, δοκιμασμένη και σταθμισμένη, που συμπεριλαμβάνει συγκεκριμένο υποστηρικτικό υλικό για τα παιδιά (ιστορίες, γραμμένες γι' αυτά) που περιέχει, είτε υπόρρητα είτε καθαρά, πολλά κλασικά ερωτήματα από τη Δυτική φιλοσοφία. Περιλαμβάνει επίσης πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με το σχηματισμό μιας κοινότητας έρευνας, μαζί με μια μεγάλη ποικιλία ασκήσεων που μπορούν να επιλέξουν για τους μαθητές τους, εκτός από τα βιβλία εργασίας που συνοδεύουν τις ιστορίες.

2) Σε ορισμένες χώρες, οι ιστορίες του Lipman έχουν επίσης προσαρμοστεί στην τοπική κουλτούρα, δηλαδή, ορισμένα επεισόδια έχουν διαμορφωθεί κατά τρόπο ώστε να έχουν περισσότερο νόημα από την άποψη της κουλτούρας, των παραδόσεων και του συγκεκριμένου μιας συγκεκριμένης χώρας.

3) Σε ορισμένες χώρες γράφτηκαν νέα βιβλία για τα παιδιά «στο ύφος Lipman», με τους ίδιους στόχους και τις ίδιες τεχνικές, αλλά εστιάζοντας ειδικότερα στην κουλτούρα της εκάστοτε χώρας.

4) Νέο ή αυτοσχέδιο υλικό μπορεί να είναι οι γραπτές αφηγήσεις, παρόμοιες με του Lipman, ή μπορεί να λάβει τη μορφή ενός φωτογραφικού άλμπουμ, των κόμικς, ή ακόμη και ταινιών. Οι νέες τεχνολογίες (κυρίως οι οπτικοακουστικές), που δεν ήταν ευρέως διαθέσιμες όταν ο Lipman ανέπτυξε τη μέθοδό του, θα μπορούσαν να είναι πολύ χρήσιμες για τα παιδιά που ζουν στον κόσμο των πολυμέσων.

5) Για εκείνους/ες που δεν θεωρούν τις ιστορίες του Lipman πολύ λογοτεχνικές ή πολύ «διδασκτικές» για τα παιδιά, υπάρ-

χει η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν στις τάξεις της P4C σαν σημεία αφετηρίας για τη φιλοσοφική σκέψη άλλα βιβλία, ειδικά γραμμένα για τα παιδιά. Τα κείμενα που επιλέγονται θα πρέπει να περιέχουν πλούσιο υπαρξιακό βάθος – να απαιτούν ερμηνευτική προσπάθεια εκ μέρους των παιδιών για να καθορίσουν τη σημασία τους. Πέραν του αφηγηματικού περιεχομένου τους θα πρέπει να εισάγουν έννοιες και ιδέες που θα τονώνουν την κριτική σκέψη των παιδιών. Τα παιδιά τότε μπορούν να εργαστούν μαζί για να διαλευκάνουν ή να ενεργοποιήσουν εκ νέου ορισμένες πιθανές σημασίες του κειμένου, πέραν οποιασδήποτε απλής κατανόησης της ιστορίας: μέσα από το κείμενο τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός μπορούν να αναγνωρίσουν τα υπάρχοντα ερωτήματα και να τα χρησιμοποιήσουν ως βάση για την μια ομαδική συζήτηση.

6) Μια παρόμοια διαδικασία εμπλοκής και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης μπορεί να προκληθεί και μέσα από ιστορίες που αποτελούν μέρος της παιδικής πολιτισμικής κληρονομιάς, ή ιστορίες από άλλες πολιτισμικές παραδόσεις: λαϊκά παραμύθια, θρύλοι και μύθοι που αποτελούν ανεξάντλητη πηγή σκέψης προκαλώντας τις ιδέες και τη σοφία. Οι μύθοι, ίσως πάνω απ' όλα, που συνδέονται με το ερώτημα της προέλευσης, μας θυμίζουν την οικουμενικότητα της ανθρωπίνης κατάστασης και τα μυστήρια που εμπερικλύει. Πιο συγκεκριμένα, οι πλατωνικοί μύθοι, όταν παρουσιάζονται στα παιδιά με μορφή προσιτή, μπορεί να τα κάνουν να σκεφτούν έννοιες όπως η αλήθεια και το ψέμα (Η Αλληγορία του Σπηλαίου), η σχέση καλού - κακού (Το δαχτυλίδι του Γύψη), η αγάπη (Ο μύθος του Αριστοφάνη), κ.λπ. Η χρήση αυτών των λογοτεχνικών ή μυθικών ιστοριών μπορεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη των παιδιών, με τη συμμετοχή της ευαισθησίας και τη φαντασία τους: με την ταύτισή τους με τον ήρωα, ζουν δι' αντιπροσώπου μέσα από τις δικές του περιπέτειες, και αυτή η υποκειμενικότητα προσδίδει μεγάλη ουσία στα ερωτήματα που εγείρει η ιστορία. Οι ιστορίες και οι χαρακτήρες, ως μέρος

(36) Το υλικό του Matthew Lipman για την P4C περιλαμβάνει τα εξής βιβλία: *Elfie*. Montclair State College, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), 1988. *Kio and Gus*. Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, IAPC, 2<sup>nd</sup> edition, 1986. *Pixie*. Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1981. *Mark*. IAPC Montclair, New Jersey, 1980. *Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation, 1974 (2<sup>nd</sup> edition 1980). *Suki*. IAPC, Montclair, New Jersey, 1978. *Lisa*. IAPC, Montclair, New Jersey, 1976.

των μεγάλων συλλογικών αρχέτυπων της ανθρωπότητας, αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς για την τάξη ή την ομάδα κατά έναν τρόπο που τις κάνει να μοιάζουν περισσότερο διϋποκειμενικές και φιλοσοφικά γόνιμες.

### 5) Πώς μπορούν οι φιλοσοφικά κατευθυνόμενες πρακτικές να σχετίζονται με την έρευνα;

Στον ίδιο βαθμό που κρίνεται αναγκαία η κατάρτιση όσων εκπαιδευτικών επιλέγουν να δοκιμάσουν την P4C, ή εκείνων που είναι υποχρεωμένοι να εισάγουν την P4C στα προγράμματα σπουδών τους, κρίνεται αναγκαία και η έρευνα για τον τρόπο που θα αξιοποιηθούν αυτές οι πρακτικές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

#### Τόνωση της καινοτομίας

Η έρευνα μπορεί να τονώσει την καινοτομία και να ενισχύσει την ανάπτυξη της, ακόμη και σε μέρη όπου η P4C δεν υπάρχει. Αυτό συνέβη σε μερικές χώρες όπου οι πανεπιστημιακοί φιλόσοφοι αποτελούν την πηγή των πρακτικών της P4C. Στο βαθμό που η P4C εισήχθη πρόσφατα στην ιστορία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στον κόσμο, φαίνεται να αποτελεί εξαιρετικό έδαφος για τους ερευνητές. Πράγματι, διευρύνει την παραδοσιακή ακαδημαϊκή και την πανεπιστημιακή κοινότητα που ασχολείται με τη φιλοσοφία, φέρνοντας εντός της νεότερους μαθητές, και υποβάλλει τον εαυτό της στη διαδικασία να ανακαλύψει διαδικασίες, μεθόδους, ρυθμίσεις, εργαλεία, και άλλα μέσα στήριξης που είναι καινούρια και συνδέονται με τα ουσιαστικά φιλοσοφικά και διδακτικά ερωτήματα. Αυτό το πρόσφατα ανοιγμένο πεδίο έρευνας, που υπάρχει μόνο σε λίγες χώρες, θα πρέπει να γίνει αντικείμενο πολύ περισσότερης έρευνας, διότι υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις. Αυτό

είναι επίσης μια ευκαιρία για τους ερευνητές να συνεργαστούν στενά με τους εκπαιδευτικούς πάνω σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, για παράδειγμα, με τη μορφή της έρευνας δράσης. Μια τέτοια έρευνα είναι ιδιαίτερα κατάλληλη στην προσπάθεια να αξιολογηθούν οι δεξιότητες –προσπατούμενες αλλά και προσδοκώμενες– που σχετίζονται τόσο με τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς.

#### Αξιολόγηση πειραμάτων

Η έρευνα είναι επίσης σημαντική για την αξιολόγηση των πειραματικών μεθόδων διδασκαλίας. Τα πειραματικά προγράμματα θα πρέπει να παρακολουθούνται στενά και να μελετούνται όσο πιο αυστηρά γίνεται για να προσδιοριστεί κατά πόσον αξίζει να ενισχυθούν με οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους, να συνεχίσουν και να επεκταθούν και σε άλλες τάξεις ή ομάδες (ή ακόμα και να συμπεριληφθούν στο γενικό πρόγραμμα σπουδών).

#### Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών

Αναφορικά με τη θεσμοθέτηση της P4C, η έρευνα μπορεί επίσης να χρησιμεύσει για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά της όσον αφορά τους στόχους, αλλά και τις συνέπειες αυτών των αλλαγών στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ίσως ακόμη και την κοινωνία στο σύνολό της. Η έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει ορισμένα από τα πιο κάτω ερωτήματα: Η εισαγωγή της P4C στο δημοτικό σχολείο ήταν αποτελεσματική στο να κάνει τους μαθητές να σκεφτούν βαθύτερα τη σημασία των ερωτήσεων στο σχολείο; Η P4C έχει βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, ειδικά εκείνους που έχουν προβλήματα στο σχολείο; Μήπως η φιλοσοφία στην πραγματικότητα έχει θεραπευτική αξία, όπως πίστευε ο Πλάτωνας; Μήπως έχει συμβάλει γενικά με τρόπο θετικό στην οικοδόμηση της προσωπικότητας των παιδιών; Έχει

συμβάλει αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των μαθητών για την πολιτειότητα και τη δημοκρατία; Τείνει να προλάβει ή να μειώσει τη σχολική βία, ειδικά όταν πρόκειται για ιδιαίτερα προβληματικές περιοχές; Μήπως συμβάλει στην εκμάθηση γλωσσών και στον έλεγχο των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των προφορικών συζητήσεων και στην ορθολογική συζήτηση;

### III. Φιλοσοφία με Παιδιά: Μια εξέλιξη που θα αναγνωριστεί

1) Ορισμένες επιτυχημένες μεταρρυθμίσεις και πρακτικές:  
Ένα ισχυρό επιχείρημα υπέρ της φιλοσοφίας με παιδιά

#### Αξιοσημείωτες μεταρρυθμίσεις

Υπάρχουν ορισμένα παραδείγματα στον κόσμο, σπάνια αλλά εποικοδομητικά, όπου η φιλοσοφία για παιδιά έχει θεσμοθετηθεί, ή βρίσκεται στη διαδικασία να θεσμοθετηθεί, σε ένα από τα τρία πιο κάτω επίπεδα: 1) περιπτώσεις όπου, αν και η Ρ4C δεν έχει θεσμοθετηθεί στην ύλη του δημοτικού σχολείου, ενθαρρύνθηκε από τις εκπαιδευτικές αρχές –το παράδειγμα της Γαλλίας, 2) περιπτώσεις κατά τις οποίες έχει ληφθεί υπόψη από τις εκπαιδευτικές αρχές το ενδιαφέρον για την Ρ4C και οδήγησε σε επίσημα πειράματα –το παράδειγμα της Νορβηγίας, 3) περιπτώσεις κατά τις οποίες η φιλοσοφία ήταν θεσμοθετημένη και αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου –το παράδειγμα της Αυστραλίας.

#### 1) Επίσημη ενθάρρυνση των καινοτόμων πρακτικών: Γαλλία

Η φιλοσοφία, επίσημα και ουσιαστικά, δεν είναι μέρος της σχολικής εκπαίδευσης στη Γαλλία, μέχρι το τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –που διδασκείται έως και οκτώ ώρες τη βδομάδα στις τάξεις της λογοτεχνίας. Ωστόσο, στη Γαλλία την τελευταία δεκαετία οι πρακτικές της Ρ4C έχουν αναπτυχθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ηλικίες έξι έως δέκα ετών). Οι υπευθύνοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν απορρίπτουν εξ αρχής αυτές τις πρακτικές, διότι μοιράζονται τους θεμελιώδεις στόχους της ανάπτυξης και βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων, που είναι συστατικά στοιχεία της ιδιότητας του πολίτη.

Για το λόγο αυτό στη Γαλλία, πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών και επιθεωρητές έχουν διευκολύνει την ανάπτυξη αυτών των πρακτικών, με την οργάνωση της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης στην Ρ4C και της έρευνας σε αυτόν τον τομέα, παρά το γεγονός ότι η φιλοσοφία δεν είναι ενταγμένη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στα σχετικά αναλυτικά προγράμματα. Υπάρχουν επίσης και κινήσεις εντός του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος για την ανάπτυξη αυτής της καινοτομίας. Για παράδειγμα, από το 2002, περιλαμβάνονται στις τάξεις της Γαλλικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποχρεωτικές συζητήσεις, βασισμένες σε ερμηνείες των μαθητών στη νεανική λογοτεχνία, με σκοπό να παραταθούν οι συζητήσεις σε ουσιαστικά ζητήματα που τίθενται με ένα πιο αποδομημένο τρόπο, μέσα από φιλοσοφικές συζητήσεις. Παρόμοιες συζητήσεις μισής ώρας συνιστούν υποχρεωτικό μέρος του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη, που δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να λάβουν μέρος και να οργανώνουν φιλοσοφικές συζητήσεις περί ηθικής και πολιτικής φιλοσοφίας. Δεδομένου μάλιστα του γεγονότος ότι αυτές οι καινοτομίες σε καμία περίπτωση δεν διαταράσσουν το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά μάλλον υποστηρίζουν τους βασικούς του στόχους, ενθαρρύνονται, χωρίς όμως να φτάνουν στο σημείο της θεσμοθέτησης σε ολόκληρη τη διδακτέα ύλη –κάτι που θα μπορούσε να θεωρηθεί ακραίο για στις παραδόσεις της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη Γαλλία.<sup>37</sup>

(37) Κάποια ενδιαφέροντα παραδείγματα μπορούν να καταγραφούν σε έναν αριθμό διδακτορικών διατριβών που αφορούν στη φιλοσοφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από ερευνητές του Πανεπιστημίου του Montpellier 3 στη Γαλλία – για παράδειγμα: Gérard Auguet, *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 de l'école primaire: un nouveau genre scolaire en voie d'institution* – αυτή η ΔΔ θέλει να δείξει πως η Ρ4C θα πρέπει να θεσμοθετηθεί σαν μια καινούρια διδακτική πρακτική, τείνοντας να εκληφθεί ως ένα καινούριο στυλ σχολικής ζωής. Yvette Pilon, *La dimension philosophique à l'école élémentaire et l'interculturel* –μια προσεκτική εξέταση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της Ρ4C, που διακρίνει τις ομοιότητές τους και εξηγεί τη σημασία για μια στενή επαφή μεταξύ αυτών των δύο διδακτικών περιοχών, και που υποστηρίζει ότι η κάθε μια επιτρέπει στην άλλη να δείξει τις δυνατότητές της. Sylvie Espérier, *La Discussion à visée Philosophique à l'école primaire: quelle formation?* –αυτή η διατριβή επιχειρεί να απαντήσει στα θεμελιώδη και όλο πιο πιεστικά ερωτήματα που αφορούν στα ζητήματα, τους σκοπούς και το περιεχόμενο των σεμιναρίων για την πρακτική εξάσκηση ή ενός προγράμματος για τους δασκάλους των δημοτικών σχολείων που είναι πρόθυμοι να αξιοποιήσουν την Ρ4C στις τάξεις τους. Nicolas Go, *Vers une anthropologie de la complexité: la philosophie à l'école primaire* –αυτή η μελέτη επιδιώκει να κατανοήσει τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά, για να καθορίσει εκείνες τις τεχνικές διδασκαλίας που ευνοούν την ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης, και να καθορίσει τις ανθρωπολογικές πηγές της πολυμαθούς φιλοσοφίας.

## Πλαίσιο 1

**Ένα εμβληματικό και διδακτικό παράδειγμα: Η αυστραλιανή οικειοποίηση της P4C**

Ήταν δύσκολο έργο το να κάνουν αυτούς που παίρνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση στην Αυστραλία να αποδεχτούν την ιδέα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στο σχολείο. Τα οφέλη της διδασκαλίας της φιλοσοφίας είναι ποικίλα, και είναι πιο δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν σε σχέση με τα οφέλη άλλων διδακτικών καινοτομιών – με αποτέλεσμα ενώ οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται μεταξύ των ένθερμων υποστηρικτών της, οι φωνές τους να μην ακούγονται. Αν και μερικά από τα πλεονεκτήματα της φιλοσοφίας μπορεί να μετρηθούν από την άποψη της βελτίωσης των γνώσεων, τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα βρίσκονται πιθανώς σε περιοχές που προσφέρονται περισσότερο για ποιοτική μελέτη.

Τα επιχειρήματα υπέρ της συμπεριληψής της φιλοσοφίας στο σχολικό πρόγραμμα γεννήθηκαν έξω από την κυρίαρχη τάση της εκπαιδευτικής έρευνας. Ο Laurence Splitter ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τις πρακτικές της P4C στην Αυστραλία, το 1984. Αφού αρχικά συνεργάστηκε με τον Lipton, το 1985 ο Splitter διοργάνωσε ένα εργαστήριο κατάρτισης δασκάλων στο Wollongong, στη Νέα Νότια Ουαλία, και το 1989 ένα άλλο στη Lorne, στη Βικτώρια. Οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο της Lorne, με τη δημιουργία ενώσεων και τη σύνταξη ανεπίσημων σχολικών βιβλίων, είχαν την πιο φανερή συνεισφορά στην προώθηση της P4C στην Αυστραλία. Η Φιλοσοφία φαινόταν δύσκολο να συμβιβαστεί με τον εμπειρισμό της πλειοψηφίας της έρευνας που αναλαμβάνεται από το Αυστραλιανό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ACER) και αντιμετώπιζε κάποια αντίσταση. Ωστόσο, το ACER πρόσθεσε τα βιβλία της P4C στον κατάλογο του και έγινε η κύρια πηγή πληροφόρησης γι' αυτή.

Επίσης ακούστηκαν και άλλες φωνές. Ο Philip Cam, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Νέας Νότιας Ουαλίας (UNSW), μια επιφανής προσωπικότητα σε εθνικό επίπεδο όσον αφορά την P4C, δημοσίευσε μικρά κείμενα που ήταν εύκολο να χρησιμοποιηθούν στην τάξη. Ο Tim Sprod, από ένα ανεξάρτητο σχολείο στην πολιτεία της Τασμανίας, δημοσίευσε ένα βιβλίο που επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τα κείμενα στις σχολικές βιβλιοθήκες. Οι De Haan, MacColl και McCut-

cheon της UNSW έγραψαν επίσης βιβλία στα οποία χρησιμοποίησαν έργα που διατίθενται στις σχολικές βιβλιοθήκες, και συνέδεσε τις φιλοσοφικές ερευνητικές ομάδες με καινοτόμες και διδασκαλίες δραστηριότητες του σχολείου. Επίσης δημιουργήθηκαν κρατικοί φορείς, ορισμένοι από τους οποίους σχημάτισαν την Ομοσπονδία της Αυστραλιανής Φιλοσοφίας για Παιδικούς Συλλόγους, που αργότερα έγινε η Ομοσπονδία της Αυστραλιανής Φιλοσοφίας στους Σχολικούς Συλλόγους. Με την εξαιρεση του Queensland, όπου το δημοτικό σχολείο του Buranda συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό και εργάστηκε σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, αυτοί οι κρατικοί οργανισμοί παραμένουν η κύρια πηγή του δασκάλου-εκπαιδευτή στη φιλοσοφία.

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας έχει εξαπλωθεί και πέρα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση – ακόμη και εκεί που δεν έχει υιοθετηθεί σε όλους τους τομείς. Μερικές φορές αξιοποιείται στο επίπεδο της σχολικής περιφέρειας, αλλά τις περισσότερες φορές εξαρτάται από την πρωτοβουλία των επιμέρους σχολείων ή, πιο συχνά ακόμα, από εξαστομικευμένες πρωτοβουλίες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ενώ υπάρχουν μερικά πολύ επιτυχή προγράμματα φιλοσοφίας για τα προικισμένα παιδιά, οι κοινότυπες των φιλοσοφικών ερευνητών θα μπορούσαν να ωφελήσουν όλα τα παιδιά. Ακόμη κι αν η διδασκαλία της φιλοσοφίας στο δημοτικό σχολείο σταδιακά εξαπλώνεται, το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να εμπλακεί πιο ενεργά για να υπάρξει πραγματικά η διαφορά.

Κάποιος μπορεί να αναφέρει ένα θετικό παράδειγμα στο Queensland, όπου το δημοτικό σχολείο στο Buranda, που βρίσκεται στο Brisbane, έχει επιτύχει αξιοσημείωτα αποτελέσματα, δεδομένου ότι ενσωμάτωσε τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στο πρόγραμμα σπουδών του πριν από οκτώ χρόνια. Το 2003 κέρδισε τον τίτλο του Πρώτου Σχολείου του Queensland και το 2005 τον τίτλο της Εξαιρετικής Βελτίωσης σε εθνικό επίπεδο. Τα αποτελέσματά του ήταν εντυπωσιακά. Για οκτώ χρόνια, οι μαθητές του σχολείου του Buranda έχουν πετύχει εξαιρετικά αποτελέσματα και σε ακαδημαϊκό και σε κοινωνικό επίπεδο. Έχουν αποκτήσει τη φήμη ότι ξέρουν πώς να λύνουν προβλήματα, ενώ η βία ή ο εκφοβισμός είναι

σπάνια φαινόμενα, σχεδόν ανύπαρκτα στο σχολείο. Η επιτυχία του προγράμματος έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον και το σχολείο του Buranda δέχεται πολλές αιτήσεις για επισκέψεις από καθηγητές από την Αυστραλία και το εξωτερικό. Ζητήθηκε μάλιστα από τα μέλη του σχολείου να μιλήσουν σε συνεδρία και να εκπαιδεύσουν άλλους εκπαιδευτικούς. Το σχολείο του Buranda και η Εκπαίδευση του Queensland προσφέρουν επίσης μια σειρά μαθημάτων κατάρτισης σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα. Στην πολιτεία της Βικτώρια, ένας αυξανόμενος αριθμός σχολείων, από Δημοτικά μέχρι Πανεπιστήμια, έχουν εισαγάγει μαθήματα φιλοσοφίας. Ο Βικτωριανός Σύλλογος Φιλοσοφίας στα σχολεία έχει λάβει επικορήνηση για την πρόσληψη ενός συντονιστή και διοργανώνει τακτικά εργαστήρια για εκπαιδευτικούς. Ο σύλλογος έχει μια ιστοσελίδα και ενθαρρύνει τα σχολεία να μοιραστούν δικές τους πηγές όσον αφορά τη φιλοσοφία – αλλά και εδώ, οι κύριοι υποκινητές υπέρ της φιλοσοφίας προέρχονται εκτός του κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Σίδνεϊ, ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός σχολείων ενσωματώνουν τη μεθοδολογία της φιλοσοφικής κοινότητας της έρευνας στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών τους, και τουλάχιστον δύο ζώνες της εκπαίδευσης της πόλης εξετάζουν την εισαγωγή της διδασκαλίας της φιλοσοφίας. Όταν η Τασμανία θέσπισε το νέο ουσιαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, αναγνώρισε την κεντρική θέση του φιλοσοφικού στοχασμού. Ωστόσο, η προφανής έλλειψη συνοχής και εναρμονισμένων προγραμμάτων φιλοσοφίας, οδήγησε στην αύξηση των αιτημάτων για την οργάνωση τάξεων φιλοσοφίας, όπως προτείνεται από το Σύνδεσμο Φιλοσοφίας στα σχολεία της Τασμανίας. Σε κάθε αυστραλιανή πολιτεία υπάρχουν μέρη όπου η φιλοσοφία διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο, και όλες οι πολιτείες εργάζονται τώρα ενεργά για να ενσωματώσουν τα μαθήματα φιλοσοφίας στα τελευταία χρόνια του γυμνασίου, χωρίς όμως να υπάρχει ακόμα κάποια συντονισμένη προσέγγιση σε σχέση με τα ενδιάμεσα επίπεδα.

**Stephan Millett**

Διευθυντής του Κέντρου Εφαρμοσμένης Ηθικής και Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Curtin, Περθ, (Αυστραλία)<sup>38</sup>

(38) Η παρουσίαση του Stephan Millett, υποβλήθηκε στο διεθνές συνέδριο *Philosophy in Schools: Developing a Community of Inquiry*, Singapore, 17-18 Απριλίου, 2006.

## 2) Επίσημη ανάπτυξη ενός πειράματος: Νορβηγία<sup>39</sup>

Το 2005, η Νορβηγική κυβέρνηση πήρε την πρωτοβουλία της έναρξης ενός επίσημου πειραματισμού με την P4C στα σχολεία. Οργανώθηκαν δοκιμαστικές τάξεις σε 15 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τα παιδιά 6-16 ετών και ενεπλάκησαν 43 εκπαιδευτικοί. Στο πείραμα αυτό επιδιώχθηκαν αρκετοί στόχοι, ιδίως η ανάπτυξη των ηθικών ικανοτήτων, των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης και της ικανότητας της συμμετοχής σε συλλογικές και δημοκρατικές συζητήσεις. Οι εκπαιδευτικοί για δύο ημέρες κάθε εξάμηνο λαμβάνουν μέρος σε σεμινάρια κατάρτισης, και κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενημερώνονται με εξωτερικές και εσωτερικές αξιολογήσεις και επισκέψεις στην τάξη. Κάθε μήνα, οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν έκθεση στην οποία κάνουν αναφορά σε μια σειρά από συγκεκριμένα ζητήματα. Αυτό το πρόγραμμα είχε κάποιο οικονομικό κόστος, στο βαθμό που έχει δοθεί σημασία στη συγγραφή υλικού σχετικού με την καινούρια ύλη, και αντιμετωπίστηκε με δυσπιστία από εκείνους που υποστηρίζουν ότι ο αναστοχασμός δεν είναι τόσο σημαντικός όσο η αυθόρμητη έκφραση, επειδή η φιλοσοφία είναι πολύ δύσκολη για τους μαθητές. Όπως και να έχει, αυτό ήταν ένα πολύ καινοτόμο πείραμα.

## 3) Θεσμοθέτηση της φιλοσοφίας στο δημοτικό σχολείο: η Αυστραλία ως σημείο αναφοράς

Ορισμένες χώρες έχουν προχωρήσει περισσότερο σε ό,τι αφορά την ενθάρρυνση της καινοτομίας ή τη διενέργεια επίσημων πειραματισμών, και έχουν ενσωματώσει τη φιλοσοφία στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Αυτή είναι η περίπτωση στην Αυστραλία.

## Πρακτικές που φάνηκαν να αποδίδουν

Ο Matthew Lipman και η μέθοδός του. Αυτή η μέθοδος έχει αναγνωριστεί ότι είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην ανάπτυξη της P4C στον κόσμο. Απορρίπτοντας την καρτεσιανή αντίληψη που θεωρεί ότι τα παιδιά δεν έχουν κριτική σκέψη και είναι επιρρεπή σε λάθη και προκαταλήψεις κατά τις αποφάσεις τους, ο Lipman υποστηρίζει ότι οι ανήλικοι μπορούν να μάθουν να σκέφτονται για τον εαυτό τους, όταν υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες. Έτσι ο Lipman εισήγαγε έναν νέο τρόπο διδασκαλίας των παιδιών, που προϋπήρχε στο έργο του Επίκουρου, του Montaigne και του Jaspers, αλλά δεν είχε τύχει μεγάλης προσοχής από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Μέσα από το έργο του Lipman αυτή η ιδέα μεγάλωσε και έκτοτε έχει διευρυνθεί σε όλο τον κόσμο. Ο Lipman ανέπτυξε τη μέθοδό του σταδιακά, βασίζοντας την παιδαγωγικά στην έννοια της ενεργούς μάθησης (Dewey), ψυχολογικά στις θεωρίες της ανάπτυξης του παιδιού (Piaget), και φιλοσοφικά σε αναστοχαστικές τεχνικές που προέρχονται από τη δυτική φιλοσοφική παράδοση (στη λογική του Αριστοτέλη για το επαγωγικό συμπέρασμα και στον μεθοδολογικό σκεπτικισμό του Descartes).

Η μέθοδος συμπληρώνεται από εκπαιδευτικό υλικό που αναθεωρείται και επικαιροποιείται συνεχώς: (όπως π.χ στις Ηνωμένες Πολιτείες) το οποίο έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμο σε όσους εκπαιδευτικούς δεν είχαν καμία επιμόρφωση στη φιλοσοφία. Η εργογραφία του Lipman περιλαμβάνει επτά βιβλία για παιδιά, που αναφέρονται σαφώς σε καθορισμένα φιλοσοφικά προβλήματα, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το ηλικιακό κριτήριο. Αυτά καλύπτουν ηλικιακά επίπεδα από το νηπιαγωγείο μέχρι και το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>40</sup>. Κάθε βιβλίο έχει ένα συνοδευτικό εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτή, που υπονοεί τους στόχους της κάθε συνάντησης και περιλαμβάνει σχέδια μαθημάτων και

(39) Βλέπε τη Σύνοψη μιας παρουσίασης, από την καθηγήτρια Beate Børresen του Oslo University College, στο διεθνές συνέδριο «Philosophy as Educational and Cultural Practice: A New Citizenship», UNESCO Paris, 15-16 November 2006, εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας Φιλοσοφίας.

(40) Ό.π.

ασκήσεις για τους μαθητές, παρέχοντας ευέλικτες προτάσεις για τους εκπαιδευτές, ενώ συνάμα επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό και την ελευθερία της δικής τους πρωτοβουλίας.

Υπάρχουν τρεις βασικές πτυχές της μεθόδου αυτής. Πρώτον, αναπτύσσει μια κουλτούρα αμφισβήτησης στο σχολείο, διότι εστιάζει στα ερωτήματα των παιδιών. Δεύτερον, προτείνει ανθρωπολογικά σχολικά βιβλία που βασίζονται σε μια αφήγηση, μέσω της οποίας τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις που παρουσιάζονται. Τέλος, καθιερώνει μέσα στην τάξη ένα οργανωμένο χώρο όπου τα παιδιά μπορούν να συζητούν τα ανθρώπινα προβλήματα, όπου το καθένα, δημοκρατικά, θα μιλήσει με τη σειρά του, με την προϋπόθεση όμως η ελευθερία της έκφρασης να συνοδεύεται με λογική επιχειρηματολογία.

Ωστόσο, οι μέθοδοι του Lipman καταγορήθηκαν ότι στηρίζονται σε νοβέλες,

με αποτέλεσμα οι μαθητές να συζητούν για πράγματα που γνωρίζουν έμμεσα – δηλαδή που δεν τα έχουν βιώσει– και ως εκ τούτου η συμμετοχή τους περιορίζεται σε επιφανειακές συζητήσεις που δεν εμπεριέχουν τις προσωπικές τους εμπειρίες. Υπάρχουν επίσης και άλλες επικρίσεις: ότι η προσέγγιση είναι υπερβολικά λογική και οι ασκήσεις επαναληπτικές, ότι βασίζεται σε μια καθαρά ωφελμιστική αντίληψη της φιλοσοφίας, ή ότι υποτάσσει την κριτική σκέψη σε ένα δημοκρατικό σκοπό, εργαλειοποιώντας έτσι τη φιλοσοφία. Παραμένει αδιαμφισβήτητο όμως το γεγονός ότι αυτή η μέθοδος έχει προσθέσει νέες διαστάσεις στις έννοιες της μάθησης του φιλοσοφικού τρόπου σκέψης και στη φιλοσοφική πρακτική, όπως: 1) Το αξίωμα ότι τα παιδιά είναι ικανά για φιλοσοφική σκέψη, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά δεν είναι απλά «πολιτισμικά χαζά» ή, για να χρησιμοποιήσω τον όρο του Garfinkel, μη ικανά να σκέφτονται για τον εαυτό τους. 2) Την πεποίθηση ότι είναι δυνατόν να μάθουμε να φιλοσο-

## Πλαίσιο 2

### Ένα παράδειγμα φιλοσοφικά κατευθυνόμενης συζήτησης σε μίαν τάξη με μικτό επίπεδο (Γαλλία)

Μπορούμε να παραθέσουμε ένα παράδειγμα όπου μια φιλοσοφικά κατευθυνόμενη συζήτηση έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε μια μικτή τάξη παιδιών ηλικίας έξι έως δώδεκα ετών, σε μια περιοχή του Μονπελιέ στη Γαλλία, με υψηλό ποσοστό από οικογένειες μεταναστών. Ο δάσκαλος στην τάξη είναι ο Sylvain Connac, ο οποίος κατέχει διδακτορικό στην εκπαίδευση. «Οι συνεργατικές αρχές που αξιοποιούνται αποσκοπούν στο να αναπτύξουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον αλληλοβοήθειας. Στη Γαλλία, ο Célestin Freinet έχει ανέπτυξε μια μέθοδο διδασκαλίας που βασίζεται στο μοίρασμα και την αναζήτηση της αλήθειας, στη δοκιμή και το σφάλμα, στην ελεύθερη έκφραση, στην επικοινωνία και σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών. Ως μια μέθοδος διδασκαλίας που συνηγορεί στην εκπαίδευση για όλους, είναι σύνθετες να δημιουργούνται συνεργατικές τάξεις για παιδιά που έχουν ιδιαίτερα προβλήματα

ή βρίσκονται σε μειονεκτική θέση κατά κάποιο τρόπο» (Sylvain Connac). Για το λόγο αυτό, η ομάδα των εκπαιδευτικών στο σχολείο Antoine Balard έχει σταδιακά ενσωματώσει τεχνικές της φιλοσοφικής διδασκαλίας στις συνεργατικές τάξεις. Ακόμα κι αν τα θέματα των συζητήσεων ποικίλλουν, η προσέγγιση παραμένει σχεδόν η ίδια, και οι ερωτήσεις που αποτελούν τη βάση της συζήτησης προέρχονται από τις εμπειρίες των μελών της τάξης. Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και τους κατανέμονται συγκεκριμένοι ρόλοι: ο «προέδρος» ανοίγει τη συζήτηση υπενθυμίζοντας σε όλους τους κανόνες, οι «αναδιατυπωτές» εξηγούν τι κατάλαβαν ότι είπε αυτός ή αυτή, ο «συνοψιστής» θα συνοψίσει τη συζήτηση καθώς προχωράει, ο «γραμματέας» θα γράψει τα βασικά σημεία στον πίνακα, οι «συζητητές» θα προετοιμάσουν τις ιδέες και τις γνώμες τους, οι «παρατηρητές» επιλέγουν να μην λάβουν μέρος

στη συζήτηση προκειμένου να δώσουν σε άλλους την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις θέσεις τους, και ο «διαμεσολαβητής» (συνήθως ο δάσκαλος) προσπαθεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις πνευματικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη φιλοσοφία. Σε αυτό το συνεργατικό περιβάλλον, τα πιο εξελιγμένα παιδιά γρήγορα γίνονται ζωτικές πηγές για την υπόλοιπη ομάδα και βοηθούν την ομάδα στο σύνολό της να βελτιώσει το επίπεδο της κριτικής σκέψης. Αυτό καθίσταται εφικτό μέσω της ακρόασης των όσων λέγονται κατά τη διάρκεια των συζητήσεων και εξαιτίας των ιδεών και των συμβουλών που παρέχονται από τους παρατηρητές στη συνέχεια.

#### Michel Tozzi

Ειδικός στη διδακτική και καθηγητής της φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο του Montpelier III (Γαλλία)

φούμε μέσα από την προφορική συζήτηση και μια διαδικασία κοινωνιογνωστικών ερωτημάτων, και όχι μόνο μέσα από την ανάγνωση των έργων των μεγάλων φιλόσοφων. 3) Την ιδέα ότι το να φιλοσοφείς δεν σημαίνει να μην έχεις άποψη, αλλά σημαίνει να αμφισβητείς και να αναπτύσσεις τις απόψεις του καθενός. 4) Την ιδέα μιας «κοινότητας έρευνας» που να στηρίζεται στη συνεισφορά των μαθητών-φιλοσόφων. 5) Την ιστορική ευκαιρία, μέσα από την παράδοση της ελληνικής δημοκρατίας και της φιλοσοφίας του Διαφωτισμού, να συνδεθεί η φιλοσοφία με τη δημοκρατία, σε μια διδακτική που να προωθεί ένα δημόσιο χώρο μέσα στο σχολείο για την ορθολογική σκέψη.

## 2) Οργανισμοί και υποστηρικτικό υλικό

### Δύο αξιολογούμενοι οργανισμοί

Δύο οργανισμοί αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής καθώς συναποτελούν ένα συνδυσασμένο δίκτυο που θεωρείται ως το μεγαλύτερο στον κόσμο στον τομέα αυτό, με μια συνολικά ενιαία και εποικοδομητική προσέγγιση για την προώθηση της Ρ4C. Εμπνευσμένες αρχικά από τις μεθόδους του Lipman, και οι δύο αυτές ομάδες έχουν αγκαλιάσει και άλλες μεθόδους της Ρ4C.

Το Ινστιτούτο για την Προώθηση της Φιλοσοφίας για Παιδιά (IAPC)<sup>41</sup>. Το IAPC, είναι ένας μη κερδοσκοπικός εκπαιδευτικός οργανισμός που ιδρύθηκε το 1974 από το Montclair State University στο New Jersey, και είναι υπεύθυνο για τη διάδοση των προγραμμάτων της φιλοσοφίας για παιδιά στα σχολεία και σε άλλα περιβάλλοντα σε ολόκληρο τον κόσμο. Το IAPC είναι μέλος του Διεθνούς Συμβουλίου της Φιλοσοφικής Έρευνας με Παιδιά (ICPIC), ένα δίκτυο φιλοσόφων, εκπαιδευτικών και θεσμών που ενδιαφέρονται για τη συμμετοχή των παιδιών

στη φιλοσοφική έρευνα. Υπάρχουν πολλά Κέντρα Φιλοσοφίας για Παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο, που είναι τυπικά συνδεδεμένα με το IAPC. Αν και συχνά συνεργάζονται με το IAPC, αυτά τα κέντρα είναι αυτόνομα, και πολλά από αυτά έχουν σχηματίσει περιφερειακούς και εθνικούς οργανισμούς. Η επίσημη σύνδεση με το IAPC προβλέπει ότι ένα ή περισσότερα μέλη από το προσωπικό του κέντρου έχει πιστοποίηση για την Ρ4C μέσω σεμιναρίου που γίνεται στο Montclair State University ή παρακολουθώντας το Διεθνές Θερινό Σεμινάριο του IAPC ή μέσω ενός αντίστοιχου προγράμματος που αναγνωρίζεται από το IAPC. Τα κέντρα για να γίνουν δεκτά θα πρέπει να συμμετέχουν σε ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω είδη εργασίας: Μετάφραση και δημοσίευση του προγράμματος σπουδών του IAPC, εμπλοκή με παιδιά σχολικής ηλικίας στη φιλοσοφική έρευνα, προετοιμασία των δασκάλων για τη διευκόλυνση της φιλοσοφικής έρευνας με τους μαθητές, θεωρητική και εμπειρική έρευνα στην Ρ4C και ανάπτυξη και δοκιμή του νέου προγράμματος σπουδών για τη Ρ4C. Θα πρέπει επίσης να επικοινωνούν τακτικά με το IAPC σχετικά με αυτό το έργο.

Σήμερα υπάρχουν πολλοί τρόποι προσέγγισης της Ρ4C, αρκετοί από τους οποίους δεν προέρχονται από το έργο του IAPC. Παρά το γεγονός ότι ενίοτε το IAPC βρίσκει λόγους για να επικρίνει συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών και μεθόδους διδασκαλίας, χαιρετίζει αυτή την ποικιλομορφία και ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων που επιχειρούν διαφορετικές προσεγγίσεις.

Το Διεθνές Συμβούλιο της Φιλοσοφικής Έρευνας με Παιδιά (ICPIC).<sup>42</sup> Ένα δίκτυο φιλοσόφων, εκπαιδευτικών και οργανισμών που ενδιαφέρονται να εντάξουν τα παιδιά στη φιλοσοφική έρευνα, το ICPIC ιδρύθηκε το 1985 στην Ελσίνορη της Δανίας, για να προωθήσει σε διεθνές επίπεδο το πρωτοποριακό έργο των καθηγητών Matthew Lipman και Ann Mar-

(41) Βλέπε <https://www.montclair.edu/iapc/>

(42) Σχολιασμός από τον Roger Sutcliffe, Πρόεδρο του ICPIC.



garet Sharp του IAPC. Αναπτυγμένο από τον Lipman και την Sharp, το μοντέλο της «κοινότητας έρευνας» της διδασκαλίας της φιλοσοφίας για παιδιά μεταμορφώνει την άκαμπτη σχέση μεταξύ μαθητών και καθηγητών σε μια δυναμική, διαλογική σχέση μεταξύ ερωτώντων και διευκολυντών. Αυτή η σχέση βρίσκεται επίσης στο επίκεντρο και του προγράμματος Comenius της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Αναπτύσσοντας το Διάλογο μέσα από τη Φιλοσοφική Έρευνα»<sup>42</sup>, που εφαρμόζει πιλοτικά ένα μάθημα για τους δασκάλους όλων των αντικειμένων και όλων των επιπέδων με εκπαιδευτές της «Φιλοσοφίας για παιδιά» από έντεκα ευρωπαϊκές χώρες. Οι χώρες αυτές αντιπροσωπεύουν περίπου τα μισά από τα μέλη του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για την Προώθηση της Αξιοποίησης της Φιλοσοφίας με Παιδιά (SOPHIA)<sup>43</sup>.

Δύο άλλα επίσημα, περιφερειακά δίκτυα προώθησης της φιλοσοφικής έρευνας είναι η Βορειοατλαντική Ένωση για Κοινότητες της Έρευνας (NAACI<sup>44</sup>), που περιλαμβάνει τον Καναδά, τις Ηνωμένες Πολιτείες και το Μεξικό, και την Ομοσπονδία της Αυστραλιανής Φιλοσοφίας στους Σχολικούς Οργανισμούς (FAPSA<sup>45</sup>). Η FAPSA έχει επίσης χαλαρή συνεργασία με μια σειρά από ασιατικές χώρες, στις οποίες εφαρμόζεται η P4C ή παραλλαγές της. Υπάρχουν επίσης πολλοί εθνικοί οργανισμοί. Για παράδειγμα, πολλές από τις χώρες της Λατινικής Αμερικής έχουν κέντρα που προωθούν τη φιλοσοφική έρευνα με παιδιά. Συνολικά, περισσότερες από εξήντα χώρες είναι συνδεδεμένες με το ICPIIC.

Το ICPIIC παρέχει ένα μοντέλο εποικοδομητικού διάλογου για τα παιδιά όλων των εθνικοτήτων και πολιτισμών. Όταν ιδρύθηκε, το πρόγραμμα του Lipman ήταν το μοναδικό συστηματικό πρόγραμμα στη φιλοσοφική έρευνα για παιδιά ηλικίας από 6 έως 16 ετών και, ως εκ τούτου λειτούργησε ως μοντέλο για άλλες χώρες, πολλές από τις οποίες μετέφρασαν το υλικό. Ωστόσο, ορισμένες χώρες ανέπτυξαν διαφορετικό υλικό

για χρήση σε σχολεία, και οι περισσότερες χώρες έχουν τα δικά τους προγράμματα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, υπάρχει ποικιλομορφία και ένας συνεχής διάλογος στο ICPIIC σχετικά με τις αρχές και τις βέλτιστες πρακτικές της φιλοσοφικής έρευνας με τα παιδιά.

### Περιοδικά σχετικά με τη φιλοσοφία για/και με παιδιά

Ένας αριθμός περιοδικών, όπως το *Childhood and Philosophy*, το *Aprender a pensar*, το *Critical and Creative Thinking* εστιάζουν στις φιλοσοφικές δραστηριότητες με παιδιά. Στα περιοδικά αυτά παρουσιάζονται πρακτικά παραδείγματα, ερευνητικά πορίσματα και μελέτες περίπτωσης, καθώς και μια χρήσιμη απεικόνιση των πρακτικών της P4C σε ολόκληρο τον κόσμο.

#### Πλαίσιο 3

#### Ένα παράδειγμα εξ αποστάσεως μάθησης για τους εκπαιδευτικούς (Καναδάς)

Το εξ αποστάσεως μάθημα «Παρατήρηση και Φιλοσοφία για Παιδιά» του Michel Sasseville, που προσφέρεται από το Πανεπιστήμιο του Laval του Καναδά, είναι πολύ ενδιαφέρον για πολλούς λόγους. Κάνει χρήση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες για να προσφέρει μια νέου είδους εξ αποστάσεως εμπειρία. Φέρνει τα παιδιά στο πλαίσιο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τα εντάσσει σε σημαντικό βαθμό μέσα στο μάθημα, αξιοποιώντας οπτικοακουστικό υλικό με παιδιά που αλληλεπιδρούν μέσα από συζητήσεις που γίνονται στην τάξη. Στο μάθημα αυτό παρατηρούνται οι κοινότητες έρευνας που δημιουργούνται από παιδιά και η κοινότητα έρευνας που δημιουργείται από τους ενήλικες μαθητές που συζητούν τις παρατηρήσεις τους.

Πηγή: [www.fp.ulaval.ca/philofant/](http://www.fp.ulaval.ca/philofant/)

(42) Βλέπε <http://menon.eu.org>

(43) Βλέπε <http://www.sophianetwork.eu/>

(44) Βλέπε <http://www.naaci-philosophy.org/>

(45) Βλέπε [www.fapsa.org.au](http://www.fapsa.org.au)

### 3) Οι μελέτες περίπτωσης από ολόκληρο τον κόσμο\*

#### Ευρώπη και Βόρεια Αμερική

Στη Γερμανία, το ενδιαφέρον για την Ρ4C φαίνεται να επικεντρώνεται γύρω από το έργο δύο συγγραφέων, του Καθηγητή Ekkehard Martens στο Πανεπιστήμιο του Αμβούργου και του καθηγητή Karlfriedrich Herb στο Πανεπιστήμιο του Ρέγκενσμπουργκ. Και οι δυο βασίζονται κυρίως στην ιδέα ότι η φιλοσοφία χρειάζεται φιλοσοφικές μεθόδους διδασκαλίας και ότι η κάθε προσέγγιση της Ρ4C θα πρέπει να είναι σε θέση να δικαιολογείται ως προς τους στόχους, τη μεθοδολογία και το διδασκόμενο υλικό. Μεγάλη προσοχή δίνεται στις δυσκολίες που αφορούν στην πρόοδο των μαθητών και στην ακριβή μέτρηση της αποκτηθείσας γνώσης.

Γίνεται επίσης μεγάλη συζήτηση σχετικά με την υποβολή των παιδιών για να αντιμετωπίσουν την κρίση προσανατολισμού και ταυτότητας που χαρακτηρίζει τον σύγχρονο κόσμο. Το να κάνει φιλοσοφία, πάνω απ' όλα σημαίνει να διαλέγεις, να διευκρινίζεις και να αιτιολογείς τις απόψεις και τον τρόπο σκέψης σου. Ο Martens αναλύει τέσσερις κύριες φιλοσοφικές κατευθύνσεις στην Ρ4C: 1) Την οδό του διαλόγου /δράσης, η οποία, στην πλατωνική παράδοση, επιδιώκει τρεις στόχους: να σκέφτεται κάποιος από μόνος του, να σκεφτόμαστε από κοινού και να αναπτύσσεται η προσωπικότητα του ατόμου. 2) Την ανάλυση και τη δημιουργία αφηρημένων εννοιών, ακολουθώντας τον φυσικό τρόπο με τον οποίο παίζουν τα παιδιά με τις λέξεις και ανακαλύπτουν μυστικές λέξεις και γλώσσες, έναν τρόπο που χρησιμοποιούν αυτά για να δημιουργήσουν έννοιες. 3) Την ικανότητα των παιδιών για αναζήτηση –αυτή η κατεύθυνση προσεγγίζει τη φιλοσοφία μέσα από τα μεγάλα φιλοσοφικά ερωτήματα αναφορικά με την ευδαιμονία, την ελευθερία, το χρόνο, τη γλώσσα και την ταυτότητα. 4) Τη φιλοσοφία του

#### Πλαίσιο 4

#### Thinking, και άλλα περιοδικά σχετικά με τη Φιλοσοφία για Παιδιά

Το Thinking, το περιοδικό της Ρ4C, εκδίδεται από το IAPC από το 1979. Το Thinking είναι ένα φόρουμ τόσο για τους θεωρητικούς όσο και για τους εφαρμοστές της φιλοσοφίας για παιδιά, και δημοσιεύει εργασίες κάθε τύπου πάνω σε αυτό το θέμα, συμπεριλαμβανομένων φιλοσοφικών επιχειρημάτων και αναστοχασμού, σχεδίων μαθήματος, αναλυτικών προγραμμάτων, εμπειρικών ερευνών, και αναφορών από το επιστημονικό πεδίο. Το περιοδικό διατηρεί μια παράδοση στη δημοσίευση άρθρων πάνω στην εμπειρική της παιδικής ηλικίας, ένα διεπιστημονικό πεδίο που περιλαμβάνει πολιτισμικές μελέτες, κοινωνική ιστορία, φιλοσοφία, τέχνη, λογοτεχνία και ψυχανάλυση. Επίσης δημοσιεύει κριτικές για βιβλία που αφορούν στη φιλοσοφία και την παιδική ηλικία –κατά πόσο το ενδιαφέρον και η έκφρασή τους είναι φιλοσοφική, φανταστική, (αυτο)βιογραφική, ιστορική, παιδαγωγική, θεωρητική, εμπειρική/πειραματική, φαινομενολογική, ποιητική, των προγραμμάτων σπουδών κ.λπ.<sup>47</sup>

Aprender a pensar. Ισπανική έκδοση, από το 1990 μέχρι το 2000, από το Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía par Niños y Crian Cas, 24 τόμοι (στην ισπανική γλώσσα)

Childhood and Philosophy. Δημοσιευμένο από το ICPIIC, το Childhood and Philosophy συγκεντρώνει άρθρα, αντίγραφα, αναλυτικά προγράμματα, νέα, θέσεις και κριτικές και παραθέτει κάποια χρήσιμα γραφικά. Δεν απευθύνεται μονάχα στους θεωρητι-

κούς και στους εφαρμοστές της Φιλοσοφίας για παιδιά αλλά και σε όλους εκείνους που ενδιαφέρονται να διδάξουν φιλοσοφία σε νεαρά παιδιά<sup>48</sup>.

Critical and Creative Thinking – Australasian Journal of Philosophy for Children. Έκδοση της Federation of Australasian Philosophy for Children Associations (FAPCA).

Diotime – L' Agora. Μια διεθνής επιθεώρηση της διδακτικής της φιλοσοφίας που δημοσιεύεται κάθε τρίμηνο από το 1999 από την Académie de Montpellier, στη Γαλλία. Εξετάζει καινοτόμες πρακτικές στη φιλοσοφία στη Γαλλία και σε ολόκληρο τον κόσμο, που αφορούν συγκεκριμένα τη φιλοσοφία για παιδιά (στη γαλλική γλώσσα).<sup>49</sup>

Journal 100, European children thinking together. Παιδιά από δέκα ευρωπαϊκές χώρες, γράφουν μαζί σε ένα περιοδικό. Πρόσφατα δημοσιευμένο στην καταλανική, τη δανέζικη, την αγγλική, την ουγγρική, την ιταλική, την πολωνική και την πορτογαλική γλώσσα.

Questions: Philosophy for Young People. Δημοσιεύει τα φιλοσοφικά ερωτήματα και τις απαντήσεις νεαρών ατόμων και των δασκάλων τους, συμπεριλαμβανομένων φιλοσοφικών συζητήσεων, σχεδίων, φιλοσοφικών εργασιών από μαθητές και άρθρων. Παρέχει συμβουλές και ιδέες για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που ενδιαφέρονται να διευκολυνθούν στις φιλοσοφικές τους συζητήσεις με νεαρά άτομα. Επιχορηγείται μερικώς από το Northwest Center for Philosophy for Children (Ηνωμένες Πολιτείες)<sup>50</sup>.

Διαφωτισμού για τα παιδιά, η οποία σπριζείται στο απόφθεγμα του Kant «τόλμα να μάθεις» (Sapere aude).<sup>46</sup>

Το 2003, ο καθηγητής και πρόεδρος της έδρας της Πολιτικής Φιλοσοφίας και Ιστορίας των Ιδεών του Πανεπιστημίου του Ρέγκενσμπουργκ Karlfriedrich Herb, δημιουργήσε μαζί με την Roswitha Wiesheu το πρόγραμμα Kinder philosophieren («Παιδιά φιλοσοφήστε») στη Βαυαρία. Ο σκοπός του προγράμματος ήταν να καθιερώσει τη φιλοσοφία ως μέρος του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των παιδιών, δουλεύου-

\*Οι χώρες, σύμφωνα με την αλφαβητική σειρά στην πρωτότυπη γαλλική έκδοση.

(46) Βλέπε Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart, Germany, Reclam, 1999.

(47) Βλέπε <https://www.montclair.edu/ceh/s/academics/centers-and-institutes/iapc/thinking-journal/>

(48) Βλέπε <https://icpic.org/journal-childhood-and-philosophy/>

(49) Βλέπε <https://philopar-tous.org/apptt/diotime.htm>

(50) Βλέπε <http://www.questionsjournal.org/>

ντας συνεργατικά με σχολεία προδημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης, για να αναπτύξει εκείνες τις πρακτικές και τις στοχοθετημένες διδακτικές μεθόδους που ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν στην πολιτική ζωή. Μέσω αυτής της πρωτοβουλίας αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο της Φιλοσοφίας του Μονάχου<sup>51</sup>.

Μια αξιοσημείωτη ομάδα είναι και η Γερmano-Ιαπωνική Πρωτοβουλία Έρευνας πάνω στην Φιλοσοφία με Παιδιά (DJFPK<sup>52</sup>), σκοπός της οποίας είναι να προωθήσει την ολοκλήρωση του φιλοσοφικο-ηθικού αναστοχασμού. Οι πρωταρχικοί στόχοι της DJFPK είναι να αναπτύξει και να ενισχύσει την ηθική και φιλοσοφική διάσταση της εκπαίδευσης και να υποστηρίξει την αναστοχαστική ικανότητα σε περιοχές του αναλυτικού προγράμματος, όπως: τα θρησκευτικά, η ιστορία και οι πολιτισμικές σπουδές. Η DJFPK ενθαρρύνει επίσης εξωσχολικές μορφές της φιλοσοφικής-ηθικής μάθησης, όπως είναι η φιλοσοφία στην προσχολική εκπαίδευση ή σε ομάδες που οργανώνονται ειδικά για το σκοπό αυτό.

Η DJFPK εξετάζει επίσης τις θεωρητικές βάσεις της φιλοσοφίας για να αξιολογήσει την καταλληλότητα και τη χρησιμότητά τους σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης τόσο εντός όσο και εκτός των αναλυτικών προγραμμάτων. Η πρωτοβουλία εστιάζεται ειδικά στους τρόπους με τους οποίους μεταδίδονται οι πολιτισμικές και φιλοσοφικο-ηθικές σκέψεις, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους αυτές οι σκέψεις μπορούν να συντείνουν στην ανοχή και το σεβασμό της μοναδικότητας του άλλου σε διεθνές και διαπολιτισμικό επίπεδο.

**Αυστρία**<sup>53</sup>. Η Ρ4C, ως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ξεκίνησε στην Αυστρία το 1981. Το 1982, το Συμβούλιο των Δασκάλων της Φιλοσοφίας ασχολήθηκε με το ζήτημα αυτό και γνωστοποίησε στις εθνικές εκπαιδευτικές αρχές την

πιθανότητα της εισαγωγής προγραμματιζόμενων φιλοσοφίας της Ρ4C στα σχολεία. Τα πρώτα μαθήματα δόθηκαν στα σχολεία το 1983, και χρησιμοποιήθηκαν επίσης ως εργαστήρια για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (αυτό συμπεριλάμβανε 4 τάξεις με 120 παιδιά). Το 1984, το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας, Επιστημών και Πολιτισμού ενέκρινε ένα πιλοτικό πρόγραμμα Ρ4C στα σχολεία (20 τάξεις και 600 παιδιά). Το Αυστριακό Κέντρο της Φιλοσοφίας για Παιδιά (ACPC) ιδρύθηκε το 1985, με σκοπό την προώθηση της φιλοσοφικής έρευνας ως σημαντικού μέρους των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων σχολικών προγραμμάτων, οργανώνοντας διεθνή συνέδρια, σεμινάρια των εκπαιδευτικών και εργαστήρια. Το ACPC επίσης ενθαρρύνει το ενδιαφέρον σε νέες προσεγγίσεις και διδακτικές μεθόδους και την ανάπτυξη ομάδων φιλοσοφικής έρευνας για παιδιά, νέους ανθρώπους και ενήλικες. Το ACPC είναι ιδρυτικό μέλος του δικτύου SOPHIA. Έχει ήδη φτιάξει μια βιβλιοθήκη και ένα κέντρο τεκμηρίωσης για μελέτες πάνω στην Ρ4C, και δημοσιεύει επίσης την έκδοση του τριμηνιαίου περιοδικού Info-Kinderphilosophie. Κατά τα τελευταία είκοσι έτη, η Ρ4C διδάχθηκε σε περισσότερους από τέσσερις χιλιάδες Αυστριακούς εκπαιδευτικούς και δέκα χιλιάδες Αυστριακούς μαθητές και μαθήτριες.

**Βέλγιο**. Υπάρχουν διάφορες ομάδες που ασχολούνται με τη Ρ4C στο Βέλγιο. Όσοι συμμετείχαν στο Συνέδριο πάνω στη Φιλοσοφία για Παιδιά, το Φεβρουάριο του 2004, που οργανώθηκε από την Claudine Leleux και έλαβε χώρα στο Κοινοβούλιο της Γαλλικής Κοινότητας του Βελγίου, ομαδοποίησαν τις δραστηριότητες για τη Ρ4C στις τρεις ακόλουθες κατηγορίες<sup>54</sup>: 1) Στον μη κερδοσκοπικό οργανισμό «Ανάλυσης, Έρευνας και Εκπαίδευσης στη Φιλοσοφία για Παιδιά – PhARE» που ιδρύθηκε το 1992. 2) Στους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, Philomène και «Il fera beau demain» («Θα είναι ηλιόλουστος ο καιρός αύριο»). Και οι δύο αυτοί οργανισμοί σχεδίασαν δρα-

(51) Τα προγράμματα αυτά αναπτύχθηκαν από την καθηγήτρια Barbara Weber του Πανεπιστημίου του Regensburg, η οποία είναι και η συγγραφέας της ειδικής έκδοσης του περιοδικού *Thinking* για τη Ρ4C στη Γερμανία (Νοέμβριος, 2007).

(52) Η *Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern* (DJFPK) είναι μια ερευνητική συνεργασία που στεγάζεται στο Hodegetics Institute of the College of Education, Karlsruhe, and the Department of Learning Science, Graduate School of Education, Hiroshima University. Οι εκπρόσωποι του είναι οι καθηγήτριες Eva Marsal από την Karlsruhe και η Takara Dobashi από την Hiroshima ([www.ph-karlsruhe.de](http://www.ph-karlsruhe.de)).

(53) Από μια συνέντευξη με την καθηγήτρια Daniela G. Camby, Director of the Austrian Centre of Philosophy for Children (ACPC): [www.kinderphilosophie.at](http://www.kinderphilosophie.at)

(54) Βλέπε Claudine Leleux (επ.), *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Brussels, de Boeck, 2005. Η Claudine Leleux είναι καθηγήτρια Φιλοσοφίας και Επιστημολογίας της Γνώσης, και ειδική σύμβουλος στο Κοινοβούλιο της Γαλλικής Κοινότητας στο Βέλγιο.

στηριότητες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το «Il fera beau demain» στηρίζεται πάνω στο έργο του Lipman και του Michel Tozzi, προτιμώντας τους όρους «μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε», «μαθαίνοντας να αναστοχαζόμαστε» ή «μαθαίνοντας την αφηρημένη σκέψη» αντί της «φιλοσοφίας για παιδιά», για να διακρίνει αυτές τις νέες μεθόδους από τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σαν ένα επιστημονικό πεδίο, και 3) Στη Charte d'enfance et de la philosophie<sup>55</sup>, που καταπιάνεται με την οργάνωση φιλοσοφικών εργαστηρίων για παιδιά από πέντε έως οκτώ ετών σε πέντε σχολεία, στην περιοχή Watermael-Boitsfort. Αυτά συνηθίζουν τη βάση του ντοκιμαντέρ Les grandes questions<sup>56</sup>, στο οποίο υποστηρίζεται πως η κοινότητα έρευνας συνιστά από μόνη της αυτοσκοπό και δεν είναι υποχρεωτικό να οδηγεί σε κάποιο αποτέλεσμα.

Στο Βέλγιο, ο σημαντικότερος από τους οργανισμούς είναι η ένωση PhARE.

**Καναδάς.** Η πιο διαδεδομένη προσέγγιση είναι εκείνη που αναπτύχθηκε από τον Matthew Lipman και τους συνεργάτες του. Η Δρ Marie-France Daniel, καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο του Μόντρεαλ, περιγράφει τις δράσεις της P4C σε τρεις καναδικές επαρχίες: τη Βρετανική Κολομβία, το Οντάριο και το Κεμπέκ. Στη Βρετανική Κολομβία, η Δρ Suzan T. Gardner ίδρυσε το Ινστιτούτο του Βανκούβερ για τη Φιλοσοφία για Παιδιά, που έχει ως κύρια αποστολή να προσαρμόσει και να μεταφράσει το φιλοσοφικό υλικό για τους μαθητές στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Δρ Gardner σήμερα οργανώνει μια ομάδα από Καναδούς εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας την προσέγγιση του Lipman, την Canadian Alliance of Philosophy for Children Practitioners. Γίνονται ήδη συζητήσεις με το δίκτυο των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων στο Βανκούβερ, με σκοπό την καθιέρωση της P4C στο χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Οντάριο, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (προδημοτικής, δημοτικής και



**Πλαίσιο 5**  
**Η ένωση PhARE, εξυπηρετεί σαν οδηγός**

PhARE: «Το όνομα αναφέρεται στις κύριες δραστηριότητες του οργανισμού, οι οποίες είναι η ανάλυση, η έρευνα και η εκπαίδευση στο πεδίο της Φιλοσοφίας. Η λέξη Phare είναι μια μεταφορά και ένα σύμβολο (η ελληνική λέξη φάρος προέρχεται από το νησί Φάρος, όπου χτίστηκε ο Φάρος της Αλεξάνδρειας τον 3ο αιώνα π.Χ.). Ο φάρος, το έβδομο θαύμα του αρχαίου κόσμου, αν και ο ίδιος είναι αόρατος μέσα στη νύχτα, είναι πηγή φωτός. Ο Φάρος φωτίζει το δρόμο των πλοίων, έτσι ώστε να μπορούν να οδηγούνται με ασφάλεια μέσα στη νύχτα. Ο σκοπός μας είναι να προωθήσουμε, με ενέργεια και πίστη, τη χρήση της κοινότητας έρευνας ως την καλύτερη μέθοδο για να εκπαιδεύσουμε τους ανθρώπους να σκέφτονται κριτικά και να αποφασίζουν με λογικό και υπεύθυνο τρόπο. Καθιερώνοντας μια κοινότητα έρευνας, κάποιος δημιουργεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η σκέψη και ο λόγος απελευθερώνονται από δόγματα, όπου ποικίλοι τρόποι αυτο-εξαπάτησης που τρέφονται από λόγους εξαρτημένους από δογματισμούς, που έχουν προκύψει χωρίς αναστοχασμό, μπορούν να αντιμετωπιστούν και να τεθούν υπό αμφισβήτηση. Η συζήτηση μέσα σε μια τέτοιου τύπου κοινότητα αμφισβητεί «μαγικές» ή «πνευματικές»

πεποιθήσεις που εισηγούνται ότι μόνο το ξόρκι είναι αρκετό για να πετύχουμε τις επιθυμίες μας, ή το λόγο της προπαγάνδας, που χαιρείται για τη δημιουργία διαστρεβλωμένων πεποιθήσεων -αναιρώντας το προφανές. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να κάνουμε φιλοσοφία με παιδιά: από την ανάγνωση μιας φιλοσοφικής ιστορίας μέχρι τη συζήτηση των μεταφυσικών ερωτημάτων για το θάνατο, το φόβο, τη χαρά ή την προέλευση της ζωής είτε προτείνοντας φιλοσοφικές προσεγγίσεις πάνω σε έννοιες όπως ο χρόνος ή ο χώρος. Η Φιλοσοφία για Παιδιά φαίνεται σε εμάς να προσφέρει, όταν συγκρίνεται με προγενέστερες προσεγγίσεις, μια πρωτότυπη εναλλακτική λύση, η οποία αξίζει να εξελιχθεί περισσότερο. Για αυτόν ακριβώς το λόγο είναι που κάνουμε μια συνειδητή επιλογή, στην οποία παραμένουμε προσπλωμένοι: να δημιουργήσουμε τον τόπο που να ενθαρρύνει την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας και που να διδάσκει τις δεξιότητες που χρειάζεται κάποιος για να είναι δημοκρατικός πολίτης και να επιτρέψει την αυτο-βελτίωση.

Αποσπάσματα από μια συνέντευξη με τον καθηγητή Marcel Voisin, Πρόεδρος του οργανισμού PhARE (Βέλγιο)

(55) Υπογράφηκε στις 21 Σεπτεμβρίου του 2001.

(56) Σκηνοθετημένο από την Isabelle Willems.

## Πλαίσιο 6

## Διδακτική και παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Laval

Το ακαδημαϊκό προσωπικό της Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου του Laval, στον Καναδά, ξεκίνησε να προσφέρει επαγγελματική εκπαίδευση στη Ρ4C το 1987. Σήμερα προσφέρει δώδεκα μαθήματα και τρία εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ρ4C.

**Δίπλωμα στη Φιλοσοφία για Παιδιά.** Οι φοιτητές παίρνουν πέντε μαθήματα στη Φιλοσοφία για Παιδιά, συμπεριλαμβανομένης μιας προαιρετικής πρακτικής άσκησης, και άλλα πέντε μαθήματα Φιλοσοφίας.

**Μικρό Πρόγραμμα στη Φιλοσοφία για Παιδιά** (Πέντε μαθήματα σε ένα εξάμηνο). Εισάγει τους φοιτητές στο εύρος της σχέσης μεταξύ φιλοσοφίας στην πράξη και εκπαίδευσης.

**Μικρό Πρόγραμμα Φιλοσοφίας για Παιδιά και Πρόληψη της Βίας.** Ένα προπτυχιακό πρόγραμμα που αποσκοπεί

στην πρόληψη της βίας και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να παρατηρούν, να κατανοούν και να κατευθύνουν μια φιλοσοφική συζήτηση με παιδιά.

Σε όλα τα προγράμματα περιλαμβάνεται το διαδικτυακό μάθημα «Παρατήρηση και Φιλοσοφία για Παιδιά», που προσφέρεται μέσω της ιστοσελίδας του πανεπιστημίου (στη γαλλική γλώσσα), το οποίο εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν και να κατανοούν την Ρ4C στην πράξη μέσα από οπτικογραφημένες συζητήσεις στην τάξη, όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε κοινότερες έρευνες.

Αποσπάσματα από τη συνέντευξη με τον Michel Sasseville, Καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Laval στο Quebec (Καναδάς)

[www.fp.ulaval.ca/philofenfant/](http://www.fp.ulaval.ca/philofenfant/)

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο σχολείο, από το δημοτικό επίπεδο (από την ηλικία των πέντε). Επίσης, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Οντάριο περιλαμβάνει την υποχρεωτική διδασκαλία για την πρόληψη της βίας. Από το 2004, ένας αυξημένος αριθμός δημοσίων και ιδιωτικών γαλλόφωνων σχολείων, ιδιαίτερα στο Τορόντο, εισήγαγαν την προσέγγιση της Ρ4C, σε μεγάλο μέρος στηριγμένη στην εργασία της Δρ Daniel. Τα μαθήματα στηρίζονται στο βιβλίο της *Les Contes d'Audrey-Anne*<sup>57</sup>, που χρησιμοποιείται από κοινού με το βιβλίο για τον εκπαιδευτικό *Dialoguer sur le corps et la violence: un pas vers la prevention*<sup>58</sup>. Στο Κεμπέκ, η προσέγγιση της Ρ4C έχει κοινοποιηθεί αρχικά μέσα από το ερευνητικό έργο της Anita Charon, μιας καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο του Κεμπέκ στο Μόντρεαλ, που μελέτησε τις μεθόδους του Lipman μέχρι το 1982. Ως αποτέλεσμα μιας μακράς παράδοσης που διαιρούσε το σχολικό σύστημα σε δύο υποσυστήματα, ένα καθολικό και ένα προτεσταντικό, τα δημόσια σχολεία στο Κεμπέκ για μεγάλο χρονικό διάστημα συμπεριλάμβαναν τη θρησκευτική εκ-

παίδευση ως μέρος του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, με ένα μάθημα στην ηθική που προσφερόταν ως επιλεγόμενο. Έτσι η διδασκαλία της ηθικής χωρίς θρησκευτικές πεποιθήσεις αναπτύχθηκε στο πλαίσιο ενός μακρού διαλόγου σχετικού με τη θέση που θα πρέπει να κατέχει η θρησκεία στα σχολεία. Η φιλοσοφία στα σχολεία του Κεμπέκ μπορεί να θεωρηθεί ως κομμάτι διαφορετικών μαθημάτων, όπως αυτών της Ηθικής, της Γαλλικής Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Πολιτικής Αγωγής.

Σε ό,τι αφορά την προσέγγιση της Ρ4C, στο Κεμπέκ υπάρχουν δύο κύριες προσεγγίσεις: η θεωρητική και η εμπειρική έρευνα και μια συμφωνία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η πρώτη επικεντρώνεται στο Πανεπιστήμιο του Μόντρεαλ, ενώ η δεύτερη αποτελείται σχεδόν εξ ολοκλήρου από τα μαθήματα που προσφέρονται από το Πανεπιστήμιο Laval. Υπάρχουν και άλλοι μικρότεροι οργανισμοί που εμπλέκονται στην Ρ4C, που δεν είναι επισήμως συνδεδεμένοι με το IAPC: Αυτά αφορούν στο πρόγραμμα της Καναδικής Φιλοσοφικής Εταιρίας «Φιλοσοφία στα Σχολεία», στο έργο του Ινστιτούτου Philos, και στο πρόγραμμα «Πρόληψη της Βίας και Φιλοσοφία για Παιδιά» της σειράς La Traversée<sup>59</sup>.

**Ισπανία.** Το Κέντρο Φιλοσοφίας για Παιδιά της Κοινότητας της Βαλένθια, που ιδρύθηκε το 1987 ως μέρος της Ισπανικής Κοινότητας των Καθηγητών Φιλοσοφίας (Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto, SEPI), πραγματοποιεί πολυάριθμες δραστηριότητες της Ρ4C: έχει συν-δημοσιεύσει ισπανικές εκδόσεις επτά βιβλίων του Matthew Lipman, μαζί με τα αντίστοιχα εγχειρίδια για τους εκπαιδευτικούς<sup>60</sup>, διοργανώνει σε εθνικό επίπεδο τάξεις κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων των ετήσιων εξαήμερων σεμιναρίων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς. Ακόμη, δημοσιεύει περιοδικά, όπως το Aprender a Pensar και ένα ετήσιο περιοδικό για την Ρ4C

(57) Βλέπε Marie-France Daniel, *Les Contes d'Audrey-Anne: contes philosophiques*, illustrations by Marc Mongeau. Québec, Le Loup de gouttière, 2002.

(58) Βλέπε Marie-France Daniel, *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prevention: guide philosophique*. Québec, Le Loup de gouttière, 2003.

(59) Βλέπε <https://www.pulaval.com/collections/la-traversee/89>

(60) Δημοσιευμένα από το Ediciones de la Torre, Madrid.

(61) Βλέπε [www.fpncomval.org](http://www.fpncomval.org)

(62) Η πληροφορία αυτή δόθηκε από τον καθηγητή Félix García Moriyón.

που διανέμεται σε μορφή PDF<sup>61</sup>. Μια από τις πιο emblematicές πρωτοβουλίες που πραγματοποιήθηκαν στην Ισπανία ήταν και το πρόγραμμα *Filosofía 3/18* (βλέπε Πλαίσιο 7)<sup>62</sup>.

**Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής**<sup>63</sup>. Ένας αριθμός τεχνικών της P4C έχουν εφαρμοστεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των Ηνωμένων Πολιτειών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το προπτυχιακό και μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Φιλοσοφία στο σχολείο», όπου διδάσκονται μαθήματα από την δόκτορα Beth A. Dixon, στο Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου SUNY στο Πλάτσμπεργκ, της Νέας Υόρκης.

Στο Κέντρο για την Προαγωγή της Φιλοσοφίας στα Σχολεία (CAPS), που δημιουργήθηκε το 2000 στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας, στο Λονγκ Μπιτς, η Debbie Whitaker είναι υπεύθυνη μιας τάξης για προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές φιλοσοφίας που ονομάζεται «Φιλοσοφία και Εκπαίδευση». Οι φοιτητές διεξάγουν εβδομαδιαία φιλοσοφικά εργαστήρια με παιδιά στα τοπικά σχολεία, λέγοντας ιστορίες και ποιήματα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται συχνά και παιχνίδια με ρόλους, και χρησιμοποιούνται μικρά αποσπάσματα από τον σύγχρονο κινηματογράφο που εγείρουν φιλοσοφικά ζητήματα και εμπνέουν την κριτική σκέψη.

Το μάθημα του John Roemischer στο Τμήμα Λογοτεχνίας του Πολιτειακού Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης, στο Πλάτσμπεργκ, είναι επίσης αξιοσημείωτο. Ο Roemischer έχει αναπτύξει μια σειρά μαθημάτων για τους προπτυχιακούς φοιτητές, με τίτλο «Φιλοσοφία και Παιδική Λογοτεχνία». Πολλά άρθρα σχετικά με το μάθημα αυτό έχουν εμφανιστεί σε περιοδικά που δημοσιεύθηκαν από το Montclair State University<sup>65</sup>. Ο Thomas Wartenberg, του Τμήματος Φιλοσοφίας στο Mount Holyoke College στη South Hadley της Μασαχουσέτης, έχει δημιουργήσει και αναπτύξει μιαν ιστοσελίδα που προορίζεται για τους εκπαιδευτικούς,

### Πλαίσιο 7

#### Μια ενθουσιώδης περιπέτεια: Το πρόγραμμα *Filosofía 3/18* στην Ισπανία

Το GrupIREF ιδρύθηκε στην Καταλονία το 1987, με στόχο την προώθηση της έρευνας στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Το πρόγραμμα *Filosofía 3/18* ξεκίνησε με τη μετάφραση και προσαρμογή της ιστορίας του Matthew Lipman, *Discovery Harry Stottlemeier*. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε ένα προοδευτικό σχολικό πρόγραμμα για παιδιά ηλικίας από τριών μέχρι δέκα οκτώ χρονών, το οποίο πήρε το όνομά του. Το 2004, σχεδόν 2000 άτομα εργάζονταν πάνω στο πρόγραμμα και περισσότερα από 300 πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία –δημόσια και ιδιωτικά– όπου συμμετείχαν 25.000 περίπου μαθητές μονάχα από την Καταλονία, χωρίς να υπολογίζουμε τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε άλλες περιοχές της Ισπανίας και στο εξωτερικό (όπως στην Αργεντινή, στη Βραζιλία και στο Μεξικό). Στη συνέχεια, το *Filosofía 3/18* εστιάζει σε τέσσερις τύπους δραστηριοτήτων: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή. Οι στόχοι της διδασκαλίας της κριτικής σκέψης κατανοούνται με όρους πραγματικούς και όχι αμιγώς θεωρητικούς. Το πρόγραμμα *Filosofía 3/18* μετάφρασε και προσαρμόσε τέσσερα προγράμματα από το αναλυτικό πρόγραμμα του IAPC στην καταλανική, για παιδιά ηλικιών 8 έως 16 χρονών. Για παιδιά μεταξύ τριών και οκτώ χρονών και για εκείνα των ηλικιών από 16 μέχρι 18, το πρόγραμμα δημιούργησε νέο υλικό, πιο συμβατό με το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ισπανία. Το GrupIREF (Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia -

«Ομάδα για καινοτομία και έρευνα για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας») είναι ένας εντελώς αυτόνομος, μη-κερδοσκοπικός οργανισμός που καταπνίεται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία και προώθηση νέου διδακτικού υλικού.

Το αναλυτικό πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από το GrupIREF περιλαμβάνει ποικιλία υλικών, σχεδιασμένων σύμφωνα με τις ανάγκες των σχολείων και την προοδευτική αύξηση του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο καλύπτει ολόκληρο το φάσμα της επίσημης εκπαίδευσης, από την προδημοτική μέχρι το τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει ολοκληρωμένα προγράμματα P4C και υλικό που έχει δημιουργηθεί από άλλες ενδιαφέρουσες πρωτοβουλίες και ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το ECODIALOGO, το οποίο δημιουργεί ένα CD-ROM που διατίθεται σε πέντε γλώσσες (καταλανική, ισπανική, αγγλική, γερμανική και πορτογαλική), ως μέρος ενός διεπιστημονικού προγράμματος για την ανάπτυξη πηγαίου, με νόημα, κριτικού, δημιουργικού και στοχαστικού διαλόγου μέσα στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.<sup>64</sup>

Το GrupIREF προσφέρει επίσης μια μεγάλη γκάμα από μαθήματα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και εκδίδει το τριμηνιαίο περιοδικό *Bulletin Filosofia 3/18*.

Αποσπάσματα από μια συμβολή, από την Irènedé Puig, Διευθύντρια του GrupIREF (Ισπανία)

τους γονείς, τα παιδιά και όλους όσοι ενδιαφέρονται για τη φιλοσοφία και την παιδική λογοτεχνία. Χρησιμοποιεί τη μέθοδο εισαγωγής ιδέων στα παιδιά με την ανάγνωση μιας ιστορίας. Η ιστοσελίδα του καθηγητή Wartenberg παρουσιάζει, επίσης, κριτικές και περιλήψεις από μια επιλογή βιβλίων για παιδιά που έχουν φιλοσοφικό περιεχόμενο.<sup>66</sup>

**Γαλλία.** Οι φιλοσοφικές πρακτικές θεσπίστηκαν αργότερα στη Γαλλία. Η P4C αναπτύχθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το 1996, με αξιοσημείωτο

(64) Για την αγγλική και ισπανική μετάφραση, βλέπε [www.grupiref.org](http://www.grupiref.org)

(63) Πηγή: Michel Sasseville, Laval University, Canada.

(65) Στα *Childhood and Philosophy, Thinking: Journal of Philosophy for Children* και *Analytic Teaching*.

(66) Πηγή: [www.mtholyoke.edu/omc/kidsphil](http://www.mtholyoke.edu/omc/kidsphil). Παρακολούθησε επίσης τη συνέντευξη με τον καθηγητή Thomas Wartenberg στο Just One More Book: <http://justonemorebook.com/2007/02/05/>

ανάπτυξη μέχρι το 2000<sup>67</sup>. Ωστόσο, η διδασκαλία της φιλοσοφίας, δεν ήταν –ούτε είναι– μέρος του επίσημου αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία, σε μια χώρα με μακρά παράδοση στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στο τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η εισαγωγή των φιλοσοφικών τεχνικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει επίσης επικριθεί έντονα από την γενική εποπτική αρχή για τη φιλοσοφία στη Γαλλία (την Inspection generale de philosophie) και την ένωση των καθηγητών της φιλοσοφίας στα δημόσια σχολεία (Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, APPEP). Ενώ αρχικά εισήχθη από έναν μικρό αριθμό καινοτόμων εκπαιδευτικών, σήμερα οι τεχνικές της συνιστούν έναν τρόπο για την αντιμετώπιση των σημαντικότερων ανησυχιών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Γαλλίας.

Η προοδευτική εφαρμογή των πρακτικών της Ρ4C στη Γαλλία εκδηλώνεται σε πολλούς τομείς: στις τάξεις για την Ρ4C που προσφέρονται για τους εκπαιδευτικούς, τόσο ως μέρος της αρχικής κατάρτισης και της δια βίου επαγγελματικής εξέλιξης, όσο και σε Ινστιτούτα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Institutes de Formation des Maîtres, IUFM) και Κέντρα Συνεχούς Εκπαίδευσης (Centres de formation permanente, CFP). Ακόμη, από το 2001 διοργανώνεται ένα ετήσιο εθνικό και διεθνές συνέδριο που συγκεντρώνει ειδικούς, εκπαιδευτικούς και ερευνητές. Ακόμη, μπορούμε να βρούμε πολυάριθμες δημοσιεύσεις που προορίζονται για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων και βιβλίων από διάφορους εκδοτικούς οίκους. Επίσης διαπιστώνουμε την ενσωμάτωση υπαρξιακών και κοινωνικών θεμάτων σε άλλα βιβλία που έχουν εκδοθεί για παιδιά, τη συμπερίληψη εργασιών της Ρ4C στα ανοικτά πανεπιστήμια (Πανεπιστήμια Populaires) σε ορισμένες περιοχές της Γαλλίας, και τέλος άρθρα στον Τύπο και ρεπορτάζ στην τηλεόραση. Είναι αξιοσημείωτο

επίσης ότι τα πανεπιστημιακά ερευνητικά κέντρα δείχνουν όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αυτές τις νέες διδακτικές πρακτικές. Στη Γαλλία αναπτύσσεται μια αξιοσημείωτη ποικιλία πρακτικών και διαφορετικών κατευθύνσεων, συχνά με την υποστήριξη του Τμήματος των Επιθεωρητών και των Συμβούλων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζουν:

**1) Η μέθοδος Lipman.** Αυτή ήταν η πρώτη μέθοδος της Ρ4C που εισήχθη στη Γαλλία, αν και σχετικά αργά, μέσα στα ινστιτούτα κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Καέν και του Clermont-Ferrand το 1998. Η μέθοδος του Lipman ενέπνευσε ένα μεγάλο αριθμό τεχνικών της Ρ4C που χρησιμοποιούνται σήμερα στη Γαλλία, αν και μεταμορφώθηκε γρήγορα με τη δημιουργία μεγάλου αριθμού γαλλικών υλικών στην τάξη.

**2) Το «δημοκρατικό-φιλοσοφικό» ρεύμα<sup>68</sup>.** Αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Michel Tozzi, και οι επιδιωκόμενοι στόχοι –αν και παρόμοιοι με εκείνους του Lipman– αφορούν σε ένα δομημένο δημοκρατικό μηχανισμό όπου ο κάθε μαθητής θα επιτελεί μια συγκεκριμένη λειτουργία, η οποία θα ενεργοποιεί τη σκέψη του και θα αναπτύσσει τις φιλοσοφικές δεξιότητες για εννοιολόγηση, ορθολογική επιχειρηματολογία και διερεύνηση. Όσο συνεχίζεται η έρευνα σε αυτές τις μεθόδους, τα εργαστήρια προσφέρονται για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η πρακτική εμπλουτίζεται με συζητήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές συζητούν τις ερμηνείες τους για τα έργα της παιδικής λογοτεχνίας, ή με συζητήσεις πάνω σε φιλοσοφικά ερωτήματα. Επίσης χρησιμοποιούνται και οι μύθοι, ιδίως αυτοί του Πλάτωνα, ως υλικό για φιλοσοφικό αναστοχασμό. Τα τελευταία χρόνια οι φιλόσοφοι και τα φιλοσοφικά ιδρύματα στη Γαλλία έχουν αρχίσει να επανεκτιμούν την Ρ4C<sup>69</sup>.

Οι συστάσεις που προκύπτουν από ένα συνέδριο που διοργανώθηκε τον Δεκέμβριο του 2001 για την Καθολική Εκ-

(67) Για μια συζήτηση αναφορικά με την ανάπτυξη της Ρ4C στη Γαλλία, βλέπε Michel Tozzi, 'The emergence of practices with a philosophical purpose at school and college: how and why?', *Spirale*, No. 35, 2005.

(68) Η περιγραφή δόθηκε από τον καθηγητή Michel Tozzi.

(69) Ο Marcel Gaucher και ο Michel Onfray είναι υπέρμαχοι της φιλοσοφίας για τα παιδιά. Ο André Comte-Sponville έχει γράψει ένα κείμενο για τα παιδιά –*Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien?* (Γιατί να υπάρχει κάτι παρά τίποτα); Ο Yves Michaux, ένας καθηγητής στη Σορβόνη, έγραψε το βιβλίο *La Philo 100 % Ado* (Φιλοσοφία 100% εφηβική), Paris, Bayard Presse, 2003. Ο πρώην Υπουργός Παιδείας, ο φιλόσοφος Luc Ferry, θεωρεί ότι «η χρήση των καλούμενων φιλοσοφικών πρακτικών στο δημοτικό σχολείο, είναι μια σημαντική καινοτομία στο εκπαιδευτικό σύστημα.»

παίδευση στη Γαλλία, ενθάρρυναν την προώθηση της χρήσης του φιλοσοφικού τρόπου σκέψης στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίνοντας πως αυτό είναι ένας από τους οκτώ τομείς προτεραιότητας. Ένα συνέδριο που πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2003 στη Ballaruc της Γαλλίας για τη φιλοσοφία στα σχολεία<sup>70</sup>, στο οποίο συμμετείχαν Γενικοί Επιθεωρητές της Φιλοσοφίας, συμφωνήθηκε η αναγκαιότητα της καθιέρωσης μαθημάτων για την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού που να συνοδεύουν την ανάπτυξη της P4C, ως μέρος τόσο της αρχικής όσο και της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Το «δημοκρατικό φιλοσοφικό» ρεύμα εκτιμά ότι τα παραδοσιακά πανεπιστημιακά μαθήματα φιλοσοφίας – με κύρια μαθήματα σχετικά με τους φιλοσόφους και τις διάφορες σχολές της φιλοσοφίας – είναι ανεπαρκή αν δεν ενθαρρύνουν τη φιλοσοφική συζήτηση της ομάδας. Είναι σαφές ότι εξακολουθεί να είναι πολύ σημαντικό και χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς να διεξάγουν κλασικές φιλοσοφικές συζητήσεις, υπό τον όρο όμως πως αυτές διευκολύνουν την φιλοσοφική προέκταση των ερωτημάτων που εγείρονται από τα παιδιά. Για παράδειγμα, το ερώτημα «μπορεί κάποιος όταν οδηγεί να περάσει όταν το φανάρι είναι κόκκινο;» μπορεί να κατανοηθεί πραγματιστικά (αυτό είναι τεχνικά πιθανόν), νομικά (αυτό είναι ενάντια στο νόμο), ή ηθικά (για παράδειγμα, θα ήταν ηθικά επιθυμητό να μεταφέρουμε στο νοσοκομείο κάποιον που κινδυνεύει να πεθάνει): αυτή είναι μια ουσιαστική μελέτη όταν ακούμε ένα φιλοσοφικό ερώτημα<sup>71</sup>.

**3) Η σωκρατική μέθοδος του Oscar Brenifier<sup>72</sup>.** Ο Brenifier, ιδρυτής του Ινστιτούτου Φιλοσοφικής Πρακτικής, στρέφεται στη σωκρατική προσέγγιση για το φιλοσοφικό διάλογο. Ο Σωκράτης είδε το ρόλο του ως ανάλογο με εκείνο της μάιας, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες, με την προσεκτική καθοδήγηση της συζήτησης της ομάδας μέσω ερωτημάτων και επιφωνήματων και με την αναδιατύπωση

διαφορετικών εννοιών, έτσι ώστε να αναπτυχθεί μια προοδευτική και λογική ακολουθία της κριτικής σκέψης. Ο Brenifier έχει δημιουργήσει πολύ υλικό διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της σειράς *Les petits albums de philosophie*, που εκδόθηκε από τον οίκο Autrement Jeunesse, και το *PhiloZenfants*, που εκδόθηκε από τον οίκο Nathan (και τα δύο στη γαλλική γλώσσα). Ο δάσκαλος καθοδηγεί την τάξη, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αναπτύξουν μια στοχαστική και ερωτηματική στάση. Παρόμοια προσέγγιση έχει και η Anne Lalanne<sup>73</sup>, πρωτοστάτης αυτής της μεθόδου στη Γαλλία το 1998, όπου: όταν τίθεται ένα ερώτημα, ένας μαθητής προτείνει μια ιδέα, την οποία στη συνέχεια οι άλλοι μαθητές θα πρέπει να αναδιατυπώσουν με δικά τους λόγια για να αποδείξουν πόσο καλά την κατανοήσαν. Από τη στιγμή που όλη η ομάδα έχει κατανοήσει πλήρως την ιδέα, ο διαμεσολαβητής τους ρωτά κατά πόσο διαφωνούν με οποιονδήποτε τρόπο. Οι μαθητές πάλι συνεργάζονται για να αναδιατυπώσουν κάθε ένσταση μέχρι αυτή να καταστεί κατανοητή από όλη την τάξη. Σε αυτό το σημείο ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να αντιδράσουν στην ένσταση και η διαδικασία συνεχίζεται. Οι ιδέες των μαθητών μπορεί να ακολουθούνται μεθοδικά, με καταγραφή τους στον πίνακα.

**4) Η μέθοδος του Jacques Levine.** Ο Levine, ένας αναπτυξιακός ψυχολόγος και ψυχαναλυτής, έχει αναπτύξει από το 1996 μια διδακτική και ερευνητική μέθοδο για παιδιά από την προσχολική ηλικία (ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών) μέχρι και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δεκαέξι ετών). Ο δάσκαλος ξεκινά τη συζήτηση, κάπως επίσημα, εισάγοντας ένα φιλοσοφικό ερώτημα για ένα ζήτημα που ενδιαφέρει και τα παιδιά και τους ενήλικες (π.χ. την εννελικίωση) και ζητά από αυτά πρώτα να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις. Αυτά συζητούν το ζήτημα για δέκα λεπτά, με το δάσκαλο να παραμένει σιωπηλός. Η σκυτάλη περνά σε όλους τους

(70) Το θέμα του συνεδρίου που έλαβε χώρα το 2003 ήταν «Συζητήσεις στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο: φιλοσοφικές συζητήσεις ή αυτοπαθής σκέψη;» και το παρακολούθησαν εκπρόσωποι από 20 Ακαδημίες και από το Γραφείο Καινοτομιών του Εθνικού Υπουργείου για την Παιδεία.

(71) Άλλες ενδιαφέρουσες αναλύσεις μπορούμε να βρούμε στο J. C. Pettierand και J. Chatain, *Débattre sur des textes philosophiques: en cycle 3, en Segpa et ailleurs au collège*. Champigny-sur-Marne, France, CRDP-Académie de Créteil, 2003.

(72) Βλέπε [www.brenifier.com](http://www.brenifier.com)

(73) Η Anne Lalanne είναι μια δασκάλα, γνωστή για την ανάπτυξη μιας διδακτικής μεθόδου που στηρίζεται στην οργάνωση ομαδικών εργαστηρίων, στα οποία τα παιδιά μαθαίνουν να φιλοσοφούν, καθοδηγούμενα από έναν ενήλικα, εστιάζοντας σε τρεις πλευρές: στις διαλογικές τεχνικές, στις δημοκρατικές αξίες και στις διανοητικές προϋποθέσεις της φιλοσοφίας.



μαθητές για να δοθεί σε κάθε παιδί η ευκαιρία να μιλήσει. Το μάθημα ηχογραφείται και αργότερα αναπαράγεται στην τάξη, όπου ο/η καθένας/μιά μπορεί να διακόπτει σε κάθε σημείο ανά πάσα στιγμή και να προσθέτει στη συζήτηση. Αυτή η ψυχολογική μέθοδος εστιάζει στην ιδέα ότι τα παιδιά μπορούν να γίνουν κομμάτι της ανθρωπότητας μέσα από την κριτική σκέψη –ο Levine χρησιμοποιεί τον όρο *cogito*, μια άμεση αναφορά στον Ντεκάρτ– μέσα σε μια ομάδα που εμπλέκεται σε μια φιλοσοφική συζήτηση (μια ομάδα από *cogitans*, ή «νεαρούς στοχαστές»). Τα παιδιά εργάζονται υπό συνθήκες που είναι ψυχολογικά ευνοϊκές για την ανάπτυξη της αυτόνομης σκέψης, αναγνωρίζοντας ότι οι ιδέες τους συνδέονται –αλλά και ταυτόχρονα διαφοροποιούνται– από εκείνες των άλλων. Οι μαθητές εργάζονται με την παρουσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος ξεκινά τη συνεδρία τονίζοντας τον ανθρωπολογικό χαρακτήρα του ερωτήματος και εξηγώντας στους μαθητές την καθολική, ψυχολογική διάσταση, που ξεπερνά κάθε επιμέρους παραδείγματα ή καταστάσεις. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ο εκπαιδευτικός παραμένει παρατηρητής και ταυτόχρονα –αν οι συνθήκες το απαιτούν– ελεγκτής. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει την αυξανόμενη ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά για τα κοινά ερωτήματα σχετικά με την ανθρώπινη κατάσταση. Η παρουσία του δασκάλου είναι περισσότερο συμβολική, διότι είναι σιωπηλή. Η σιωπή αυτή επιτρέπει στους μαθητές να μιλήσουν, δεδομένου ότι δεν είναι πλέον περιορισμένοι από την επιθυμία να δώσουν την «ορθή» απάντηση στο δάσκαλο. Η σιωπή είναι μια πρόσκληση για να μιλήσουν, αλλά χωρίς να κριθούν ή να αξιολογηθούν. Τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν για ζητήματα που έχουν άμεση σχέση με τη ζωή και τις σκέψεις τους. Τα παιδιά εκφράζουν τις ιδέες τους στους συμμαθητές τους –οι σκέψεις τους λαμβάνουν δημόσια διάσταση όταν απευθύνονται στους άλλους (παρά το γεγονός ότι ο σκοπός εδώ δεν είναι να αναπτυχθεί μια συζήτηση με

επιχειρήματα, κατά την οποία το κάθε παιδί να προσπαθεί να έχει το καλύτερο επιχείρημα)<sup>74</sup>. Η εμπειρία μιας ανθρωπολογικής συζήτησης συνδέει τους μαθητές σε μια κοινή κουλτούρα που προσδίδει ένα ορισμένο βάθος και ηρεμία στον τρόπο που εκφράζουν τις ιδέες τους, παρά το νεαρό της ηλικίας τους και τον αυθορμητισμό τους. Η μέθοδος αυτή έχει επικριθεί από ορισμένους φιλόσοφους, διδακτολόγους και εκπαιδευτικούς γιατί δεν στοχεύει στη διδασκαλία της φιλοσοφίας για τα παιδιά, με την έννοια της ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης, αλλά στην ενθάρρυνση της προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών, επιβεβαιώνοντας την ταυτότητά τους ως σκεπτόμενα όντα –με το να μάθουν ότι έχουν κάτι να πουν για ένα ζήτημα που είναι θεμελιώδους σημασίας για όλους και για τα ίδια. Με την αύξηση της εμπιστοσύνης τους στις ικανότητές τους ως σκεπτόμενα όντα και με τη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους, τα παιδιά μπορούν να στοχάζονται πιο εύκολα σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και να συμμετέχουν σε μια κοινότητα έρευνας.

**Ιταλία.** Στην Ιταλία, υπάρχουν αρκετές οργανώσεις που ασχολούνται με την P4C. Δύο μεγάλα κέντρα πραγματοποιούν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ερευνητικές δραστηριότητες: στη Ρώμη το Κέντρο Έρευνας στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης (Centre di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico -CRIF)<sup>75</sup> και στο Ροβίγκο το Διεπιστημονικό Κέντρο για Εκπαιδευτική Έρευνα πάνω στη Σκέψη (Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero- CIREP)<sup>76</sup>. Και τα δύο αυτά μαζί είναι υπεύθυνα για τις πειραματικές τάξεις της P4C σε περίπου πενήντα σχολεία σε όλη την Ιταλία, αν και είναι δύσκολο να εκτιμηθεί ο πραγματικός αριθμός των τάξεων που εμπλέκονται. Προσφέρουν τρεις κύριες επιλογές κατάρτισης εκπαιδευτικών: 1) Ένα ετήσιο μάθημα για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (εντατική εκπαίδευση), που αποτελείται από εξήντα ώρες πρακτικών και θεωρητικών μαθημάτων, τα

(74) Για τους φιλόσοφους του Διαφωτισμού, ειδικά για τον Kant, η «δημοσιότητα», ή η δημόσια έκφραση των σκέψεων, είναι ουσιαστική και από δημοκρατική και φιλοσοφική άποψη.

(75) Ιδρύθηκε και διευθύνεται από τον Antonio Cosentino, [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org).

(76) Ιδρύθηκε και διευθύνεται από την Marina Santi.

οποία αποσκοπούν στο να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς γνώσεις και δεξιότητες για να εισάξουν τις τεχνικές της P4C στις τάξεις τους. Ένα δεύτερο επίπεδο έχει σχεδιαστεί για να αυξήσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών και να τους επιτρέψει να εκπαιδεύσουν άλλους εκπαιδευτικούς. 2) Τοπικά μαθήματα, συνδιοργανώμενα με σχολεία και ενώσεις ή περιφερειακά ιδρύματα έρευνας της εκπαίδευσης<sup>77</sup>. Αυτά περιλαμβάνουν πενήντα ώρες εκπαίδευσης, μέσα και έξω από την τάξη. 3) Στο πανεπιστήμιο της Πάδουας προσφέρονται μαθήματα ανώτερου επιπέδου. Το ερευνητικό πρόγραμμα του πανεπιστημίου αναπτύχθηκε με βάση την αξιολόγηση των πειραματικών δραστηριοτήτων καθώς και τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις της P4C. Σε σύγκριση με άλλες παρόμοιες αναλύσεις, η έρευνα υπογράμμισε τη στενή σχέση μεταξύ της P4C και των συζητήσεων πάνω σε φιλοσοφικές πρακτικές και το ρόλο της φιλοσοφικής έρευνας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για ένα στοχαστικό πολίτη (κυρίως κατά τη διάρκεια μιας διεθνούς συνόδου που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο το 2002 και μιας συνάντησης που έλαβε χώρα το 2005 στο Centro Studie Formazione Villa Montecasa). Υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία στην ιταλική γλώσσα σχετική με την P4C, με ειδική αναφορά εδώ να γίνεται στη συλλογή *Impariamo*, που εκδόθηκε από τον Liguori στη Νάπολη, και η οποία περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό, όπως φιλοσοφικές ιστορίες με συνοδευτικά εγχειρίδια των εκπαιδευτικών –κυρίως τον τόμο *Filosofia e formazione*<sup>78</sup>.

Έχουν επίσης δημοσιευθεί πολυάριθμες μελέτες και άρθρα σε ποικίλα εξειδικευμένα περιοδικά<sup>79</sup>. Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα είναι η διαπίστωση ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε τεχνικές της P4C, αν διεξαχθεί σωστά, έχει επιπτώσεις σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό επάγγελμα και έχει επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού, από τον γνωστικό και επι-

### Πλαίσιο 8

#### Ανακαλύπτοντας τη διάδοση και τη φιλοσοφία για παιδιά: Το CRIF στην Ιταλία

Το 1990, η Marina Santi και εγώ συμμετείχαμε σε ένα εκπαιδευτικό σεμινάριο πάνω στη P4C στο Πανεπιστήμιο του Ντουμπρόβνικ, που διοργάνωσε ο Mathew Lipman και η Ann Sharp, με τη βοήθεια άλλων Ευρωπαίων συναδέλφων. Ήμασταν σίγουροι ότι αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μας πρόσφερε μια ασύγκριτη υπόσχεση. Προσωπικά, ως δάσκαλος φιλοσοφίας είχα δει τα όρια της παραδοσιακής διδακτικής προσέγγισης στη φιλοσοφία, που κατά βάση επικεντρώνεται στο ιστορικό περιεχόμενο της. Πατόσο είχα αρκετές ερωτήσεις που αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο καθορίζουμε ένα φιλοσοφικό πρόβλημα, στις μεθοδολογικές επιλογές και στο διαθέσιμο διδακτικό υλικό. Δύο βασικά στοιχεία της νέας αυτής προσέγγισης ήταν που μας εντυπωσίασαν:

Ο ενεργητικός και εποικοδομητικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού σεμιναρίου που αντέστρεψε την παραδοσιακή σχέση μεταξύ ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών. Αυτό εισήγαγε την επαναξιολόγηση της σχέσης μεταξύ της υποκειμενικής και της διυποκειμενικής δυναμικής της μάθησης, αλλά και του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται το εκπαιδευτικό υλικό.

Η σύλληψη ενός σημείου συνάντησης, με μια νέα έννοια, μεταξύ της φιλοσοφίας και των επιστημών της αγωγής, όπου η φιλοσοφία μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο ως μία από τις επιστήμες της αγωγής, αλλά και ως ο τόπος όπου η εκπαίδευση διαρκεί μια ζωή, σαν μια καθολική και πολύπλοκη διαμορφωτική εμπειρία (λογική, κοινωνική,

συναισθηματική), και όπου τα θεωρητικά και τα πρακτικά στοιχεία της διαδικασίας της μάθησης μερδεύονται και δένουν ομαλά μαζί.

Συν τα χρόνια συνδεθήκαμε με τον Mauro Striano, καθηγητή της Γενικής και Κοινωνικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Φλωρεντίας. Πιστεύαμε ότι άξιζε τον κόπο η προσπάθεια να κάνουμε τη Φιλοσοφία για Παιδιά γνωστή στην Ιταλία, μεταφράζοντας υλικό (αυτό τώρα είναι δημοσιευμένο ως μέρος της συλλογής *Impariamo a pensare*<sup>80</sup>) και φτιάχνοντας τις πρώτες ομάδες εκπαιδευτικών για να εισάξουμε πειράματα σε αυτές τις τεχνικές. Μετά από δεκαπέντε χρόνια δουλειάς σε αυτόν τον τομέα, έχουμε διανύσει πολύ δρόμο. Η P4C στην Ιταλία είναι χωρίς αμφιβολία μια πραγματικότητα, που αναναρριζείται τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Όταν η διδασκαλία της φιλοσοφίας θέτει την ταυτότητα της ως επιστημονικός κλάδος, από εκείνη τη στιγμή, μπορεί να αφοσιωθεί πιο άμεσα στη βελτίωση των κριτικών και δημιουργικών δεξιοτήτων της σκέψης των μαθητών, καθιστώντας η ίδια το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεκδικούνται και υποστηρίζεται η οικολογία του νου και η διαδικασιακή δόμησης και αναδόμησης του νοήματος.

Αποσπάσματα από ένα απολογισμό του καθηγητή Antonio Cosentino, Διευθυντή του Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico (CRIF), Ρώμη (Ιταλία)

στην ονολογική μέχρι τον ψυχολογική και διαπροσωπική τομέα. Αυτό το δεδομένο είναι που θέτει σήμερα την P4C στο κέντρο των εκπαιδευτικών αλλαγών στην Ιταλία, ιδίως λόγω των πρόσφατων μεταρρυθμίσεων που εστιάζουν στην αρχή της αυτονομίας.

**Νορβηγία.** Το Κέντρο για Παιδιά και Νέους Φιλοσόφους (CYP)<sup>81</sup>, μέλος τόσο του ICPIIC όσο και του SOPHIA, στοχεύει στη διάδοση γνώσεων σχετικά με τη φιλοσοφία (γενικά) και (κυρίως) της φιλοσοφίας με παιδιά, καθώς και στην ενίσχυση των παιδιών και της νεολαίας να

(77) Βλέπε Instituto Regionale Ricerca Educativa (IRRE) – (Περιφερειακό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας).

(78) Βλέπε Antonio Cosentino (ed.), *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*. Naples, Liguori, 2006.

(79) Βλέπε [www.filosofare.org](http://www.filosofare.org) και <http://gold.indire.it/>.

(80) Εκδόσεις Liguori.

(81) Το CYP είναι μια ιδιωτική εταιρία των Ariane Schjelderup and Øyvind Olsholt. Αυτοί ήταν οι πρώτοι Νορβηγοί φιλόσοφοι που εργάστηκαν συστηματικά με παιδιά, αρχίζοντας το 1997 και 1999. Βλέπε [www.buf.no/en](http://www.buf.no/en)

## Πλαίσιο 8

## Οι προκλήσεις για τη φιλοσοφία για παιδιά στη Νορβηγία

Οι σκανδιναβικές κοινότητες τηρούν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική δημοκρατική σκέψη, σύμφωνα με την οποία η δικαιοσύνη και η ισότητα θεωρούνται ηγετικά ιδανικά. Είναι πολύ φυσικό για έναν Νορβηγό εκπαιδευτικό να συμπεριφέρεται στα παιδιά με ταπεινότητα και σεβασμό –αυτές είναι οι δύο σημαντικές πτυχές της «φροντίδας σκέψης» του Lipman. Από την άλλη πλευρά, η εικόνα της φιλοσοφίας ως μιας εσωτερικής τέχνης για έναν «κλειστό κύκλο» εξακολουθεί να υπάρχει σε πολλούς εκπαιδευτικούς. Αυτό κάποτε καθιστά δύσκολη την εισαγωγή της φιλοσοφίας για παιδιά σε νέα ακροατήρια. Έτσι, η κοινότητα της έρευνας στη Σκανδιναβία έχει τους περιορισμούς και τα πλεονεκτήματά της.

Ύστερα από χρόνια πρακτικής, δοκιμάσαμε διάφορους τρόπους προετοιμασίας και διευκόλυνσης του φιλοσοφικού διαλόγου με διαφορετικές ηλικιακές ομάδες από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, στοχεύοντας κυρίως στον ίδιο τον διάλογο και όχι στους τρόπους «ενορχήστρωσής» του, οι οποίοι κατ' ουσίαν τον αντικαθιστούν. Δεν χρησιμοποιούμε το υλικό του Lipman, αν και ήμασταν πολύ ενθουσιασμένοι από το αναλυτικό του πρόγραμμα όταν ξεκινήσαμε να δημιουργούμε το δικό μας υλικό. Βρίσκουμε το δικό του αναλυτικό πρόγραμμα πολιτισμικά ξένο, και πολύ κοντά στην αμερικανική κουλτούρα και κοσμοθεωρία. Υπήρξε επίσης ο υπαρξιακός ενδοιασμός ότι το IAPC φαίνεται

να χρησιμοποιεί τη φιλοσοφική σκέψη ως ένα απλό εργαλείο, για την επίτευξη ορισμένων επιθυμητών (και εξωγενών) σκοπών: τη βελτίωση της ανάγνωσης και της γραφής, τη βελτίωση των αποτελεσμάτων σε άλλα θέματα, την ανοικτότητα και τη φιλικότητα, τη δημοκρατική αντίληψη κ.λπ. Με αυτό τον τρόπο η φιλοσοφία χάνει την εσωτερική της αξία. Οι δικές μας δράσεις είναι κυρίως όχι ιδρυματοποιημένες και δεν λαμβάνουμε καμία υποστήριξη ή επικορήγηση από το κράτος. Αυτό περιορίζει σημαντικά το δυναμικό εύρος των δραστηριοτήτων μας. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που έχουμε επικεντρωθεί σε άλλους οργανισμούς (ιδρύματα τέχνης, φιλοσοφικούς ομίλους, φιλοσοφικές ομάδες, κ.λπ.). Υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ακαδημαϊκή έρευνα πάνω σε αυτό τον φιλοσοφικό και παιδαγωγικό τομέα. Έχουμε την εντύπωση ότι οι μαθητές της παιδαγωγικής και της φιλοσοφίας είναι συχνά ανοικτοί στο να δοκιμάσουν καινούριους τρόπους εφαρμογής της φιλοσοφικής πρακτικής. Αν προσφέρονταν σεμινάρια σε πανεπιστημιακό επίπεδο, πολλοί φοιτητές θα εμπλέκονταν. Χρειαζόμαστε ακαδημαϊκούς που να εφαρμόζουν τις φιλοσοφικές μεθόδους ώστε να λειτουργήσουν ως η «γέφυρα» μεταξύ της Ακαδημίας και του έργου που παράγεται στα σχολεία και τα νηπιαγωγεία. Προσφερθήκαμε να κάνουμε αυτή την προσπάθεια γεφύρωσης στο Πανεπιστήμιο του Όσλο, αλλά δυστυχώς ουδέποτε καταφέραμε

να το οργανώσουμε οικονομικά. Στο πανεπιστήμιο, υπάρχει αρκετή αντίσταση σε θεσμικό επίπεδο. Υπάρχει μια ανησυχία ότι ένα ξένο γίγνα προς την πρακτική θέτει ενόστε σε κίνδυνο το θεωρητικό έργο που παράγεται ειδικά στα φιλοσοφικά ινστιτούτα. Μήπως θα μπορούσε να γίνει κάτι σε κυβερνητικό επίπεδο; Σήμερα στη Νορβηγία έχουμε μια δικτυακή ομάδα, της οποίας ο σκοπός είναι να συγκεντρώσει τους ανθρώπινους και θεσμικούς πόρους στον τομέα της φιλοσοφίας με παιδιά. Η φιλοσοφία με παιδιά είναι ακόμα σε εκλεκτικό στάδιο στη Νορβηγία. Οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να είναι απασχολημένοι με την προσπάθεια να εφαρμόσουν διαφορετικές πρακτικές και μεθόδους αναζητώντας και χρησιμοποιώντας διαφορετικά είδη πηγών. Πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα χαιρετούσαν μια ανοικτή βάση δεδομένων στο διαδίκτυο, όπου θα μπορούσαν να ανταλλάσουν και να συζητούν το υλικό τους με τους άλλους. Μια τέτοια βάση δεδομένων θα πρέπει να είναι ανοικτή στον καθένα για να βλέπει και να σχολιάζει. Πληροφορίες πάνω στο ακαδημαϊκό παρελθόν (θεωρητικές συζητήσεις) και έρευνα θα μπορούσαν, και πρέπει να είναι αναπόσπαστο τμήμα της βάσης δεδομένων».

Ariane Schjelderup και Øyvind Olsholt, ιδρυτές του Κέντρου για Παιδιά και Νέους Φιλοσόφους - CYP (Νορβηγία)

(82) Βλέπε Ariane Schjelderup, *Filosofin Sokrates, Platon og Aristoteles*. Oslo, Gyldendal, 2001 και Øyvind Olsholt and Harald Kr. Schjelderup, *Exphil03: en komplett guide*. Oslo, Universitetsforlaget, 2006.

συμμετάσχουν σε φιλοσοφικές δραστηριότητες. Το CYP προσπαθεί να επιτύχει αυτούς τους στόχους διοργανώνοντας σεμινάρια και προσφέροντας συμβουλευτικές υπηρεσίες στα άτομα που συμμετέχουν σε φιλοσοφικές πρακτικές με τα παιδιά και τη νεολαία, βοηθώντας στη διευκόλυνση των διαλόγων με άτομα της συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας, γράφοντας άρθρα και διαδίδοντας πληροφορίες μέσω του διαδικτύου. Η πρώτη πρακτική εμπειρία του CYP στην P4C προέκυψε σε δύο νηπιαγωγεία στο Όσλο το 1997, όπου άρχισαν εβδομαδιαία διάλογο με τα παιδιά κατά τη διάρκεια μιας περιόδου δύο μηνών. Από τότε το CYP διοργάνωσε αρκετά επιμorfωτικά προ-

γράμματα σε νηπιαγωγεία. Το CYP παράγει επίσης διδακτικό υλικό. Το 1999 δημοσίευσε το *Filosofi i skolen*, της Ariane Schjelderup και του Øyvind Olsholt, το οποίο ήταν το πρώτο νορβηγικό χειρτίδιο πάνω στη φιλοσοφία με παιδιά, και το 2006 δημοσίευσε το *Exphil03*, ένα χειρτίδιο ειδικά γραμμένο για το προπαρασκευαστικό μάθημα στη φιλοσοφία, που είναι υποχρεωτικό για όλους τους νέους φοιτητές του Πανεπιστημίου του Όσλο<sup>82</sup>. Αυτό το βιβλίο περιέχει επίσης διδακτικές πηγές πάνω στο γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών που διδάσκεται στα γυμνάσια της Νορβηγίας, ένα μάθημα που εμπεριέχει την Ηθική και την Ιστορία της Φιλοσοφίας. Περι-

λαμβάνει ηθικά διλήμματα, σχέδια συζήτησης, ασκήσεις και ερωτηματολόγια που συνοδεύουν πολλά θρησκευτικά και φιλοσοφικά κείμενα. Το 2002, το CYP ξεκίνησε την ανάπτυξη ενός δικτυακού τύπου για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ιστοσελίδα παρέχει εκπαιδευτικό υλικό στα έξι κύρια μαθήματα του σχολείου (Νορβηγική Γλώσσα, Αγγλική Γλώσσα, Κοινωνικές Σπουδές, Θρησκευτικά, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες), το οποίο συνοδεύεται από ερωτήσεις και ασκήσεις για χρήση σε φιλοσοφικό διάλογο μέσα στην τάξη<sup>83</sup>. Η ιστοσελίδα έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν τη φιλοσοφία ως αναπόσπαστο μέρος όλων των μαθημάτων του σχολείου. Η τελική έκθεση του προγράμματος «Veienmarka» του CYP, που ετοιμάστηκε για το Υπουργείο Παιδείας της Νορβηγίας, το 2007, προτείνει την αντικατάσταση του μαθήματος των Θρησκευτικών με ένα μάθημα Φιλοσοφίας για μαθητές ηλικίας δεκαέξι ετών<sup>84</sup>.

**Δημοκρατία της Τσεχίας.**<sup>85</sup> Στο Πανεπιστήμιο της Νότιας Βοημίας, το Τμήμα Φιλοσοφίας και Θεολογικών Σπουδών και το Τμήμα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας έχουν εργαστεί στενά για το έργο της P4C. Το έργο υποστηρίζεται επίσημα από τη διοίκηση του πανεπιστημίου, παρά το γεγονός ότι τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό έχουν πολλά άλλα καθήκοντα και ευθύνες στο πανεπιστήμιο. Οι στόχοι του έργου είναι: 1) να εκπαιδεύσει φοιτητές - δασκάλους, και εκπαιδευτές - δασκάλους να προωθήσουν τη δημοκρατία στα σχολεία, μέσω του διαλόγου, καθώς και την καλλιέργεια κριτικής, δημιουργικής και υποστηρικτικής σκέψης, «μετατρέποντας τις τάξεις σε κοινότητες φιλοσοφικού διαλόγου», 2) να διερευνήσει τα πιθανά πλεονεκτήματα της ένταξης της φιλοσοφίας στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και 3) να διερευνήσει τις πιθανότητες της χρήσης της φιλοσοφικής έρευνας (φιλοσοφικού διαλόγου) μαζί

με παιχνίδια όταν δουλεύουμε με παιδιά, ως ένα μέσο για την εκπαίδευση<sup>86</sup>. Το 2006, το ίδιο Πανεπιστήμιο ξεκίνησε να διδάσκει την P4C ως ένα σύνθετο πλαίσιο μαθημάτων επιλογής στη Σχολή της Θεολογίας – αυτό το πλαίσιο αναγνωρίστηκε επίσημα και από τη σχολή της Παιδαγωγικής – και οδήγησε σε ένα πιστοποιητικό εξειδίκευσης για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πανεπιστήμιο έχει επίσης δημιουργήσει ένα δίκτυο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που εξασκούν την P4C με τους μαθητές τους. Προοπτικές για το εγγύς μέλλον περιλαμβάνουν την καθιέρωση επίσημης συνεργασίας με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να κάνουν τη φιλοσοφία με τα παιδιά να διεξαγάγουν περισσότερη έρευνα για τη λειτουργία της φιλοσοφίας ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επεκτείνοντας τη συνεργασία με τον τσέχικο προσκοπισμό και δημοσιεύοντας και προωθώντας την P4C τόσο εντός του πανεπιστημίου όσο και εκτός.

**Ηνωμένο Βασίλειο.** Πριν από το 1990, κανένα δημοτικό σχολείο στο Ηνωμένο Βασίλειο δεν προσέφερε τη φιλοσοφία, ως μέρος του αναλυτικού του προγράμματος. Ωστόσο, υπήρξε, μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου του Robert Fisher, τότε διευθυντή του Κέντρου Δεξιότιπων Σκέψης στο Πανεπιστήμιο Brunel, στο οποίο πειραματιζόνταν με την P4C, και έλαβε σημαντική ώθηση το 1990, όταν το BBC παράγγειε μια σειρά από μονόωρα επεισόδια σχετικά με την P4C, που ονομάστηκε «Ο Σωκράτης για εξάχρονα παιδιά», και η οποία είχε μεγάλο ποσοστό τηλεθέασης. Αυτή η σειρά προκάλεσε το μεγάλο ενδιαφέρον του κοινού για την P4C, που το 1991 οδήγησε στην επικορήγησή της από ένα εθνικό φιλανθρωπικό ίδρυμα, που έχει την έδρα του στο Oxford Brookes University, και ονομάζεται SAP-ERE (Society for Advancing Philosophical

(83) Βλέπε [www.skoletorget.no](http://www.skoletorget.no)

(84) Στα τέλη του 2006, το CYP έτρεξε ένα πιλοτικό πρόγραμμα μονόωρων εβδομαδιαίων τάξεων φιλοσοφίας για δύο ομάδες του δεκάτου επιπέδου (ηλικίας 16 ετών) στο σχολείο Veienmarka στο Honefoss. Τα μαθήματα των θρησκευτικών αντικαταστάθηκαν με μαθήματα Φιλοσοφίας για ένα εξάμηνο. Το CYP αξιολόγησε κάθε σπουδατή ποσοτικά, βασισμένο στα ατομικά αποτελέσματα που είχαν μέσα στις ομάδες φιλοσοφίας, τη γραπτή εργασία τους και μια τελική προφορική εξέταση της ομάδας. Στη Νορβηγία, ούτε η συστηματική αντικατάσταση των τάξεων των θρησκευτικών από τους φιλοσοφικούς διαλόγους ούτε η ποσοτική αξιολόγηση της κριτικής σκέψης των μαθητών είχε αναληθεί προηγουμένως. Πριν από αυτό, από τα τέλη του 2005 μέχρι τις αρχές του 2006, το CYP είχε συμμετάσχει σε ένα άλλο πιλοτικό πρόγραμμα που ονομαζόταν 'Who am I?'. Η κύρια ιδέα του ήταν ότι όλοι οι μαθητές του πέμπτου, έκτου και έβδομου επιπέδου του νομού Ostfold (συνολικά περίπου 10.000 μαθητές των ηλικιών δέκα έως δώδεκα χρονών) επρόκειτο να διοργανώσουν μια ενεννιάλεπτη φιλοσοφική συζήτηση με έναν επαγγελματία φιλόσοφο. Στη συζήτηση τέθηκαν ζητήματα σχετικά με την ταυτότητα, τη δειλία, την ιστορία και τη γνώση.

(85) Ο οχλοιασμός έγινε από τον Dra Petr Bauman, συντονιστή του προγράμματος Filosofie Pro Deti, του Department of Education, Faculty of Theology, στο University of South Bohemia στη Δημοκρατία της Τσεχίας, <http://forum.p4c.cz>

(86) Οι ιστορίες του Liptman και τα διδακτικά εγχειρίδια έχουν μεταφραστεί και προσαρμοστεί στο τσέχικο πολιτισμικό συγκεκριμένο και δημοσιεύτηκαν στη σειρά *La Traversée*, όπως και τα βιβλία του Πανεπιστημίου Laval.

## Πλαίσιο 10

## Μια πρόγνωση της φιλοσοφίας για παιδιά στη Σκωτία

Το σχολικό συμβούλιο του Clackmannanshire στη Σκωτία, είναι η πρώτη τοπική αρχή στη Βρετανία που ανακοίνωσε τα σχέδιά της για τα μαθήματα φιλοσοφίας για παιδιά από το νηπιαγωγείο έως την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής έχουν ήδη διδαχθεί «φιλοσοφική έρευνα». Αυτό ενθαρρύνει εκείνο που οι δημιουργοί του αποκαλούν «καθοδηγούμενο σαρκαστικό διάλογο» –καλώντας τα παιδιά να εξετάσουν ανοικτά ερωτήματα, όπως: «Είναι ποτέ θεμιτό σε κάποιες περιπτώσεις να λέμε ψέματα;» Μια μελέτη που ακολουθήσε υποστηρίζει ότι το IQ των παιδιών βρίσκεται τώρα κατά μέσο όρο 6,5 μονάδες

υψηλότερα από το IQ των μαθητών που δεν εκπαιδεύτηκαν στη φιλοσοφία. Αυτό έχει διατηρηθεί και σε εκείνους τους μαθητές που τώρα βρίσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι δεν έτυχαν περαιτέρω έκθεσης στη φιλοσοφία. Το Συμβούλιο έλαβε επικορήτηση από την κυβέρνηση της Σκωτίας, και σχεδιάζει να επεκτείνει τη φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στα νηπιαγωγεία.

*«Οι μαθητές να αποκτήσουν το χαρακτήρα ενός φιλοσόφου». Maev Kennedy, The Guardian, 6 Φεβρουαρίου, 2007 (Ηνωμένο Βασίλειο)*

Enquiry and Reflection in Education – Εταιρεία για την Προώθηση της Φιλοσοφικής Έρευνας και του Αναστοχασμού στην Εκπαίδευση) για να προώθησει αυτή την πρακτική. Την ίδια σχεδόν στιγμή ιδρύθηκε στη Γλασκώβη ένα κέντρο φιλοσοφικής έρευνας, όπου η Δρ Catherine McCall άρχισε να εργάζεται με παιδιά και γονείς στη Σκωτία. Η δουλειά της ήταν εξαιρετικά επιτυχής. Η McCall έχει αρχίσει πρόσφατα να εκπαιδεύει εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δημιουργεί μια νέα πηγή –που εξαπλώνεται ταχέως– για την «προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση» στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Αγγλία, τρία χρόνια μετά από την ίδρυση του SAPERE, ιδρύθηκε μια δομή κατάρτισης τριών επιπέδων για τους εκπαιδευτικούς, με βάση το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Mathew Lipman. Η εκπαίδευση αυτή ενθαρρύνει την άποψη υπέρ των «κοινοτήτων έρευνας» καθώς και την επιλογή από τους δασκάλους διδακτικού υλικού που ενισχύει τα φιλοσοφικά ερωτήματα όπως: ιστορίες, ταινίες, φωτογραφίες, έργα τέχνης κ.ο.κ. Αυτή η δομή κατάρτισης έχει αποδειχθεί και δημοφιλής και ισχυρή. Στα δώδεκα περίπου χρόνια της ύπαρξής της, πάνω από 10.000 δάσκαλοι έχουν περάσει από τη

βασική, διήμερη εκπαίδευση. Περίπου ένας στους δέκα προχώρησε στην τετραήμερη εκπαίδευση, που συνοδεύεται από έρευνα και μια εργασία αξιολόγησης της δικής τους πρακτικής. Η P4C εξακολουθεί να θεωρείται ως μια κορυφαία προσέγγιση για την ανάπτυξη των «δεξιοτήτων σκέψης». Η ικανότητά της να τονώσει τη δημιουργική, καθώς και την κριτική σκέψη στο μυαλό των νέων παιδιών συνεχώς αποκαλύπτεται στις παρατηρήσεις της πρακτικής. Το OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) επαίνεσε πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία για την ενσωμάτωση της P4C στο πρόγραμμα σπουδών τους, ακόμη και αν κάτι τέτοιο δεν απαιτείται ακόμη επίσημα. Εκτιμάται ότι 2.000 έως 3.000 σχολεία στην Αγγλία, τη Σκωτία και την Ουαλία εφαρμόζουν την P4C στο πρόγραμμα σπουδών τους, και υπάρχει κάθε λόγος να υποθέσουμε ότι ο αριθμός αυτός θα συνεχίσει να αυξάνεται σημαντικά, καθώς τα διάφορα εθνικά προγράμματα σπουδών προχωρούν προς την κατεύθυνση της μάθησης και της διδασκαλίας δεξιοτήτων. Το SAPERE δεν επιδιώκει σήμερα να καταστεί η φιλοσοφική έρευνα υποχρεωτική στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά επιθυμεί να αυξήσει την υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για την αρχική τους κατάρτιση, αλλά και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ίσως σύντομα να υπάρξουν αρκετοί εκπαιδευτικοί με τις ίδιες ικανότητες που να δικαιολογούν μια δυνατή πρόταση, αν όχι την απαίτηση πως σε όλα τα σχολεία θα πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη για τη φιλοσοφική εκπαίδευση των νεότερων πολιτών της χώρας<sup>87</sup>.

## Λατινική Αμερική και Καραϊβική

**Αργεντινή.** Ήδη από το 1989, σε ένα ιδιωτικό σχολείο στο Μπουένος Άιρες έχουν γίνει πειραματισμοί με την P4C. Το αργεντινικό κέντρο της P4C ιδρύθηκε το 1993 στο Πανεπιστήμιο του Μπουένος Άιρες. Το πρόγραμμα του Lipman καθώς και άλλα βιβλία και σειρές έχουν μετα-

(87) Σύντομη επισκόπηση από τον Roger Sutcliffe, Πρόεδρο του SAPERE και του ICPI.

φραστεί και δημοσιευθεί στην αργεντινική γλώσσα. Ο πειραματισμός παραμένει περιορισμένος, κυρίως σε ιδιωτικά σχολεία, αν και ορισμένα περιφερικά παραρτήματα του Τμήματος Εκπαίδευσης, όπως αυτό στην πόλη του Catamarca, υποστηρίζουν την εισαγωγή πειραματισμών για την P4C και σε άλλα σχολεία, όπως επίσης και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις τεχνικές.

**Βραζιλία.** Το βραζιλιάνικο Κέντρο της P4C δημιουργήθηκε το 1989 στο Σάο Πάολο. Χιλιάδες εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί εκεί, μαθαίνοντας το πρόγραμμα του Lipman πριν από την εισαγωγή της P4C σε σχολεία σε όλη την χώρα. Υπάρχει επίσης ένα μεγάλο κέντρο της P4C στην πόλη Florianopolis, που αναπτύσσει ένα παρόμοιο πρόγραμμα με εκείνο του Lipman και φτιάχνει κείμενα για την P4C. Λίγα πανεπιστήμια έχουν δημιουργήσει νέα σημαντικά προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών για να αναπτύξουν περαιτέρω την P4C: στο Πανεπιστήμιο της Μπραζιλία, για παράδειγμα, το πρόγραμμα Filosofia na escola απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές από κρατικά σχολεία. Παρόμοια πειράματα διεξάγονται και σε άλλα πανεπιστήμια: στο Καθολικό Πανεπιστήμιο του Ρίο Γκράντε ντο Σουλ (Πόρτο Αλέγκρε), στο Κρατικό Πανεπιστήμιο του Ρίο ντε Τζανέιρο, στο Ομοσπονδιακό Πανεπιστήμιο της Juiz de Fora, στο Ομοσπονδιακό Πανεπιστήμιο της Φορταλέζα και αλλού. Ορισμένα δημοτικά παραρτήματα του Τμήματος Εκπαίδευσης, –π.χ. στην Uberlândia (Minas Gerais), στην Cariacica (Espírito Santo), στο El Salvaδόρ (Bahia) και στο Ιλέους (Bahia)– έχουν ξεκινήσει επίσημα προγράμματα, για να εντάξουν τη φιλοσοφία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνολικά, περισσότεροι από 10.000 εκπαιδευτικοί και 100.000 παιδιά σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία είχαν τουλάχιστον κάποια εμπειρία με την P4C.

**Χιλή.** Στη Λατινική Αμερική οι πρώτοι πειραματισμοί πάνω στην P4C, έλαβαν χώρα στη Χιλή το 1978, όταν οι μοναχές

του τάγματος Maryknoll ξεκίνησαν να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα που δημιουργήθηκε από τον Matthew Lipman σε διάφορες κοινότητες. Στη δεκαετία του 1990, οι εργασίες για την P4C στη Χιλή ήταν συγκεντρωμένες σε ορισμένα πανεπιστήμια και συγκεκριμένα: στα Τμήματα Φιλοσοφίας και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου της Χιλής, του Πανεπιστημίου της Serena, και του Πανεπιστημίου της Κονσεψιόν, το οποίο σκοπεύει να ξεκινήσει και ένα μεταπτυχιακό προγράμμα στην P4C. Σε διάφορα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Σαντιάγο της Χιλής και σε άλλα μέρη της χώρας, η P4C έχει εισαχθεί με τη μορφή εργαστηρίων, σύμφωνα με τη μέθοδο Lipman και την έρευνα καθηγητών από τη Χιλή, όπως της Olga Grau και της Ana María Vicuña. Τα τελευταία χρόνια, πολλά προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχουν προσφερθεί από πανεπιστήμια της Χιλής, που περιελάμβαναν σεμινάρια πάνω σε ζητήματα όπως είναι το «φιλοσοφία και παιδιά» και το «φιλοσοφία και εκπαίδευση».

**Κολομβία.** Η P4C στην Κολομβία ακολουθεί σχεδόν αποκλειστικά το πρόγραμμα Lipman, το οποίο έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί για τα παιδιά της Κολομβίας. Ένα από τα εγχειρίδια για τους εκπαιδευτικούς, το εγχειρίδιο Suki, ξαναγράφηκε από τον Κολομβιανό καθηγητή Diego Pineda για να ενσωματώσει έργα της νοτιοαμερικάνικης λογοτεχνίας. Ακόμη, διοργανώνονται εκπαιδευτικά μαθήματα για εκπαιδευτικούς σε διάφορα επίπεδα, όπως επίσης και τοπικές και εθνικές συναντήσεις, στις οποίες εμπλέκονται μαθητές από 11 μέχρι 13 ετών.

**Μεξικό.**<sup>90</sup> Η P4C εισήχθη στο Μεξικό από τον Albert Thompson, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Marquette στο Μιχγουόκι του Ουισκόνσιν, και τον Matthew Lipman, που ήρθε για να διδάξει στο Πανεπιστήμιο Anahuac, στην Πόλη του Μεξικό το 1979. Συνέχισε να επεκτείνεται στο Μεξικό μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80. Οι φοιτητές στις Επιστήμες Αγω-

γής, στη Φιλοσοφία και στην Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Anahuac διεξάγουν έρευνα στη Ρ4C και διοργανώνουν τα τεστ επάρκειας για την κριτική σκέψη που αναπτύχθηκαν από το Πανεπιστήμιο του New Jersey σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Στη δεκαετία του '90, το Ιβηρο-Αμερικανικό Πανεπιστήμιο εφτιαξε ένα πρόγραμμα που ονομάζεται «Διάλογος», το οποίο εκπαιδεύει δασκάλους πάνω στις δεξιότητες που απαιτούνται για να οδηγήσουν τους μαθητές σε ουσιαστικές συζητήσεις και να τους ενθαρρύνει να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας στρατηγικές, όπως είναι αυτή της κοινότητας έρευνας. Τα διδακτικά υλικά της Ρ4C έχουν μεταφραστεί και προσαρμοστεί για τις χώρες της Λατινικής Αμερικής από το Λατινο-Αμερικανικό Κέντρο Φιλοσοφίας για Παιδιά (CELAFIN), που δημιουργήθηκε το 1992 στο Σαν Κριστομπάλ Ντε Λας Κάσας στην Τσιάπας. Το CELAFIN έχει συμβάλει στην ανάπτυξη της Ρ4C στην Κόστα Ρίκα, τη Γουατεμάλα, και αυτή τη στιγμή στη Νικαράγουα και την Παραγουάη. Στο Μεξικό υπάρχουν δέκα κέντρα της Ρ4C: τα οποία προσφέρουν μαθήματα εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς, διεξάγουν έρευνα και μεταφράζουν, προσαρμόζουν ή φτιάχνουν διδακτικό υλικό. Η μεξικανική ομοσπονδία της Φιλοσοφίας για Παιδιά που ιδρύθηκε το 1993 συνεδριάζει κάθε χρόνο σε διάφορα μέρη της χώρας. Το Μεξικό είναι η μόνη χώρα στον κόσμο που έχει φιλοξενήσει δύο φορές το συνέδριο ICPIC στο Κάστρο του Charulterec, στην πόλη του Μεξικό. Το διδακτικό υλικό της Ρ4C φτιάχτηκε στα συνέδρια, ειδικά για τον αυτόχθονο πληθυσμό του Μεξικό, που συγκροτείται σε εξήντα τέσσερις εθνικές ομάδες και χιλιάδες μαθητές. Στην πόλη του Μεξικό, το Υπουργείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για περισσότερα από 10 χρόνια ενθαρρύνει την ανάπτυξη της Ρ4C, η οποία τώρα συνιστά μέρος του αναλυτικού προγράμματος σε περισσότερα από 400 νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία και σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής, τόσο σε αγροτικές όσο και σε

αστικές περιοχές. Μερικά σχολεία προ-απαιτούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν συμπληρώσει 150 ώρες στην εκπαίδευση της Ρ4C. Τα περισσότερα από τα σχολεία που συμμετέχουν, θεωρούν ότι η Ρ4C προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να έχουν πρακτική εμπειρία με τις αξίες που διαμορφώνουν τη βάση για τη δημοκρατία, την ανοχή στη διαφορετικότητα και την εκπαίδευση για την ειρήνη.

**Περού.** Τα τελευταία δέκα χρόνια το ενδιαφέρον για την Ρ4C έχει αυξηθεί αισθητά στο Περού. Από το 2000, έχουν διεξαχθεί εργαστήρια από την ένωση Buho Rojo<sup>91</sup>. Αυτά τα εργαστήρια χρησιμοποιούν μία προσαρμογή της μεθόδου Lipman, λαμβάνοντας ως σημείο εκκίνησης το μυθιστόρημα *Ο Κόσμος της Σοφίας*<sup>92</sup>, και οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν νέο διδακτικό υλικό, ως μέρος του προγράμματος Buho Rojo της «Εφαρμοσμένης Φιλοσοφίας». Τα υλικά χρησιμοποιείται αργότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά που επωφελούνται ανήκουν κυρίως σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, που ζουν σε κοινωνικοοικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές.

**Ουρουγουάη.** Σε συνεργασία με την ομάδα εργασίας του Πανεπιστημίου του Μπουένος Άιρες, οι εργασίες που αφορούν στην Ρ4C ξεκίνησαν τη δεκαετία του '90. Το Ουρουγουανό Κέντρο φιλοσοφίας για παιδιά ιδρύθηκε το 1994. Αρκετά πειράματα έχουν διεξαχθεί στα σχολεία της Ουρουγουάης, με πιο σημαντικό το πρόγραμμα που έλαβε χώρα στο δημόσιο σχολείο της Shangrila, υπό την ευθύνη της Marta Cordoba. Οι μέθοδοι της Ρ4C χρησιμοποιούνται επίσης σε ιδιωτικά σχολεία, για παιδιά από 3 μέχρι 15 ετών. Η Ρ4C έχει επίσης εισαχθεί στο πρόγραμμα Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης στα ινστιτούτα εκπαίδευσης των δασκάλων της Ουρουγουάης.

**Βενεζουέλα.** Το Κέντρο Φιλοσοφίας για Παιδιά στο Καράκας, που έχει την

(90) Σύντομη επισκόπηση από τον Michel Sasseville, καθηγητή φιλοσοφίας στο Laval University, Québec, Canada.

(91) Βλέπε [www.buhoarjo.com](http://www.buhoarjo.com)

(92) Βλέπε Jostein Gaarder, *Sophie's World: A Novel about the History of Philosophy/ Ο Κόσμος της Σοφίας: Μια Νουβέλα για την Ιστορία της Φιλοσοφίας*, μτφρ. από τα νορβηγικά Paulette Moller, Λονδίνο, Phoenix House, 1995 (στην ελληνική, βλέπε μτφρ. Μαρία Αγγελίδου, εκδ. Λιβάνης, Αθήνα, 1994).

## Πλαίσιο 11

## Η εισαγωγή και η ανάπτυξη της φιλοσοφίας για τα παιδιά στην Κολομβία

Άρχισα να εργάζομαι στον τομέα της φιλοσοφίας για τα παιδιά, αφού προηγουμένως παρακολούθησα ένα εργαστήριο το 1981 στο New Jersey που οργανώθηκε από τον Matthew Lipman, την Ann Margaret Sharp και εκπαιδευτικούς από διάφορες χώρες. Για αρκετά χρόνια, η P4C δεν είχε καμία εξέλιξη στην Κολομβία, και δούλεψα μόνος μου πάνω σε αυτό το θέμα για επτά ή οκτώ χρόνια. Όμως, από το 1999 αυτό το κίνημα άρχισε να γίνεται αισθητό στην Κολομβία, εξαιτίας δύο γεγονότων: τη δημοσίευση μερικών ιστοριών από το αρχικό πρόγραμμα του Lipman, καθώς και την έναρξη, σε κάποια λίγα γυμνάσια στην Μπογκοτά, μιας κάπως συστηματικής ανάπτυξης της P4C. Από την πλευρά μας, έχουμε προτιμήσει να δράσουμε σε καθαρά προσωπική –παρά θεσμική– βάση. Εδώ και μερικά χρόνια κάνουμε τακτικές συναντήσεις μεταξύ μας και αναπτύξαμε ένα μικρό δίκτυο που ονομάζουμε «Λύσεις», – το όνομα του δικτύου παραπέμπει στον

νεαρό που συζητά με τον Σωκράτη τη σημασία της φιλίας. Έχουμε προχωρήσει αρκετά σε διάφορους τομείς, και αυτό παρά τους περιορισμούς που διέπουν την υπανάπτυκτη χώρα που πλήττεται από σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συγκρούσεις. Έχω μεταφράσει και προσαρμόσει στο κολομβιανό πλαίσιο τις επτά νουβέλλες του προγράμματος Lipman. Επίσης, τα τελευταία οκτώ χρόνια έχουμε εργαστεί σκληρά για να προωθήσουμε την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην P4C. Εγώ ο ίδιος οργάνωσα πολλά μαθήματα κατάρτισης στη P4C στην Μπογκοτά και σε πολλά άλλα μέρη της χώρας, καθώς και στον Ισημερινό και στον Παναμά. Ακόμα κι αν η αφετηρία μας ήταν το πρόγραμμα Lipman, δεν σταματήσαμε εκεί. Έχω γράψει τρία κείμενα που εστιάζουν σε ηθικά προβλήματα. Είναι τα εξής: το Checho y Cami (μια μικρή ιστορία που εισαγάγει τα παιδιά των πέντε με έξι ετών στην κριτική σκέψη και το φιλοσοφικό διά-

λογο), το La Pequena Tortuga («Η μικρή χελώνα» – μια ιστορία που προωθεί τον ηθικό αναστοχασμό, αναφορικά με ζητήματα που αφορούν στις φυσικές και περιβαλλοντικές επιστήμες) και το Elmiedo («Φόβος» – μια σειρά από σύντομες γραπτές ιστορίες γραμμένες από παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εισάγουν ποικίλα ηθικά ζητήματα –δικαιοσύνη, αλήθεια, σκληρότητα, κ.λπ.). Για το καθένα από τα κείμενα αυτά, έχω επίσης φτιάξει και εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό. Η ιδέα μου είναι να αναπτύξω, σε μεσοπρόθεσμη βάση, ένα πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία των παιδιών σε ζητήματα ηθικής που να έχουν φιλοσοφικό ενδιαφέρον.

Diego Antonio Pineda R. Soy, Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Pontifical Xavierian University, Μπογκοτά (Κολομβία)  
[tp://www.javeriana.edu.co/Facultades/Filosofia/dpineda/pineda1.html](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Filosofia/dpineda/pineda1.html)

έδρα του στο Κεντρικό Πανεπιστήμιο της Βενεζουέλας, έλαβε μέρος σε διάφορες ερευνητικές δραστηριότητες σε συνεργασία με Ισπανούς ερευνητές. Ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα εστίασε στα παιδιά και τη λογική, και περιελάμβανε μια μελέτη που εκπονήθηκε με μαθητές της Guarenas, της Catias και της Burbujitas, και με εκπαιδευτικούς στη Chirimená.

## Ασία και Ειρηνικός

**Ιαπωνία.** Ο καθηγητής Takara Dobashi<sup>94</sup> και η καθηγήτρια Eva Marsal<sup>95</sup> από το 2003 εργάζονται εντατικά πάνω σε ένα διεθνές ερευνητικό έργο, το «Das Spiel als Kulturtechnik», μέρος του οποίου αφορά στη P4C. Τον Αύγουστο του 2006, στο Karlsruhe University of Education ιδρύθηκε η Γερμανο-Ιαπωνική Ερευνητική Πρωτοβουλία για Φιλοσοφία με Παιδιά (DJFPK), μια συνεργατική ερευνητική προσπάθεια<sup>96</sup>. Ο στόχος της δουλειάς τους είναι να δημιουργήσουν μια

στέρεη θεωρητική βάση για την P4C, που να στηρίζεται στους Δυτικούς φιλόσοφους, όπως είναι ο Σωκράτης, ο Hume, ο Goethe, ο Rousseau, ο Kant και ο Nietzsche, και σε φιλόσοφους της Ανατολής, όπως οι Takaji Hayashi και Shûzô Kukiando και ο παιδαγωγός To-shiaki Ôse. Οι Marsal και Dobashi ανακατασκευάσαν την P4C σαν ένα αρχέτυπο παιχνίδι (Urspiel), που στηρίζεται στον Πλάτωνα, τον Nietzsche και τον Heidegger, και σαν μια αρχέτυπη επιστήμη (Urwissenschaft), που στηρίζεται στον Σωκράτη και τη θεωρία του Hayashi για την κλινική παιδαγωγική<sup>97</sup>. Η προσέγγιση της τάξης συνδυάζει την κλινική προσέγγιση της διδασκαλίας του Hayashi με τη διδακτική θεωρία του Γερμανού καθηγητή Ekkehard Martens (ειδικά τη δική του έννοια της «μέθοδου των πέντε δακτύλων»)<sup>98</sup>, και την έννοια του Lipman για την «κοινότητα έρευνας»<sup>99</sup>.

Ένα από τα βασικά ενδιαφέροντα του προγράμματος είναι η καθιέρωση των

(94) Department of Learning Science, Graduate School of Education, Hiroshima University

(95) University of Education, Karlsruhe, Germany

(96) Για περισσότερα πάνω στην DJFPK, βλέπε τη μελέτη περίπτωσης για τη Γερμανία.

(97) Ο Takeji Hayashi, θεωρείται στην Ιαπωνία ως ο σύγχρονος «φιλόσοφος για το παιδί», που χρησιμοποίησε αυτή την έννοια στο μάθημά του «Τι είναι ο άνθρωπος?».

(98) Η μέθοδος των πέντε δακτύλων, εκπροσωπεί πέντε τύπους ερωτημάτων: 1) φαινομενολογικό, 2) ερμηνευτικό, 3) αναλυτικό, 4) διαλεκτικό και 5) θεωρητικό.

(99) Οι καθηγητές Dobashi και Marsal έχουν επίσης συνεπιμεληθεί δύο τόμους του περιοδικού *Kärlsruher Pädagogische Beiträge* (No. 62 και No. 63, 2006), αφιερωμένους στην καινοτόμο διδασκαλία και στις τεχνικές μάθησης.



διαπολιτισμικών συγκρίσεων μεταξύ των ανθρωπολογικών αντιλήψεων των παιδιών στα ιαπωνικά και γερμανικά πρωτοβάθμια σχολεία. Ο Dobashi αναδιατύπωσε τα ιαπωνικά μαθήματα των δασκάλων Takeji Hayashi και Toshiaki Ōse, και στη συνέχεια τα αναπαρήγαγε σε γερμανικό πλαίσιο για να εξετάσει της πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες των ανθρωπολογικών αντιλήψεων των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των δύο χωρών. Για το πρόγραμμα, ο Marsal και ο Dobashi αναπαρήγαγαν τον μάθημα του Takeji Hayashi για την P4C, που στηρίχθηκε στο αίνιγμα της Σφίγγας από την *Οδύσσεια* του Ομήρου<sup>100</sup>. Το 2006, τριάντα πέντε χρόνια μετά από εκείνο το μάθημα που έκανε ο Hayashi στις 3 Ιουλίου του 1971 στην τρίτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου του Tsubonuma στην Ιαπωνία, το εικονογραφικό υλικό και το ερωτηματολόγιο του Hayashi χρησιμοποιήθηκαν ξανά, για να τονώσουν τη φιλοσοφική σκέψη σε μια ίδια τάξη στο δημοτικό σχολείο Peter Hebel στην Καρλσρούη της Γερμανίας. Αυτή η προσέγγιση τους επέτρεψε, μέσα από ποιοτικές μεθόδους έρευνας, να συγκρίνουν τόσο τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά στη Γερμανία και στην Ιαπωνία δομούν τα επιχειρήματά τους όσο και το περιεχόμενο των διαλόγων τους.

**Μαλαισία.** Το 2006, το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Διεθνούς Ισλαμικού Πανεπιστημίου της Μαλαισίας συμφώνησε για τη δημιουργία ενός Κέντρου Φιλοσοφικής Έρευνας στην Εκπαίδευση (CPIE). Το CPIE είναι το δεύτερο κέντρο αυτού του τύπου στη Μαλαισία. Το Κέντρο Φιλοσοφίας για Παιδιά στη Μαλαισία, δημιουργήθηκε και αυτό από τον καθηγητή Rosnani Hashim, και συνδέεται με το IAPC. Σύμφωνα με τον καθηγητή Hashim, ο στόχος του CPIE είναι να ξαναζωντανέψει το φιλοσοφικό ερευνητικό πνεύμα και την πνευματική αυστηρότητα, κατα τον τρόπο που εννοείται η έρευνα στο Κοράνι.

Ο σκοπός του CPIE είναι να καταστεί γνωστό ως κέντρο για την ανάπτυξη και

την πρακτική της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, με σκοπό τη δημιουργία απόμων με καλές δεξιότητες κρίσης. Το CPIE σκοπεύει να προσφέρει σε όλους τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την ισλαμική σκέψη και την παιδαγωγική φιλοσοφία και την πρακτική της, και πιο συγκεκριμένα τη σύνδεσή της με την αλήθεια, τη γνώση, τις ηθικές αξίες, τη σοφία και τη λογική και κριτική σκέψη, έτσι ώστε να αναπτύξουν καλή κρίση και να είναι σε θέση να συζητούν ηθικά ερωτήματα με ορθολογικό τρόπο. Οι δραστηριότητες του κέντρου περιλαμβάνουν: 1) την παροχή κατάρτισης στη φιλοσοφική έρευνα –η κοινότητα της έρευνας και οι δημοκρατικές διαδικασίες για μαθητές και φοιτητές, καθώς και για τους δασκάλους, τους καθηγητές και το κοινό, 2) τη συνεργασία με τα σχολεία, το Υπουργείο Παιδείας και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, για να εισαχθούν προγράμματα φιλοσοφίας στα σχολεία, 3) την ανάπτυξη μονάδων για την ισλαμική φιλοσοφία, για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στα προγράμματα P4C, 4) τη διεξαγωγή έρευνας σχετικά με τη φιλοσοφία στην εκπαίδευση, την Ισλαμική εκπαιδευτική σκέψη και άλλα συναφή ζητήματα, 5) τη δημοσίευση Μαλαισιανού εκπαιδευτικού υλικού, 6) την διοργάνωση τοπικών και διεθνών συνεδρίων, και 7) την οργάνωση μαθημάτων πάνω στη φιλοσοφία για τα σχολεία και τη φιλοσοφική έρευνα για το κοινό. Όσον αφορά το σχετικό υλικό, το CPIE χρησιμοποιεί μια συλλογή από τις ιστορίες του Lipman. Αρχικά αυτές μεταφράστηκαν για να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια του πειραματικού σταδίου. Ωστόσο, σήμερα, ακολουθώντας το έγγραφο για τη γλωσσική πολιτική στη Μαλαισία σχετικά με την αγγλική γλώσσα, χρησιμοποιούνται τα πρωτότυπα κείμενα του Lipman, κάνοντας ειδική προσαρμογή σε ό,τι αφορά τα ονόματα, την τροφή, τις γιορτές, κ.λπ., ούτως ώστε αυτά να είναι πιο εύληπτα από τα παιδιά της περιοχής. Ακόμη κι αν δημιουργηθούν νέες πηγές στο μέλλον, όπως ιστορίες και υλικό με περι-

(100) Το αίνιγμα που η Σφίγγα έθεσε στον Οιδίποδα, ρωτούσε το ερώτημα: «Ποιο ον το πρωί στέκεται στα τέσσερα, το μεσημέρι στα δύο και το βράδυ στα τρία;» Ο Οιδίπους έλυσε τον γρίφο απαντώντας ότι το ον αυτό είναι ο άνθρωπος, αφού όταν είναι βρέφος περπατάει στα τέσσερα, μετά σκάνεται στα δύο του πόδια και στα γηρατειά περπατάει όρθιος αλλά χρησιμοποιεί σαν τρίτο πόδι ένα μπαστούνι. Αναφέρεται λοιπόν στη διαχρονική μας ταυτότητα και στην ταυτότητά μας ως *Homo faber* – άνθρωποι «κατασκευαστές», τεχνολογικά ζώα που ελέγχουμε το περιβάλλον μας κατασκευάζοντας εργαλεία.

σότερη σχέση με τη μαλαισιανή κουλτούρα, ο καθηγητής Hashim υποστηρίζει ότι λίγα πράγματα μέσα στις ιστορίες του Lipman μπορεί να θεωρηθεί ότι προκαλούν ιδιαίτερη εντύπωση από ηθική σκοπιά. Το CPIE επίσης αξιοποιεί τη μέθοδο της «κοινότητας έρευνας». Οι δραστηριότητες του CPIE γίνονται εκτός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τον καθηγητή Hashim, οι μέχρι τώρα προσπάθειές του για να επικοινωνήσει με το Υπουργείο Παιδείας ήσαν ανεπιτυχείς. Μέχρι και σήμερα, η Φιλοσοφία δεν διδάσκεται ως γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Μαλαισίας, αλλά ούτε και υπάρχει στα πανεπιστήμια ως κλάδος σπουδών: διδάσκεται μονάχα ως Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, της Επιστήμης κ.λπ., αλλά δεν υπάρχει Τμήμα Φιλοσοφίας.

### Αφρική και Αραβικά κράτη

Σύμφωνα με την έρευνά μας και τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της UNESCO, σχεδόν καμιά πρωτοβουλία της Ρ4C δεν φαίνεται να έχει υποκινηθεί σε σχολεία στην περιοχή της Αφρικής και των αραβικών κρατών ή, αν κάτι τέτοιο έχει γίνει, δεν έχει ακόμα δημοσιοποιηθεί στο Διαδίκτυο ή σε άρθρα περιοδικών.

Στην Αφρική, υπάρχει πολύ λίγη δραστηριότητα αναφορικά με την Ρ4C, εκτός από το έργο μερικών ακαδημαϊκών σε τρία αφρικανικά πανεπιστήμια: στο Πανεπιστήμιο Κενιάτα, στην Κένυα (στο Τμήμα Φιλοσοφίας)<sup>101</sup>, στο Ινστιτούτο Οικουμενικής Εκπαίδευσης, στη Νιγηρία<sup>102</sup>, και στο Πανεπιστήμιο του Western Cape, στη Νότια Αφρική (στο Τμήμα Εκπαίδευσης και στο Κέντρο Γνωστικής και Επαγγελματικής Αγωγής)<sup>103</sup>.

Σε κανένα από τα Αραβικά κράτη δεν φαίνεται να υπάρχουν κέντρα της Ρ4C, και αν υπάρχουν οποιεσδήποτε δραστηριότητες στον τομέα αυτό δεν έχουν δημοσιοποιηθεί. Η περιοχή φαίνεται να είναι ένα τυφλό σημείο όσον αφορά

στην Ρ4C, και αυτό είναι ένα ζήτημα που θα πρέπει να παρακολουθήσουμε. Ωστόσο, πολλά από τα ουσιώδη ερωτήματα που εγείρει η Ρ4C έχουν συζητηθεί σε μεγάλο βαθμό από τους Άραβες φιλοσόφους του Μεσαίωνα, και αυτή η συζήτηση συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας, κυρίως σε ό,τι αφορά τη σχέση ανάμεσα στην πίστη και τη λογική –σημαντική για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών συστημάτων και την πρακτική της διδασκαλίας των παιδιών. Εδώ εμπλέκονται στοιχεία όπως: η κοινωνική θέση των παιδιών, η θέση τους στο σχολικό σύστημα, το παιχνίδι, ο ρόλος του σχολείου στην εκπαίδευσή τους, η σημασία της λογικής στα πρώτα στάδια της μάθησης καθώς και η λειτουργία της φιλοσοφίας σε όλα τα παραπάνω.

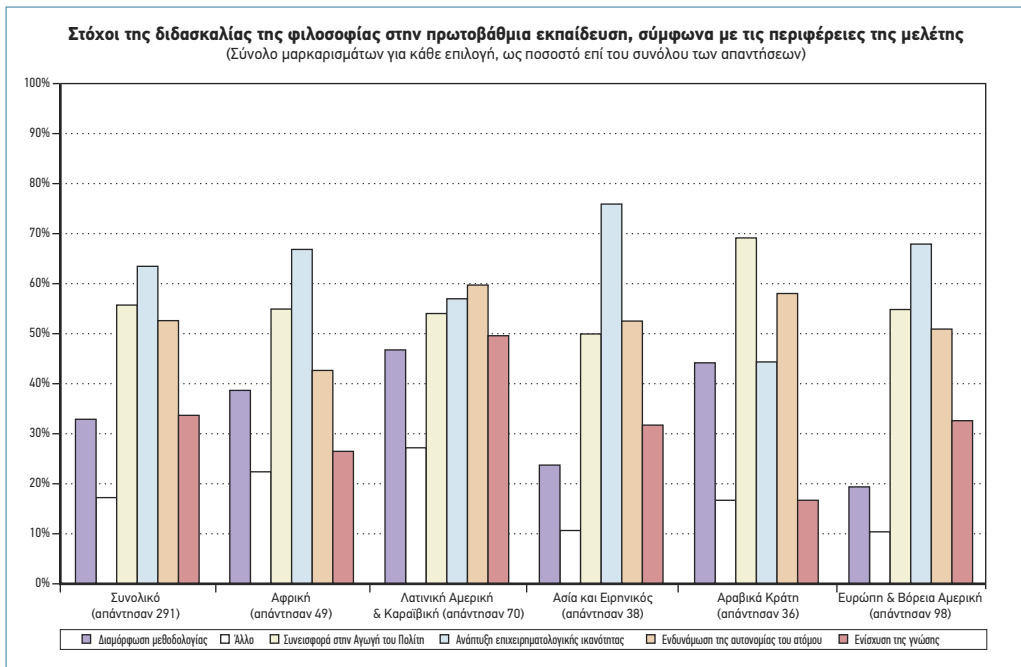
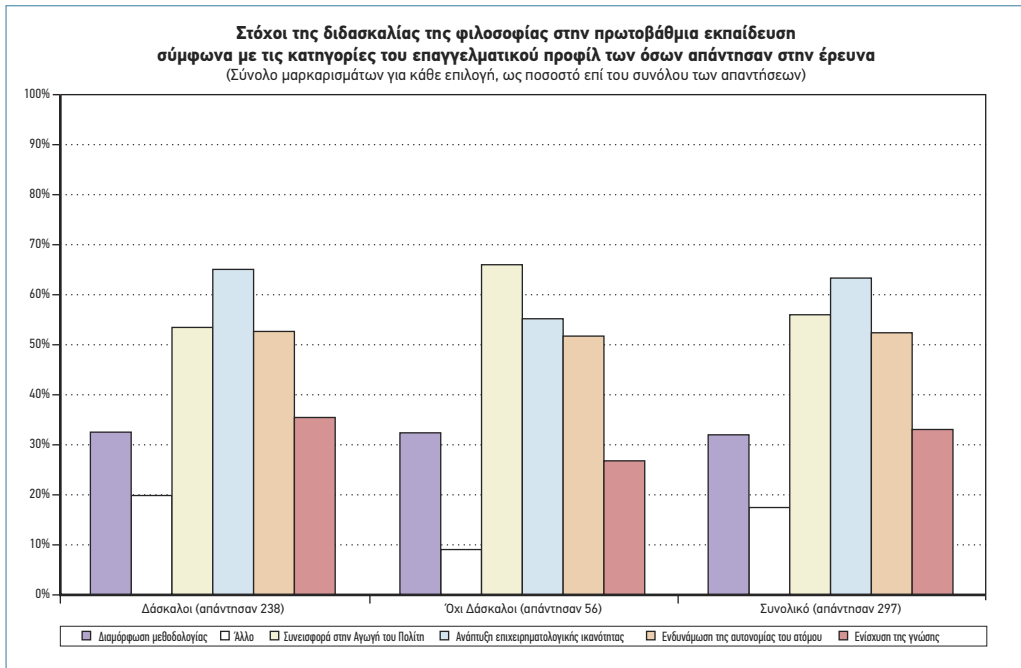
Η μελέτη αυτή δεν ισχυρίζεται ότι συνιστά μια καταγραφή όλων των ερευνών που πραγματοποιούνται στον κόσμο σχετικά με την πρακτική της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Καταγράφει μελέτες που πραγματοποιήθηκαν, δοκιμαστικά προγράμματα, περιπτώσιολογικές μελέτες και μελέτες περίπτωσης, μελέτες κατάρτισης των εκπαιδευτικών και πειραματισμούς, και πανεπιστημιακές σπουδές –ιδιαίτερα εκείνες που ανήκουν στα δίκτυα IAPC και ICPIE– και επιδιώκει να δώσει στον αναγνώστη ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών και ερωτημάτων που αφορούν στην τρέχουσα κατάσταση της Ρ4C σε ολόκληρο τον κόσμο. Υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικές με αυτά τα ζητήματα –αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από τον καινοτόμο χαρακτήρα της Ρ4C στην ιστορία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας και τις πολλές εφαρμογές των νέων αυτών πρακτικών– που μας κάνουν να ξανασκεφτούμε την κατανόηση που έχουμε για την παιδική ηλικία, τη φιλοσοφία, τους φιλόσοφους, τη διδασκαλία της φιλοσοφίας και τη μάθηση του φιλοσοφείν. Επίσης, εξ αιτίας του μεγάλου αριθμού των ακαδημαϊκών, και πιο ειδικά των φιλοσόφων, έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην ανάλυση και στη βελτίωση αυτών των πρακτικών, που εισήχθησαν για πρώτη φορά τριάντα πέντε χρόνια πριν.

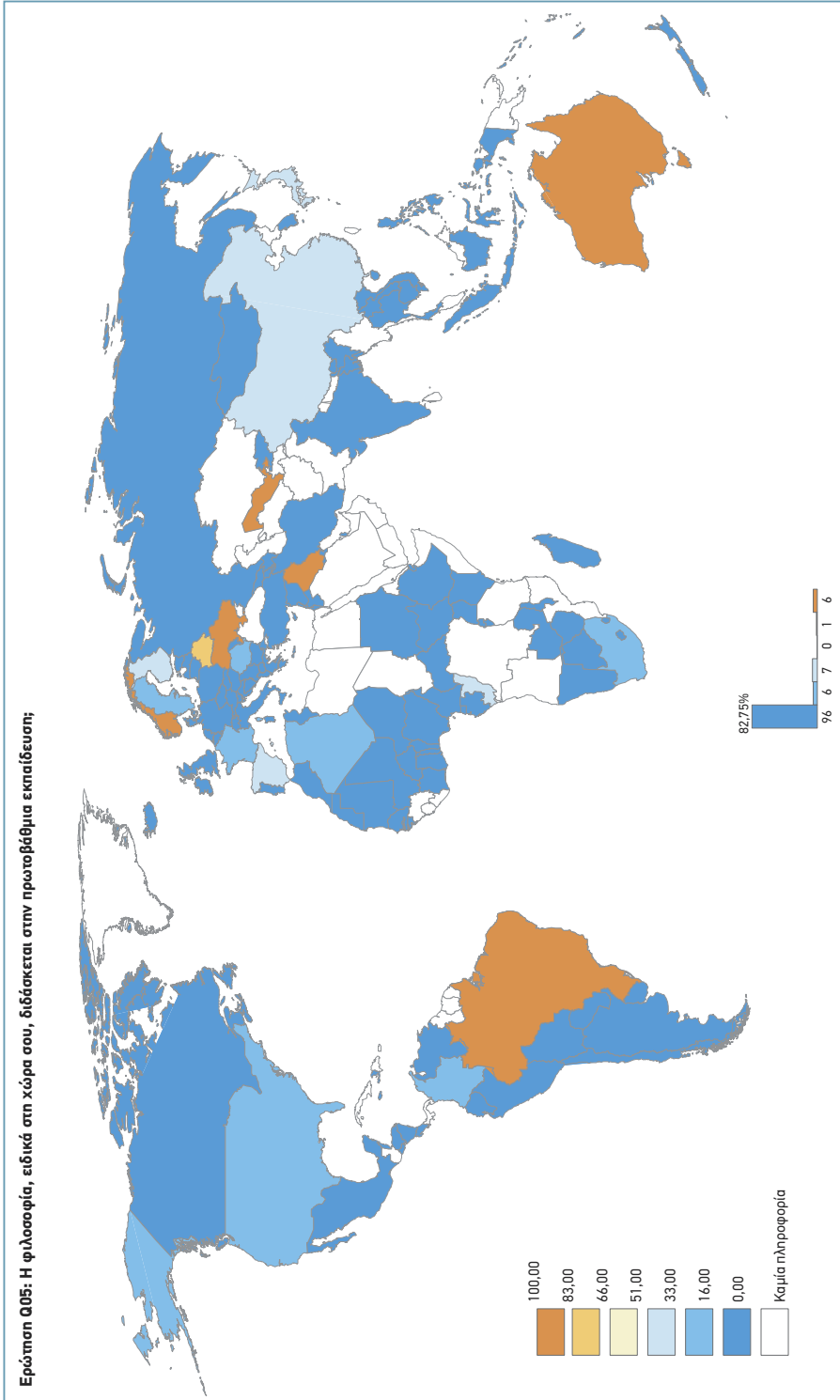
(101) Επικοινωνία με τον καθηγητή Benson K. Wambari.

(102) Επικοινωνίες με τον Δρα Stan Anih και τον Πατέρα Felix Ugwuozo.

(103) Επικοινωνία με την καθηγήτρια Lena Green και τον καθηγητή Willie Rautenbach.

## IV. Η φιλοσοφία στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μερικά στοιχεία





## Συμπέρασμα: Από το επιθυμητό στο εφικτό

Η προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι καθοριστικής σημασίας, διότι κατά τα χρόνια αυτά ενσταλάζονται στα παιδιά οι συνήθειες της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Παίρνοντας δύναμη από το σώμα της έρευνας που σχετίζεται με το ζήτημα αυτό, ειδικά στα πεδία της εξελικτικής, της γνωστικής και της κοινωνικής ψυχολογίας, και των γλωσσικών και παιδαγωγικών επιστημών, η ανάλυση της Φιλοσοφίας για Παιδιά που παρουσιάζεται εδώ στηρίζεται στην υπόθεση ότι είναι δυνατόν να μάθουμε να φιλοσοφούμε από πολύ νεαρή ηλικία και ότι αυτό, πράγματι, είναι έντονα επιθυμητό για φιλοσοφικούς, πολιτικούς, ηθικούς και παιδαγωγικούς λόγους.

Αυτή η έρευνα για τη P4C σε ολόκληρο τον κόσμο δείχνει την τεράστια πρόοδο που έχει γίνει σε πολλές χώρες αναφορικά με την εισαγωγή των εκπαιδευτικών φιλοσοφικών πρακτικών σε παιδιά τριών έως δώδεκα ετών, και την εξέλιξη προγραμμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αρκετά πολύτιμη είναι η έρευνα που έχει ήδη γίνει –και συνεχίζει να γίνεται– σε ό,τι αφορά

τις φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές αυτών των πρακτικών, αλλά και τις επιπτώσεις τους στα παιδιά.

Προφανώς, εξακολουθεί να υπάρχει πολύς δρόμος που θα πρέπει να διανύσουμε για να εξελίξουμε αυτές τις πρακτικές σε ολόκληρο τον κόσμο. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι θέλουμε να προτείνουμε ένα καθολικό εξαγωγίμο μοντέλο, ούτε πως κάτι τέτοιο θα μπορούσε να είναι είτε εφικτό είτε αποδεκτό. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε ότι αγνοούμε τη διαφορετικότητα των καταστάσεων, την πληθώρα των πολιτισμικών πλαισίων και την ποικιλία των εκπαιδευτικών συστημάτων και των στόχων τους. Άλλωστε, είναι πολύ επιθυμητή η ύπαρξη πληθώρας πρακτικών και ποικίλων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων στον κόσμο, διότι η ίδια η φιλοσοφία είναι από τη φύση της ποικιλόμορφη. Έχουν ήδη αναπτυχθεί πολλές και ποικίλες στρατηγικές, και οι καλύτερες από αυτές είναι εκείνες που καλωσορίζουν τον πλούτο που προσφέρουν αυτές οι διαφορές.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ II



**Διδάσκοντας φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Η ηλικία της αναζήτησης

Εισαγωγή: Οι διαφορετικές πτυχές της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	62
Μεθοδολογία	63

**I. Η παρουσία της φιλοσοφίας στα σχολεία: 66**

Κάποιες συζητήσεις

1) Η εξάπλωση και η απομάκρυνση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στα/από τα σχολεία	66
2) Διδάσκοντας φιλοσοφία μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα	69
3) Η δυναμική μεταξύ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των πανεπιστημίων	74
4) Η κατάρτιση των καθηγητών φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	74
5) Θεωρημένες μεταρρυθμίσεις: Για ποιο σκοπό;	80

**II. Προτάσεις για την ενίσχυση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 86**

1) Η οικοδόμηση της κριτικής σκέψης: το γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό υποκείμενο	86
2) Θεωρητικές και ιστορικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία	88
3) Περαιτέρω προώθηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	91
4) Αλληλεπιδράσεις μεταξύ της φιλοσοφίας και των άλλων κλάδων	92
> Μια διεπιστημονική προσέγγιση: φιλοσοφία και φυσική - η εφαρμογή των μαθηματικών	
> Μια διεπιστημονική προσέγγιση: φιλοσοφία και βιοχημεία	
> Μια διεπιστημονική προσέγγιση: φιλοσοφία και μουσική	
> Μια διεπιστημονική προσέγγιση: φιλοσοφία και οπτικές τέχνες	

**III. Απολογισμός: Θεσμοί και πρακτικές 96**

1) Η ποικιλία των σχολικών συστημάτων σε ολόκληρο τον κόσμο	96
2) Οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι πρακτικές σε ολόκληρο τον κόσμο: Μελέτες περίπτωσης	97
> Λατινική Αμερική και Καραϊβική	
> Αφρική	
> Ασία και Ειρηνικός	
> Ευρώπη και Βόρεια Αμερική	
> Αραβικός κόσμος	
3) Άλλα παραδείγματα πρωτοβουλιών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο	112

**IV. Η Φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μερικά στοιχεία 115**

Συμπέρασμα: Η φιλοσοφία στην εφηβεία: Μια δύναμη για δημιουργική αλλαγή	117
---	-----

## Εισαγωγή: Οι διαφορετικές πτυχές της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση



Ο στόχος αυτού του κεφαλαίου δεν είναι να παρουσιάσει ένα πανόραμα από τα προγράμματα σπουδών Φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας σήμερα δεν είναι χρήσιμο να αναχθεί σε μια σειρά προγραμμάτων σπουδών, επίσημων προγράμμάτων, ή στη διδασκαλία σχεδίων μαθήματος. Επειδή η διδασκαλία της φιλοσοφίας συνιστά ένα σημαντικό πρόβλημα για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, φαίνεται συνετό να προσεγγίσουμε το ζήτημα από την οπτική γωνία των προβλημάτων που εγείρει, της εξεύρεσης προσωρινών ή πιο μακροπρόθεσμων λύσεων, καθώς και των συμβιβασμών που προκύπτουν εξαιτίας αυτών των προβλημάτων.

Οι διάφορες πτυχές της διδασκαλίας της φιλοσοφίας για εφήβους αντικατοπτρίζουν τις δυσκολίες που απορρέουν από αυτόν τον κλάδο και τις ανησυχίες που εγείρονται μεταξύ των διοικητικών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι περισσότερες πρόσφατες μελέτες περιπτώσεων που καταγράφονται στο κεφάλαιο αυτό έχουν ως στόχο να αναδείξουν τα ερωτήματα που θέτουμε παρά να λειτουργήσουν ως παραδείγματα προς μίμηση. Μπορεί όμως μια γενική επισκόπηση της θέσης της φιλοσοφικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να απαλλαγεί από ένα τέτοιο έργο; Είναι δύσκολο να το καθορίσουμε. Μερικές φορές η θέση της φιλοσοφίας φαίνεται να μετατοπίζεται προς την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και άλλες φορές να κερδίζει έδαφος μέσα σε νέα σχολικά συστήματα. Θα πρέπει ίσως να σημειωθεί ότι η φιλοσοφία φαίνεται όλο και περισσότερο να αντιμετωπίζεται ως ένας τεχνικός κλάδος και έτσι τείνει να διδάσκεται σε εξειδικευμένα ή ακόμα και επαγγελματικά μαθήματα, αν και σε

γενικές γραμμές εξαρτάται από άλλα γνωστικά αντικείμενα –όπως η Πολιτική Αγωγή ή οι διαφορές μορφές της θρησκευτικής διδασκαλίας– όταν πρόκειται για την εκπαίδευση νεαρών μαθητών. Παράλληλα, παρατηρείται μια ισχυρή τάση να αποδίδουμε μian αυξανόμενη πρακτική πτυχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η τάση δεν είναι μόνο ορατή στον πολλαπλασιασμό των τεχνικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα και οι ανθρωπιστικές επιστήμες που επενδύουν σε αυτόν τον προσανατολισμό τείνουν να διογκώνουν την αξία των εργαλειακών μαθημάτων. Στα υψηλότερα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –εκεί που η διδασκαλία της φιλοσοφίας είχε ιστορικά μια θέση– η εκπαίδευση του νου ορισμένες φορές γίνεται σε κλάδους προσανατολισμένους στη δράση, όπως οι κοινωνικές ή οι πολιτικές επιστήμες. Αυτή η τάση από μόνη της δεν πρόκειται να αποδοκιμαστεί, ακόμη κι αν φαίνεται να στηρίζεται στην ψευδαίσθηση (που ισχύει επίσης και σε πανεπιστημιακό επίπεδο) ότι η καλύτερη εκπαίδευση του νου μπορεί να επιτευχθεί με την εστίαση στο καθαυτό περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου και όχι με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Είναι σαν μια δομή που βασίζεται στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη της λογικής ικανότητας των μαθητών – της ελεύθερης κρίσης τους και της κριτικής τους σκέψης– να έχει αντικατασταθεί από την έννοια της διδασκαλίας ως πειθούς –μιας εκπαίδευσης που λειτουργεί ως διάλυμα των βασικών ιδεών που οι μαθητές θα πρέπει άκριτα να απορροφούν. Ωστόσο, η ικανότητα να κρίνουν όλες τις ιδέες, ακόμη και αυτές που θεωρούνται ορθές –με άλλα λόγια, η ικανότητα της επανάστασης– αποτελεί ουσιαδές στοιχείο για την πνευματική



κατάρτιση των νέων. Ένας υπάκουος πολίτης μπορεί κάλλιστα να είναι ένας καλός πολίτης, αλλά μπορεί επίσης να είναι και ένας χειραγωγημένος πολίτης –και είναι επίσης πιθανό κάποια μέρα να αναλάβει άλλες θέσεις από εκείνες της καριέρας για την οποία έχει εκπαιδευτεί.

Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια στοιχεία που μας επιτρέπουν ακόμη να αισιοδοξούμε. Σε ολόκληρο τον κόσμο, οι κοινότητες των εκπαιδευτικών και των εξειδικευμένων παιδαγωγών διαδραματίζουν ολοένα και πιο ενεργό ρόλο στην προαγωγή της διδασκαλίας της φιλοσοφίας και στο άνοιγμα σε μεγαλύτερα –σχεδόν καθημερινά– δίκτυα συζήτησης για διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που προκύπτουν σε διάφορες μορφές. Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετάσουμε παραδείγματα εκπαιδευτικών οργανώσεων που διαμαρτύρονται για τη μείωση του χρόνου διδασκαλίας της φιλοσοφίας, που εγείρουν πολιτισμικά ζητήματα στη διδασκαλία της ηθικής στη χώρα τους, και που προτείνουν επιτυχημένες μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών. Οι συνεισφορές αυτές έχουν τεράστια αξία και καταλαμβάνουν μια εξέχουσα θέση ανάμεσα στις ανησυχίες της UNESCO αναφορικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το ρόλο της φιλοσοφίας σε αυτή<sup>1</sup>.

## Μεθοδολογία

Κάνοντας μian έρευνα για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι χρήσιμο να αναρωτηθούμε ποια θέση θα έχει η έρευνα αυτή μέσα στο σύνολο των διαθέσιμων πληροφοριών που βρίσκουμε σε εξειδικευμένες εκδόσεις, δίκτυα εμπειρογνομόνων, επίσημα έγγραφα και, φυσικά, στο διαδίκτυο. Κατά την προετοιμασία αυτής της μελέτης, κατέστη γρήγορα σαφές ότι δεν θα είχε νόημα να φτιάξουμε απλώς έναν αναλυτικό κατάλογο των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στις διάφορες χώρες. Ωστόσο, επιλέγοντας μian έκθεση από ένα συνδυασμό συνεισφορών, όπως είναι η περίπτωση της σειράς *Διδασκαλία και Έρευνα στη Φιλοσοφία σε ολόκληρο τον κόσμο*<sup>2</sup> που γράφτηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980, θέλουμε να πούμε ότι ένας κύριος στόχος της παρούσας μελέτης είναι και ο συστηματικός εντοπισμός των υφιστάμενων πρακτικών. Αλλά η πρόθεσή μας δεν είναι απλώς να εξετάσουμε τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από χώρα σε χώρα, αλλά να απομονώσουμε και να συγκρίνουμε τις κύριες μορφές και τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται. Για να το επιτύχουμε αυτό, μια βασική υπόθεση τέθηκε από την αρχή: η κατεύθυνση που παίρνει η φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξαρτάται τόσο από το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και από τη συμπερίληψη των φιλοσοφικών ιδεών ή δεξιότητων μέσα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων. Για να το πούμε αυτό διαφορετικά, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ολόκληρη την παρουσία της φιλοσοφίας στα σχολεία.

Μια τέτοια έκθεση είναι προϊόν σύνθεσης, και ως τέτοιο μας παρέχει μια σταθερή βάση από την οποία μπορούν να αναπτυχθούν μελλοντικές δράσεις. Από την αρχή, πολλά σημαντικά ζητήματα προέκυψαν αναφορικά με την οργάνωση

(1) Βλέπε Roger-François Gauthier, *The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices*. Paris, UNESCO, 2006 (στη σειρά: Secondary Education in the Twenty-First Century). Αυτή η μελέτη παρουσιάζει μian ανάλυση του περιεχομένου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο και δείχνει με ποιο τρόπο τα ζητήματα περιεχομένου –που αγνοούνται για πολύ καιρό ή που θεωρούνται αυτονόητα– είναι στην πραγματικότητα στρατηγικά σημαντικά για την επιτυχία των εκπαιδευτικών πολιτικών. Επιστά την προσοχή των ιθυνόντων και των εμπειρογνομόνων της εκπαίδευσης στο τεράστιο πεδίο και τη σημασία του ζητήματος, και υποστηρίζει ότι θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με σαφήνεια, μεθοδικά και με κοινή συναίνεση.

(2) Daya Krishna, *Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific*. Paris, UNESCO, 1986. Also, *Teaching and Research in Philosophy: Africa*. Paris, UNESCO, 1984. (Numbers 2 and 1 in the series, *Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World*.)

αυτής της έκθεσης. Πρώτο, το ζήτημα της *παρουσίας* της φιλοσοφίας στα σχολεία. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει κρίση στη φιλοσοφία, διότι η γενική τάση σήμερα είναι αναμφισβήτητα αρνητική, και υπάρχουν πολλοί λόγοι που συμβαίνει αυτό. Δεν υπάρχει καμία διάθεση σε αυτό το κεφάλαιο να επιχειρήσουμε να κρύψουμε την αμαυρωμένη εικόνα της φιλοσοφίας. Ακόμη, στο βαθμό που σήμερα αναμένεται από τα σχολεία να δείξουν μια στενότερη σχέση με τον πραγματικό και σύγχρονο κόσμο, η φιλοσοφία δεν θεωρείται πάντοτε ως ιδιαίτερα σχετική. Αυτή η δυσφορία απέναντι στη φιλοσοφία, η οποία υπερβαίνει το ζήτημα για την παρουσία της στα σχολεία, συνδέεται με την εύθραυστη κατάσταση των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ειδικότερα των καθηγητών της φιλοσοφίας. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συστήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, επιδεινώνουν τη σταθερά αποδυναμωμένη σχέση μεταξύ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πανεπιστήμιων και έρευνας, ενώ, αντίθετα, τα τρία αυτά επίπεδα θα πρέπει να αλληλοενισχύονται.

Ένα άλλο ζήτημα ουσιαστικής σημασίας για την κατανόηση της δυσφορίας με την οποία αντιμετωπίζεται η φιλοσοφία στα σχολεία σήμερα, μπορεί να καταφανεί και από την τεράστια ποικιλία των πρακτικών που περιλαμβάνονται κάτω από την ομπρέλα της «διδασκαλίας της φιλοσοφίας». Τα δεδομένα που λήφθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει μια διχογνωμία ανάμεσα στην παρουσία της φιλοσοφίας ως διδακτικό αντικείμενο και της συμπερίληψης των φιλοσοφικών εννοιών ή ιδεών μέσα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Είναι σχεδόν σύνθετες ότι κάθε μεταρρύθμιση που στοχεύει στη μείωση των διδακτικών ωρών διδασκαλίας της φιλοσοφίας εμπνέεται από τη φιλοσοφική φύση των άλλων υφιστάμενων ή προτεινόμενων μαθημάτων –συχνότερα από τα μαθήματα Ηθικής, Πολιτικής ή Θρησκευτικής Αγωγής. Αντί-

στροφα, όμως, στη φιλοσοφία αυτό που συμβαίνει πολύ συχνά, είναι τα ζητήματα που την απασχολούν να συνδέονται με πολιτικές ή θρησκευτικές αρχές.

Αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει επίσης μιαν επισκόπηση των κύριων μορφών στις οποίες μπορούν να ομοδοποιηθούν τα συστήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο. Αυτό δείχνει ότι η φιλοσοφία έχει ιδιαίτερη θέση στα ανώτερα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να περιοριστούμε σε αυτά. Αντιθέτως, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορούμε να διαπιστώσουμε μια ανακατανομή της φιλοσοφίας από τα ανώτερα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία με περισσότερο τεχνικό προσανατολισμό. Αυτό το κεφάλαιο εξετάζει τις διάφορες πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε αυτούς τους τύπους διδασκαλίας, το πεδίο εφαρμογής τους και τους διαφορετικούς ορισμούς και στόχους που τους έχουν ανατεθεί. Για τον σκοπό αυτό κοιτάξαμε προσεκτικά ορισμένα παραδείγματα που είναι ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικά για τα μεγάλα ζητήματα που αφορούν στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τις προκλήσεις που θα πρέπει να αντιμετωπίσει. Αυτά τα παραδείγματα θέτουν επίσης υπό αμφισβήτηση τη σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία της φιλοσοφίας και τις τοπικές πολιτισμικές παραδόσεις, καθώς και τις επιλογές που θα πρέπει να γίνουν ανάμεσα στα ποικίλα παιδαγωγικά παραδείγματα.

Πέραν της αμφισβήτησης της καταλληλότητας των συγκεκριμένων πρακτικών, το κεφάλαιο αυτό προτείνει διάφορες κατευθύνσεις προβληματισμού. Προσεγγίζεται επίσης η σχέση δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα φλέγον ζήτημα για τη σύγχρονη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Αυτό συνοδεύεται από μια σειρά συγκεκριμένων παιδαγωγικών προτάσεων.

Καταρχάς, φαίνεται ότι υπάρχουν δύο

κύριες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες αντιστοιχούν ιστορικά στη διττή φύση της φιλοσοφικής έρευνας. Από τη μια πλευρά υπάρχει η θεωρητική ή λογική προσέγγιση για τα φιλοσοφικά προβλήματα –η οποία δίνει έμφαση στην ορθολογική ανάλυση και την ανάπτυξη της λογικής και της διανοητικότητας των μαθητών μέσα από νοητικές ασκήσεις και πρακτική εργασία σε θεωρητικά ζητήματα. Από την άλλη, υπάρχει η ιστορική προσέγγιση, που αφορά στη διδασκαλία της φιλοσοφίας ως μια παρουσίαση και προβληματισμό σχετικά με το περιεχόμενο της «φιλοσοφικής παράδοσης» ή του κανόνα.

Δεύτερον, φαίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε όχι μόνο τα οφέλη αλλά και τους περιορισμούς της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στα σχολεία. Σε μια εποχή που η διδασκαλία αλλάζει μορφή, θα φαινόταν πολύ απλοϊκό να πλέξουμε το εγκώμιο της φιλοσοφίας, χωρίς να εξετάσουμε το ζήτημα της παιδαγωγικής της ωφελιμότητας, της λειτουργίας της, καθώς και των διδακτικών της ορίων. Ωστόσο, υπάρχει σοβαρή έλλειψη σε ό,τι αφορά μελέτες και πρόσφατα δεδομένα για αυτό το ζήτημα. Η παρούσα έρευνα, καθώς και οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της UNESCO που χρησιμοποιείται για τη συλλογή των δεδομένων στην έρευνα αυτή, έχουν καλύψει ένα σημαντικό κενό, με την επικαιροποίηση των διαθέσιμων δεδομένων σχετικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο. Το ερωτηματολόγιο δεν έχει μονάχα στόχο να προσφέρει μian ανάλυση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας από χώρα σε χώρα, αλλά και μέσω των σχολίων και των εισηγήσεων των ερωτηθέντων να παρέχει επίσης πληροφορίες με τη μορφή ζωτανών εικόνων για το πώς η εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες. Όπως έγραψε ένας ερωτηθείς –κάνοντας αναφορά στην Ισπανία– «η κάθε υπόθεση που έχει να κάνει με το πραγματικό έργο του καθηγητή της φιλοσοφίας στην

τάξη μπορεί να προέλθει μονάχα από τις εντυπώσεις που λαμβάνονται μέσω της επαφής με τους συναδέλφους». Έτσι, οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της UNESCO του 2007 συνιστούν ουσιώδη συμβολή στη σειρά των μελετών πάνω σε αυτόν τον τομέα, που διεξάγονται από την UNESCO από τη δεκαετία του 1950.

Ακόμη, το περιοδικό *Diotime-L'Agorà*<sup>3</sup>, μια διεθνής επιθεώρηση της διδακτικής της φιλοσοφίας, ήταν μια πολύ πλούσια πηγή πληροφοριών για αυτό το ερευνητικό έργο, ιδίως σε ό,τι αφορά τις μελέτες περίπτωσης ανά τον κόσμο. Τέλος, έχουμε διερευνήσει τους στόχους και τις επιπτώσεις από τις πιο αξιολογούμενες μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα πάνω σε αυτόν τον τομέα.



(3) Η τριμηνιαία επιθεώρηση που ιδρύθηκε το 1999, το *Diotime-L'Agorà* δημοσιευόταν μονάχα σε ηλεκτρονική μορφή μέχρι το τεύχος Νο. 19, Νοέμβριος, 2003. Με την επιμέλεια του Michel Tozzi, καθηγητή του Πανεπιστημίου Montpellier III στη Γαλλία, το *Diotime* δημοσιεύεται ηλεκτρονικά από το Centre Régional de Documentation Pédagogique of the Academy of Montpellier.

## I. Η παρουσία της φιλοσοφίας στα σχολεία: Κάποιες συζητήσεις

### 1) Η εξάπλωση και η απομάκρυνση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στα/από τα σχολεία

Πρέπει άραγε να λέμε πως υπάρχει «κρίση» στη φιλοσοφία, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Ο όρος φαίνεται ακατάλληλος, αν λάβουμε υπόψη την ποικιλομορφία των τάσεων σε διεθνές επίπεδο, οι οποίες δεν θα πρέπει να συζητηθούν μονάχα ως αρνητικές ή θετικές ενδείξεις του προβλήματος. Σε πολλές περιπτώσεις, η άσκηση πίεσης για τη βελτίωση τεχνικών, διοικητικών ή εφαρμοσμένων ακαδημαϊκών θεμάτων οδήγησε στη μείωση ή ακόμη και στη ματαίωση του μαθήματος της Φιλοσοφίας στα σχολεία. Σε άλλες περιπτώσεις, η πολιτισμική ή πολιτική αντίσταση έχουν αποθαρρύνει μια πιο ουσιαστική παρουσία της κατεύθυνσης. Σε ορισμένες χώρες, όπως στο Βέλγιο, φαίνεται να επιθυμούν να διατηρήσουν μια ισορροπία μεταξύ της διδασκαλίας της θεολογικής και κοσμικής ή μη θεολογικής ηθικής, ενώ την ίδια στιγμή εξετάζουν το ενδεχόμενο να διπλασιάσουν τα μαθήματα αυτά ή ακόμα και να τα αντικαταστήσουν με πραγματικά μαθήματα Φιλοσοφίας. Αλλού, πάλι, όπως μας ενημέρωσαν οι ερωτηθέντες από διάφορες αφρικανικές χώρες, οι δυσκολίες που συνδέονται με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε πανεπιστημιακό επίπεδο έχουν επιπτώσεις στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στο μειωμένο ενδιαφέρον των φοιτητών για τη φιλοσοφία. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειώσουμε τη σχεδόν συνταγματική απουσία της Φιλοσοφίας από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε αγγλόφωνες χώρες. Στην καλύτερη περίπτωση υπάρχει ως μάθημα επιλογής, όπως συμβαίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε κάποια σχολεία στη Βόρεια Αμερική. Στην Καμπότζη, μας ενημερώνουν ότι πριν από λίγα χρόνια το Υπουργείο Παιδείας απέσυρε το μάθημα της Φιλοσοφίας από

την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη Δημοκρατία της Μολδαβίας, τα μαθήματα Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν αντικατασταθεί από μαθήματα Πολιτικής Αγωγής και Δικαίου. Τα μαθήματα δεν διδάσκονται από φιλοσόφους, ενώ το μάθημα της Γενικής Φιλοσοφίας είναι προαιρετικό και έχει αποκλειστεί από τα τελευταία τρία έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη Ρωσία, η Φιλοσοφία δεν διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Παρ' όλα αυτά, η κατάσταση δεν είναι εντελώς αρνητική. Οι περιπτώσεις του Μαρόκου και της Τυνησίας, και σε ένα βαθμό εκείνη της Βραζιλίας, μας δείχνουν ότι η συνειδητοποίηση της σημασίας της φιλοσοφίας μπορεί να έχει και πολιτική σημασία. Στην Ιρλανδία, αν και η Φιλοσοφία είναι απύσχα από τα σχολεία, εντούτοις πιστώνεται με την ικανότητα να «δημιουργήσει ένα ενεργό και φωτισμένο πολίτη». Ένας Βέλγος που απάντησε στο ερωτηματολόγιο βλέπει τη φιλοσοφική εκπαίδευση ως μέσο για το άνοιγμα του νου σε μια παγκόσμια πολιτεότητα. Στη Χιλή, δίνεται έμφαση στην κοινωνική λειτουργία της Φιλοσοφίας, στο βαθμό που «βοηθά τους εφήβους σε ζητήματα που αφορούν τα φύλα, τους κινδύνους λήψης ναρκωτικών, καθώς και σε ζητήματα ψυχολογικής φύσης». Στη Νιγηρία, προβλήθηκε η «ενίσχυση των αξιών» για να στηριχθεί η διδασκαλία της φιλοσοφίας. Συχνά, εγείρονται συζητήσεις και τίθενται προτάσεις και εισηγήσεις για αλλαγή, γεγονός που μαρτυρεί την ενεργή δέσμευση των καθηγητών φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο, και την αφοσίωσή τους στον ίδιο τον τομέα. Οι ζωντανές συζητήσεις γύρω από τις πρόσφατες αλλαγές στις

ώρες διδασκαλίας στο σύστημα CEGEPS του Κεμπέκ (Collèges d'enseignement general et Professionnel, ή στο σύστημα «General and Vocational Teaching Colleges») δείχνουν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί από μόνη της να οργανωθεί, ακόμα και όταν βρίσκεται αντιμετώπιση με μειώσεις –ή ακόμη και εξάλειψη– των ωρών διδασκαλίας της Φιλοσοφίας. Οι πολλές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και τα περιοδικά φιλοσοφικής παιδαγωγικής, καθώς και η διοργάνωση αξιοσημείωτων εκδηλώσεων, όπως λ.χ. οι Ολυμπιάδες της Φιλοσοφίας<sup>4</sup>, όλα αυτά συνιστούν ενδείξεις μιας ζωντανίας που θα πρέπει και να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται. Πιο συγκεκριμένα, η ιδέα της δημιουργίας ενώσεων καθηγητών φιλοσοφίας εκεί που σήμερα δεν υπάρχουν, και ο συντονισμός τους σε διεθνές επίπεδο, θα μπορούσε να ενισχύσει σημαντικά την παγιωμένη θέση της φιλοσοφίας στα ποικίλα σχολικά συστήματα.

Ποιοι είναι όμως οι κύριοι λόγοι για αυτή την εμφανή αντίσταση στην αυξημένη παρουσία της Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Φαίνεται ότι κάποτε, εσφαλμένα, η πίεση για την αύξηση της επιστημονικής και τεχνικής εκπαίδευσης, συνοδεύεται από την απαξίωση των ανθρωπιστικών σπουδών. Η Φιλοσοφία είναι συχνά αυτή που πρώτη θα πρέπει να θυσιαστεί στο εν λόγω δυσμενές περιβάλλον, με τη Λογοτεχνία και την Ιστορία γενικά να είναι πιο σταθεροποιημένες στην τοπική πολιτισμική ταυτότητα. Η Φιλοσοφία συχνά θεωρείται ως ένα ξένο, ή πιο συγκεκριμένα ως ένα δυτικό γνωστικό αντικείμενο. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η τάση προς μια γενικότερη «εργαλειοποίηση» της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι συχνά μέρος μιας πολιτικής εθνικής επιβεβαίωσης, κατά την οποία το ζήτημα της οικονομικής ανάπτυξης συνοδεύεται από την επιβεβαίωση της εθνικής ταυτότητας. Μια άλλη τάση που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ο επίμονος και ζωηρός διάλογος που αναπτύσσεται αναφορικά με τη σχέση που πρέπει ή

δεν πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία της φιλοσοφίας (θεωρείται ως συνώνυμη της ελεύθερης σκέψης) και τη θρησκευτική ηθική. Οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τουλάχιστον ένα έμμεσο αποτέλεσμα της σταδιακής εκκοσμίκευσης του συστήματος, και ένα άμεσο αποτέλεσμα της ενίσχυσης της θέσης της Φιλοσοφίας στα σχολεία. Παρόμοια είναι και η κατάσταση στο Βέλγιο, αν και οι θέσεις αντιστρέφονται. Μία ερωτηθείσα από τη Σουηδία, απαντώντας στο ερωτηματολόγιο της UNESCO, σημειώνει την «τεράστια αντίσταση στη διδασκαλία της φιλοσοφίας, που εκδηλώνεται κυρίως από πολλές θρησκευτικές ομάδες της χώρας». Αξίζει να έχουμε κατά νου ότι αυτή η διαλεκτική σχέση μπορεί να εμφανιστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, και ότι η αξίωση τόσο για την αύξηση της χρήσης της φιλοσοφίας όσο και για τη μείωση αυτής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να τεθεί από αντίθετες πλευρές και για αντίθετους λόγους.

Ένα ιδιαίτερα λεπτό ζήτημα που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με τη δέουσα προσοχή αφορά στη σχέση παραδοσιακών πολιτισμών με την κατάρτιση στη φιλοσοφία. Ένας καθηγητής από το Μπαγκλαντές, στην απάντησή του στο ερωτηματολόγιο της UNESCO, γράφει ότι «ο πολιτισμός μας είναι ανατολικός, αλλά στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκεται μονάχα η αριστοτελική δυτική λογική.» Εδώ ο καθηγητής εγείρει ένα πολύ σημαντικό ζήτημα. Διότι, αν και η εκπαίδευση του κριτικού νου δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια ηθικού ή πολιτισμικού τύπου παιδαγωγική, το υλικό εύκολα μπορεί να μεταφερθεί στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αφηρημένο και απογυμνωμένο από τη συμπαγή του σχέση με τον πολιτισμό. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, ενώ υπήρξαν πάρα πολλές ερωτήσεις σε αυτό το κομμάτι της έρευνας της UNESCO, από τους ερωτηθέντες στις χώρες της Ασίας δεν υπήρξε σχεδόν καμία απάντηση. Ο μο-

(4) Βλέπε το Πέμπτο Κεφάλαιο.

ναδικός Ινδός που απάντησε έγραψε, με μεγάλη νηφαλιότητα, ότι «ο Γκάντι είναι υπό αμφισβήτηση», και οι δύο Τσίλανδέζοι που απάντησαν τόνισαν τους δεσμούς που υπάρχουν ανάμεσα στη Φιλοσοφία, τον Βουδισμό και τη Θρησκεία. Από την άλλη πλευρά πάλι, λήφθηκαν πολλές απαντήσεις από τις χώρες της Αφρικής. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός από τη Μποτσουάνα γράφει ότι «πρόκειται για ένα νέο αντικείμενο και ο μεγαλύτερος αριθμός από τους βοηθούς εκπαιδευτικούς σπούδασαν τη δυτική φιλοσοφική παράδοση. Έτσι, δεν έχουν υποχρεωτικά παρόμοιο τρόπο θεώρησης των άλλων παραδόσεων». Στην Ακτή του Ελεφαντοστού, η διδασκαλία της φιλοσοφίας διδάσκεται κυρίως μέσα από τα Δυτικά εγχειρίδια, ενώ οι τοπικοί στοχαστές αγνοούνται σχεδόν ολοκληρωτικά. Το ίδιο συμβαίνει και στο Νίγηρα, όπου «η ανεπάρκεια της παιδαγωγικής κατάρτισης και η έλλειψη πόρων για την εκπαίδευση της κοινότητας είναι ένα μειονέκτημα σε αυτόν τον τομέα. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται σχετικά με τους Αφρικανικούς πολιτισμούς και τις Αφρικανές ή Αφρικανούς συγγραφείς στη φιλοσοφία». Και όμως, η Κεντροαφρικανική Δημοκρατία προσφέρει μια σειρά μαθημάτων στην Αφρικάνικη φιλοσοφία, όπου οι Αφρικανοί συγγραφείς μελετούνται συγκριτικά με τους Δυτικούς, ενώ στη Μαδαγασκάρη «το μάθημα της μαδαγασκαριανής φιλοσοφίας ακυρώθηκε, επειδή θεώρησαν ότι επικαλύπτεται από το μάθημα για τη Μαδαγασκάρη». Στην Αλγερία, υπάρχει «μια ισχυρή παρουσία των Αράβων φιλοσόφων όπως των El Farabi, Ibn Sina, Ibn Roshd, El Djabiri και Hassan Hanafi μέσα στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Στην Τζαμάικα «στο πανεπιστήμιο διδάσκουμε τις ιδέες των Garvey, CLR James, Nettelford και Orlando Patterson». Στη Νέα Ζηλανδία υπάρχει μια «αυξανόμενη προσοχή που δίνεται σε αυτόχθονες φιλοσοφίες και ηθικά συστήματα, αν και δεν συνδέονται με συγκεκριμένους φιλοσόφους». Τις περισσότερες φορές κατά τις οποίες η κυρίαρχη επιρροή της ιστορίας της δυτικής φιλοσοφίας ανα-

γνωρίζεται (Καμερούν), υπάρχει μια συνήθεια που αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην ευρωπαϊκή παράδοση (Αργεντινή), και το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος σπουδών επικεντρώνεται στην Ελληνική, Μεσαιωνική Ευρωπαϊκή και σύγχρονη Αγγλική, Γερμανική, Γαλλική φιλοσοφία (Χιλή). Στην Παραγουάη, κατά τα δύο τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται «ενοποίηση της Δυτικής πολιτισμικής κληρονομιάς». Η προσαίτια της πολιτισμικής κληρονομιάς θα πρέπει να αποφύγει την όποια αποδυνάμωση της ταυτότητας. Η Φιλοσοφία δεν θα πρέπει να αξιοποιείται ως φορέας κατάρτισης, για τη μετάδοση ενός σώματος αξιών. Αντιθέτως, θα πρέπει να παραμείνει μια ανοιχτή μορφή εκπαίδευσης που έχει ως στόχο να καλλιεργήσει τον κριτικό νου –και να είναι κριτική απέναντι στη γνώση και αντίθετη στην παθητική αποδοχή της. Στα σχολεία της Βενεζουέλας βλέπουμε, κυρίως σε πανεπιστημιακό επίπεδο, ότι «στην πλειοψηφία των σχολείων, το μάθημα της Λατινο-Αμερικανικής και Βενεζουελανής Φιλοσοφίας» –όπου αυτό υπάρχει– είναι επιλεγόμενο και όχι υποχρεωτικό. Μοναχά πρόσφατα υπάρχει ως υποχρεωτική επιλογή σε ορισμένα σχολεία. Σημειώστε επίσης ότι ένας ερωτώμενος από τον Μαυρίκιο, όπου η Φιλοσοφία διδάσκεται στα τελευταία τέσσερα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώνει ότι «ο Ινδουισμός διδάσκεται ρητά, προκειμένου να διατηρήσει και να προάξει πολιτισμικές αξίες». Ακόμη ένας ερωτώμενος από το Μαυρίκιο προσθέτει ότι η σημασία της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στα σχολεία του νησιού είναι να «διατηρήσει τον προγονικό πολιτισμό και τις παραδόσεις» και «για να γνωρίζουμε το πολιτισμικό μας ήθος». Ένα άλλο πρόβλημα σε πολλά σχολεία αφορά στο δικαίωμα των μαθητών να έχουν πρόσβαση σε βιβλία ή βιβλιοθήκες, γεγονός που θα επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν τα επίσημα προγράμματα στο σχολείο. Ενώ υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις χώρες, τις περιοχές (αστικές ή αγροτικές)

και το είδος των ιδρυμάτων (κρατικά ή ιδιωτικά), φαίνεται ότι οι μαθητές σπάνια έχουν πρόσβαση σε βιβλία και φιλοσοφικές ανασκοπήσεις και ότι, όταν αυτό συμβαίνει, αυτές οι συλλογές είναι συχνά ξεπερασμένες και συνιστούν κακή βιβλιογραφία, ακόμη και για τα εισαγωγικά μαθήματα στη φιλοσοφία. Επίσης, η συμπληρωματική διδασκαλία στην τάξη με δωρεάν μελέτη είναι πολύ ουσιαστική για μια επιτυχημένη εκπαίδευση στη Φιλοσοφία και σε άλλα αντικείμενα. Θα ταίριαζε μάλιστα απόλυτα και φυσικά στις αρχές της UNESCO, αν σε αυτό το πλαίσιο καθιερωνόταν ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης της ελλείψης του εκπαιδευτικού υλικού. Κλείνοντας, αξίζει σημειώσουμε αυτό που η καθηγήτρια Carmen Zavala έγραψε το 2005, τονίζοντας τη χαμηλή εκτίμηση που έχουν συχνά οι φιλόσοφοι για τη Φιλοσοφία. Μιλά για «την ευρέως διαδεδομένη άποψη, μεταξύ των σύγχρονων φιλοσόφων, σύμφωνα με την οποία η Φιλοσοφία υπηρετεί, ενώ δεν θα πρέπει να υπηρετεί κανένα σκοπό», προσθέτοντας ότι «στο Περού η άποψη αυτή έχει δύο βασικές πλευρές: η πρώτη, που υποστηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, εκφράζει την αντίληψη ότι η φιλοσοφία είναι ένας δυτικός τρόπος έκφρασης, που εμείς στο Περού και μπορούμε και θα πρέπει να αγνοήσουμε. Ακριβώς όπως θα πρέπει σε γενικές γραμμές να εγκαταλείψουμε την ψευδαίσθηση της προόδου, διότι είναι ένας δυτικός μύθος. Η δεύτερη πλευρά αυτής της άποψης προωθείται από το Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), το Εθνικό Συμβούλιο Επιστήμης και Τεχνολογίας: κατακρίνει τη δυνατότητα για κάθε αληθινή επιστημονική γνώση, υποστηρίζοντας ότι η γνώση από μόνη της είναι απλά ένας καθολικός λόγος που χρησιμεύει για να δικαιολογήσει την κοινωνία στην οποία δραστηριοποιείται. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η Φιλοσοφία, όπως και η Λογοτεχνία, είναι σε θέση να προτείνουν νέους τρόπους προσέγγισης των ποικίλων ζητημάτων. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και μέσω της εκστρατείας που γίνεται για τη συγχώνευση της δι-

δασκαλίας της Φιλοσοφίας και της Λογοτεχνίας. Αυτό σημαίνει, να αφαιρεθεί από τα κρατικά πανεπιστήμια της χώρας η εξειδίκευση στη φιλοσοφία»<sup>5</sup>.

## 2) Διδάσκοντας φιλοσοφία μέσα από άλλα γνωστικά αντικείμενα

Οι συζητήσεις για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ξεκίνησαν στο Βέλγιο εδώ και μερικές δεκαετίες μάς φαίνονται να είναι αντιπροσωπευτικές της έντασης μεταξύ φιλοσοφίας, θρησκείας και ηθικής. Στην Ισπανία για παράδειγμα αντανακλούν μια διαλεκτική αντιπαράθεση ανάμεσα στη θρησκευτική και τη μη-θρησκευτική εκπαίδευση. Η καθηγήτρια Véronique Dortu, περιγράφοντας την ιστορία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στο γαλλόφωνο Βέλγιο, μας υπενθυμίζει ότι η εισαγωγή ενός μη-θρησκευτικού ηθικού μαθήματος στα σχολεία του Βελγίου έγινε στο πλαίσιο μιας παλαιάς αντιπαλότητας που υπήρχε ανάμεσα στα Καθολικά ιδρύματα και στις κοσμικές δυνάμεις<sup>6</sup>. Με την εισαγωγή ενός μαθήματος πάνω στην κοσμική ηθική, αυτό που αναμενόταν ήταν να προκύψει μια ισορροπία με τη θρησκευτική εκπαίδευση, η οποία είχε θεωρηθεί από καιρό ως ο μοναδικός φορέας της ηθικής και της πολιτικής αγωγής. Η Pacte Scolaire, που νομοθετήθηκε το 1959 και που στη συνέχεια αναθεωρήθηκε για να περιλάβει αναφορές στο Ισλάμ και στην Ορθοδοξία, έχει δημιουργήσει την εξής κατάσταση: «τόσο στην επίσημη όσο και στην πλουραλιστική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο ώρες μάθημα θρησκευτικών και δύο ώρες μάθημα Ηθικής. Στα ιδιωτικά σχολεία, το εβδομαδιαίο ορολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο διδακτικές περιόδους εισαγωγής στην υπό συζήτηση θρησκεία. Με τον όρο “θρησκευτική εκπαίδευση” εννοούμε τη διδασκαλία της θρησκείας (Καθολική, Προτεσταντική, Ιουδαϊκή,

(5) Βλέπε Carmen Zavala, 'Repensando el paraqué y el cómo de la filosofía'. National Congress of Philosophy in Peru, 2005.

(6) Βλέπε Véronique Dortu, «Histoire belge des cours philosophiques», στο *Diatime-L'Agorà*, 21, 2004.

Ισλαμική ή Ορθόδοξη) και του ηθικού κώδικα που είναι εμπνευσμένοι από την εν λόγω θρησκεία. Με τον όρο 'ηθική εκπαίδευση' εννοούμε τη διδασκαλία της μη-θρησκευτικής ηθικής»<sup>7</sup>. Τα κύρια επιχειρήματα υπέρ και κατά της αντικατάστασης αυτών των «φιλοσοφικών» μαθημάτων με ένα πραγματικό μάθημα Φιλοσοφίας έχουν αναπτυχθεί σε δύο εξειδικευμένα τεύχη του βέλγικου περιοδικού *Entre-vues* της ηθικής διδασκαλίας<sup>8</sup>. Σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, η συνύπαρξη των μαθημάτων θρησκευτικής φύσης με μαθήματα ηθικής κοσμικής ή μη θρησκευτικής φύσης προκαλεί ανησυχίες για πιθανή αποδυνάμωση της πολιτειακής ισότητας υπέρ της διατήρησης των «ηθικών κοινοτήτων» που συνδέονται με τη θρησκεία και τη θρησκευτική τους ταυτότητα. Σύμφωνα με την καθηγήτρια Dortu: «η Pacte Scolaire έχει ενισχύσει μόνο την απομόνωση αυτών των δικτύων, και αποδίδει την απόλυτη νομιμότητα της συνύπαρξης των τάξεων της Ηθικής και των Θρησκευτικών, αποκλείοντας έτσι κάθε δυνατότητα να γίνουν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο. Δεν υπάρχει άμεσο ενδιαφέρον για την ιδέα της δημιουργίας ενός μαθήματος Φιλοσοφίας»<sup>9</sup>. Ωστόσο, η κατάσταση στο φλαμανδικό Βέλγιο έχει εξελιχθεί κατά τέτοιο τρόπο που από το 1989 οι μαθητές του τομέα των βιοεπιστημών παρακολουθούν μια σειρά μαθημάτων στα «φιλοσοφικά ρεύματα» (*wijsgerige stromingen*). Αυτός είναι ένας από τους λόγους που τόσο πολλοί επαγγελματίες ένιωσαν την ανάγκη να μιλήσουν για μια δεύτερη λύση, προτείνοντας ένα συνδυαστικό μάθημα που θα περιελάμβανε και τη θρησκευτική και την κοσμική ηθική. Αυτό μας δείχνει ότι η επιθυμία για εκκοσμίκευση οδήγησε στην αμφισβήτηση των μαθημάτων των Θρησκευτικών και της Ηθικής (που περιλαμβάνει την ουσία της θρησκευτικής εκπαίδευσης) και στην αναζήτηση μαθημάτων στα οποία να διδάσκεται μια μη-θρησκευτική Ηθική. Ωστόσο, τα μαθήματα αυτά φαίνεται να έχουν αποκλείσει το δρόμο για την εισαγωγή ενός καθαρά φιλοσοφικού μαθήματος.

Από αυστηρά παιδαγωγική σκοπιά, αυτά τα μαθήματα της Ηθικής κρίνονται σε τρία φανερά ζητήματα. Το πρώτο είναι σύμφυτο με τη βαθύτερη ουσία του κλάδου της Ηθικής, στο βαθμό που ασκείται μια συνεχής πίεση για απομάκρυνση από τη λογική και την επιστημολογία, όπως επίσης και από οποιαδήποτε συστηματική θεώρηση, ακόμα και υπό τη μορφή περιληψής της ιστορίας των βασικών αρχών της φιλοσοφίας. Το δεύτερο ζήτημα, όπως υπογραμμίζει η Dortu, αφορά στο γεγονός πως «τα λεγόμενα 'φιλοσοφικά' μαθήματα δεν υπόκεινται πλέον σε τελική αξιολόγηση και, όπως το αντιλαμβάνονται αυτό οι μαθητές, ένα μάθημα χωρίς τελική εξέταση είναι ένα μη σημαντικό μάθημα. Γι' αυτό δεν το λαμβάνουν σοβαρά υπόψη, και εξαπλώνεται γρήγορα η φήμη ότι σε αυτό το μάθημα δεν γίνεται τίποτα. Έχοντας διδάξει ηθική για τέσσερα χρόνια σε διάφορα ιδρύματα, σε κάθε επίπεδο και σε κάθε κλάδο σπουδών, μπορώ να το επιβεβαιώσω. Σε κάθε νέα τάξη, το ίδιο πρόβλημα εμφανίζεται: να πειστούν οι μαθητές για τη χρησιμότητα του μαθήματος και τη σημασία της εφαρμογής του στους εαυτούς τους»<sup>10</sup>. Τρίτον, οι περισσότερες μαρτυρίες μας δείχνουν ότι το μάθημα αυτό, λόγω της ειδικής φύσης που έχει –καταπιάνεται περισσότερο με την εξισορρόπηση της θρησκευτικής ηθικής και δεν κατέχει μια ανεξάρτητη θέση μέσα στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών– γενικά καλούνται να το διδάξουν μη εξειδικευμένοι καθηγητές. Η πτυχή αυτή φαίνεται να συνιστά ένα παρακλάδι της διαφοροποίησης ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ζώνες. Αναφερόμενοι και πάλι στην Dortu: «Δεν απαιτούνται ειδικά προσόντα για να διδάξουμε Ηθική ή Θρησκεία. Συχνά δίνεται προτεραιότητα στους πτυχιούχους εκπαιδευτικούς αντί σε εκείνους που έχουν πτυχία στη Φιλοσοφία ή στη Ρομαντική Φιλολογία ή στην Ιστορία. Δεν είναι δύσκολο να συναντήσουμε εκπαιδευτικούς με πτυχία από άλλες Σχολές, και αυτοί μερικές φορές εργάζονται χωρίς εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Οι δύο ώρες ηθικής ή θρησκευτικής μελέτης είναι

(7) Ό.π.

(8) Βλέπε *Entre-Vues, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale*, 48/49 και 50, 2001. Belgium.

(9) Βλέπε Dortu, *ό.π.*

(10) Ό.π.



πολύ συχνά οι ώρες του σχολικού χρόνου που κανείς δεν θέλει να αναλάβει»<sup>11</sup>. Ωστόσο, η έκθεση για την ένταξη περισσότερης φιλοσοφίας στην εκπαίδευση (Introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement), η οποία παραδόθηκε στο Κοινοβούλιο της Γαλλικής Κοινότητας του Βελγίου το Νοέμβριο του 2000 από την Bernadette Wynants, επιβεβαιώνει ότι «υπάρχει σχεδόν καθολική συναίνεση για την ανάγκη εισαγωγής περισσότερης Φιλοσοφίας στην εκπαίδευση», με τη διαφοροποίηση στις γνώμες να αφορά μονάχα στον τρόπο επίτευξης αυτού του στόχου και τη σχέση μεταξύ φιλοσοφικών μαθημάτων και μαθημάτων θρησκευτικής ηθικής. Αυτό επιβεβαιώνεται από την έκθεση Sojcher του 1992, από μια ad hoc επιτροπή, που περιγράφει με λεπτομέρεια τη σημερινή συζήτηση στο Βέλγιο, και που αξίζει να τη μελετήσουμε από την αρχή μέχρι το τέλος. Ουσιαστικά, το συμπέρασμα είναι ότι τα σχολεία προετοιμάζουν ανεπαρκώς τους νέους να ζήσουν σε μια πλουραλιστική κοινωνία, χωρίς να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Η Φιλοσοφία μπορεί να καλύψει αυτές τις ελλείψεις ή τα κενά, δεδομένου ότι διδάσκει στους μαθητές δεξιότητες ανάλυσης και επιχειρηματολογίας. Η έκθεση Sojcher υποστηρίζει μια διεπιστημονική προσέγγιση που θα εξετάσει τις διάφορες έννοιες που διέπουν κάθε αντικείμενο που διδάσκεται, και επίσης προωθεί και υποστηρίζει ανεπιφύλακτα τις κοινωνικές σπουδές στο σύνολό τους –οι ιδέες αυτές σημαίνουν το μετασχηματισμό και καταμερισμό των φιλοσοφικών μαθημάτων, έτσι ώστε να παρέχεται αληθινή εκπαίδευση στον ηθικό πλουραλισμό. Το ιδανικό της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας ορίζεται ως μια άσκηση στο να θέτει κάποιος/α φιλοσοφικά ερωτήματα που να υπερβαίνουν το καθηκαστο γνωστικό αντικείμενο. Ένα τέτοιο πρόγραμμα που να υπερβαίνει κάθε γνωστικό αντικείμενο είναι πιθανό να λύσει κάθε οργανωτικό πρόβλημα, ειδικά σε ό,τι αφορά το υπόβαθρο, την επαγγελματική κατάρτιση και τις συνθήκες ορισμένων εκπαιδευτικών. Η κατάσταση

στο Βέλγιο δεν αποτελεί εξαίρεση. Ακόμη, λόγω των συζητήσεων που προκλήθηκαν τα τελευταία χρόνια σε διάφορα επίπεδα, μπορεί να θεωρηθεί και ως ενδεικτική των προβληματικών δυναμικών που διέπουν τη σχέση της φιλοσοφικής με τη θρησκευτική εκπαίδευση –πάνω απ' όλα σε ηθικό επίπεδο. Αυτή η διαλεκτική συναντάται σε ολόκληρο τον κόσμο. Σε ορισμένα γερμανικά ομόσπονδα κρατίδια (Länder), η φιλοσοφία χρησιμεύει ως υποκατάστατο για τους μαθητές που δεν επιθυμούν να παρακολουθήσουν θρησκευτικές σπουδές. Αυτή μεταξύ άλλων είναι και η περίπτωση στη Βαυαρία. Θα πρέπει επίσης να αναφερθούμε στις παρατηρήσεις ενός ερωτώμενου από την Μποτσουάνα που απάντησε στην έρευνα της UNESCO: «Γίνεται μια προσπάθεια για να διδάξουν την ηθική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ταυτοχρόνως όμως υπάρχει αντίσταση στην Ηθική, κυρίως λόγω άγνοιας, η οποία συγχέει την ηθική εκπαίδευση με τη διδασκαλία της θρησκευτικής ηθικής».

Μια απλή ταξινόμηση των απαντήσεων της έρευνας αποκαλύπτει –χωρίς καν να υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες– μία διάχυτη αντίληψη των δεσμών που ενώνουν ιστορικά την ηθική και τη θρησκεία. Αυτή η δυναμική φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ενεργή στην Ευρώπη. Ενώ ένας Γερμανός καθηγητής επισημαίνει ότι «μόνο εκείνοι που δεν ακολουθούν τη θρησκευτική εκπαίδευση καλούνται να επιλέξουν τη φιλοσοφία ή την ηθική στη θέση του μαθήματος των θρησκευτικών», κάποιος άλλος προσθέτει ότι στο ίδιο κρατίδιο, «αυτό το μάθημα ονομάζεται 'Ηθική' ή 'Αξίες και Κανόνες'», και ένας τρίτος αναγνωρίζει ότι «κάποιος πρέπει να παραδεχθεί ότι πολλοί καθηγητές θρησκευτικών εμφανίζουν επίσης σημαντική τεχνογνωσία στη φιλοσοφία». Στη Φινλανδία, η «Ηθική και η Φιλοσοφία της Ζωής» είναι ένα εναλλακτικό γνωστικό αντικείμενο για τους φοιτητές που δεν είναι μέλη της εκκλησίας. Στην Ιρλανδία, κατά τα τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –στο έκτο

(11) Ό.π.

και έβδομο επίπεδο, το ονομαζόμενο State religion syllabus, που περιλαμβάνει την ηθική εκπαίδευση, έχει ισχυρό προσανατολισμό προς τη μελέτη της φιλοσοφίας. Στο Λουξεμβούργο, η ηθική εκπαίδευση διδάσκεται από καθηγητές φιλοσοφίας, ενώ στη Λιθουανία η Φιλοσοφία διδάσκεται στα μαθήματα Ηθικής. Στην Εσθονία, η Φιλοσοφία εμφανίζεται με τον τίτλο «Ηθικά συστήματα μέσα από την Ιστορία». Στη Νορβηγία μας λένε ότι Φιλοσοφία και η Ηθική καλύπτονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μια σειρά μαθημάτων με τίτλο «Χριστιανική γνώση, Θρησκευτική εκπαίδευση και Ηθική». Στην Ινδία, η Φιλοσοφία διδάσκεται ως «Ηθική και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», προκειμένου να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στην διαφύλαξη του περιβάλλοντος και στις ηθικές και θρησκευτικές αξίες. Θα μπορούσαμε να ρίξουμε μια σύντομη ματιά εδώ στα μαθήματα ηθικής εκπαίδευσης στη Νότια Κορέα ως παράδειγμα της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας μέσω άλλων μαθημάτων.

Άλλοι συμμετέχοντες, κυρίως Γάλλοι, Αιθίοπες, Ισλανδοί, Μεξικανοί και Ουρουγουανοί, τόνισαν την κοσμική φύση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στις χώρες τους.

Μία πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση έχει ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια στην Ουρουγουάη. Ένα έγγραφο που γράφτηκε το 2002 από τον Mauricio Langon, πρόεδρο της Ουρουγουανής Εταιρίας της Φιλοσοφίας, μαρτυρεί τη ζωντανή συζήτηση που λαμβάνει χώρα για την αναδιοργάνωση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στα τρία τελευταία έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χωρίς να θίξει το ζήτημα της φιλοσοφίας ως μάθημα του προγράμματος σπουδών, η πρότασή του αφορά σε έναν τόπο σκέψης πάνω στη γνώση που θα προστεθεί στα υπάρχοντα μαθήματα, προκειμένου «να διευρύνει τη δυνατότητα του φιλοσοφικού αναστοχασμού πέρα από το αντικείμενο της 'Φιλοσοφίας'»<sup>13</sup>. Είναι μια πιο προηγμένη και ενδιαφέρουσα πρό-

ταση, που έχει ως στόχο να δημιουργήσει έναν πραγματικό τόπο για αυστηρό διεισθημονικό αναστοχασμό, όπου η φιλοσοφική σκέψη θα τεθεί σε δοκιμασία από τα κοινωνικά και πολιτισμικά φαινόμενα, τα οποία είναι αντικείμενα άλλων κλάδων. Πάνω απ' όλα, αυτή η νέα διαδικασία δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει ως υποκατάστατο για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας, αλλά θα την συμπληρώνει με τον ίδιο τρόπο που γίνεται και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Οι υποστηρικτές του προγράμματος υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να παραχωρούνται «δύο ώρες την εβδομάδα σε κάθε μάθημα» στα τρία τελευταία έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εμπνευστές του προγράμματος προτείνουν ότι «για να γίνει καθηγητής του ERSS (Espacio de reflexión sobre los saberes -Χώρος στοχασμού πάνω στη γνώση), θα πρέπει να υπάρξει μια ανοιχτή πρόσκληση στους εκπαιδευτικούς όλων των γνωστικών αντικειμένων, οι οποίοι θα πρέπει να υποβάλουν μια πρόταση και να λάβουν ειδική εκπαίδευση πριν από τη συμμετοχή τους σε αυτό το μάθημα. Ένας καθηγητής του ERSS θα μπορεί να λειτουργήσει μέσα στην τάξη και σε συνεργασία με καθηγητές άλλων μαθημάτων. Ο ERSS θα εποπτεύεται από μια ομάδα διεπιστημονικών επιθεωρητών»<sup>14</sup>. Έτσι, αυτή η συνεργατική διδασκαλία στοχεύει στη δημιουργία «τακτικών χώρων διαλόγου, οι οποίοι θα λειτουργούν ως κοινότητα παιδαγωγικής έρευνας εστιασμένης πάνω στο ερώτημα της ρήξης και της σύνδεσης μεταξύ των κλάδων. Θα μπορούν να ξανασκεφτούν την προβληματική σχέση με τη διδασκαλία σε όλα τα γνωστικά επίπεδα. Οργανώνουμε αυτούς τους χώρους ως κέντρα για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και βελτίωση του διδακτικού προσωπικού. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σ' αυτούς τους χώρους θα περιλαμβάνει μαθήματα, εργαστήρια και σεμινάρια, προσανατολισμένα στην επιμόρφωση στις ενεργείς μεθοδολογίες, θεωρίες του συλλογισμού, κοινότητες έρευνας και μεταγνώστικό επίπεδο –και προς την κατεύθυνση της ψυχολογίας και της

(13) Βλέπε Mauricio Langon, 'Philosophie et savoirs au bac uruguayen aujourd'hui (II)'. *Dio-time-L'Agorà*, 22, 2004.

(14) Ό.π.

## Πλαίσιο 12

Ηθική Εκπαίδευση στη Δημοκρατία της Κορέας<sup>15</sup>

Η Ηθική Εκπαίδευση στη Δημοκρατία της Κορέας ελέγχεται σε εθνικό επίπεδο, καθώς θεωρείται ουσιαστικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος της χώρας. Είναι ένα από τα δέκα βασικά μαθήματα που διδάσκονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτά τα δέκα μαθήματα είναι: η Κορεατική Γλώσσα, η Ηθική Εκπαίδευση, οι Κοινωνικές Σπουδές, τα Μαθηματικά, η Επιστήμη, η Μουσική, οι Καλές Τέχνες, η Φυσική Αγωγή, οι Ξένες Γλώσσες, και η Τέχνη. Τα σχολικά εγχειρίδια της Ηθικής Εκπαίδευσης εκπονήθηκαν υπό την εποπτεία της εθνικής αρχής. Η Ηθική Εκπαίδευση διδάσκεται από το τρίτο έτος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι το πρώτο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ τριών μαθημάτων: την Αγωγή του Πολίτη, την Ηθική και Σκέψη και τις Παραδοσιακές Αντιλήψεις. Σπεύδει να λάβει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση έτσι ώστε η γνώση και η κατανόηση της συναισθηματικής

ηθικής να οδηγούν σε πρακτική δράση. Το περιεχόμενο της ηθικής εκπαίδευσης χωρίζεται σε τέσσερις τομείς της ζωής: i) την προσωπική ζωή, ii) την οικογένεια, τη γειτονία και τη σχολική ζωή, iii) την κοινωνική ζωή, και iv) την εθνική ζωή. Για κάθε μια από αυτές τις κατευθύνσεις επιλέγονται πέντε αξίες. Για την προσωπική ζωή, αυτές οι αξίες είναι: ο σεβασμός για την ανθρώπινη ζωή, η επιμέλεια, η ειλικρίνεια, η ανεξαρτησία και ο αυτοέλεγχος. Οι αξίες που σχετίζονται με τις σχέσεις του ατόμου με την οικογένεια, τους γείτονες, και το σχολείο είναι: η σεβάσμια συμπεριφορά, η φροντίδα των μελών της οικογένειας, η εθιμοτυπία και η ευγένεια, η συνεργασία και η αγάπη για το σχολείο και την πόλη του. Στην κοινωνική τους ζωή, οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν τις αξίες: του σεβασμού του νόμου, το ενδιαφέρον για τους άλλους, την προστασία του περιβάλλοντος, της δικαιοσύνης, και το αίσημα της κοινότητας. Η ζωή μέσα σε ένα έθνος απαιτεί: πατριωτισμό, αδελφική

αγάπη για τους ανθρώπους, ετοιμότητα για ασφάλεια, προσπάθεια για μian ειρηνική ενοποίηση, και την αγάπη της ανθρωπότητας. Κάθε κεφάλαιο στο εγχειρίδιο της ηθικής εκπαίδευσης καλύπτει πολλά σημεία της συζήτησης που άπτονται των σύγχρονων ηθικών ζητημάτων. Αυτό γίνεται τόσο όταν οι μαθητές μπορούν να εμβαθύνουν και να ανταλλάξουν ιδέες σχετικά με αμφιλεγόμενα ηθικά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής αποσκοπεί κυρίως στο να βοηθήσει τους μαθητές να προωθήσουν την ικανότητά τους να ασκούν κριτική. Ενθαρρύνοντας τα παιχνίδια ρόλων και τις συζητήσεις στην τάξη, βοηθάμε τους μαθητές να αναπτύξουν ηθικές αξίες από μόνοι τους.

Suk-won Song,  
Ερευνητής στην Ανώτερη Εκπαίδευση, Τμήμα  
Αναλυτικών Προγραμμάτων της Εκπαίδευσης  
(Δημοκρατία της Κορέας)

κοινωνιολογίας της γνώσης. Η ελπίδα μας είναι ότι αυτή η συστηματική κατάρτιση θα εμφανίζεται τακτικά στα ινστιτούτα κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Instituto de Profesores Artigas, IPA, και Institutos de Formación docente, IFD)<sup>16</sup>. Μια παρόμοια και αναμφίβολα συμπληρωματική πρόταση έχει υποβληθεί από τη Φιλοσοφική Επιθεώρηση της Ουρουγουάης, απαιτώντας τη δημιουργία μιας διεπιστημονικής και υπερδιεπιστημονικής τάξης, που να λειτουργεί παράλληλα και συμπληρωματικά πάνω στην οργάνωση των αντικειμένων μέσα στα αναλυτικά προγράμματα, και που να θεωρείται ως χώρος συνάντησης για τους διάφορους τομείς της μάθησης, όπου οι ιδέες και οι μεθοδολογίες από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους μπορούν να μπουν μαζί και όπου τα κριτήρια δεν δίνονται από πριν, αλλά και τα ίδια θα τίθενται ως θέμα συζήτησης. Η Επιθεώρηση υποστηρίζει ότι η φιλοσοφική διάθεση θα είναι μια προ-

ϋπόθεση για τους εκπαιδευτικούς της τάξης αυτής, ανεξαρτήτως του γνωστικού πεδίου στο οποίο έχουν εκπαιδευτεί, και ότι ένα μάθημα φιλοσοφίας θα χρειαστεί για να υποστηρίξει το εννοιολογικό και μεταφυσικό υπόβαθρο που απαιτείται για την προσέγγιση αυτών των ερωτημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις στην έρευνα της UNESCO, η πρόταση αυτή είναι η πηγή μιας σημαντικής προόδου στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην Ουρουγουάη. Διαπιστώνουμε ότι ένα μάθημα ονομαζόμενο «Κριτική της Γνώσης», ήταν επίσης υπεύθυνο για τις θετικές εξελίξεις στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Η σημασία του γεγονότος αυτού φαίνεται να πηγαινει πολύ πιο πέρα από τα σύνορα της χώρας και να τυγχάνει γενικότερου ενδιαφέροντος.

Πολλοί από τους ερωτηθέντες στο ερωτηματολόγιο της UNESCO τόνισαν ότι οι φιλοσοφικές έννοιες εμφανίζονται και

(15) Από τον Suk-won Song, κείμενο που δόθηκε στην αντιπροσωπεία του Υπουργείου Παιδείας της Μαλαισίας, κατά τη διάρκεια της επίσκεψής της στη Δημοκρατία της Κορέας, 13 Σεπτεμβρίου, 2005.

(16) Βλέπε Mauricio Langon, 'Philosophie et savoirs au bac uruguayen aujourd'hui (II)'. *Dio-time-L'Agora*, 22, 2004.

σε άλλες κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Ας προσθέσουμε σε αυτό και τη γνώμη που εκφράζεται σε μια απάντηση ενός Γερμανού –ότι είναι απολύτως απαραίτητο η φιλοσοφία και η λογική να ενταχθούν στις φυσικές και τις θετικές επιστήμες.

### 3) Η δυναμική μεταξύ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των πανεπιστημίων

Εκτός από μια σειρά μαθημάτων Φιλοσοφίας που εισήχθησαν το 1996 σε ορισμένα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Οντάριο<sup>17</sup>, η φιλοσοφία στον Καναδά διδάσκεται στη μετα-δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, στα αποκαλούμενα Junior Colleges, γνωστά ως κολέγια στις αγγλόφωνες περιοχές, και στο κολέγιο CEGEP (Collège d'enseignement general et professionnel - Κολέγιο της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης) τόσο στο αγγλόφωνο όσο και στο γαλλόφωνο Κεμπέκ. Αξίζει να επικαλεστούμε την έκθεση που γράφτηκε από τον André Carrier, καθηγητή στο Levi-Lauson, για ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Κεμπέκ.

‘Ένας Καναδός που απάντησε στην έρευνα της UNESCO μας λέει ότι «ένα πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δοκιμάζεται σήμερα σε συγκεκριμένα σχολεία». Υπάρχουν προγράμματα κατάρτισης πάνω στις κοινωνικές σπουδές, που περιλαμβάνουν και διδασκαλία φιλοσοφικής φύσης. Στο Οντάριο, για παράδειγμα, αυτά τα επιμέρους μαθήματα περιλαμβάνουν μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον, το lifestyle, την αγωγή του πολίτη, τους οικονομικούς θεσμούς και τις οικονομικές δραστηριότητες. Ένα έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας του Οντάριο του 2004 που περιγράφει το πρόγραμμα σπουδών στις Κοινωνικές Επιστήμες για την πρώτη μέχρι την έκτη χρονιά του σχολείου περιλαμβάνει μεταξύ

των αντικειμένων που μελετήθηκαν και «τις συνέπειες της αλλαγής στα φυσικά και ανθρωπίνια χαρακτηριστικά, τη δομή και τη λειτουργία μιας δημοκρατικής κοινότητας, τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις ευθύνες των πολιτών, συναλλαγές που γίνονται μέσα σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από την αλληλεξάρτηση και τον πλουραλισμό»<sup>18</sup>. Εδώ βλέπουμε ένα ενδιαφέρον φαινόμενο, δηλαδή, το σχεδιασμό των φιλοσοφικών θεμάτων στην εκπαιδευτική προετοιμασία για την πολιτεία. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί το πρόγραμμα «Φιλοσοφία στα Σχολεία», που δημιουργήθηκε το 2000 υπό την αιγίδα της Καναδικής Φιλοσοφικής Εταιρίας<sup>19</sup>. Ο σκοπός και η σειρά αυτής της φιλοσοφικής εκπαίδευσης είναι αντιπροσωπευτικά άλλων τύπων προ-πανεπιστημιακής κατάρτισης σε όλο τον κόσμο, όπως το Ciclo Basico Comum (CBC), στο Πανεπιστήμιο του Μπουένος Άιρες<sup>20</sup>.

Τώρα είναι η κατάλληλη στιγμή για να δούμε τις διαφορές στην προσέγγιση ανάμεσα στην τριτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### 4) Η κατάρτιση των καθηγητών Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το ζήτημα μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από δύο βασικά ερωτήματα. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Φιλοσοφία έχουν λάβει κάποιο πτυχίο στη Φιλοσοφία; Έχουν λάβει ειδική παιδαγωγική κατάρτιση; Εδώ μπορούν να καταγραφούν τρία βασικά σενάρια: 1) οι περιπτώσεις στις οποίες απαιτείται ένα πανεπιστημιακό πτυχίο στη Φιλοσοφία, 2) οι περιπτώσεις στις οποίες το πανεπιστημιακό πτυχίο συνοδεύεται ή αντικαθίσταται με ειδική παιδαγωγική κατάρτιση (δίπλωμα διδασκαλίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), 3) οι περιπτώσεις στις οποίες αρκούν άλλα πιστοποιητικά.

(17) Στον Καναδά η εκπαίδευση αποφασίζεται σε επαρχιακό επίπεδο, με αποτέλεσμα τα προγράμματα σπουδών να απεικονίζουν τις τοπικά καθορισμένες προτεραιότητες.

(18) Βλέπε Ontario Ministry of Education, 2004. 'The Ontario Curriculum: Social Studies Grades 1 to 6; History and Geography Grades 7 and 8'.

(19) Βλέπε [www.acpcpa.ca](http://www.acpcpa.ca).

(20) Βλέπε [www.cbc.uba.ar](http://www.cbc.uba.ar).

## Πλαίσιο 13

## Μαθήματα φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Κεμπέκ, Καναδάς

Πριν από σαράντα χρόνια, η επαρχιακή κυβέρνηση του Κεμπέκ δημιούργησε το CEGEP «Κολέγιο Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», ένα υποχρεωτικό επίπεδο εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές που επιθυμούν να μουν είτε στο πανεπιστήμιο είτε να ακολουθήσουν τεχνική σταδιοδρομία. Μαζί με τα μαθήματα εξειδίκευσης, όλοι οι φοιτητές του CEGEP παίρνουν μαθήματα σε τρεις βασικούς κλάδους: τη φιλοσοφία, τη μητρική γλώσσα και τη λογοτεχνία της, και τη φυσική αγωγή. Η μεταρρύθμιση του 1993 πρόσθεσε και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (της αγγλικής ή της γαλλικής), αλλά εις βάρος του διδακτικού χρόνου που προσφερόταν για τη φιλοσοφία και τη φυσική αγωγή. Σε ό,τι αφορά τη Φιλοσοφία, αναμενόταν να εκπαιδεύσει τους φοιτητές στη λογική, την ιστορία των ιδεών, και την ηθική - στόχοι που υπερασπίστηκαν οι καθηγητές φιλοσοφίας, σύμφωνα με την εμπειρία τους στο Κεμπέκ. Όπως και σε άλλους κλάδους, αναμενόταν επίσης να επιδιώξουμε διεπιστημονικούς στόχους όσον αφορά τις γενικές διανοητικές ικανότητες. Με τον τρόπο αυτό, η φιλοσοφία ήταν μέρος μιας προσέγγισης του αναλυτικού προγράμματος, με στόχο την ενσωμάτωση των διαφόρων διαδικασιών μάθησης. Ωστόσο, η έμφαση σε μια παιδαγωγική προσέγγιση που εστίαζε στις δεξιότητες, είχε αντίκτυπο στη διδασκαλία της φιλοσοφίας, καθώς επικεντρωνόταν στην απόκτηση των μετρήσιμων δεξιοτήτων

—ή τουλάχιστον σε δεξιότητες που μπορούν να αξιολογηθούν. Αυτό με τη σειρά του μεταφράστηκε σε μια υποχρέωση να μεταφραστούν οι στόχοι όλων των αντικειμένων με τους όρους εκείνων των δραστηριοτήτων ή των δεξιοτήτων που οι φοιτητές έπρεπε να αναπτύξουν. Στη φιλοσοφία, για παράδειγμα, όροι όπως «η διάκριση, η παρουσίαση, η παραγωγή» χρησιμοποιούνται για να βεβαιώσουν τα αποτελέσματα που αναμενόταν από τους φοιτητές σε σχέση με το προτεινόμενο περιεχόμενο.

Η προσέγγιση που έδινε έμφαση στις δεξιότητες έγινε δεκτή με έντονες επιφυλάξεις από όσους είχαν τις βασικές ειδικότητες, κυρίως από το χώρο της φιλοσοφίας και της λογοτεχνίας. Τα μαθήματα φιλοσοφίας σχεδιάζονται ως μια μαθησιακή ακολουθία, βασισμένη στο θεματικό περιεχόμενο, τις διανοητικές δεξιότητες και την ιστορία των ιδεών. Οργανώνονται σταδιακά και με τέτοιο τρόπο ώστε θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που έχουν αποκτηθεί σε ένα εισαγωγικό μάθημα να χρησιμοποιούνται εκ νέου στα επόμενα μαθήματα. Το εισαγωγικό μάθημα είναι αφιερωμένο στην εκμάθηση των φιλοσοφικών διαδικασιών, στο πλαίσιο της έλευσης και της ανάπτυξης της δυτικής ορθολογικότητας. Με αυτόν τον τρόπο, οι φοιτητές κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο οι στοχαστές αντιμετωπίζουν ένα ερώτημα φιλοσοφικά, και εμπλέκονται οι ίδιοι στην ίδια διαδικασία, αναπτύσσοντας ένα φιλο-

σοφικό ενδιαφέρον. Η ανάλυση και η συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου είναι τα προτεινόμενα μέσα για την πρακτική ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας. Το δεύτερο επίπεδο χρησιμοποιεί ό,τι έχει ήδη καταστεί γνώριμο κατά τη φιλοσοφική προσέγγιση, για την ανάπτυξη της προβληματικής που σχετίζεται με τις αντιλήψεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι φοιτητές μαθαίνουν τις βασικές έννοιες και αρχές με τις οποίες οι μοντέρνες και σύγχρονες αντιλήψεις ορίζουν το ανθρώπινο εν, και συνειδητοποιούν τη σημασία αυτών των τελευταίων στον Δυτικό πολιτισμό. Οι πρακτικές δεξιότητες αναπτύσσονται μέσω του κριτικού σχολιασμού και μιας φιλοσοφικής εργασίας. Το τρίτο επίπεδο οδηγεί τους φοιτητές να αναλάβουν ανεξάρτητες και κριτικές στάσεις πάνω σε ηθικές αξίες. Μαθαίνουν διαφορετικές ηθικές και πολιτικές θεωρίες και τις εφαρμόζουν σε σύγχρονες καταστάσεις που σχετίζονται με την πολιτική, κοινωνική και προσωπική ζωή. Τα τρία αυτά επίπεδα στοχεύουν επικουρικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Υπό αυτή την έννοια, σε κάθε επίπεδο δίνεται έμφαση στην εξοικείωση με ένα έργο, ή στην ανάλυση των σημαντικότερων αποσπάσματος, καθώς και στον γραπτό λόγο.

André Carrier<sup>21</sup>

Δάσκαλος, Κολέγιο Levi-Lauson, Κεμπέκ (Καναδάς)

Υπάρχουν τεράστιες αποκλίσεις σε ολόκληρο τον κόσμο από αυτά τα τρία σε-νάρια. Θα εξετάσουμε στα γρήγορα ορισμένα από αυτά, τονίζοντας παράλληλα ότι θα δώσουμε μονάχα μερικά παραδείγματα, αφού η μελέτη αυτή δεν αναμένεται να είναι εξαντλητική.

*Ένα πτυχίο στη φιλοσοφία.* Παραδείγματα των χωρών στις οποίες απαιτείται Bachelor of Arts (BA) στη Φιλοσοφία: Μπαρβίν, Βουλγαρία (B.A. ή πτυχίο Μάστερ M.A.), Δημοκρατία της Κεντρικής Αφρικής (B.A. και M.A. στη Φιλοσοφία, συν ένα πτυχίο διδασκαλίας CAPES), Τσαντ (B.A.,

M.A.), Κίνα (τουλάχιστον πτυχίο), Ακτή του Ελεφαντοστού (B.A. ή CAPES), Κροατία (B.A., δηλαδή, τέσσερα χρόνια πανεπιστημίου), Κούβα (ένα πανεπιστημιακό δίπλωμα στις κοινωνικές ή στις ανθρωπιστικές επιστήμες), Δανία (τουλάχιστον ενενήντα πιστωτικές μονάδες ECTS<sup>22</sup>), Γουατεμάλα (ο τίτλος του Profesorado de Enseñanza Media en Filosofía), Ονδούρα (πτυχίο στις κοινωνικές επιστήμες, την εκπαίδευση, την κοινωνιολογία ή την κοινωνική εργασία), Ουγγαρία (πτυχίο πανεπιστημίου), Ισλανδία (B.A. ή M.A.), Ιράν (B.A., M.A.), Ιαπωνία (τουλάχιστον πτυχίο στη Φιλοσοφία ή παρόμοιο τομέα,

(21) Βλέπε André Carrier, 'La réforme de l'enseignement de la philosophie dans les colleges du Québec'. *Diotime-L'Agora*, 1, 1999.

(22) European credit transfer system – Ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων

όπως η ηθική ή η αισθητική), Μαυρίκιος (Β.Α. στη φιλοσοφία), Μεξικό (Β.Α. ή Μ.Α.), Πορτογαλία (Μ.Α.), Ρουμανία (Β.Α. στη φιλοσοφία), Σενεγάλη (CAES - Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, «Πιστοποιητικό διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»), Σερβία (Β.Α. στη φιλοσοφία), Ισπανία (Μ.Α. Φιλοσοφίας), Συρία (πτυχίο πανεπιστημίου), Ταϊλάνδη (τουλάχιστον ένα Β.Α. - μοναχοί, οι οποίοι αφού έλαβαν θρησκευτική εκπαίδευση, μπορούν επίσης να διδάξουν), Τουρκία (Β.Α., Μ.Α. στη Φιλοσοφία, την Κοινωνιολογία και τη Ψυχολογία). Στην Αυστρία, το Μπαγκλαντές και το Λεσότο, απαιτείται ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Φιλοσοφία. Σε κάποιες χώρες, απαιτούνται διαφορετικά πιστοποιητικά, σύμφωνα με το επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκεται. Ένας ερωτηθείς από την Πολωνία συνοψίζει αυτά τα διπλά επίπεδα ως εξής: «Το ελάχιστο απαιτούμενο για να διδάξουμε φιλοσοφία στο κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο (*gimnazjum*, στο γυμνάσιο) είναι ένα πανεπιστημιακό πτυχίο (*licencjat*). Το μεταπτυχιακό δίπλωμα χρειάζεται για να διδάξουμε στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

*Ειδική κατάρτιση στη διδασκαλία, συμπληρωματική ή όχι στην κατάρτιση στη φιλοσοφία.* Σε ορισμένες χώρες, η διαπίστευση της διδασκαλίας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί συχνά ειδική κατάρτιση, αλλά όχι κατ' ανάγκη σε συνδυασμό με πανεπιστημιακό πτυχίο. Αυτή περιλαμβάνει μαθήματα σε ειδικά θέματα, μεταξύ των οποίων η φιλοσοφία που σχετίζεται με τη θέση της στο πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι αυτή η κατάρτιση επιπέδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να μην είναι συγκρίσιμη με την πραγματική εξειδίκευση στον κλάδο, καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να διδάξει τα διάφορα σχολικά μαθήματα σε επίπεδο κατάλληλο με το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε κάθε περίπτωση, η φιλοσοφία δεν δέχεται περισσότερη ειδική μεταχείριση από οποιοδήποτε άλλο θέμα. Η Αργεντινή

είναι μια χώρα όπου οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μη πανεπιστημιακή μεταλυκειακή εκπαίδευση, στη Νορβηγία επίσης, η διαδικασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έπεται ενός κανονικού τετραετούς πτυχίου. Μερικοί καθηγητές στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα φιλοσοφίας πανεπιστημιακού επιπέδου. Στις Κάτω Χώρες, απαιτείται το Πιστοποιητικό της Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Στην Ιταλία, ένα προπτυχιακό πανεπιστημιακό πτυχίο θα πρέπει να συνοδεύεται από ένα διετές πρόγραμμα (*Scuola di Specializzazione all' Insegnamento Secondario*) στο «Σχολείο για την εξειδίκευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Το πρόγραμμα αυτό, που προσφέρεται από τα περισσότερα ιταλικά πανεπιστήμια, είναι απαραίτητο για όλους τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Ιταλία, ανάμεσα στα πανεπιστημιακά πτυχία για τα οποία προαπαιτείται κατάρτιση για να γίνει κάποιος καθηγητής φιλοσοφίας είναι και αυτά της Σύγχρονης και Κλασικής Φιλολογίας, της Ιστορίας, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, και των Κοινωνικών Σπουδών. Σε πολλές αφρικανικές χώρες, ένα πτυχίο φιλοσοφίας (και άλλων παρόμοιων αντικειμένων), θα πρέπει να συνοδεύεται από ένα πιστοποιητικό εκπαιδευτικής κατάρτισης. Στην Μποτσουάνα, ένα πτυχίο στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες –στη Θεολογία και στις Θρησκευτικές Σπουδές, συμπεριλαμβανομένης της Φιλοσοφίας– θα πρέπει να συμπληρωθεί από ένα Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Εκπαίδευση (PGDE). Στο Κονγκό, οι καθηγητές φιλοσοφίας χρειάζονται ένα πτυχίο με υποχρεωτικό CAPES– «Πιστοποιητικό δεξιάτητας διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (*Certificat d' aptitude au professorat de l' enseignement du second Degre*). Στη Σενεγάλη απαιτείται το ίδιο πιστοποιητικό, αν και αυτό ονομάζεται CAES (*Certificat d' aptitude à l' enseignement secondaire*). Στη Μαδαγασκάρη χρειάζεται ένα CAPEN (*Certificat d' Aptitude pédagogique de l' École Normale*

-Πιστοποιητικό παιδαγωγικής ικανότητας από το École Normale») στη Φιλοσοφία, και επιπλέον ένα πτυχίο στις Κοινωνικές Επιστήμες ή τη Θεολογία. Υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες στο Νίγηρα, όπου απαιτείται ένα πτυχίο στην Κοινωνιολογία και την Ψυχολογία «διότι αυτό αντανάκλα τα βασικά μαθήματα που διδάσκονται στο πανεπιστήμιο», αλλά ένας ερωτηθείς σημείωσε ότι «αν και απαιτείται το CAPES για να διδάξει κάποιος στα τελευταία τρία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επειδή δεν υπάρχει εκπαιδευτική δομή για φιλοσοφία στο Νίγηρα, υπάρχουν λιγότεροι από δέκα κάτοχοι αυτού του διπλώματος στη φιλοσοφία στη χώρα, και όλοι έχουν εκπαιδευτεί στο εξωτερικό». Δεν υπάρχει λόγος να θεωρούμε ότι ο Νίγηρας είναι η μοναδική περίπτωση με τέτοιο πρόβλημα. Στην Καμπότζη δεν απαιτείται τίποτα περισσότερο από ένα πανεπιστημιακό δίπλωμα και ένας χρόνος εκπαίδευσης σε κέντρο των εκπαιδευτικών. Στο Ισραήλ απαιτείται ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα στη φιλοσοφία και δίπλωμα διδασκαλίας φιλοσοφίας ή πιστοποιητικό δασκάλου. Στη Φινλανδία απαιτεί πανεπιστημιακό δίπλωμα, μαζί με ένα πιστοποιητικό εκπαίδευσης το οποίο παραχωρείται από το πανεπιστήμιο, αν και το πτυχίο μπορεί να είναι πάνω στην Ψυχολογία ή στις Θρησκευτικές Σπουδές. Σε μια канаδική επαρχία και (αναμφίβολα και αλλού) παρατηρούμε ένα τεχνικό πρόβλημα. «Η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο Οντάριο πηγάζει από το γεγονός ότι, ενώ τα προγράμματα σπουδών αναφέρουν ένα μάθημα Φιλοσοφίας, οι καθηγητές δεν μπορούν να εγγραφούν σε μια Παιδαγωγική Σχολή αποκλειστικά και μόνο για να λάβουν πιστοποιητικό ως ειδικοί στη φιλοσοφία. Από την άλλη, για να διδάξει κάποιος στο CEGEP του Κεμπέκ, προαπαιτείται το λιγότερο ένα «baccalaureat» στη Φιλοσοφία<sup>23</sup>. Στην Αργεντινή, μια μελέτη που έγινε το 2003 από το Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου του Μπουένος Άιρες, μας παρέχει μια ενδελεχή ανάλυση της σημερινής κατάστασης<sup>24</sup>.

Στην Ουρουγουάη επίσης, ένα πιστοποιητικό διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που χορηγείται από το Instituto de Profesores Artigas, φαίνεται να μπορεί να αντικαταστήσει το πανεπιστημιακό πτυχίο στη φιλοσοφία. Σύμφωνα με έναν ερωτώμενο, οι απαιτήσεις μπορεί να ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό: «Σχεδόν το 80% των καθηγητών φιλοσοφίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται ως καθηγητές φιλοσοφίας, ή είναι μεταπτυχιακοί φοιτητές στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Άλλοι έχουν τουλάχιστον ένα Β.Α. Πολλοί έχουν πανεπιστημιακά πτυχία, αν και όχι απαραίτητα στη φιλοσοφία, αλλά στην ψυχολογία, ή σε παρεμφερείς κλάδους». Ένας άλλος σημειώνει, επιβεβαιώνοντας αυτό το σενάριο, ότι το σύστημα μπορεί να ζητήσει νόμιμα ή επιστημονικά προσόντα, εάν δεν υπάρχουν τυπικά πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί πάνω στη Φιλοσοφία ή τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Ας σημειώσουμε εδώ ότι με την έννοια «καθηγητής φιλοσοφίας» δεν εννοούμε ένα καθηγητή πανεπιστημίου, αλλά κάποιον που κατέχει ένα δίπλωμα Profesor de Filosofia («Καθηγητής Φιλοσοφίας»). Επιπλέον, όπως μας θυμίζει ακόμα ένας τρίτος ερωτηθείς, υπάρχει ένας αριθμός μεταπτυχιακών προγραμμάτων που προσφέρονται από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, τα οποία σου δίνουν το δικαίωμα να διδάξεις Φιλοσοφία και ότι ακόμη και ένα απλό πτυχίο είναι αρκετό. Ένας ακόμη ερωτηθείς προσθέτει ότι η Φιλοσοφία συχνά διδάσκεται από νομικούς.

*Πανεπιστημιακά πτυχία από άλλους κλάδους.* Το να επιτρέπεις σε αποφοίτους άλλων κλάδων να διδάξουν Φιλοσοφία δείχνει μια αποτυπωμένη προσέγγιση της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτή η σύγχυση των γνωστικών πεδίων οφείλεται στο γεγονός ότι αυτά τα πτυχία περιλαμβάνουν ήδη κάποια σημαντική φιλοσοφική εκπαίδευση. Τις περισσότερες φορές υπάρχει μια τάση να πιστεύεται ότι η

(23) Στο Québec, ο όρος "baccalaureat" στο Bachelor of Arts (B.A.) αντιστοιχεί ή σε ένα πρώτο πανεπιστημιακό πτυχίο.

(24) Βλέπε G. Obiols., M.F. De Gallo, A. Cerletti., A.C. Coulé, M. Diaz, A. Ranovsky and J. Freixas, 'La formation des professeurs de philosophie. Une expérience à la faculté de philosophie et de lettres de l' Université de Buenos Aires'. *Diotime-L'Agora*, 18, 2003.

φιλοσοφική εκπαίδευση δεν απαιτεί καμία εκπαίδευση στο ειδικό αντικείμενο, με άλλα λόγια, ότι καμιά εξειδικευμένη γνώση δεν είναι απαραίτητη, για να μάθει κάποιος φιλοσοφία. Συχνά αυτή είναι η περίπτωση της Ευρώπης, όπου οι καθηγητές Φιλοσοφίας κατέχουν πτυχία σε άλλα πεδία, έχοντας ωστόσο συμβάλει αρκετά στην εκπαίδευση της Φιλοσοφίας. Μαθαίνουμε ότι στη Γερμανία η κατάσταση ποικίλλει σημαντικά, ανάλογα με την πολιτική των διαφόρων κρατιδίων. Σε κάποια από αυτά, ένα πανεπιστημιακό πτυχίο στη φιλοσοφία είναι υποχρεωτικό προκειμένου να μπορεί κάποιος να διδάξει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε άλλα, τα φιλοσοφικά μαθήματα κάποτε δίνονται από καθηγητές που ειδικεύονται στη θρησκεία ή σε άλλες κατευθύνσεις. Μεταξύ αυτών, τα πιο κοινά πτυχία που εμφανίζονται έχουν να κάνουν με τη Λογοτεχνία, την Ιστορία και τα Μαθηματικά. Ένας άλλος ερωτηθείς από τη Γερμανία μας πληροφορεί ότι «τα φιλοσοφικά μαθήματα συχνά αναθεωρούνται, και καινούρια στοιχεία, όπως η πρακτική φιλοσοφία που έχει εισαχθεί, επιτρέπει σε καθηγητές από άλλους τομείς εξειδίκευσης να μετεκπαιδευτούν για να διδάξουν Φιλοσοφία. Ωστόσο, η μεγάλη πλειοψηφία κατέχει πτυχίο στη Φιλοσοφία». Στην Ελλάδα αρκεί κάποιος να κατέχει πτυχίο στις ανθρωπιστικές επιστήμες -είτε στην αρχαία είτε στη σύγχρονη φιλολογία, στην ιστορία ή στη θεολογία. Στη Μολδαβία, είναι υποχρεωτικό ένα μεταλυκειακό πτυχίο στη φιλοσοφία, στην ιστορία, στην πολιτική επιστήμη και στην κοινωνιολογία. Στην Κύπρο, αυτοί που διδάσκουν φιλοσοφία συνήθως είναι καθηγητές φιλολογίας. Στην Αλγερία, απαιτείται ένα πτυχίο κοινωνικών επιστημών για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Μπουρούντι, είναι σύνθηρες το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί που μελέτησαν φιλολογία ή ψυχολογία να διδάσκουν τα μαθήματα φιλοσοφίας. Προτιμούνται αυτοί επειδή κατά τη διάρκεια των σπουδών τους παρακολούθησαν ένα ή δύο μαθήματα φιλοσοφίας (για παράδειγμα,

«Εισαγωγή στη Φιλοσοφία»). Το ίδιο ισχύει και για τους αποφοίτους ψυχολογίας στην Μπουρκίνα Φάσο. Και εκεί, αναφέρεται ότι «ορισμένα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσλαμβάνουν καθηγητές χαμηλού επιπέδου λόγω των προβλημάτων με τους μισθούς». Στη Ρουάντα, οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της φιλοσοφίας απαιτείται να έχουν είτε πτυχίο στις θρησκευτικές Σπουδές είτε στη Φιλοσοφία, είτε μεταπτυχιακό δίπλωμα στα Παιδαγωγικά. Στη Ζιμπάμπουε το «Βασικό προσόν για να διδάξεις φιλοσοφία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένα πτυχίο στα παιδαγωγικά, στο ανάλογο επίπεδο». Στην Κολομβία, η φιλοσοφία διδάσκεται από πτυχιούχους φιλοσοφίας, λογοτεχνίας, εκπαίδευσης, ιστορίας ή κοινωνικών επιστημών. Για την Κόστα Ρίκα, η κατάρτιση στη θεολογία είναι ικανοποιητικό κριτήριο, όπως είναι η εκπαίδευση στις κοινωνικές επιστήμες στον Ισημερινό. Στην Αϊτή απαιτείται πανεπιστημιακή εκπαίδευση στον τομέα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, και στην Ονδούρα στις κοινωνικές επιστήμες, στα παιδαγωγικά, στην κοινωνιολογία ή στην κοινωνική εργασία. Υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις, όπου κανείς πράττει ανάλογα με ό,τι έχει στη διάθεσή του. Σύμφωνα με έναν ερωτηθέντα από τη Βολιβία, μονάχα ένας μικρός αριθμός δασκάλων κατέχει πτυχίο Φιλοσοφίας. Η εμπειρία στη Χιλή μας λέει ότι «στις μικρότερες κοινότητες, όπου δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου καθηγητές Φιλοσοφίας, πρακτικά κάθε άλλο πτυχίο θα μπορούσε να θεωρηθεί επαρκές». Στην Παραγουάη, ένας δάσκαλος φιλοσοφίας θα μπορούσε να είναι κάποιος προερχόμενος από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ένας νομικός, ή ένας ψυχολόγος. Ο ίδιος ερωτηθείς προσθέτει ότι «στην Παραγουάη ιδρύθηκε μια Φιλοσοφική Εταιρία δέκα χρόνια πριν, με κύριο στόχο να παρέχει οδηγίες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέχρι σήμερα δεν κατέστη δυνατό να αποκτήσει συγκεκριμένο χαρακτήρα. Τα τελευταία επτά ή οκτώ χρόνια, δύο ιδρύματα –ένα Σελεσιανό και ένα Ιησούιτικο– εκπαί-



δευσαν δάσκαλους Φιλοσοφίας. Σιγασιγά εργάζονται με τον τρόπο τους μέσα στο σύστημα. Προηγουμένως, το αντικείμενο καλυπτόταν από καθηγητές που εκπαιδευτήκαν στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επίσης και από νομικούς, ψυχολόγους ή πρώην ιερείς. Πολύ λίγοι καθηγητές είχαν πτυχία στη Φιλοσοφία. Χάρη στην παρουσία των δύο πιο πάνω ιδρυμάτων, παρά το γεγονός ότι είναι θρησκευτικά, η κατάσταση αναγά-σιγά αλλάζει». Υπάρχουν πολλές αναφορές από τη Βενεζουέλα που πιστοποιούν τις ετερογενείς παιδαγωγικές γνώσεις των εκπαιδευτών Φιλοσοφίας. Ακούμε για καθηγητές Φιλοσοφίας με πτυχία στην κοινωνιολογία, την ψυχολογία, τη λογοτεχνία ή την εκπαίδευση, ή με ένα δίπλωμα στην ιστορία, την τέχνη, τα μαθηματικά, ακόμα και τη νομική. Ένας ερωτηθείς εξηγεί ότι «η δυνατότητα της διδασκαλίας μπορεί να προσφερθεί σε οποιονδήποτε με ένα μεταπτυχιακό στη διδασκαλία, ή οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο που δεν είναι εξειδικευμένο στις φυσικές επιστήμες ή στα μαθηματικά. Το ίδιο ισχύει και για συναφή αντικείμενα, όπως είναι η κοινωνιολογία και η θεολογία, όσο και για τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει μη πιστοποιημένες εκπαιδευτικές σπουδές». Με άλλα λόγια, «κατά γενικό κανόνα, οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι φιλόσοφοι, και ακόμη ενδέχεται να προέρχονται από εντελώς άσχετα πεδία ή επαγγέλματα». Εν ολίγοις, καταλήγει κάποιος άλλος, για να διδάξει κάποιος φιλοσοφία στη Βενεζουέλα μπορεί να υπολογίζει σε «κάθε πιστοποιητικό ανώτερης εκπαίδευσης», προσθέτοντας ότι «υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών με ημιτελή ακαδημαϊκή εκπαίδευση, που αυτό θα πει ότι δεν έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους».

Σε ποιο συμπέρασμα μπορούμε να καταλήξουμε από όλη αυτή την ανασκόπηση; Είναι ξεκάθαρο ότι πολλοί καθηγητές Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν λάβει ένα παιδαγωγικό πτυχίο ειδικεύσης στη Φιλοσοφία, ότι σε αρκετές χώρες υπάρχουν

#### Πλαίσιο 14

#### Η κατάρτιση των καθηγητών στη Φιλοσοφία, στην Αργεντινή

Υπάρχει μια μακρά παράδοση της Φιλοσοφίας ως μάθημα που διδάσκεται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αργεντινή. Η κατάρτιση των καθηγητών για το συγκεκριμένο πεδίο διαιρείται σε δύο κύρια ρεύματα: στα ινστιτούτα κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη μη πανεπιστημιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση, και τις Σχολές πανεπιστημιακού επιπέδου. Το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου του Μπουένος Άιρες της Σχολής Φιλοσοφίας και Γραμμάτων περιλαμβάνει τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας, της Λογοτεχνίας, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Ανθρωπολογίας. Η Σχολή προσφέρει δύο πτυχία για κάθε ένα από αυτά τα πεδία: το «Licenciado», ένα πτυχίο που είναι ουσιαστικά προσανατολισμένο στην έρευνα και όχι στη διδασκαλία, και το «Professor», ένα πτυχίο προσανατολισμένο στη διδασκαλία και σε άλλα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην αρχή οι δύο κατευθύνσεις διδασκονται μαζί, ενώ στη συνέχεια οι φοιτητές του Licenciado πρέπει να γράψουν μια πτυχιακή εργασία ενώ αυτοί του Professor θα πρέπει να παρακολουθήσουν μαθήματα στη γενική παιδαγωγική, όπως επίσης και εξειδικευμένα μαθήματα, εδώ συγκεκριμένα στη διδακτική της Φιλοσοφίας. Το εννοιολογικό περιεχόμενο αυτού του αντικείμενου χωρίζεται σε τέσσερις ενό-

πτες: 1) στα βασικά ερωτήματα στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας, 2) στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας στα σχολεία, 3) στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν Φιλοσοφία μέσα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, και 4) στη διδακτική της Φιλοσοφίας. Το περιεχόμενο αναπτύσσεται σε τάξεις που συνδυάζουν τη θεωρία και την πράξη, όπου προτάσεις και αναλύσεις αναμειγνύονται με την πρακτική άσκηση, και όπου γίνεται έμφαση από τους φοιτητές στην ανάλυση επιτυχημένων και προβληματικών πρακτικών στην τάξη (μικροδιδασκαλίες φιλοσοφίας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Κατά τη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου διεξάγονται εβδομαδιαίες συζητήσεις και ανταλλαγές εργασιών για να αναλυθεί η εξέλιξη των τάξεων ως ομάδων, για να γίνουν οι όποιες αναγκαίες αλλαγές και για να προσφερθεί ατομική επίβλεψη σε κάθε ένα από τα σχέδια μαθήματος των φοιτητών. Δεν υπάρχει τελική εξέταση, και η αξιολόγηση σπριζεται σε όλη την παρουσία του φοιτητή κατά τη διάρκεια του έτους. Η όλη δουλειά που κάνουν οι φοιτητές συγκεντρώνεται και υποβάλλεται από τους ίδιους στο τέλος του χρόνου, ως φάκελος εργασίας.

Πηγή:

[www.crdp-montpellier.fr/resources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/resources/agora)

αρκετοί με περιορισμένη εκπαίδευση στη Φιλοσοφία, με πιστωτικές μονάδες που αντιστοιχούν με ένα ή δύο χρόνια σπουδών στη Φιλοσοφία, ή που έχουν διδαχθεί Φιλοσοφία σε άλλα αντικείμενα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτή η ημιτελής εκπαίδευση συμπληρώνεται με πιστοποίηση που λαμβάνεται από σχολεία εκπαίδευσης ή αναγνωρισμένα προγράμματα. Είναι σαφές ότι όλα αυτά συμβαίνουν εξαιτίας του κενού που υπάρχει μεταξύ των καθηγητών της Φιλοσοφίας –στις χώρες όπου το αντικεί-

μενο περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα– και του αριθμού των πτυχιούχων της Φιλοσοφίας των πανεπιστημίων. Από τη μια πλευρά, είναι βέβαιο ότι το να είσαι καθηγητής σχολείου είναι μονάχα μία από τις επαγγελματικές επιλογές που έχουν οι αποφοίτοι Φιλοσοφίας, και δεν είναι πάντοτε η πιο ενδιαφέρουσα επιλογή. Από την άλλη πλευρά, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι, ως εκ της φύσεώς της, και ιδιαίτερα σε ορισμένες αγορές εργασίας, η διδασκαλία στο σχολείο μπορεί να απορροφήσει και απόφοιτους άλλων αντικειμένων. Η Φιλοσοφία, που συχνά θεωρείται ότι δεν προσφέρει και πολλά στα τεχνικά ζητήματα, μπορεί από τη σκοπιά αυτή να θεωρηθεί ότι λειτουργεί ως αποσβεστήρας των κοινωνικών κραδασμών.

Αλλά υπάρχουν και άλλες συγκεκριμένες καταστάσεις που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Για παράδειγμα, στη Βραζιλία –που το αντικείμενο εισήχθη απότομα στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών– υπήρξε πρόβλημα στην εξεύρεση εξειδικευμένου προσωπικού. Ωστόσο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μεταβατικό στάδιο: η αναγκαιότητα για αναθεώρηση των ειδικών χαρακτηριστικών της διδασκαλίας της φιλοσοφίας –στις χώρες που δεν υπάρχει η όποια απαίτηση κατάρτισης– συνιστά ένα πραγματικό εκπαιδευτικό ζήτημα για το μέλλον.

## 5) Θεωρημένες μεταρρυθμίσεις: Για ποιο σκοπό;

Σε αυτό το κεφάλαιο αξίζει να εξετάσουμε δύο διαδικασίες μεταρρυθμίσεων, όπου η κάθε μια με τον τρόπο της έχει ιδιαίτερη απήχηση στον τομέα της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας. Αναφερόμαστε στις μεταρρυθμίσεις που έγιναν στην **Ισπανία** και το **Μαρόκο**. Τα πάρα πολλά σχόλια που έγιναν, αλλά και η μεγάλη έμφαση που έδωσαν τα ΜΜΕ σε αυτές επιβεβαιώνουν τη σημασία τους.

Μια ενδιαφέρουσα θεώρηση της ισπανικής περίπτωσης έγινε από τον Miguel Vasquez, καθηγητή Φιλοσοφίας στη Γαλικία και μέλος της ομάδας εργασίας για τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας στην εν λόγω περιοχή. Το σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισπανία χωρίζεται σε τέσσερα κύρια στάδια: στην προσχολική εκπαίδευση (0–6 ετών), στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (6–12 ετών), στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12–16 ετών)<sup>25</sup>, και στο *bachillerato* (16–18 ετών)<sup>25</sup>. Αυτή η δομή καθιερώθηκε με την έγκριση του νόμου για το γενικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος («Ley de Ordenación General del Sistema Educativo» ή LOGSE) το 1990. Τα προβλήματα κατά την εφαρμογή του νόμου, καθώς και οι πολλές επικρίσεις που έλαβε, οδήγησαν την κυβέρνηση να νομοθετήσει μια τροποποιημένη εκδοχή του νόμου του 2002 (νόμος για την ποιότητα της εκπαίδευσης –Ley de Calidad de la Educación ή LCE). Αυτός ο τελευταίος νόμος ήταν σύντομη διάρκειας αφού αντικαταστάθηκε το 2006 από ένα καινούριο νόμο, τον Οργανικό περί εκπαίδευσης νόμο (Ley Organica de la Educacion ή LOE). Κατά την πρώτη φάση αυτής της μεταρρύθμισης υπήρξε σημαντική μείωση των τμημάτων Φιλοσοφίας στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ό,τι αφορά τον αριθμό των μαθημάτων και των ωρών διδασκαλίας. Για να κατανοήσουμε καλύτερα αυτή τη μείωση, είναι χρήσιμο

(25) Τα δύο χρόνια του *bachillerato* καλύπτουν τα δύο τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

να κάνουμε μian ιστορική θεώρηση και να παρατηρήσουμε ότι η θέση της Φιλοσοφίας στο ισπανικό σύστημα έχει μεγάλη ιστορία. Αρκεί να διαπιστώσουμε ότι σχεδόν σε όλη την προφραγκική περίοδο επικράτησαν δύο μαθήματα, η Εισαγωγή στη Φιλοσοφία και η Ιστορία της Φιλοσοφίας. Έτσι είχαν τα πράγματα όταν εισήχθη ο νόμος LOGSE στη Γαλικία το 1990, οπότε η φιλοσοφία δεν ήταν πλέον υποχρεωτική στο πρώτο έτος του *bachillerato*, εκτός για τους μαθητές που εγγράφονταν στη μια από τις τρεις κατευθύνσεις. Αυτό φυσικά συνεπάγονταν τη μείωση των διδακτικών ωρών περίπου στο ένα τρίτο. Μονάχα η Ιστορία της Φιλοσοφίας παρέμεινε υποχρεωτικό μάθημα για όλους τους τελειόφοιτους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αν επιπλέον, λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μείωσε επίσης τις εβδομαδιαίες ώρες για όλα τα μαθήματα από τέσσερις σε τρεις, τότε μπορούμε να καταλάβουμε τη συλλογική δυσaréσκεια των καθηγητών Φιλοσοφίας, που αναγκάστηκαν σε πάρα πολλές περιπτώσεις να διδάξουν μαθήματα ξένα στα τμήματά τους, όπως Ιστορία ή Γεωγραφία ή άλλα «εναλλακτικά», όπως τα Θρησκευτικά, προκειμένου να συμπληρώσουν τις ελλειπίες ώρες στην τάξη. Ας θυμηθούμε επίσης ότι κατά τη διάρκεια της σοσιαλιστικής περιόδου εισήχθη ένα νέο υποχρεωτικό μάθημα, η Ηθική, στο τέταρτο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτό το νέο μάθημα, δεν άργησε να αντισταθμίσει το επείγον που έλεγε ότι η φιλοσοφία χάθηκε ως μάθημα που διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πράγματι, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στις αυτόνομες κοινότητες, που δεν έχουν δική τους μητρική γλώσσα, η Ηθική διδάσκεται δύο ώρες τη βδομάδα, ενώ οι μαθητές σε άλλες κοινότητες τη διδάσκονται μονάχα μian ώρα τη βδομάδα.

Ο νόμος για την ποιότητα της εκπαίδευσης (LCE), σε συνδυασμό με άλλα μέτρα που έχουν ληφθεί πριν από τη θέσπισή του, εισήγαγε αλλαγές στην εφαρμογή του

προγενέστερου νόμου LOGSE. Πρώτον, η φιλοσοφία γίνεται και πάλι υποχρεωτική σε όλες τις τάξεις του *bachillerato*. Αυτές οι αλλαγές χρησίμευσαν επίσης για την ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος, και ήταν ευνοϊκές για νέα μαθήματα επιλογής συνδεδεμένα με το τμήμα φιλοσοφίας. Στη Γαλικία, για παράδειγμα, προσφέρθηκαν στο *bachillerato* τα ακόλουθα προαιρετικά μαθήματα: «Ηθική και Φιλοσοφία του Δικαίου», «Φιλοσοφία της Επιστήμης και της Τεχνολογίας», «Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη» και «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία». Το πρώτο προσχέδιο του Οργανικού περί εκπαίδευσης νόμου (LOE) προέβλεπε την ακύρωση της Φιλοσοφίας Ι στο πρώτο έτος του *bachillerato*, γεγονός που προκάλεσε μια εντυπωσιακή κινητοποίηση των οργανώσεων των καθηγητών Φιλοσοφίας στην Ισπανία. Υπάρχουν πολύ καλοί λόγοι για την υπεράσπιση του αναμφισβήτητα σημαντικού ρόλου που μπορεί και πρέπει να διαδραματίζει η διδασκαλία της φιλοσοφίας στην ανάπτυξη του αυτόνομου και κριτικού πολίτη και ακριβώς αυτοί οι λόγοι φαίνεται να είχαν απήχηση στα ισπανικά νομοθετικά σώματα, για την τελική έκδοση του LOE –που έχει ήδη εγκριθεί από το κοινοβούλιο– διότι η Φιλοσοφία διατηρήθηκε ως υποχρεωτική σε όλες τις κατευθύνσεις του πρώτου έτους του *bachillerato*, ακόμη και αν το όνομα έχει αλλάξει και έχει προστεθεί νέο μη δοκιμασμένο περιεχόμενο, ακόμα και αν συνοδεύεται από μια ανησυχητική αβεβαιότητα όσον αφορά στις ώρες διδασκαλίας της. Γίνεται λόγος για μείωση από τρεις σε δύο ώρες την εβδομάδα, με στόχο την ένταξη ενός νέου μαθήματος από τις επιστήμες. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρόγραμμα Φιλοσοφίας της Ισπανίας είναι ένας συνδυασμός των γαλλικών και ιταλικών μοντέλων. Όπως στη Γαλλία, η ύλη της «Φιλοσοφίας Ι» είναι θεματική. Όπως και στην Ιταλία, η ύλη της «Φιλοσοφίας 2» στο τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιστορική. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει συναίνεση μεταξύ των καθηγητών ως προς την πρακτική αδυναμία της διδασκαλίας ολό-

κληρης της διδακτέας ύλης που περιλαμβάνεται στα δύο μαθήματα. Έτσι, στην πράξη, στο πρώτο έτος ο κάθε καθηγητής αποφασίζει τι να διδάξει και τι να αποκλείσει, γεγονός που του επιτρέπει, για παράδειγμα, να αφιερώσει σχεδόν ένα ολόκληρο εξάμηνο στη λογική ή να μην τη συμπεριλάβει καθόλου. Κατά το δεύτερο έτος (το τελευταίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), οι αποφάσεις σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζονται από τις εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο, οι οποίες διοργανώνονται από τα πανεπιστήμια της κάθε αυτόνομης κοινότητας. Η εξέταση στη Γαλικία περιλαμβάνει ένα φιλοσοφικό δοκίμιο που θα πρέπει να στηριχθεί σε μια λίστα από είκοσι συγγραφείς –ορισμένους από τις μεγαλύτερες μορφές της ιστορίας της φιλοσοφίας. Ωστόσο, το κάθε τμήμα είναι ελεύθερο να επιλέξει μονάχα οκτώ από τους είκοσι συγγραφείς, και πάνω στο έργο αυτών των οκτώ είναι που θα στηριχτεί την οργάνωση των μαθημάτων του εξαμήνου.

Η διαδικασία μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος στο Μαρόκο, που ξεκίνησε το 1999, και στηρίζεται στην *Charte nationale d'éducation et de formation*<sup>27</sup>, βελτιώνει τη θέση της Φιλοσοφίας σε σχέση με τις μεταρρυθμίσεις του 1975, 1978, 1981, 1984/5 και του 1995. Το 1999, η μεταρρύθμιση θέσπισε μια νέα παιδαγωγική οργάνωση: δημοτικό σχολείο (έξι έτη), κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τριών ετών) και ειδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (περιλαμβάνει έναν μονοετές πρόγραμμα για όλους, και άλλα δύο έτη που οδηγούν στο πιστοποιητικό απολυτηρίου). Οι μαθητές σε αυτά τα δύο τελευταία έτη χωρίζονται σε δύο βασικές κατευθύνσεις: τη γενική, και την τεχνική/επαγγελματική<sup>28</sup>. Κάθε μια από αυτές τις δύο κατευθύνσεις χωρίζεται σε διάφορα τμήματα. Η γενική κατεύθυνση περιλαμβάνει τις επιστημονικές, λογοτεχνικές, οικονομικές και κοινωνικές σπουδές. Υπάρχουν δεκαέξι περιφερειακές ακαδημίες εκπαίδευσης και κατάρτισης, που έχουν ως αποστολή τη θέσπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο μιας

σταδιακής αποκέντρωσης του συστήματος. Η Φιλοσοφία εμφανίζεται ως ανεξάρτητο αντικείμενο στα δύο τελευταία έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τέσσερις εννοιολογικές περιοχές: της ανθρώπινης κατάστασης, της γνώσης, της ηθικής και της πολιτικής<sup>29</sup>. Σε κάθε περιοχή, έννοιες που προκύπτουν από την καθημερινή γλώσσα και η εισαγωγή διαφορετικών νοημάτων για ανάλυση είναι το αφόρμιμα για αναστοχασμό και θέση ερωτημάτων. Για παράδειγμα, το ζήτημα της «ανθρώπινης κατάστασης», εισάγει τις ακόλουθες έννοιες: «το άτομο», «ο Άλλος», «Ιστορία». Τα μαθήματα μπορούν να προσαρμοστούν, με τους τίτλους τους να αλλάζουν ανάλογα με τον τομέα ειδίκευσης: «Γενική Φιλοσοφία» στην επιστημονική κατεύθυνση, «Το Ανθρώπινο Ον» στη λογοτεχνία, «Κοινωνία και Αλλαγή» στην οικονομική και κοινωνική κατεύθυνση, και «Δραστηριότητα και Δημοκρατικότητα» στην τεχνική/επαγγελματική κατεύθυνση. Στο πλαίσιο αυτό, ο καθηγητής Zryouil διευκρινίζει ότι οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων προτιμούσαν να επιλέξουν ένα πρόγραμμα εισαγωγής στη φιλοσοφία και προαγωγής των πλεονεκτημάτων της. Αυτός είναι ο λόγος που δύο μόνο μαθήματα εμφανίζονται στο πρόγραμμα σπουδών και συνοδεύονται από επιμέρους οδηγίες που λαμβάνουν υπόψη την ηλικιακή ομάδα. Τα μαθήματα αυτά είναι: «Τι είναι η φιλοσοφία;» και «Φύση και πολιτισμός». Η «Αγωγή του Πολίτη» περιλαμβάνεται στο χαμηλότερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το καθεστώς της φιλοσοφίας κατέστησε δυνατό για τον Μαροκινό υπουργό Παιδείας να ανακοινώσει με την ευκαιρία της Παγκόσμιας Ημέρας Φιλοσοφίας το 2006, ότι «η φιλοσοφία είναι αναπόσπαστο μέρος του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, διότι διδάσκεται σε όλα τα επίπεδα της δευτεροβάθμιας και της ποιοτικής εκπαίδευσης».

Μπορούμε επίσης να κάνουμε αναφορά στις διδακτικές και τωνοτικές παρατηρήσεις που έκανε ο Γενικός Γραμματέας του Συνδέσμου Μαροκινών Εκπαιδευ-

(27) Βλέπε *Charte nationale d'éducation et de formation*, Commission Spéciale Éducation Formation, Kingdom of Morocco.

(28) Τον Ιούνιο του 2005 κυκλοφόρησε μια προκαταρκτική έκθεση αυτής της μεταρρύθμισης. Βλέπε *Réforme du système d'Éducation et de Formation, 1999-2004*, Commission Spéciale Éducation Formation, Kingdom of Morocco.

(29) Η πληροφορία παρέχεται από τον Καθηγητή Abderrahim Zryouil, Επιθεωρητή και Εθνικό Συντονιστή για την Φιλοσοφία, Morocco.

τικών Φιλοσοφίας, ο οποίος σημειώνει ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας στο Μαρόκο έχει περάσει από δύο στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, η φιλοσοφία διδάσκεται στη γαλλική γλώσσα και χρησιμοποιούνται γαλλικά βιβλία. Κατά το τέλος της δεκαετίας του 1960 η φιλοσοφία «αραβοποιήθηκε». Αρχικά, η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν κυρίαρχη, και η διδασκαλία της φιλοσοφίας εστίαζε στο περιεχόμενο. Εξαιτίας αυτού, η διδακτέα ύλη περιορίστηκε στην ιστορία των ιδεών, και φυσικά το βιβλίο ήταν γεμάτο με γνώση, με τη μορφή μαθημάτων από τα οποία ουσιαστικά απουσίαζαν τα φιλοσοφικά κείμενα. Το μάθημα φιλοσοφίας ήταν στην πραγματικότητα μια σειρά διαλέξεων, με τους περισσότερους από τους καθηγητές να ανησυχούν για το δόγμα που θα έπρεπε να υιοθετήσουν στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Η δεύτερη φάση ξεκίνησε το 1987, σύμφωνα με το σύστημα των ακαδημιών, με την αναδιοργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της Φιλοσοφίας ενεπλάκη στην παιδαγωγική συζήτηση που προέκυψε, καθώς δεν υπήρχε πλέον καμία ανησυχία σχετικά με τις αρχές που πρέπει να διδαχθούν παρά μονάχα για τους *τρόπους* διδασκαλίας, τις παιδαγωγικές πτυχές των πρακτικών της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Η εκπαίδευση άρχισε να θεωρείται ως μια μαθησιακή διαδικασία, που θα έπρεπε να εστιάζει στο μαθητή. Αυτό οδήγησε το 1991 στις ακόλουθες αλλαγές: η ύλη της φιλοσοφίας χωρίστηκε ανάλογα με τα θέματα (για παράδειγμα τη φύση, τον πολιτισμό, τη θρησκεία/φιλοσοφία ή την εργασία/ιδιοκτησία), το εγχειρίδιο του μαθητή πήρε τη μορφή μιας συλλογής φιλοσοφικών κειμένων, και η μέθοδος διδασκαλίας –στην οποία το φιλοσοφικό κείμενο καταλάμβανε πλέον την κύρια θέση– δεν περιοριζόταν μονάχα σε μια σειρά διαλέξεων. Τέτοιες αλλαγές μπορεί να γείρουν παιδαγωγικά ερωτήματα, είτε σε ό,τι αφορά τη χρησιμότητα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας είτε σε ό,τι αφορά τον τρόπο αξιολόγησης του μαθητή είτε σε ό,τι αφορά ερωτήματα σχετικά με τη διδακτική.

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στο Μαρόκο άλλαξε πολλές φορές από το 1995. Ξεκίνησε από ένα θεωρητικό πρόγραμμα σπουδών (ενσωματώνοντας γλώσσες, τέχνη, τεχνικά ζητήματα, κ.λπ.), καθώς έχει ένα βιβλίο που περιέχει μια σειρά από φιλοσοφικά κείμενα και αποσπάσματα. Έτσι, ο Γενικός Γραμματέας υποστηρίζει ότι οι κινήσεις για την αλλαγή στη διδασκαλία της φιλοσοφίας οδήγησαν σε ουσιαστικά ερωτήματα και σε μια βαθύτερη διερεύνηση της ίδιας διδακτικής πράξης. Μεταξύ των πιθανών εμποδίων που μπορούμε να συναντήσουμε και σε άλλες χώρες, ο Lazrak παραθέτει εκείνα που ο ίδιος θεωρεί ότι είναι τα πιο σημαντικά, όπως: τον ανεπαρκή χρόνο που αφιερώνεται στις τάξεις φιλοσοφίας, την απουσία υλικού εργασίας, το γεγονός ότι υπάρχει μόνο ένα διδακτικό εγχειρίδιο, την απουσία μιας λεπτομερούς και ανεπτυγμένης διδακτικής μεθόδου για τη φιλοσοφία, το χάσμα που υπάρχει μεταξύ της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση κ.λπ. Κάποιος θα μπορούσε να παραπέμψει ξανά στον καθηγητή Zryouil, ο οποίος τονίζει ότι μέχρι το 2003 η μεταρρύθμιση έχει θεσμοθετήσει την ανάγκη να «απελευθερωθεί» η έκδοση του σχολικού βιβλίου, με σκοπό να διαφοροποιηθούν τα σχολικά εγχειρίδια εξαιτίας του ανταγωνισμού.

Δεν είναι πάντοτε εύκολο να βρούμε λεπτομερείς πληροφορίες για τα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ή να έχουμε πρόσβαση στα σχέδια μαθημάτων. Όσον αφορά στη διδασκαλία στο Μαρόκο, ένας από τους ερωτηθέντες στην έρευνα της UNESCO ανέφερε ότι «η φιλοσοφία συνιστά αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας σε κάθε επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επειδή η λογική και η ανάλυση βρίσκονται στην καρδιά κάθε φιλοσοφικής σκέψης, με αποτέλεσμα οι μαθητές να κάνουν φιλοσοφία χωρίς να το γνωρίζουν. Οι μαθητές διαλέγουν τη φιλοσοφία σαν ένα νέο αντικείμενο κατά τα δύο τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η αναφορά στο «κάνουμε φιλοσοφία χωρίς να το γνωρίζουμε», αξίζει να τονιστεί, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη, όπως αυτός ο ερωτηθείς δηλώνει, ότι η φιλοσοφία δεν διδάσκεται κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων ετών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ας προσθέσουμε ότι η φιλοσοφία διδάσκεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο τύπο παραδοσιακής εκπαίδευσης, στο βαθμό που συμπεριλαμβάνεται στα τρία τελευταία έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μαθήματα «Νόμος και Σαρία», «Lettres Originelles» (Ισλαμικές και Μαροκινές Σπουδές), και «Πειραματικές Επιστήμες» κάτω από τον τίτλο «Φιλοσοφία και Ισλαμική Σκέψη», παράλληλα με ένα άλλο αντικείμενο, τη «Σύγχρονη Ισλαμική Σκέψη». Υπό την έννοια αυτή, ο Zgoui εξηγεί ότι, παρά το γεγονός πως η παραδοσιακή εκπαιδευτική τάση εξακολουθεί να αποτελεί μέρος του μαροκινού εκπαιδευτικού συστήματος, το μοναδικό μάθημα φιλοσοφίας που αφορά σε όλες τις κατευθύνσεις και στο οποίο η ισλαμική σκέψη δεν διαχωρίζεται πλέον από τη φιλοσοφία, όχι μόνο συνεχίζει να υπάρχει, αλλά θεωρείται και ως ένα εξειδικευμένο και σημαντικό μέρος της παγκόσμιας φιλοσοφικής σκέψης. Σε μια σειρά άρθρων που δημοσιεύθηκαν στο περιοδικό, ο Aziz Lazrak συζήτησε τη δυσκολία της εφαρμογής αυτού του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης, κυρίως επιμένοντας στην αναγκαιότητα ενός παιδαγωγικού μοντέλου που να βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, τόσο μέσω της άμεσης ανάγνωσης των κειμένων όσο και με την αύξηση των ομαδικών συζητήσεων. Ανάμεσα στους δηλωμένους αντικειμενικούς στόχους της μεταρρύθμισης, στα υποοργανικά προγράμματα και στην πραγματική παιδαγωγική πρακτική, βρίσκουμε παρόμοια προβλήματα όπως και σε άλλες χώρες. Στην πραγματικότητα, η πιθανότητα επίτευξης των στόχων των μεταρρυθμίσεων φαίνεται να εξαρτάται τόσο πολύ από μια αυξανόμενη παρουσία της φιλοσοφίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όσο και από μια πραγματική μεταμόρφωση της διδακτικής πρακτικής. Από

αυτή την άποψη, είναι πάντοτε σημαντικό να γίνεται διάκριση μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών προτύπων, και των πρακτικών της διδασκαλίας και της εκμάθησης. Η εις βάθος εξέταση των πιο πάνω θα απαιτούσε την πολύ προσεκτική παρατήρηση και ανάλυση των επαγγελματικών πρακτικών, και επιπλέον να λαμβάνουμε υπόψη την επιρροή της προσωπικότητας του δασκάλου στα σχολεία, που αυτό θα πει, τη λήψη δεδομένων που δεν αφορούν ειδικά στο σύστημα της χώρας ή της περιφέρειας. Θα πρέπει να έχουμε υπόψη τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς στόχους που βρίσκονται πίσω από τις μαροκινές μεταρρυθμίσεις, που αποσκοπούν στον σκόπιμο έλεγχο της σχολικής διδασκαλίας, σε ό,τι αφορά τόσο το περιεχόμενο όσο και τον τρόπο που εμφανίζεται αυτό το περιεχόμενο στη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σε αυτό το γενικό πλαίσιο, η απόφαση για την αύξηση της παρουσίας της φιλοσοφίας μπορεί να εκπλήσσει –οι μεταρρυθμίσεις φαίνεται να αντικρούουν κάθε εισήγηση για την όποια διάκριση μεταξύ της επαγγελματικής κατάρτισης και της κοινωνικής συνειδητοποίησης και ευαισθητοποίησης. Σύμφωνα με τον Zgoui, αν κάποιος θέλει να συνοψίσει την καινοτομία της μεταρρύθμισης που σχετίζεται με τη φιλοσοφία στο Μαρόκο, θα πρέπει να τονιστούν τρία βασικά σημεία: η διδασκαλία της φιλοσοφίας που αρχίζει από το πρώτο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η χωρίς εξαίρεση γενίκευση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε όλες τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης, και η ένταξη της ισλαμικής φιλοσοφίας στα γενικά φιλοσοφικά προγράμματα ως μέρος της καθολικής φιλοσοφικής σκέψης. Η κοινωνικοοικονομική βάση για την ενθέρωση των σχολικών προγραμμάτων σπουδών στο Μαρόκο προέρχεται από ένα υψηλό αίσθημα της ιδιότητας του πολίτη. Αυτό το τελευταίο σημείο φέρνει τις ισπανικές και μαροκινές μεταρρυθμίσεις πολύ πιο κοντά από ό, τι αναμενόταν. Ο Vázquez γράφει ότι μία σημαντική πτυχή της μεταρρύθμισης που προβλέπεται από την Ισπανία, είναι η εισαγωγή

## Πλαίσιο 15

## Η φιλοσοφία της μεταρρύθμισης και η μεταρρύθμιση της Φιλοσοφίας στο Μαρόκο

Όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προϋποθέτουν μια σφαιρική αντίληψη της διδασκαλίας και της μάθησης, της ανθρωπινότητας και της γνώσης, της ζωής και της αξίας. Δεν μπορούμε να φανταστούμε μια φιλοσοφία της μεταρρύθμισης που αφαιρείται από τη φιλοσοφία και τη μεταρρύθμιση της διδασκαλίας της. Αλλά έχουμε ακόμα να δούμε τη γενίκευση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε όλες τις συνιστώσες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ήμασταν απρόσεκτοι στα φιλοσοφικά μας καθήκοντα; Γιατί δεν αναπτύχθηκε καμία συνείδηση σχετικά με την αναγκαιότητα της φιλοσοφίας; Τι μπορεί να γίνει για την αναγνώριση του δικαιώματος στη φιλοσοφία; Πώς μπορούμε να το κάνουμε αυτό προτεραιότητα για τους διανοούμενους, τους πολιτικούς και τους νομικούς; Η Χάρτα της μεταρρύθμισης καταγράφει στόχους, όπως είναι η ανάπτυξη των πολιτών που έχουν συνείδηση των δικαιωμάτων και των ευθυνών τους και που είναι πολύ στενά δεμένοι με την αξιοπρέπεια και την αραβική και μουσουλμανική τους ταυτότητα, αλλά που είναι επίσης ανεκτικοί και ανοικτοί σε ολόκληρο τον άλλο ανθρώπινο πολιτισμό. Αυτές είναι φιλοσοφικές αξίες, και η υπερπερίληψή τους υποδηλώνει ότι υπάρχει μια γενική ανάγκη για να διδαχθεί η φιλοσοφία. Ο ρόλος της φιλοσοφίας, όπως τον αντιλαμβάνομαι, είναι να συμμετέχει στην εκπαίδευση παγκόσμιων –και όχι μονάχα Μαρροκινών– πολιτών. Η Χάρτα μπορεί να

προσανατολίζεται στην επαγγελματική, τεχνική και επιστημονική κατεύθυνση, αλλά εναπόκειται στη φιλοσοφία να θέσει υπό ερώτηση αυτόν τον προσανατολισμό, ασκώντας κριτική στις βίαιες καταστάσεις που μπορούμε να ζήσουμε μέσα στον τεχνικό κόσμο. Ενδυναμώνοντας τη θέση της φιλοσοφίας σημαίνει την ενδυνάμωση της παρουσίας του πολιτισμού και τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος από τη μιζέρια του, τον υποβιβασμό από τον υπάρχοντα κόσμο, τον αγώνα για αυτοσυντήρηση.

Κάθε μεταρρύθμιση στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας κινδυνεύει να έχει περιορισμένα αποτελέσματα, εάν η τελευταία αποδεδειχτεί από την κεντρική θέση που πρέπει να έχει σε ό,τι αφορά το διάλογο μεταξύ της κοινωνίας και των διανοούμενων. Η μεταρρύθμιση της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας εξαρτάται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Η προηγούμενη εμπειρία μάς έδειξε ότι υπήρξαν πάντοτε συγκεκριμένες ασυνέπειες μεταξύ πραγματικών και δηλωμένων στόχων, όταν γίνεται συζήτηση για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Ιστορικά, ακολουθήσαμε δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αυτή των τεχνικών, που καθιστά την τεχνική ένα στόχο, και αυτήν της καθαρής γνώσης–που θα πει ότι η γνώση είναι αυτοσκοπός. Ωστόσο, αυτές οι δύο προσεγγίσεις τείνουν να διακρίνουν τη φιλοσοφία από τη ζωή, τους μαθητές από τη δημόσια σφαίρα, και τη φιλοσοφία από τη διδασκαλία της. Αν

θέλουμε να αποφύγουμε την αναπαραγωγή αυτών των προσεγγίσεων θα πρέπει να σκεφτούμε μια στρατηγική συμπληρωματικότητα για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Αυτή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εξής αρχές του αναλυτικού προγράμματος: της συνέχειας, της εξειδίκευσης και της σταδιακής ανάπτυξης των διανοητικών απαιτήσεων ενός μαθήματος. Μια τέτοια στρατηγική περιλαμβάνει επίσης μια πιο στενή σχέση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε άλλα αντικείμενα. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή καμία εκπαίδευση του κριτικού νου αν αυτή είναι αποκομμένη από τη λογοτεχνία και την ιστορική κριτική. Τι παραπάνω είναι, αν δεν παραπέμψει σε καταστάσεις του πραγματικού κόσμου της τάξης –λεπτομερείς φιλοσοφικές ασκήσεις πάνω στα νοήματα, διάλογο, ανάγνωση και γραφή– αλλιώς η μεταρρύθμιση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας θα είναι μόνο κατ' όνομα. Δεν μπορούμε να μεταρρυθμίσουμε τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας χωρίς να μεταρρυθμίσουμε τις ισχύουσες μεθόδους αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει να απομυθοποιηθεί και να την απελευθερώνει από το «μονισμό» και την άγνοια. Με λίγα λόγια, οι αρχές της αξιολόγησης και της απελευθέρωσης θα πρέπει να συνυπάρχουν με την αρχή της πολυφωνίας.

Aziz Lazrak<sup>30</sup>

Γενικός Γραμματέας Μαρροκινού Συλλόγου Καθηγητών Φιλοσοφίας (Μαρόκο)

ενός νέου μαθήματος, η Εκπαίδευση στην Πολιτειότητα, που απορρέει από το νέο οργανικό νόμο περί εκπαίδευσης, το LOE. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το αντικείμενο αυτό θα πρέπει να συνδέεται με τα φιλοσοφικά τμήματα. Από αυτό συνεπάγεται ότι το ενδιαφέρον για αυτόν τον προσανατολισμό προς την αγωγή του πολίτη επέτρεψε στους νομοθέτες να αλλάξουν το όνομα του μαθήματος της φιλοσοφίας στο πρώτο επίπεδο του *bachelorato* (πέμπτος χρόνος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) σε «Φιλοσοφία και Πολιτειότητα».

Παρά το γεγονός ότι το περιεχόμενο αυτού του μαθήματος στο Μαρόκο δεν έχει ακόμη επικυρωθεί, έχει αναφερθεί

ότι η αλλαγή στο όνομα υποδηλώνει και μίαν αλλαγή στο περιεχόμενο. Η αλλαγή φαίνεται να σημαίνει την προώθηση της πρακτικής φιλοσοφίας –πιο συγκεκριμένα της ηθικής και της πολιτικής– και συνάμα την ακύρωση των πιο θεωρητικών κατευθύνσεων, και πιο ειδικά της επιστημολογίας. Παρά το γεγονός ότι αυτό δεν έχει ακόμη επικυρωθεί, και είναι ένα σημείο σύγκρουσης μεταξύ των πολιτικών αρχών και των καθηγητών της φιλοσοφίας, η κινητήρια δύναμη πίσω από αυτή τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής φαίνεται να είναι παρόμοια με εκείνη στο Μαρόκο.

(30) Aziz Lazrak, 'Philosophie de la réforme et réforme de la philosophie'. *Diotime-L'Agora*, [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

## ΙΙ. Προτάσεις για την ενίσχυση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

1) Η οικοδόμηση της κριτικής σκέψης: το γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό υποκείμενο

Παρά τις διαφορές στα εκπαιδευτικά εργαλεία και στις μεθόδους διδασκαλίας, η μάθηση της φιλοσοφίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον παρουσιάζει μια σχετικά ομοιόμορφη εικόνα, ανεξαρτήτως της ηλικίας των μαθητευόμενων φιλοσόφων. Φυσικά, η ηλικία των μαθητών θα έχει αντίκτυπο στον τρόπο αντίδρασης στην εισαγωγή τους σε φιλοσοφικές ιδέες: αν πρόκειται για μικρά παιδιά που παρακολουθούν τις δυνάμεις τους για κριτική σκέψη να αναπτύσσονται μέσα από την ευαισθησία και τη φαντασία τους, ή τους εφήβους που αντιμετωπίζουν κρίσεις ταυτότητας, ή τους ενήλικες. Στη Δύση, με την έννοια έφηβος εννοούμε ένα παιδί στην εφηβεία, περίπου 11 με 13 ετών, με όλες τις σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές μεταμορφώσεις που σχετίζονται με αυτή την ηλικιακή περίοδο.

*Οι έφηβοι που θέτουν υπό αμφισβήτηση την ύπαρξή τους σχεδόν παρά τη θέλησή τους, συχνά αναζητούν επιχειρήματα, προκειμένου να επιβεβαιώσουν και να καθυστερήσουν τον εαυτό τους –να ελαττώσουν την ένταση του ερωτήματος. Η εξέλιξη, ή ακόμα και η επανάσταση του ατόμου κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης της ωρίμανσης έχει σημαντικές συνέπειες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εκπαίδευσή του/της. Υπάρχουν δύο βασικά σημεία που θα πρέπει να θυμόμαστε: 1) Αν θέλουμε να πιστέψουμε την ψυχολογία για το ζήτημα αυτό, και ιδιαίτερα την ψυχανάλυση, η έναρξη της εφηβείας σηματοδοτεί μια κρίση της αυτο-αντίληψης που ωθεί τον/την εφήβο να επαναπροσδιορίσει την ψυχολογική του/της σχέση με τον κόσμο μέσα σε μια σύνθετη ροή που κινείται μπρος-πίσω, ανάμεσα στην παι-*

δική ηλικία και στα θέλητρα του νέου περιβάλλοντος. Η σχέση του/της εφήβου με τον κόσμο, με τους άλλους, και με τον εαυτό του/της θέτει σε κίνηση μια προβληματική διαδικασία δόμησης και αναδόμησης η οποία διεκδικεί το δικό της μερίδιο στην κατάπληξη, τον φόβο, την χαρά και τον πόνο. 2) Οι αντιλήψεις που έχουν οι έφηβοι για τους άλλους ως χρήσιμες ή απειλητικές –παραδείγματος χάρι για τις κυριαρχικές ομάδες όπως τους γονείς, τους δασκάλους ή μίαν ομάδα συνομηθίκων– καθίστανται καθοριστικές για τη θέση που λαμβάνουν και τον τρόπο που αντιδρούν. Αυτό είναι το ανθρώπινο πλαίσιο μέσα στο οποίο εισάγεται συνήθως η εκπαιδευτική πρόταση για τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας μαζί με ερωτήματα, υπόρρητα ή ρητά, που θέτουν οι έφηβοι, όντας πλημμυρισμένοι με συναισθήματα, έκπληκτοι από τις μεταμορφώσεις του σώματός τους, της φωνής τους και του φύλου τους: Τι μου συμβαίνει; Ποιος είναι το πρόσωπο που γίνομαι; Ποιος/ά πραγματικά είμαι και τι είναι αυτό που θέλω να γίνω; Συγκλονίζονται και αποσταθεροποιούνται, από αυτά τα ερωτήματα που εγείρονται μέσα τους, από το συναίσθημα του να γίνονται ανεξάρτητοι άνθρωποι, υποχρεωμένοι να συνθιθούν τη μοναξιά τους. Αυτό μπορεί να δικαιολογήσει ορισμένες από τις αντιδράσεις που έχουν στο άμεσο περιβάλλον τους (που συχνά εκφράζεται με επιθετικότητα ή απόρριψη του εαυτού τους). Τα προβλήματα πηγάζουν από τον τρόπο που εμφανίζεται η γνώση στο σχολείο: η απουσία σημείων αναφοράς, επιβεβαίωσης της συνείδησης, οι ιδιοτροπίες της μάθησης και το ρίσκο της αποτυχίας αποδυναμώνουν την πεποίθηση που ήδη είναι κλονισμένη από αισθήματα



## Πλαίσιο 16

## Η συνάντηση του έφηβου με τη φιλοσοφία

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ψυχολόγοι παρατηρούν κλινικά τη ζωή των εφήβων, ζητώντας τους να περιγράψουν τα συναισθήματα για τον εαυτό τους και τη ζωή τους και προσπαθώντας να τους βοηθήσουν να εκφράσουν με λόγια τον πόνο τους, ο φιλόσοφος-διαμεσολαβητής καθοδηγεί μια κοινότητα έρευνας, που αποτελείται από λογικά άτομα, σε μια συζήτηση για την αναζήτηση του νοήματος της ζωής που είναι ένα φυσικό στάδιο της ανθρώπινης ανάπτυξης. Αυτή η υπαρξιακή αναζήτηση είναι ένα μάθημα εξέτασης και συζήτησης, και ο φιλόσοφος-διαμεσολαβητής συνεργάζεται με την ομάδα για να αναπτύξουν οι έφηβοι τις ιδέες τους μέσα από ερωτήματα γνωστικού χαρακτήρα, όπως τα εξής: «Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η διαφορά μεταξύ παιδιού και εφήβου; Η, ποια είναι η διαφορά μεταξύ εφήβου και ενήλικα;», «Μπορεί ένας έφηβος να είναι και ενήλικας;» ή «Μπορεί ένας ενήλικας να εξακολουθεί να είναι και έφηβος;» Αυτά τα ερωτήματα που τίθενται διερευνούν την έννοια του παιδιού, του εφήβου και του ενήλικα και εξετάζουν σε ποιο βαθμό μπορεί να επεκταθούν οι έννοιες αυτές, εξετάζοντας ιδίως τους τρόπους με τους οποίους συνδέονται αυτές οι έννοιες.

Τα πιο κάτω ερωτήματα λειτουργούν εννοιολογικά και επιχειρηματολογικά: «Πότε κάποιος μπορεί να πει ότι ένας έφηβος είναι ελεύθερος;» (η έννοια της ελευθερίας), «Κατά τη γνώμη σας, γιατί οι έφηβοι συχνά αμφισβητούν την νομιμότητα των κανόνων;», «Έχουν δίκαιο ή άδικο όταν το πράττουν» (οι έννοιες του κανόνα και των νόμων, του νόμιμου και της νομιμότητας, της ηθικής και της πολιτικής) ή, επίσης, «Ως έφηβος, τι γνώμη έχεις για τις απόψεις των άλλων ανθρώπων; Είναι δικαιολογημένες;» (οι αντιλήψεις για τους άλλους ανθρώπους, για τις γνώμες και την ηθική).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ψυχολογία προσεγγίζει τον έφηβο καθαριτικά με τη λεκτική έκφραση του συναισθήματος, η φιλοσοφία αξιοποιεί τη γλώσσα για να δουλέψει πάνω στις αντιλήψεις του νου, πράγμα που επίσης μπορεί να είναι καθαρτικό για τον έφηβο, καθώς απομακρύνει και αντικειμενοποιεί αυτές τις αντιλήψεις, και από αυτές δημιουργεί

μιαν αντικειμενική κατανόηση, που μοιράζεται η ομάδα. Εάν θεωρούμε ότι οι αναφορές στη λέξη «έφηβος» ενδέχεται να αναστείλουν την επιθυμία των μαθητών για να μιλήσουν, μπορούμε να την αντικαταστήσουμε με ένα πιο γενικό όρο, «άνθρωπος», «άτομο», «εμείς», κ.λπ. («Γιατί συχνά επικρίνουμε τη νομιμότητα των κανόνων;») Οι μαθητές, ωστόσο, θα πρέπει να απαντήσουν σύμφωνα με τη δική τους εμπειρία.

Για να πάψουν να φοβούνται οι έφηβοι μπροστά στους συμμαθητές τους, καθώς και να πάψουν όσοι έχουν συνηθίσει να προσπαθούν να επιβάλλουν τις απόψεις τους, είναι πάρα πολύ σημαντικό να συζητηθούν οι στόχοι της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Μπορεί να είναι δύσκολο και σύνθετο γι' αυτούς να αναγνωρίσουν ότι το να λέμε τη γνώμη μας δεν σημαίνει και πως θα πρέπει να την επιβάλουμε, ή ότι δεν είναι ούτε αυτή η κατάλληλη στιγμή για να δείξουμε τη δύναμή μας (συχνά αυτό είναι πρόβλημα με τα αγόρια), αλλά είναι μια προσπάθεια αναζήτησης του νοήματος είναι μια κατάσταση μέσα από την οποία όλοι βγαίνουν νικητές, διότι όλοι μπορούν να κερδίσουν ακούγοντας τις γνώμες και τις ιδέες των άλλων. Αυτό προϋποθέτει ότι όλοι λαμβάνουν μέρος στη συζήτηση – ο ρόλος του καθηγητή και το παράδειγμά του ως «αξιόπιστου συνομιλητή» (Levine) είναι ζωτικής σημασίας για να ξεπεραστούν οι στιγμές αμφιβολίας ή χαμηλής αυτοεκτίμησης – και ότι όλοι δεσμεύονται ότι θα συνεχίσουν να θέτουν όλο και περισσότερα ερωτήματα, για να ικανοποιήσουν τις πνευματικές απαιτήσεις τους. Η κοινότητα της έρευνας θα πρέπει να εμπνεύσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ καθηγητή και μαθητών, καθώς και μεταξύ της ομάδας ως σύνολο και να περιορίσει το φόβο των μαθητών ότι θα τους κρίνει ο καθηγητής ή οι συμμαθητές τους.

Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο κατά τη φάση που περνούν την αναταραχή της εφηβείας, και που μπορεί συχνά να είναι προβληματισμένοι από τα οικογενειακά ή κοινωνικά προβλήματα. Γι' αυτά τα παιδιά, είναι η γενικότερη σχέση που με τον κόσμο,

με τους άλλους και με τον εαυτό τους που είναι προβληματική, και η άρνηση να μάθουν μπορεί να είναι εκδήλωση του μεγάλου άγχους τους να έρθουν αντιμέτωποι με έναν ξένο (Άλλο) που τους αποσταθεροποιεί. Είναι αυτή η δύσκολη σχέση με τον κόσμο που θα πρέπει να διαμεσολαβηθεί από τη φιλοσοφική έρευνα, και είναι πάντα εκπληκτικό να βλέπουμε πόσο εύκολα μπορούν να εισέρχονται σε αυτή, ίσως ακόμα και λόγω της υπαρξιακής επιδεινωμένης ευαισθησίας τους – τον πόνο της ύπαρξης, όπως έλεγε ο Λακάν. Οι μαθητές είναι σημαντικό να επιλέγουν θέματα που τους ενδιαφέρουν, έτσι ώστε ο διαμεσολαβητής να μπορέσει να τους εισάξει στην κριτική μέσω της συζήτησης και του διάλογου – αυτό κάνει τη φιλοσοφία να διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα μαθήματα – αυτό μπορεί να μετριάσει τις ανησυχίες όσων βρίσκουν την γραπτή έκφραση προβληματική – και με την οποία δεν νιώθουν σαν να εργάζονται (που είναι λάθος, διότι εργάζονται, απλά με διαφορετικό τρόπο). Είναι σημαντικό να επιβάλουν μια δημοκρατική δομή στη συζήτηση με την εφαρμογή μερικών απλών κανόνων για να καθορίσουν τη σειρά της ομιλίας και να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές κατανοούν ότι δεν ψάχνουν για τη σωστή απάντηση (καθώς αυτό θα τους βάλει πίσω σε μια κατάσταση που αξιολογείται ακαδημαϊκά). Οι μαθητές είναι εκεί για να μάθουν να εκφράζουν τις ιδέες τους και να σκέφτονται μέσα από τα προβλήματα λογικά, ανταλλάσσοντας ιδέες και απόψεις και για να επουλώσουν τις πληγές της αυτοεκτίμησής τους, που μπορεί να προκύψουν επειδή νιώθουν κατώτεροι ή βλάκες όταν οι σχολικοί βαθμοί δεν είναι καλοί. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αξιολογώντας τη γνώμη τους και δουλεύοντας, έχοντας κατά νου την προϋπόθεση ότι μπορούν να μάθουν να φιλοσοφούν με λίγα λόγια, νιώθοντας σίγουροι για τις δυνατώτερές τους και αφήνοντας τους να το μάθουν.

Michel Tozzi

Καθηγητής και ειδικός στη διδακτική (Γαλλία)

αβεβαιότητας και την απουσία συνοχής, προβλήματα κοινά σε εκείνους που περνούν μια τέτοια φάση μετάλλξης. Συχνά, όσο περισσότερο κενό έχουν εσωτερικά, τόσο περισσότερο το υποκαθιστούν με μian πληθωρική ή συγκρουσιακή εξωτερική στάση, σε μια προσπάθεια να ελέγξουν τις απειθαρχες δυνάμεις που τους καταλαμβάνουν.

*Ο/Η έφηβος φιλόσοφος, ή η αρχή της ανθρωπίνης αμφισβήτησης.* Πώς μπορούμε λοιπόν να ενθαρρύνουμε τους μαθητές εκείνους που η αυτο-εκτίμησή τους είναι έμπληε συναισθημάτων, να αμφισβητήσουν την ταυτότητά τους, ως άτομα με ελεύθερη σκέψη; Πώς μπορούμε να τους κάνουμε να θέσουν ερωτήματα και να βρουν οι ίδιοι τις απαντήσεις τους (να αποκτήσουν φιλοσοφική στάση), ιδίως όταν το ερώτημα μπορεί να είναι τόσο βαθιά ενοχλητικό (στο βαθμό που γεννιέται μέσα από ένα σώμα που βιώνεται ως ξένο ή παράξενο), ώστε συχνά θέλουν μονάχα να το αποσιωπήσουν, ή τουλάχιστον να το κατευνάσουν; Πώς μπορούμε να καλλιεργήσουμε ένα απορητικό πνεύμα σε εκείνους/ες που δεν είναι σίγουροι/ες για τον εαυτό τους, που αναζητούν απεγνωσμένα βεβαιότητες, και που συχνά μετατρέπουν αυτές τις βεβαιότητες σε πράξεις ανυπακοής; Ποια παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους εφήβους να ξεπεράσουν τα ζητήματα που συνεχώς απασχολούν τη σκέψη τους για την αμφισβήτηση της ταυτότητάς τους; Πώς θα τους βοηθήσουμε να αποκτήσουν και να μεταβούν από μια συναισθηματική σε μian ορθολογική απάντηση σε ό,τι αφορά τον κόσμο τους;

(32) Βλέπε Brocca Commission: 'Le proposte della Commissione Brocca' ('Programmi Brocca'), στην ιστοσελίδα [https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/programmi\\_brocca.htm](https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/programmi_brocca.htm)

(33) Αν και στην Ιταλία εξακολουθούν να υπάρχουν τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα, οι φιλοσοφικές πρακτικές στην τάξη έχουν επηρεαστεί σημαντικά από τα προγράμματα Brocca, όπως και από τις προτάσεις της Ιταλικής Φιλοσοφικής Εταιρίας του 2000.

## 2) Θεωρητικές και ιστορικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία

Το ιταλικό μοντέλο της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στο σχολείο συχνά θεωρείται ότι είναι το αρχέτυπο μιας προσέγγισης βασισμένης στην ιστορία της Φιλοσοφίας. Η Φιλοσοφία διδάσκεται κατά τα τελευταία τρία χρόνια στα επιστημονικά και φιλολογικά δευτεροβάθμια σχολεία, όπως επίσης και στα κολέγια κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στην πραγματικότητα η διδασκαλία της φιλοσοφίας στην ιταλική τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει –εδώ και καιρό– λάβει τη μορφή ενός πραγματικού μαθήματος στην ιστορία της σκέψης, από την εποχή του Θαλή μέχρι τους σύγχρονους φιλοσόφους. Το 2003, ένα εθνικό συνέδριο για τη διδακτική της φιλοσοφίας, που διοργανώθηκε από την Ιταλική Φιλοσοφική Εταιρία (Società Italiana Filosofica, ή SFI), εξέδωσε μian επισκόπηση για τις εξελίξεις, και την έκβαση αυτής της διδακτικής μεθόδου. Η κατάσταση πρόσφατα έχει αλλάξει. Η ανακοίνωση που εκδόθηκε από την ειδική επιτροπή για τη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –την Επιτροπή Brocca, που ονομάστηκε έτσι από τον συντονιστή της Beniamino Brocca– έδειξε μian στροφή στις μεθόδους και το περιεχόμενο των μαθημάτων Φιλοσοφίας τη δεκαετία του 1990. Χωρίς να υπεισέλθουμε εδώ στις λεπτομέρειες των προτάσεων που υπέβαλε η Επιτροπή<sup>32</sup>, είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές της Φιλοσοφίας και οι ειδικοί έχουν ερμηνεύσει αυτό το «νέο μάθημα» της φιλοσοφικής παιδαγωγικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>33</sup>.

Αυτή είναι μια πραγματική στροφή στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην Ιταλία. Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου του 2003, ο Mario De Pasquale επιβεβαίωσε ότι «αυτές οι συζητήσεις που έλαβαν χώρα κατά τις τελευταίες δεκαετίες σχετικά με τη διδακτική της φιλοσοφίας έχουν τώρα καταστήσει ξεκάθαρο ότι

υπάρχει μια εσφαλμένη αντίθεση ανάμεσα στην επίλυση προβλήματος και την ιστορική προσέγγιση. Τα φιλοσοφικά προβλήματα γεννιούνται στην ανθρώπινη σφαίρα. Η σκέψη των φιλοσόφων για την παράδοση αναπτύσσεται γύρω από αυτά τα προβλήματα. Είναι προφανές ότι η μελέτη της φιλοσοφίας δεν απαιτεί μονάχα ιστορικές γνώσεις, ιδίως προκειμένου για να συζητηθούν και να επιλυθούν τα ανθρώπινα προβλήματα. Είναι αλήθεια ότι δεν μπορεί κανείς να μάθει την εγκυκλοπαιδική ιστορία της φιλοσοφίας μέσα από τη μελέτη των ιστορικών και μόνο δογμάτων. Είναι επίσης αλήθεια ότι τα φιλοσοφικά προβλήματα δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν και να συζητηθούν σοβαρά από τους μαθητές χωρίς οι μαθητές να μελετήσουν τις κύριες φιλοσοφίες που αμφισβητούνται ιστορικά και χωρίς να έχουν αποκτήσει εκείνες τις εννοιολογικές και θεωρητικές δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να τους δώσουν νόημα»<sup>35</sup>. Ο De Pasquale υποστηρίζει ότι αυτή η ριζική αναθεώρηση της παραδοσιακής παιδαγωγικής πρακτικής δημιουργεί μια διδακτική πρόταση, που είναι ταυτόχρονα ιστορική, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και τη διαλογική σκέψη: το «*confilosofare*» (την «*συνφιλοσοφία*»): Αν η εμπειρία της φιλοσοφίας στην τάξη προκύπτει μέσα από την κατανόηση, την ορθολογική αποσαφήνιση και την επίλυση προβλήματος, τότε γιατί δεν μπορεί η ίδια η φιλοσοφική εμπειρία να επεκταθεί και σε κλάδους που είναι εξίσου προσανατολισμένοι στην προαγωγή της κατανόησης, στην αναζήτηση του νοήματος –είτε μέσω ερωτημάτων είτε μέσω γνωστικών προσεγγίσεων της εξέτασης και της έρευνας; Δεν υπάρχει κανένας λόγος να ακυρώσουμε την εξειδίκευση και τον ιδιαίτερο πλούτο και βάθος της φιλοσοφίας, συγχωνεύοντάς την με τη λογοτεχνία και την τέχνη, ή δίνοντας υπεβολική έμφαση στις ερευνητικές μεθόδους κ.λπ. Η ιδιαιτερότητα αυτής της πρόθεσης, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και τα μέσα για να κάνουμε φιλοσοφία, πρέπει να παραμείνουν εκτός της συζήτησης. Οι φιλοσοφικές μέθοδοι έρευνας

### Πλαίσιο 17

#### Τα «Προγράμματα Brocca» στην Ιταλία

Τα νέα προγράμματα προτείνουν τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας σε όλους τους κλάδους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών, οικονομικών και επαγγελματικών κλάδων, διότι κατά την περίοδο αυτή, που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ταχεία αλλαγή, θέλουμε να δώσουμε σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν εκείνες τις δεξιότητες που είναι θεμελιώδους σημασίας για την προσωπική τους ωρίμανση. Πρέπει να τους βοηθήσουμε να έχουν τις δικές τους απόψεις και να κάνουν τις δικές τους επιλογές, να αναπτύξουν μια τεκμηριωμένη αντίληψη του κόσμου γύρω τους, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να κατανούν τα ζητήματα που διαμορφώνουν διαφορετικές καταστάσεις, να συνειδητοποιήσουν τις αξίες και να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες σφά: εν ολίγοις, να καταστούν ικανοί να προβάλλουν τον εαυτό τους στο μέλλον, τόσο όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την κατεύθυνση των σπουδών τους όσο και στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες και στη δημιουργική συμμετοχή τους στην κοινωνία. Η παρουσία της φιλοσοφίας σε όλους τους κλάδους παρακινείται από τη δύναμη που έχει να

αφηνίζει μια κριτική προσέγγιση, να επιτρέπει μια στενότερη σχέση μεταξύ των διαφόρων τομέων της γνώσης, να ενθαρρύνει τους μαθητές να προβληματίζονται σχετικά με τις συνθήκες της ζωής τους και το νόημά της, και να ενσωματώνει μια επικοινωνιακή διάσταση στην εμπειρία μάθησης-διδασκαλίας. Τα ιδιαίτερα καινοτόμα στοιχεία των προγραμμάτων Brocca αφορούν στον τρόπο με τον οποίο επιλέγεται το περιεχόμενο, στην κεντρική θέση που δίνεται στα φιλοσοφικά κείμενα. Αφορούν ακόμη στον προσδιορισμό (αν και περιορισμένους και στείλους) των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην πρόταση μεθόδων στην τάξη που να δίνουν έμφαση στην αλληλεξάρτηση μαθητών και φιλοσοφίας, στην αυξανόμενη αξία που αποδίδεται στην ευελιξία της διδασκαλίας –η οποία δεν οργανώνεται σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους– και στην έμφαση που αυτά τα προγράμματα δίνουν σε μια νέα ποιότητα επικοινωνιακής διαλογικής και εκπαιδευτικής σχέσης και σε νέους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών.

Mario De Pasquale<sup>34</sup>

Πρόεδρος SFI Διδακτικής Επιτροπής της Ιταλικής Φιλοσοφικής Εταιρείας

νας πρέπει να παραμείνουν σταθερά συνδεδεμένες με τη σκέψη και το ορθολογικό σκεπτικό της ίδιας της έρευνας. Τα προβλήματα προκύπτουν από τα ίδια τα πράγματα και διαμορφώνονται φιλοσοφικά μέσα από την παράδοση. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να συζητούν και να επιλύουν τα προβλήματα στην τάξη, ξεκινώντας με την πραγματικότητα και συνδυάζοντας το φιλοσοφικό περιεχόμενο με τις μεθόδους μέσα από το έργο που έχουν ήδη κάνει οι φιλόσοφοι (εστίαση στη φιλοσοφική παράδοση), και που είναι γνωστοποιημένο σε δημοσιευμένα έργα τους (εστίαση στα φιλοσοφικά κείμενα). Η μεταφορά αυτών των θεωρητικών θεμελιών στην παιδαγωγική πρακτική προϋποθέτει την

(34) Βλέπε Mario de Pasquale, 'Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie'. *Diotime-L'Agorà*, 2, 1999.

(35) Βλέπε Mario de Pasquale, 'Alcuni problemi attuali in didattica della filosofia'. *Comunicazione Filosofica*, 13. <https://www.sfi.it/archivosfi/cf/cf13/articoli/depasquale.htm>

αναθεώρηση των παραδοσιακών πρακτικών, την υπέρβαση των άκαμπτων εμποδίων που ουσιαστικά διαχωρίζουν τα πεδία της εμπειρίας από εκείνα της γνώσης, και μιαν τάση για την προώθηση σημαντικών φιλοσοφικών εμπειριών, στις οποίες η έρευνα προχωρά μέσα από πολλαπλά ερωτήματα και μία πλειάδα λόγων και γλωσσών –το καθένα με τις δικές του ιδιαίτερες δυνάμεις. Συνεισφορές από άλλους κλάδους εμπλουτίζουν τις διάφορες μεθόδους φιλοσοφικής έρευνας, και επιτρέπουν επίσης στους μαθητές να αναπτύξουν υποθετικές λύσεις που αυτοί μπορούν έπειτα να εξετάσουν, να συζητήσουν και να κρίνουν, μέσα από μια διυποκειμενική επιχειρηματολογική επικοινωνία»<sup>36</sup>.

«Ας μάθουμε από τη γαλλική εμπειρία» συμπεραίνει ο De Pasquale. Οι «Γάλλοι φίλοι και συναδέλφοί μας, μας προσκαλούν να σκεφτούμε πάνω στη θέση πως, ενώ είναι αλήθεια ότι μαθαίνοντας να κάνουμε φιλοσοφία μαθαίνουμε να σκεφτόμαστε, το αντίθετο δεν είναι απαραίτητα αληθές. Οι Γάλλοι συνάδελφοί μας ανέλαβαν το ρίσκο στα σχολεία τους, πιστεύοντας ότι η φιλοσοφία μπορεί να μεταμορφωθεί από ένα «μανιερισμό επιχειρηματολογικής ρητορικής» ή «από μια καθαρή συζήτηση απόψεων» σε μια «φιλοσοφούσα φιλοσοφία» μεταξύ των μαθητών οι οποίοι δεν γνωρίζουν τα στοιχεία της παράδοσης ή δεν διαθέτουν τα μέσα για να διαβάσουν και να κατανοήσουν μια φιλοσοφική συζήτηση, ούτε να την προετοιμάσουν προφορικά ή γραπτώς. Πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις συγκεκριμένες διαδικασίες με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν και παθαίνουν το περιεχόμενο και τη μορφή των φιλοσοφικών γνώσεων, μέσω των οποίων η ζωντανή φιλοσοφία των μαθητών σήμερα σχετίζεται με την παράδοση». Η ιταλική συζήτηση και οι προτάσεις του De Pasquale στην Ιταλική Φιλοσοφική Εταιρία απηχούν άμεσα τα δέκα προγράμματα που προτάθηκαν από τη Γαλλική Εταιρία για τη δημιουργία Ινστιτούτων Έρευνας στη Διδασκαλία της Φιλοσοφίας (ACIREPH – Association

pour la creation des Institutsde Recherche sur l' enseignement de la philosophie), σε απάντηση στο *Μανιφέστο της για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας*, που εκδόθηκε τον Απρίλιο του 2001. Εδώ, αναπαραγάγουμε εκείνα τα αποσπάσματα που είναι πιο άμεσα συνδεδεμένα με τη δυναμική μεταξύ της ιστορικής, της λύσης προβλήματος και της διδακτικής φιλοσοφικής προσέγγισης, το έκτο πρόγραμμα του Μανιφέστου (βλέπε Πλαίσιο 18).

Ας κλείσουμε αυτό το κεφάλαιο με μια σύνθεση όλων αυτών των στοιχείων που αναπτύχθηκαν σε διαφορετικό συγκείμενο. Ο Καθηγητής Mauricio Langon από την Ουρουγουάη θέτει ένα ενδεικτικό επιχείρημα. Σύμφωνα με τον ίδιο, «η διδακτική ύλη του τρίτου έτους επικεντρώνεται σε φιλοσοφικά ζητήματα και βασίζεται στην ανάλυση των φιλοσόφων από διάφορες εποχές και πολιτισμούς. Το πρόγραμμα αυτό αναπτύσσει μιαν προσέγγιση επίλυσης προβλήματος, με τους μαθητές να εμβαθύνουν και να αιτιολογούν τις αναλύσεις τους –οι οποίες ενσωματώνουν δημιουργικά ευεργετικές πτυχές της φιλοσοφίας, θεματικά (συστήματα και έννοιες) και ιστορικά στοιχεία, χωρίς να αποστασιοποιούνται από τα πραγματικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι μαθητές επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα φιλοσοφικά ζητήματα για να αποφύγουν να δώσουν μεγάλη σημασία στη γνώση που σχετίζεται με τη διαδικασία της σκέψης. Έχουμε απομακρυνθεί από μια καθαρά θεματική ή ιστορική οργάνωση, επειδή τέτοια προγράμματα έχουν την τάση να δίνουν έμφαση στη γνώση, σε αντίθεση με τη γνωστική διαδικασία –η μάθηση συχνά στηρίζεται στην αποστήθιση και η διδασκαλία τείνει να «κολλήσει» στο βιβλίο και σε ένα προκαθορισμένο σύνολο συσσωρευμένων δεδομένων, χωρίς πραγματικό ενδιαφέρον για το μαθητή. Με την επικέντρωση του μαθήματος στο περιεχόμενό του, καθίσταται αδύνατη αντιμετώπιση προβλημάτων σε οποιοδήποτε πραγματικό βάθος, και καταλήγουμε να θυσιάζουμε την ποιότητα

(36) Ό.π.

## Πλαίσιο 18

## Manifeste pour l'enseignement de la philosophie

## - Μανιφέστο για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας (αποσπάσματα)

Έκτο πρόγραμμα: ενσωμάτωση της γνώσης και της μάθησης για να φιλοσοφούμε.

Το να μάθουμε να φιλοσοφούμε περιλαμβάνει το να μάθουμε να οικειοποιούμαστε φιλοσοφικές και μη-φιλοσοφικές γνώσεις. Καθ' υπερβολή, συχνά σε βαθμό καρικατούρας, οι νόμιμες διακρίσεις ανάμεσα στη σκέψη και τη γνώση, ανάμεσα στη φιλοσοφία και τη θετική γνώση, ή ανάμεσα σε μια ζωντανή σκέψη και τη σοφία των φιλοσόφων, κάποιος κατάλληλη στην απόρριψη κάθε σοβαρής προσπάθειας για το πώς θα ενσωματώσουμε όλα αυτά στην τάξη. Για παράδειγμα, εάν ένα μάθημα Φιλοσοφίας οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένα ζητήματα, οι μαθητές δεν μπορούν να τα λάβουν αυτά σοβαρά υπόψη χωρίς να γνωρίζουν τις κύριες φιλοσοφικές επιλογές που έχουν προκύψει και χωρίς μια προοδευτική κατάκτηση των εννοιολογικών διακρίσεων που τους δίνουν νόημα. Αυτές οι επιλογές και οι διακρίσεις δεν είναι ούτε φυσικές ούτε αυθόρμητες. Προέκυψαν από την ιστορία της φιλοσοφίας και μόνο εκεί μπορούμε να τις συναντήσουμε.

Δεν μπορούμε να αποφύγουμε το ερώτημα του τι θα πρέπει οι μαθητές να μάθουν σε ένα εισαγωγικό μάθημα για την ιστορία της φιλοσοφίας. Για παράδειγμα, η φιλοσοφία πάντοτε τρέφεται με πράγματα που βρίσκονται έξω από τον εαυτό της, και δεν θα είμαστε καθόλου σε θέση να φιλοσοφούμε πάνω σε ζητήματα της επιστήμης, της τέχνης ή της θρησκείας αν δεν είχαμε σταθερή και ακριβή γνώση πάνω στα συγκεκριμένα θεμελιώδη επεισόδια της ιστορίας της επιστήμης, στα συγκεκριμένα καλλιτεχνικά και αισθητικά ρεύματα, στα συγκεκριμένα θρησκευτικά κείμενα. Αν θέλουμε η φιλοσοφία να παραμείνει σημαντική, τότε δεν μπορούμε να αποφύγουμε το ερώτημα αναφορικά με τη θέση που θα πρέπει να έχουν όλα αυτά τα απαραίτητα στοιχεία της γνώσης, δεδομένου του ότι όλα αυτά στην πραγματικότητα δεν διδάσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υποστηρίζοντας ότι «ο στόχος της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στο τελευταίο έτος του σχολείου είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλακούν στην άσκηση κριτικής σκέψης και να κάνουν ορθολογικές κρίσεις,

και να τους εισάξει στη φιλοσοφική κουλτούρα» και ότι «αυτοί οι δύο στόχοι είναι ουσιαστικά συνδεδεμένοι», και ότι «η μελέτη των έργων από τους σημαντικότερους συγγραφείς αποτελεί συστατικό στοιχείο κάθε φιλοσοφικής παιδείας», η γαλλική γενική διδακτέα ύλη της Φιλοσοφίας (2003-2004) θέτει έμμεσα ένα θεμελιώδες ερώτημα, που αφορά στην κατανομή των ωρών της φιλοσοφίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν έχει σημασία να εξετάσουμε κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους όλα τα φιλοσοφικά προβλήματα για τον κόσμο ή την κοινωνία, που μπορούν νομίμως να τεθούν, ή για τα οποία εμείς όλοι διερωτώμαστε με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Ούτε μπορούμε να εξηγήσουμε όλα τα στάδια της ιστορίας της φιλοσοφίας, ή να αρχαιοθετήσουμε όλες τις αρχές που εδραιώθηκαν στην πορεία.

Μανιφέστο που προτείνει η Γαλλική Φιλοσοφική Εταιρεία για τη δημιουργία ινστιτούτων έρευνας στη διδασκαλία της φιλοσοφίας ACIREPH<sup>37</sup>

για την ποσότητα. Ένα μάθημα επικεντρωμένο στα προβλήματα λαμβάνει υπόψη ένα μοιόμορφο και θεμελιώδες χαρακτηριστικό της φιλοσοφικής σκέψης, σύμφωνα με την οποία οποιοσδήποτε προβληματισμός αφορά στο σύνολο της φιλοσοφίας, αλλά μέσα από την επιχειρηματολογία και όχι μέσω της συσσώρευσης δεδομένων»<sup>38</sup>.

### 3) Περαιτέρω προώθηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες συμφωνούν ότι η φιλοσοφία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διάδοση της κριτικής σκέψης. Κι αυτό διότι έχει τη δύναμη να προωθήσει τη διαπολιτισμική ανοχή (Γερμανία), να επιτρέψει στους μαθητές να σκεφτούν καθαρά σχετικά με τις δυνατότητές τους και τα όριά τους (Αργεντινή), να αναπτύξει την κριτική τους σκέψη (Βέλγιο), να αναπτύξει το σεβασμό και την αποδοχή της άποψης των άλλων -να προωθήσει την ειρήνη και τις δημοκρατικές αξίες (Μπουρκίνα Φάσο), και να αναπτύξει τις δεξιότητες της κριτικής και της δημιουργικής σκέ-

(37) Βλέπε Association pour la creation des Instituts de recherche sur l' enseignement de la philosophie (ACIREPH), *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*. Paris, April 2001. <http://acireph.org/spip.php?article6&lang=fr>

(38) Βλέπε Mauricio Langon, 'Aperçu sur la didactique de la philosophie'. *Diatime-L'Agorà* 5, 2000.

ψης, για να αιτιολογήσει απόψεις, για να προσδιορίσει και να δώσει κριτήρια (Ισπανία). Άλλοι αναφέρουν τον ρόλο της φιλοσοφίας στην εμπέδωση της γνώσης και της κρίσης (Γουατεμάλα), τη διδασκαλία δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Ισλανδία), και την προώθηση της κριτικής ανάλυσης των θεμελιωδών ζητημάτων (Λίβανος). Η φιλοσοφία φαίνεται να βοηθά τους μαθητές να μάθουν να αναλύουν και να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις (Μαδαγασκάρη), αναπτύσσει τις δεξιότητές τους στο διάλογο και στην ανάλυση (Μεξικό), το γούστο και τον σεβασμό τους στην πολυφωνία της σκέψης –υποστηρίζοντας την πρόοδο της διανοητικής και ηθικής εκπαίδευσης (Βενεζουέλα). Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτές οι δηλώσεις είναι μονάχα μερικά παραδείγματα από τα πολλά σχόλια που λήφθησαν κατά τη διάρκεια της παρούσας μελέτης της UNESCO. Οι απαντήσεις στην έρευνα προσφέρουν μια εικόνα των πολλών τρόπων με τους οποίους η διδασκαλία της φιλοσοφίας έχει βιωθεί και έχει πραγματοποιηθεί από τους βασικούς της συντελεστές. Αυτές οι οπτικές είναι μεγάλης σημασίας, στο βαθμό που πολλές από αυτές προτείνουν ιδέες που σχετίζονται με την ανάπτυξη, ή σε συγκεκριμένες περιπτώσεις τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Δεν μπορούμε εδώ να αναπαράγουμε με κάθε λεπτομέρεια όλες τις απαντήσεις που λάβαμε στο ερωτηματολόγιο, αλλά οι αναλύσεις των προτάσεων και οι κριτικές παρατηρήσεις μπορούν να ανιχνευθούν στο παρόν κεφάλαιο, αλλά και σε ολόκληρο το βιβλίο.

(39) Βλέπε Mireille Lévy, Daniel Bourquin and Pierre Paroz, 'Enseigner la philosophie en interdisciplinarité: un pari risqué dans un gymnase (lycée) suisse romand'. *Diotime-L'Agorà*, 27, 2005.

(40) Βλέπε Sir Isaac Newton, *Mathematical Principles of Natural Philosophy*, translated by Andrew Motte, First American Edition. New York, Daniel Ardee, 1846. Τίτλος πρωτοτύπου, *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*, [http://redlightrobber.com/red/inks\\_pdf/Isaac-Newton-Principia-English-1846.pdf](http://redlightrobber.com/red/inks_pdf/Isaac-Newton-Principia-English-1846.pdf)

#### 4) Αλληλεπιδράσεις μεταξύ φιλοσοφίας και άλλων κλάδων

Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται σε αυτή την ενότητα προέρχονται από τα λεγόμενα τριών καθηγητών από την Ελβετία: της Mireille Lévy, του Daniel Bourquin και του Pierre Paroz<sup>39</sup>. Όλοι οι τελειόφοιτοι μαθητές τους παίρνουν το εισαγωγικό μάθημα στη φιλοσοφία, με τη μορφή μιας ώρας διδασκαλίας που δίνεται από το καθηγητή της Φιλοσοφίας, συν επιπλέον μιας ώρας στην τάξη με δύο ή τρεις καθηγητές. Αυτή η δεύτερη ώρα εξαρτάται από την επιλογή του μαθητή ή την τάξη –τον δάσκαλο ή τους δασκάλους της συγκεκριμένης κατεύθυνσης και τον καθηγητή Φιλοσοφίας που συνδιδάσκει μέσα στην τάξη.

#### Μια διεπιστημονική προσέγγιση: Φιλοσοφία και Φυσική –η εφαρμογή των Μαθηματικών

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μαθήματα της επιστήμης αφορούν κυρίως στην καθαρή μοντελοποίηση παρά στην έλλειψη κατανόησης των μαθηματικών αποδείξεων. Έτσι, όταν τους διδάσκουμε –για παράδειγμα, τους νόμους του Νεύτωνα για την κίνηση– θα ήταν χρήσιμο να τονιστεί το γεγονός ότι τέτοιοι νόμοι της μηχανικής δεν περιγράφουν έναν έτοιμο κόσμο, αλλά προσφέρουν ένα παράδειγμα με το δικό τους λεξιλόγιο και μέσα εφαρμογών. Αυτό μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να έχουν μια πιο αναστοχαστική ματιά στην –κατά κάποιο τρόπο– απλοϊκή αντίληψη με την οποία η επιστήμη παρουσιάζει τη γυμνή και απροκάλυπτη αλήθεια. Από αυτό το σημείο, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν την παρουσίαση του Νεύτωνα για τις δυνάμεις της βαρύτητας στο *Principia Mathematica*<sup>40</sup> και να τον παρατηρήσουν να δουλεύει πάνω στο γεωμετρικό του μοντέλο, που εξηγεί στους μαθητές πώς γίνεται

## Πλαίσιο 19

## Μια απεικόνιση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ Φιλοσοφίας και επιστημών

Ένα πείραμα που έλαβε χώρα σε ένα γυμνάσιο<sup>41</sup>, στη Βέρνη, μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε μια σειρά από τρόπους με τους οποίους η Φιλοσοφία μπορεί να ενσωματωθεί σε διαφορετικά αντικείμενα των επιστημών. Οι καθηγητές στο γυμνάσιο της Biemme είναι πεπεισμένοι για τη σημασία του, και καθιέρωσαν έναν πρωτότυπο τρόπο διδασκαλίας της φιλοσοφίας, στην οποία εισάγονται οι μαθητές στην ιστορία των φιλοσοφικών ιδεών, παράλληλα με τη μελέτη ποικίλων σύγχρονων θεμάτων. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας της Φιλοσοφίας, σε ό,τι αφορά την αλληλεπίδρασή της με άλλα αντικείμενα, αποδεικνύει στους μαθητές ότι η εστιασμένη προσέγγιση στην πραγματικότητα που εφαρμόζεται σε κάθε συγκεκριμένο μάθημα, επιστημονικό ή άλλου τύπου, θα πρέπει επίσης να ενοποιηθεί σε ένα φιλοσοφικό ερώτημα πάνω στην πραγματικότητα ως ολότητα, σχετικό με το καθολικότερο νόημα της παρουσίας μας μέσα στον κόσμο. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η ανθρώπινη πραγματικότητα δεν θα πρέπει να περιορίζεται στη μονοδιάστατη οπτική στην οποία βρισκόμαστε, παραδείγματος χάρις στη βιολογία, την ψυχολογία ή την κοινωνιολογία,

ή ακόμη και σε μια αλληλεπίδραση ποικίλων επιστημονικών θεωρήσεων μέσα από ένα πιο πολύπλοκο μοντέλο. Προτείνοντας αυτή τη διεπιστημονική προσέγγιση, οι υποστηρικτές δεν επιδίωκαν να δώσουν στη φιλοσοφία κάποιο άλλο ρόλο πέραν αυτού της θεραπευτικής όλων των άλλων επιστημών: ο σκοπός τους ήταν να δείξουν, για παράδειγμα, την πολύπλοκη λογική που υπάρχει μέσα στη διαμόρφωση μιας επεξηγηματικής ή ερμηνευτικής υπόθεσης.

Μια σχέση που βασίζεται στο διάλογο και την αμοιβαιότητα μπορεί να καθιερωθεί μεταξύ της φιλοσοφίας και άλλων θεματικών περιοχών, ακόμη και αν η φιλοσοφία παίζει το ρόλο μιας μετα-αυζήτησης. Αυτή η διεπιστημονική προσέγγιση αναδεικνύει το βαθμό στον οποίο η ιστορία των φιλοσοφικών ιδεών είναι αναπόφευκτη, ακόμη και αν το σημείο αφετηρίας βρίσκεται έξω από τη Φιλοσοφία – στις πειραματικές επιστήμες, τις ανθρωπιστικές επιστήμες ή στις τέχνες. Αυτή η μέθοδος αποσκοπεί στο να εγείρει την περιέργεια των μαθητών για τον κλασικό κανόνα και να δείξει ότι όλα αυτά τα δεδομένα από το παρελθόν συνεχίζουν να μας μιλούν, εφοδιάζοντας μας με επιλογές. Ύστερα από

τρία χρόνια δουλειάς με αυτό το μοντέλο, το σχολείο κατέληξε σε μια θετική αξιολόγηση αναφορικά με τη σχέση Φιλοσοφίας, Μαθηματικών και Φυσικής, Φιλοσοφίας, Οικονομικών και Νομικής, Φιλοσοφίας και Μουσικής, Φιλοσοφίας και Οπτικών Τεχνών, Φιλοσοφίας και σύγχρονων Γλωσσών, Φιλοσοφίας, Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής. Το γεγονός ότι οι μαθητές ανακαλύπτουν τη Φιλοσοφία μέσα από τα πεδία γνώσης στα οποία έδωσαν τη μεγαλύτερη έμφαση, σε πεδία συνήθως που έχουν προσωπικό ενδιαφέρον και σε πεδία τα οποία συνεχίζουν να επηρεάζουν την επαγγελματική τους ζωή, προκαλεί περισσότερο ενδιαφέρον στις δικές τους αναλύσεις. Αυτό το κίνητρο μπορεί να τους βοηθήσει να υπερβούν τη δυσκολία να ασχοληθούν με φιλοσοφικά ζητήματα. Η παράκαμψη της φιλοσοφικής ανάλυσης ακονίζει την αντίληψή τους πάνω στο δικό τους πεδίο σπουδών, και πολλοί από τους μαθητές το αντιλαμβάνονται αυτό κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Mireille Lévy, Daniel Bourquin και Pierre Paroz, καθηγητές, Φιλοσοφική Σχολή, Gymnase de Biemme (Ελβετία)

η επιστήμη και ότι οι μεγάλοι φυσικοί δεν χρησιμοποιούν παραδείγματα με τρόπο απόλυτο. Υπάρχει μια πρακτική της επιστήμης η οποία δεν πρέπει να συγχέεται με την τελεσιδική επιστήμη. Αυτή είναι επίσης μια δυνατότητα για τους μαθητές να εξασκήσουν την κριτική τους αυτονομία. Τέλος, η ομάδα μπορεί να ασχοληθεί με τη συζήτηση ανάμεσα στον Αϊνστάιν και τον Μπερξόν αναφορικά με την απόλυτη φύση του ζωντανού χρόνου, ή με τα κείμενα του Maurice Merleau-Ponty πάνω στο πρόβλημα της αντίληψης. Είναι επίσης πιθανό να κοιτάξουμε με τους μαθητές τον κόσμο που αντιλαμβανόμαστε υπό το φως της αφηρημένης ποιότητας του μοντέλου του Αϊνστάιν για τη σχετικότητα. Ο Descartes, σε αυτό που είναι γνωστό ως το παράδειγμα του κεριού, είπε ότι για να

κατανοήσουμε σωστά τη φύση του κεριού απαιτείται κάτι περισσότερο από την αντίληψη, η νόηση. Για αυτόν, η αντίληψη είναι επιστήμη από τη στιγμή της γέννησης. Αλλά ο Merleau-Ponty υποστηρίζει το αντίθετο, ότι η σύγχρονη επιστήμη κάνει τον κόσμο κατανοτό σε εμάς. Για παράδειγμα, η σχετικότητα του Αϊνστάιν δείχνει ότι δεν υπάρχει κανένα τέτοιο πράγμα όπως δεν υπάρχει παρατηρητής που να μην παρατηρεί κάτι και ότι καμία γνώση δεν είναι ολοκληρωμένη. Μια διεπιστημονική προσέγγιση που φέρνει κοντά τους φιλοσόφους και τους φυσικούς μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε μια νέα κατανόηση των μεγάλων κειμένων, μετατοπίζοντάς τους από τη γνώση και τις ανησυχίες τους σε μια καλύτερη θεώρηση της καταλληλότητας της φιλοσοφικής έρευνας.

(41) Εδώ, με τον όρο «γυμνάσιο» υπονοούνται τα τελευταία τρία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (το λύκειο).

### Μια διεπιστημονική προσέγγιση: Φιλοσοφία και Βιοχημεία

Η «απόδειξη» είναι μια λέξη αγαπημένη στους μαθητές των θετικών επιστημών. Η επιστήμη, ειδικά η Χημεία και η Βιολογία, είναι αποδεικτικές επιστήμες, ενώ η Ηθική όχι. Ως εκ τούτου, τα μέσα που «αποδεικνύουν» τη μη επιστημονικότητα λ.χ. της φιλοσοφίας, της θρησκείας, της ποίησης και της τέχνης, τείνουν να κάνουν τους μαθητές της επιστήμης να χαμογελούν. Έχουν επίγνωση ότι οι διάφορες σφαίρες ύπαρξης απαλλάσσονται από τον τύπο της επαληθευσιμότητας που χρησιμοποιείται στις φυσικές επιστήμες. Ωστόσο, τείνουν να πιστεύουν ότι αυτό τους κάνει να έχουν διαφορετική γνώμη και, στο βαθμό που τέτοια ερωτήματα είναι υποκειμενικά, είναι ερωτήματα γούστου και προτίμησης. Πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι ο επιστημονικός ορθολογισμός είναι μονοπάτιο της επιστημονικής πρακτικής. Αυτή είναι μια περιορισμένη, στενή οπτική η οποία φαίνεται να είναι καταστροφική για τους φιλοσόφους. Για τους φιλόσοφους, από την άλλη πλευρά, η λογική κατανοείται με σχετικά διαφορετικούς όρους, ως ένα αντίβαρο σε κάθε αυθαιρεσία και φανατισμό. Εδώ είναι που βλέπουμε το ρόλο της φιλοσοφίας. Στο βαθμό που η έννοια του ορθολογισμού που στηρίζεται σε μια απόδειξη ανταποκρίνεται στον γενικό τρόπο σκέψης των μαθητών, τότε δεν έχουμε καμιά άλλη επιλογή από το να ξεκινήσουμε από αυτό το σημείο και να επιχειρήσουμε να την αναπτύξουμε περισσότερο. Εδώ θα δούμε εν συντομία δύο ιστορικά παραδείγματα. Πρώτον, την απόπειρα ανακατασκευής της ιστορικής θεώρησης της ανάπτυξης της σύγχρονης χημείας ως επιστήμης. Κατά τη διάρκεια του 18<sup>ου</sup> αιώνα, το παλιό αληθινό μοντέλο αντικαταστάθηκε με μια νέα θεωρία στηριγμένη στην υπόθεση του φλογιστού, μιας αρχής που στηριζόταν στην υποτιθέμενη ύπαρξη μιας πύρινης ύλης, ελευθερωμένης από την καύση και την οξείδωση, την οποία σκέφτονταν σαν κάτι το «αρνητικό». Ύστερα από συζήτηση πάνω σε αυτό, οι

μαθητές βλέπουν την ταινία του Alain Resnais *Mon oncle d'Amerique*, που γυρίστηκε για να παρουσιάσει τις θεωρίες του Henri Laborit πάνω στην εξελικτική ψυχολογία αναφορικά με τη σχέση του εαυτού και της κοινωνίας. Στη συνέχεια ζητούμε από την τάξη να μελετήσει την άποψη του Laborit για την ανθρωπότητα και τον κόσμο, η οποία είναι γνωστή ως νατουραλισμός. Αυτή την άποψη – την οποία, πολλές φορές, ασυμείδικτα, υπερασπίζονται οι βιοχημικοί– ο καθηγητής φιλοσοφίας θα την αντιδιαστείλλει με μια άλλη. Οι μαθητές παίρνουν τη μια πλευρά ή τη άλλη και επιχειρηματολογούν πάνω στις δύο θέσεις, αρχικά στο επίπεδο της γενικής αλήθειας, στη συνέχεια με τη βοήθεια της ηθικής – βασισμένης στη επίλυση προβλήματος– και τη συεισφορά της Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ή με μια εξέταση των αρχών του φιλόσοφου John Rawls από το βιβλίο «θεωρία της Δικαιοσύνης»<sup>42</sup>. Τελειώνοντας, οι μαθητές σχηματίζουν μία κοινότητα βιοηθικής, η οποία θέτει συγκεκριμένες προτεραιότητες σε περιπτώσεις δωρητών οργάνων. Η συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων απογειώνεται γρήγορα και εκείνοι/ες που παίρνουν ενεργό μέρος θα αποκτήσουν σταδιακά μια διευρυμένη αντίληψη του ορθολογισμού.

### Μια διεπιστημονική προσέγγιση: Φιλοσοφία και Μουσική

Το μάθημα αυτό οργανώνεται ούτως ώστε στις μονώρες διδασκαλίες να επιτρέπεται η κριτική θεώρηση των διαφόρων θεμάτων και στις δίωρες να μελετούνται έργα από δύο καθηγητές, επιτρέποντας έτσι τον αναστοχασμό και την ανάλυση. Έτσι, υπάρχει και συμπληρωματικότητα και ένταση μεταξύ αυτών των δύο προσεγγίσεων. Έτσι, ενώ στο μάθημα της Μουσικής η έμφαση δίνεται στο γρηγοριανό τραγούδι – χρησιμοποιούνται κείμενα του Boece– στο μονόωρο μάθημα της Φιλοσοφίας συζητούνται οι κριτικές της γνώσης του Καντ και του Πασκάλ. Παράλληλα, όταν συζητούνται η θεολογική και η ερμηνευτική προ-

(42) Βλέπε John Rawls, *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1971 (για μια μετάφραση στην ελληνική, βλέπε *Θεωρία της Δικαιοσύνης*, μτφρ. Φ. Βασιλογιάννης, Αθήνα, εκδ. Πόλις, 2010).



σέγγιση του έργου *Κατά Ιωάννη Πάθη* του Γιώχαν Σεμπάστιαν Μπαχ, στο μονόωρο μάθημα συζητούνται τα βασικά ζητήματα του σύγχρονου αθεϊσμού και οι ερμηνευτικές αρχές των Φόιερμπαχ, Μαρξ, Νίτσε και Φρόιντ. Έτσι, ο μαθητής αποσταθεροποιείται ή νιώθει την ανάγκη να λάβει θέση. Μια τέτοια προσέγγιση θέτει το ερώτημα του νοήματος στην καρδιά του αισθητικού συναισθήματος. Ενεργοποιεί κάθε μουσικό να αναπτύξει έναν υπορξιακό διάλογο με το μουσικό έργο.

### Μια διεπιστημονική προσέγγιση: Φιλοσοφία και Οπτικές Τέχνες

Εισάγοντας μίαν φιλοσοφική προσέγγιση στους μαθητές των Οπτικών Τεχνών είναι παρόμοιο με το να εισαγάγεις την ίδια προσέγγιση στους μαθητές της Μουσικής. Εδώ θα πρέπει να σημειωθούν δύο ιδιαίτερα δυνατά σημεία στο μάθημα. Το πρώτο έχει να κάνει με τη μελέτη μιας εικόνας από τον μεσαιωνικό Ρώσσο καλλιτέχνη Andrei Rublev. Στη συνέχεια ακολουθεί μια ανάλυση των εικόνων των διαφημίσεων της Benetton. Ακόμη, οι μαθητές παρακολουθούν την ταινία του Αντρέι Ταρκόφσκι *Andrei Rublev*. Οι μαθητές, που συνήθως αρχικά ενοχλούνται όταν πρέπει να παρακολουθήσουν μια ταινία διάρκειας τριών ωρών, αρχίζουν να δομούν μίαν ανάλυση ενός έργου το οποίο είναι δύσκολο να γίνει από την αρχή κατανοητό, και στην πορεία οδηγούνται στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ αισθητικής και υποκειμενικών αληθειών. Στο δεύτερο δυνατό μέρος του μαθήματος παρουσιάζεται στους μαθητές ο πίνακας του Pierre Bonnard, ο οποίος αμφισβητώντας την αντικειμενικότητα του σώματος, μας δίνει τη δυνατότητα να δούμε το σώμα ως κάτι που ζει στην εύθραυστη στιγμή της συνάντησης.

Ένα από τα ερωτήματα που προκύπτουν όταν μιλούμε για μια διεπιστημονική στρατηγική διδασκαλίας για τη Φιλοσοφία αφορά στη συνύπαρξη της Φιλοσοφίας ως ξεχωριστού σχολικού μαθήματος,

παράλληλα με την εισαγωγή των φιλοσοφικών διδακτικών μεθόδων μέσα σε άλλα μαθήματα ή τη διδασκαλία των φιλοσοφικών δεξιοτήτων. Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, η οποία έχει ως στόχο την ανάπτυξη των φιλοσοφικών δεξιοτήτων ή την ενίσχυση φιλοσοφικών προσεγγίσεων σε άλλους τομείς, δεν θα πρέπει να θεωρείται ως ένα υποκατάστατο της φιλοσοφίας ως ενός εξ ολοκλήρου ανεξάρτητου αντικειμένου, που εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των διανοητικών λειτουργιών μελέτης της γνώσης, των εννοιών και της ιστορίας της φιλοσοφικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, οι ακαδημαϊκοί στη Βραζιλία δίνουν έμφαση στην αναγνώριση της Φιλοσοφίας ως αυτόνομου αντικειμένου και επισημαίνουν ότι η Φιλοσοφία μπορεί με αυτόν τον τρόπο να εξυπηρετήσει καλύτερα στη μελέτη της Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, δίνουν έμφαση στη σημασία των κατάλληλων προσόντων που θα πρέπει να έχουν οι καθηγητές, ανάλογα με την τάξη στην οποία διδάσκουν.



### III. Απολογισμός: Θεσμοί και πρακτικές

#### 1) Η ποικιλία των σχολικών συστημάτων σε ολόκληρο τον κόσμο

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η φιλοσοφία κατά κύριο λόγο διδάσκεται σε ένα ή περισσότερα από τα τρία τελευταία έτη. Σε ορισμένες χώρες, όπως το Μαρόκο, την Πορτογαλία, την Ουρουγουάη και κάποιες χώρες της υποσαχάριας Αφρικής, η παρουσία της δεν περιορίζεται στις επιστήμες, τη λογοτεχνία, τα οικονομικά ή τις κατευθύνσεις κοινωνικών σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνεται επίσης στις τεχνικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις. Η φιλοσοφία δεν διδάσκεται μόνο στα σχολεία για τους μαθητές που θα συνεχίσουν σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Συμπεριλαμβάνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι στρατηγικές και οι στόχοι της διδασκαλίας πιθανόν να είναι διαφορετικές/οί από εκείνες/ους των άλλων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Simon-Pierre Amougui, Επιθεωρητής Φιλοσοφίας στη Γαιουντέ, ανέφερε τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη διδα-

σκαλία της φιλοσοφίας στα τεχνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Καμερούν<sup>43</sup>. Γράφει ότι, «εξετάζοντας τα μαθήματα Φιλοσοφίας ή τα μαθήματα που προορίζονται για μαθητές τεχνικών σχολών, είναι σαφές ότι οι στόχοι τους, το περιεχόμενο και η διδακτική τους προσέγγιση είναι συχνά περιορισμένου ενδιαφέροντος για τους μαθητές». Ορθώς θέτει το ερώτημα της «παθητικότητας του μαθητή», και συζητά «πώς θα μπορούσε να είναι διαφορετικά, όταν δεν υπάρχουν προκλήσεις, καμία συζήτηση δεν προκύπτει, κανένας διάλογος δεν γίνεται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών». «Το να ξέρει κάποιος/α τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξει Φιλοσοφία στα επαγγελματικά σχολεία» παραμένει ένα ανοικτό ερώτημα για ανάλυση. Δεν μπορούμε εδώ να μπούμε στις λεπτομέρειες της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αρκεί να σημειώσουμε ότι ο συχνά περιθωριακός ρόλος που κατέχουν αυτά τα μαθήματα στα συγκεκριμένα σχολεία φαίνεται να είναι συνέπεια των ακατάλληλων διδακτικών πρακτικών και όχι της οποιασδήποτε έλλειψης χρησιμότητας, που έχει να κάνει με την ίδια τη φιλοσοφία. Ο Alfredo Reis, καθηγητής Φιλοσοφίας στην Κοϊμπρα της Πορτογαλίας, εξήγησε με μεγάλη σαφήνεια τους βασικούς λόγους για τους οποίους η Φιλοσοφία θα πρέπει να διδάσκεται παντού και υποχρεωτικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η θεμελιώδης διαφορά μεταξύ αυτού του είδους της διδασκαλίας και του φιλοσοφικού μαθήματος, με τον τρόπο που διδάσκεται στα φιλολογικά τμήματα των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –στην Πορτογαλία ένα τρίτο έτος φιλοσοφίας, που φέρει απλά τον τίτλο «Φιλοσοφία», περιλαμβάνεται στο τελευταίο έτος των σπουδών στις αν-

(43) Βλέπε Simon-Pierre Amougui, 'Améliorer l'enseignement au lycée technique'. *Diotime-L'Agora*, 4, 1999.

(44) Βλέπε Simon-Pierre Amougui, 'Améliorer l'enseignement au lycée technique'. *Diotime-L'Agora*, 4, 1999.

#### Πλαίσιο 20

##### Εισαγωγή στη Φιλοσοφία στην Πορτογαλία: ένας τόπος συνάντησης για γνώση και εμπειρία

Το μάθημα «Εισαγωγή στη Φιλοσοφία» περιλαμβάνεται στη γενική εκπαίδευση, στο 10ο και 11ο έτος της σχολικής εκπαίδευσης, με τρία μαθήματα ανά βδομάδα. Όλοι οι Πορτογάλοι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκονται φιλοσοφία για δύο χρόνια. Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, η οποία ορίζει ρητά ότι «η Εισαγωγή στη Φιλοσοφία» είναι το δεύτερο πιο σημαντικό μάθημα της βασικής διδακτέας ύλης, έχει δώσει στη διδασκαλία της φιλοσοφίας αξιοπρέπεια σχεδόν ίση με εκείνη της μητρικής γλώσσας, και αποδίδει μian αναντικατάστατη εκπαιδευτική και αναπτυξιακή δύναμη σε αυτή. Θα έλεγα μάλιστα ότι η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση της δίνει μια πολιτισμική διάσταση, στο βαθμό που αναδεικνύει τη

σημασία του να κάνει ή να μην κάνει φιλοσοφία κατά τη διάρκεια της εφηβείας σου. Το μάθημα «Εισαγωγή στη Φιλοσοφία» σχεδιάστηκε ως ένα «σημείο συνάντησης για γνώσεις και εμπειρία, ως ένας ειδικός χώρος για ανάδυση της κριτικής σκέψης, επέκταση των εννοιολογικών πεδίων, άσκηση της ελευθερίας και διεύρυνση των οριζώντων». Αυτό το μάθημα έχει σαφώς διαμορφωτικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα, και έχει ως στόχο να αναπτύξει το άνοιγμα σε σύγχρονα ερωτήματα με την επικέντρωση στο μαθητή, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να γίνουν δυναμικοί παράγοντες μέσα από τη δική τους διαδικασία μάθησης.

Καθηγητής Alfredo Reis<sup>44</sup> (Πορτογαλία)

θρωπιστικές επιστήμες, τα οικονομικά και τους κοινωνικούς κλάδους— εστιάζεται εκεί όπου οι διαμορφωτικοί και κριτικοί σκοποί έρχονται αντιμέτωποι με την μετάδοση εκείνου του περιεχομένου, που μπορεί να βοηθήσει στην προετοιμασία για τις μετέπειτα πανεπιστημιακές σπουδές. Σε ένα άλλο άρθρο, ο Reis τονίζει τις διαφορετικές δεξιότητες που απαιτούν αυτές οι λειτουργίες του σώματος διδασκαλίας, και τη δυσκολία για τους καθηγητές του μαθήματος «Εισαγωγή στη Φιλοσοφία» να ξανασκεφτούν τα παραδοσιακά μοντέλα του μαθήματος και συγχρόνως να αποφεύγουν τον κίνδυνο της απλούστευσης της φιλοσοφίας για τους μαθητές στις επαγγελματικές κατευθύνσεις. Αυτό είναι ζήτημα διασφάλισης των φιλοσοφικών κατηγοριών και των εννοιών που υπηρετούν στην ανάπτυξη του χαρακτήρα των μαθητών, ανεξαρτέτως της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης στην οποία είναι εγγεγραμμένοι. Οι προτάσεις που σχεδιάστηκαν για τον εκδημοκρατισμό της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, στις χώρες που προορίζεται για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τείνουν να εμπνεύσουν τις ζωηρότερες συζητήσεις, ιδιαίτερα σε εκείνο το σημείο που τα μαθήματα ολοκληρώνονται.

## 2) Μεθόδοι και πρακτικές διδασκαλίας σε ολόκληρο τον κόσμο: Μελέτες περίπτωσης

Η καθημερινή δουλειά των ειδικών σε ζητήματα εκπαίδευσης —οι καθηγητές συχνά αφιερώνουν μέρος του χρόνου τους για να σκέφτονται αναφορικά με τις συνθήκες και τις πρακτικές του επαγγέλματός τους— όπως και οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της UNESCO, βοήθησαν στο να έρθουν στο προσκήνιο ορισμένες γενικές τάσεις στη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο. Καταρχήν, φαίνεται ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας ως ένα διακριτό μάθημα και είναι κατοχυρωμένη στις περισσότερες περιπτώσεις, στα τελευταία χρόνια της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα σχολεία που εστιάζουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες, στις επιστήμες και στα οικονομικά. Ένα μικρότερο, όχι αμελητέο, τμήμα των μαθημάτων βρίσκεται στα επαγγελματικά δευτεροβάθμια σχολεία ή ιδρύματα. Εκεί όπου στην πρώτη φάση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαιτείται ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα για την αρχική ύλη, όπως στο Μαρόκο, δεν είναι καθόλου σπάνιο να βλέπουμε να διδάσκονται ποικίλες μορφές της φιλοσοφίας, όπως η ηθική εκπαίδευση, η λογική, η αγωγή του πολίτη, η ηθική ή, όπως συμβαίνει στο Ουζμπεκιστάν, η πολιτισμική ταυτότητα. Η απόφαση που έχει ληφθεί εδώ είναι να γίνει διάκριση μεταξύ της Φιλοσοφίας ως ανεξάρτητο αντικείμενο και της διδασκαλίας των φιλοσοφικών εννοιών. Η διδασκαλία των φιλοσοφικών εννοιών φαίνεται να πληρεί μονάχα τις λειτουργίες της διδασκαλίας της φιλοσοφίας εκ περιτροπής, μερικές φορές με στόχο το συλλογισμό, όπως στην περίπτωση των μαθημάτων Λογικής, μερικές φορές επιδιώκοντας να μεταδώσουν ένα σώμα γνώσης ή αξιών, αλλά χωρίς ανησυχία για το κατά πόσο αυτή η γνώση θα αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος. Σε άλλες περιπτώσεις, η φιλοσοφία εμφανίζεται με το πρόσωπο της ηθικής, της πολιτικής ή της θρησκευτικής διδασκαλίας, είτε ως μορφή οριζόντιας εκπαίδευσης, που τις περισσότερες φορές ανατίθεται σε καθηγητές άλλων κλάδων, από τους οποίους στη συνέχεια απαιτείται να αυξήσουν τα προσόντα τους με πιστοποιητικά φιλοσοφίας. Μερικές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αναφέρονται στα εθνικά προγράμματα για την εισαγωγή της φιλοσοφίας στο πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε έναν ή περισσότερους από τους τρεις διαθέσιμους κλάδους —τον φιλολογικό, τον οικονομικό και τον κοινωνικό, ή τον επιστημονικό. Υπό την έννοια αυτή υπάρχουν μαρτυρίες από τη Λευκορωσία, την Κίνα, την Κολομβία, την Ιορδανία, τη Ρωσική Ομοσπονδία και την Τουρκία. Μια γενική έρευνα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας δεν μπορεί να περιοριστεί με την πα-

ρουσία της στα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών. Ένα μεγάλο μέρος αυτής της μελέτης είναι κυρίως αφιερωμένο στα διάφορα παιδαγωγικά συστήματα και πρακτικές που κατευθύνουν αυτή τη διδασκαλία. Αυτή η ποικιλομορφία είναι ενδιαφέρουσα όχι μονάχα σε σχέση με τις παιδαγωγικές τεχνικές, αλλά και λόγω των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους η διδασκαλία είναι οργανωμένη για να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο, ανάλογα με το κατά πόσο η διδασκαλία της φιλοσοφίας έχει σχεδιαστεί για να εκπαιδεύσει προς μια κριτική της γνώσης, για να συνοδεύσει την ηθική, την πολιτική, η θρησκευτική εκπαίδευση, ή για να ενισχύσει τη συνείδηση της ταυτότητας. Σε ομοσπονδιακές χώρες, ο ορισμός των ακαδημαϊκών προγραμμάτων σπουδών γενικά εναπόκειται στα κράτη, τις επαρχίες, ή τα καντόνια. Για τις χώρες αυτές η ποικιλομορφία απλώνεται σε διεθνές επίπεδο. Μπορούμε να λάβουμε την Ελβετία ως παράδειγμα.

Ένα πράγμα που ξεχωρίζει σε διεθνές επίπεδο είναι η απουσία της φιλοσοφίας

ως υποχρεωτικό μάθημα στις αγγλόφωνες χώρες. Όπως το έθεσε ένας ερωτηθείς από το Μαλάουσι, το Μαλάουσι «είναι μια αγγλόφωνη χώρα στην οποία η φιλοσοφία διδάσκεται μονάχα στο πανεπιστήμιο». Στην Νότια Αφρική, συμβαίνει το ίδιο. Αυτό είναι ένα φαινόμενο που δίνει τροφή για σκέψη αναφορικά με τον αντίκτυπο τόσο στην εκπαίδευση όσο και στις ακαδημαϊκές βαθμίδες της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στα σχολεία, όχι μόνο επειδή ο αγγλόφωνος πληθυσμός σήμερα αποτελεί την κορυφαία κοινότητα των ακαδημαϊκών φιλοσόφων σε ποσοτικούς όρους, αλλά και επειδή η απουσία αυτή θέτει υπό αμφισβήτηση τη σχέση ανάμεσα στη φιλοσοφική παιδεία και τη δημοκρατική συνείδηση. Παρ' όλα αυτά, η απουσία πρέπει να αντιμετωπιστεί. Τα μαθήματα Φιλοσοφίας προσφέρονται σε ορισμένα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, αν και δεν εντάσσονται στο εθνικό σχολικό σύστημα. Πρόκειται στην πραγματικότητα για συμπληρωματικά μαθήματα που η υλοποίησή τους επαφίεται στην πρωτοβουλία του κάθε ακαδημαϊκού συστή-

(46) Βλέπε Christian Wicky, 'L'enseignement de la philosophie'. *Diotima-L'Agora*, 7, 2000.

## Πλαίσιο 21

### Αναγνώριση της φιλοσοφίας σε ομοσπονδιακό επίπεδο, στην Ελβετία

Ο *Κανονισμός για την αναγνώριση των πτυχίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Le nouveau règlement de reconnaissance des maturités ή RRM) καθιερώθηκε το 1998 και επέφερε σε γενικές γραμμές σημαντικές τροποποιήσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στη φιλοσοφία της διδασκαλίας ειδικότερα. Αυτός ο κλάδος δεν εμφανίζεται ως ένα βασικό υποχρεωτικό μάθημα για όλους τους μαθητές, με εξαίρεση, είναι αλήθεια, κυρίως σε κάποια συγκεκριμένα καθολικά καντόνια (Valais, Fribourg, Uri, Schwyz, κ.λπ.), όπου η φιλοσοφία είναι υποχρεωτικό μάθημα και διδάσκεται κατά τα δύο τελευταία έτη για τρεις ή τέσσερις σαρανταπεντάλεπτες περιόδους ανά εβδομάδα. Αυτό που είναι πραγματικά νέο στοιχείο είναι η ομοσπονδιακή αναγνώριση του καθεστώτος της φιλοσοφίας, η οποία είχε πολλαπλές συνέπειες, όπως το δικαίωμα της φιλοσοφίας για όλους, υποχρεώνοντας όλα τα καντόνια να προ-

σφέρουν τη Φιλοσοφία είτε ως συμπληρωματική επιλογή για δύο ώρες ανά εβδομάδα κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών, είτε ως επιλογή, συγκεκριμένα για τέσσερις ή πέντε ώρες την εβδομάδα κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών, ή, τέλος, ως διπλωματική εργασία για μισή ώρα την εβδομάδα κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους. Αυτό γίνεται με ένα ή περισσότερους εκπαιδευτικούς αν το ζήτημα είναι διεισθημονικό, και οδηγεί σε μια δεκασέλιδη γραπτή έκθεση που συνοδεύεται από προφορική εξέταση. Η κυρίαρχη πρακτική έχει μάλλον χαρακτήρα ιστορικοιστικό, με την έννοια ότι κυρίως κάποιοι μαθαίνουν φιλοσοφία, παρά να μάθει να φιλοσοφεί, με το περιεχόμενο του μαθήματος να αρχίζει από τους προσωκρατικούς φιλοσόφους μέχρι τον Σαρτρ. Δεδομένης, ωστόσο, της μεγάλης ελευθερίας που κέρδισαν τα καντόνια, όπως επίσης και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί, είναι αρκετά

δύσκολο να σκιαγραφησουμε ένα κυρίαρχο μοντέλο. Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο στο βαθμό που οι τελικές εξετάσεις δεν είναι όλες οργανωμένες από ένα κεντρικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καθορίζουν τις εξετάσεις για τους μαθητές των δικών τους τάξεων. Η εστίαση είναι σε ορισμένες περιπτώσεις στην ιστορική γνώση, σε άλλες κάποτε στις φιλοσοφικές δεξιότητες, σε άλλες στην κριτική ανάλυση και σπάνια σε μια φιλοσοφική πραγματεία. Ο σκοπός ουσιαστικά παραμένει να κάνουν τους ίδιους τους μαθητές πρόθυμους και ικανούς να σκέφτονται φιλοσοφικά, και να εμπνευστούν από στοχαστές του παρελθόντος.

Christian Wicky<sup>46</sup>  
Γραμματέας της Κοινότητας των Εκπαιδευτικών Φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ελβετία)

ματος, ή στις καλές προθέσεις μερικών εκπαιδευτικών. Σπάνια ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα προσλάβει έναν καθηγητή, κυρίως για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Αυτό εξακολουθεί να αποτελεί δευτερεύον καθήκον που, αν προκύψει, ανατίθεται στους καθηγητές άλλων μαθημάτων που τυχαίνει να έχουν κάποια δεξιοότητα στο θέμα. Από την άλλη πλευρά, στις Ηνωμένες Πολιτείες τα μαθήματα Φιλοσοφίας προσφέρονται στα πολύ διάσημα προπαρασκευαστικά σχολεία, τα διαμάντια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη γαλλόφωνη Αφρική και σε άλλες χώρες, η φιλοσοφία διδάσκεται σύμφωνα με το γαλλικό σύστημα, και δεν εμφανίζεται παρά στο τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό ισχύει στο Μαλί, καθώς επίσης και στην Μπουρκίνα Φάσο. Οι μαρτυρίες που λάβαμε μας δίνουν μια σύνθετη εικόνα. Απα-

ντήσεις από την Ακτή του Ελεφαντοστού μας δείχνουν ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα μαθήματα προσφέρονται από το προτελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά έχουν υπάρξει προτάσεις για καθιέρωση της φιλοσοφίας και στο προηγούμενο έτος. Στο Νίγηρα υπάρχει κάποια δυσарέσκεια σχετικά με τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις όσον αφορά το τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου έχει μειωθεί ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της φιλοσοφίας προς όφελος των επιστημών. Στο Μπουρούντι, οι μαθητές διδάσκονται μονάχα ένα συνονθύλευμα από συγγραφείς φιλοσοφίας και ορισμένες θεωρίες τους. Σε ολόκληρη την ήπειρο, υπάρχει πρόβλημα λόγω της έλλειψης μιας κριτικής μάζας διδασκαλίας σε πανεπιστημιακό επίπεδο, ικανής να εξασφαλίσει μια σταθερή παρουσία της φιλοσοφίας στα σχολεία. Μέσα από αυτές τις διαφορετικές

(47) Βλέπε Walter Omar Kohan, 'La philosophie pour enfants'. *Diotime-L'Agora* 6, 2000.

## Πλαίσιο 22

### Η ανάπτυξη της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στη Βραζιλία

Η Φιλοσοφία υπήρξε μέρος του σχολικού προγράμματος στη Βραζιλία από την ίδρυση του πρώτου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους Ιησουΐτες στο Σαλβαδόρ ντε Μπαΐα, το 1553. Αυτό ίσχυσε για περισσότερο από τριακόσια χρόνια, μέχρι τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα, και η φιλοσοφία στη Βραζιλία είχε καθαρά δογματικό χαρακτήρα, που χαρακτηρίζεται από την Ιησουΐτικη ιδεολογία. Με την άφιξη της βαθύτατα θετικιστικά επηρεασμένης Δημοκρατίας στο τέλος του δέκατου όγδοου αιώνα, η φιλοσοφία αφαιρέθηκε από το πρόγραμμα σπουδών, για πρώτη φορά από την ίδρυσή της διότι, για τους θετικιστές, η επιστήμη και όχι η φιλοσοφία αποτελεί τη στέρεη βάση της εκπαίδευσης. Από εκείνη τη στιγμή, η διδασκαλία της Φιλοσοφίας παγιώθηκε σε μια σειρά από πολιτικά όσο και παιδαγωγικά κινήματα που την υπερπεριλαμβάνουν ή την αποκλείουν. Η Φιλοσοφία επέστρεψε το 1901, με ένα μάθημα Λογικής κατά το τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να αποσυρθεί το 1911. Το 1915 εισάγεται και

πάλι ως μάθημα προαιρετικό, και το 1925 ως υποχρεωτικό, με εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1932 και του 1942 διατήρησαν τη Λογική και την Ιστορία της Φιλοσοφίας. Με τη θέσπιση της στρατιωτικής δικτατορίας, η Φιλοσοφία και πάλι διαγράφεται επίσημα από το δευτεροβάθμιο πρόγραμμα σπουδών από το νόμο 5692, και αντικαθίσταται από το νέο μάθημα «Ηθική και Αγωγή του Πολίτη», που σκοπό έχει να εγγυηθεί την εθνική ασφάλεια και να αμβλύνει τον κομμουνιστικό και αντεπαναστατικό αντίκτυπο. Η νέα μεταρρύθμιση το 1982 την επανάφερε ως προαιρετικό μάθημα, μια κατάσταση που τηρείται από την τελευταία βασική νομοθετική οδηγία από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, με αριθμό 9394, εγγεγραμμένη σε νόμο το Δεκέμβριο του 1996. Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με το άρθρο 36 (παράγραφος 1, υποπαράγραφος 3), κατά το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές θα πρέπει να κατέχουν, μεταξύ άλλων, φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές γνώσεις, αναγκαίες για την άσκηση των

εκλογικών δικαιωμάτων. Αλλά επειδή τίποτα δεν είχε λεχθεί για το περιεχόμενο που θα έπρεπε να έχουν αυτά τα μαθήματα για την επίτευξη ενός τέτοιου σκοπού, το αποτέλεσμα ήταν να ενταχθεί μεν η Φιλοσοφία ως υποχρεωτικό μάθημα, αλλά υπό την αιγίδα των πολιτειών και των δήμων. Από τη μία πλευρά, από τότε που αποκλείστηκε από την τελευταία στρατιωτική δικτατορία έχει γίνει ένα είδος κοινωνικού ονείρου, που ενώνει τη διδασκαλία της με δημοκρατικές συνθήκες και την ύπαρξη κριτικών και μη αυταρχικών πολιτών. Από την άλλη πλευρά, η κατάσταση της φιλοσοφίας στις διάφορες πολιτείες είναι επισφαλής. Σε πολλές από αυτές η Φιλοσοφία δεν συμπεριλαμβάνεται στα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ή συμπεριλαμβάνεται με τρόπο πολύ αμυδρό, μονάχα μισή ώρα τη βδομάδα, στο τελευταίο σχολικό έτος.

Καθηγητής Walter Omar Kohan<sup>47</sup>  
Πανεπιστήμιο της Πολιτείας του Ρίο ντε Τζανέιρο (Βραζιλία)

καταστάσεις βλέπουμε τυπικά παραδείγματα της αλληλεξάρτησης της δευτεροβάθμιας με την τρίτοβάθμια εκπαίδευση. Από τη μια πλευρά, οι καλύτεροι καθηγητές τείνουν να προσλαμβάνονται από πανεπιστήμια σε άλλες περιοχές του κόσμου, στην Ευρώπη, την Αμερική, την Κίνα και την Αυστραλία. Από την άλλη, όσοι μένουν δεν καταφέρνουν να προσελκύσουν αρκετούς μαθητές ώστε να έχουν έναν ελάχιστο αριθμό αποφοίτων υψηλής ποιότητας και μελετητών. Είναι μια πραγματική ακαδημαϊκή διαρροή εγκεφάλων, που όχι μόνο στερεί από την ήπειρο τους καλύτερους ανθρώπινους πόρους της, αλλά και σβήνει τα μέσα για την ανανέωσή τους.

### Λατινική Αμερική και Καραϊβική

**Βραζιλία.** Το παράδειγμα της Βραζιλίας έχει μεγάλη σημασία για πολλούς λόγους. Από τη μια πλευρά μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε τις δυσκολίες εισαγωγής (ή μάλλον της επαν-εισαγωγής) της φιλοσοφίας ως ανεξάρτητο μάθημα. Από την άλλη πλευρά, τονίζει τον κοινωνικό και πολιτισμικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η διδασκαλία στον εκδημοκρατισμό της χώρας. Από μian άλλη πλευρά, καθιστά ολοφάνερο το πρόβλημα με την εκπαίδευση και την πρόσληψη των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στη Βραζιλία ακολούθησε το ρυθμό του εκδημοκρατισμού της χώρας. Ο μεταρρυθμιστικός νόμος για τη διδασκαλία εισήχθη το 1996 εκ νέου στα σχολεία, ύστερα από μεγάλη απουσία κατά τη διάρκεια των χρόνων της δικτατορίας<sup>48</sup>.

Το 2003, μια ομάδα επιστημόνων από διάφορα πανεπιστήμια της Βραζιλίας, υπό την επίβλεψη του καθηγητή Kohan, προέβη σε λεπτομερή μελέτη της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Βραζιλία, μια μελέτη που αξίζει να διαβαστεί<sup>49</sup>. Το κύριο ζήτημα που διακυβεύεται σε αυτή τη συζήτηση στη Βραζιλία, η οποία ήταν σε εξέλιξη τα τελευταία χρόνια,

είναι η εισαγωγή της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας ως ανεξάρτητα μαθήματα στο δευτεροβάθμιο πρόγραμμα σπουδών. Το 1996 εισήχθη ο νόμος για τις Βάσεις Εθνικής Παιδείας και τις Κατευθυντήριες Γραμμές (*Leide Diretrizes e Bases da Educação* ή LDB) που υποχρέωνε τους μαθητές να κατέχουν συγκεκριμένες φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές γνώσεις, αλλά χωρίς να απαιτείται αυτές να διδάσκονται αυτόνομα. Η ασάφεια αυτή πυροδότησε μια πολύ ζωηρή συζήτηση σχετικά με τον τρόπο που αυτά τα θέματα θα πρέπει να ενσωματωθούν στα βραζιλιάνικα δευτεροβάθμια σχολικά προγράμματα. Μετά από πολλές νομοθετικές περιπέτειες, συμπεριλαμβανομένου ενός προεδρικού βέτο το 2001, τον Ιούλιο του 2006 εγκρίθηκε από το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας της Βραζιλίας μια τροποποίηση του άρθρου 36 του νόμου του 1996. Το νέο κείμενο αναφέρει ότι «η φιλοσοφία και η κοινωνιολογία θα πρέπει να εμφανίζονται ως υποχρεωτικά μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Στο επίκεντρο της συζήτησης ήταν το ζήτημα της κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού. Πέραν των οικονομικών επιπτώσεων, η δυσκολία στην κατάρτιση και στην πρόσληψη καθηγητών φιλοσοφίας, ήταν οι λόγοι του προεδρικού βέτο του 2001, όπως και συγκεκριμένων μέτρων που εγκρίθηκαν σε επαρχιακό επίπεδο.

Σε μια μελέτη που διεξήχθη το 1998 από τον Οργανισμό των Ιβηρο-Αμερικανικών Κρατών (Organization of Ibero-American States - OEI) και αφιερώθηκε στο πρόγραμμα σπουδών της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δεκαοκτώ χώρες της Λατινικής Αμερικής<sup>50</sup>, βλέπουμε ότι «όπου η φιλοσοφία εξακολουθεί να διδάσκεται, η εκπαιδευτική διαδικασία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ιστορία της φιλοσοφίας από ό,τι στην ίδια τη φιλοσοφία». Η Φιλοσοφία φαίνεται να απουσιάζει από την πλειοψηφία των σχολικών προγραμμάτων στην Κεντρική Αμερική. Στη Νικαράγουα, όπου, όπως μας λένε, η φιλοσοφία «δεν έχει διδαχθεί στη δευτεροβάθμια από

(48) Βλέπε Roger-Pol Droit, *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 1995.

(49) Βλέπε Alberto Favero Altair, Filipe Ceppas, Pedro Ernaldo Gontijo, Silvio Gallo, Walter Omar Kohan, 'O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições usuais', *Cadernos CEDES*, 24: 64, September/December 2004. [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

(50) Βλέπε OEI, *Análisis de los currículos de filosofía en nivel medio en Iberoamérica*. 1998.

το 2000», μαθαίνουμε ακόμη ότι «η παιδαγωγική τάση στη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών δεν στοχεύει πλέον στην προσέγγιση της φιλοσοφίας ως εξειδικευμένης επιστήμης, αλλά ως μάθημα που είναι συμπληρωματικό με άλλα μαθήματα». Στο Μεξικό, η σχολική εκπαίδευση στις επιστήμες έχει εξέχουσα θέση, και η φιλοσοφία διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως με τη μορφή της λογικής και της ηθικής. Επίσης, αξ σημειωθεί και μια μελέτη του 2005 για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας από το Τμήμα Ανθρωπιστικών Επιστημών, στο Παπικό Καθολικό Πανεπιστήμιο *Madre y Maestra* του Σαντιάγκο (Pontificia Universidad Catolica *Madre y Maestra*), στη Δομινικανή Δημοκρατία (βλέπε Πλαίσιο 23).

**Αιτή.** Το νέο εθνικό σχέδιο εκπαίδευσης και κατάρτισης ('Plan national d' éducation et de formation' ή PNEF) αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα. Από αυτή την άποψη, η μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκεται ήδη στο στάδιο της πιλοτικής δοκιμής. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τον Τομέα Φιλοσοφίας τέθηκε το ζήτημα της ανάγκης για περισσότερες θέσεις σε διδακτικό προσωπικό. Πρόκειται για ένα σημαντικό κενό που ενδέχεται να οδηγήσει το μάθημα σε ενδεχόμενη παρακμή.

**Παραγωγή.** Σε απάντηση στο ερωτηματολόγιο της UNESCO, διαβάζουμε ότι «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση περιόρισε το μάθημα, έτσι που να υπάρχει μόνο ένα εξειδικευμένο μάθημα. Στο παρελθόν, το τεχνικό baccalaureate συμπεριλάμβανε το μάθημα Φιλοσοφίας σε ένα τουλάχιστον έτος, και δύο για τις ανθρωπιστικές σπουδές. Η φιλοσοφία μειώθηκε σε μεγάλο βαθμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, τα τεχνικά baccalaureates προσφέρουν μαθήματα όπως η Ηθική και η Αγωγή του Πολίτη, η Κοινωνιολογία και η Πολιτισμική Ανθρωπολογία, η Πολιτική και η Μαθηματική Λογική».

### Πλαίσιο 23

#### Ένα όραμα για τη φιλοσοφία... στη Δομινικανή Δημοκρατία

Η μελέτη με τίτλο «Πώς αντιμετωπίζονται η φιλοσοφία και η διδασκαλία της στα υψηλότερα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους πρωτοετείς φοιτητές στο παπικό Καθολικό πανεπιστήμιο *Madre y Maestra* του Σαντιάγκο»<sup>51</sup> καταλήγει μεταξύ άλλων στο συμπέρασμα ότι το μάθημα που προσφέρεται ως Φιλοσοφία στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αποστήθιση του περιεχομένου του, ενώ οι τεχνικές διδασκαλίας στηρίζονται σε συμμετοχικές μεθοδολογίες. Οι μαθητές σκέφτονται τη φιλοσοφική γνώση σαν ένα εργαλείο που ενισχύει αξίες όπως την τιμιότητα, τη λογική, την εγρήγορση, την ανεκτικότητα και την κριτική ευαισθητοποίηση. Η μελέτη κατέληξε με τις ακόλουθες συστάσεις: θα πρέπει να δημιουργηθούν ομάδες για να αναπτυχθεί η αντίληψη για τη φιλοσοφική γνώση, στα τελευταία χρόνια

του σχολείου να προσφερθούν μαθήματα φιλοσοφίας με ανθρωπολογικά και επιστημονικά ζητήματα, να αυξηθεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, να δοθεί έμφαση στο γεγονός πως η αύξηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας υποβοηθά τους μαθητές να προάγουν αξίες, να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικά για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας, και να αναπτυχθεί εκπαιδευτικό υλικό σχεδιασμένο για τάξεις φιλοσοφίας. Επίσης, η μελέτη εισηγάει πως όλες οι σχολικές βιβλιοθήκες θα πρέπει να έχουν τμήματα καθαρά αφιερωμένα σε φιλοσοφικά κείμενα, και ότι θα πρέπει να καθιερωθεί ένας επίσηος διαγωνισμός φιλοσοφίας για εφήβους.

Maria Ireme Danna, Johnny González και Ramón Gil, Καθηγητές (Δομινικανή Δημοκρατία)

**Περου.** Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στα σχολεία σταμάτησε το 2002, όταν η κυβέρνηση την απέσυρε από το ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών ως ανεξάρτητο μάθημα. Θα μπορούσε να σημειωθεί ότι μόλις δύο χρόνια μετά την λήψη αυτού του κυβερνητικού μέτρου, η Περουβιανή φιλοσοφική κοινότητα έχει ταχθεί ανοικτά υπέρ της εκ νέου καθιέρωσης του μαθήματος, κυρίως με τη *Διακήρυξη της Arequipa (Declaration d' Arequipa)*, που έλαβε το όνομά της από την πόλη που διοργάνωσε το Εθνικό Συνέδριο Φιλοσοφίας που διεξήχθη τον Δεκέμβριο του 2004. Τα κυριότερα αποσπάσματα από όσα λέχθηκαν σε αυτό, παρατίθενται πιο κάτω.

(51) Η μελέτη αυτή ετοιμάστηκε ως μέρος ενός προγράμματος, στο οποίο η Unesco συμμετείχε, τον Οκτώβριο του 2005, και είχε τίτλο 'The development of critical thinking through philosophy education in the Dominican Republic'.

## Πλαίσιο 24

## Αποσπάσματα από τη Διακήρυξη της Arequipa

Εμείς που συνήλαμε στην Αρεκίπα του Περού για το Έκτο Εθνικό Συνέδριο Φιλοσοφίας, διακηρύσσουμε ότι:

–η φιλοσοφία αποτελεί μέρος της θεμελιώδους κληρονομιάς του ανθρώπινου λόγου,

–η φιλοσοφική μας αποστολή είναι μια αποστολή για την ανθρωπότητα, την ιστορία της και τα προβλήματά της,

–στο πρόσωπο της επέκτασης και εδραίωσης της μαζικής κατανάλωσης, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο και επείγον να τονωθεί μεταξύ των νέων μας μια κουλτούρα του φιλοσοφικού νου που θα επιτρέπει στους μελλοντικούς πολίτες να οικοδομήσουν μια γενική άποψη να ανθρωπότητας και του κόσμου,

–η φιλοσοφία επιτρέπει την κατάρτιση της κριτικής σκέψης και της ελευθερίας της σκέψης, και προωθεί τον προβληματισμό για την ανθρωπότητα και το πεπρωμένο της,

–είναι αναγκαίο να ενισχυθεί ή και να βελτιωθεί η κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στο Περού, επανακαθορίζοντας τους αντικειμενικούς της σκοπούς και το πλαίσιο διδασκαλίας της, προσαρμοσμένη στην πραγματικότητα της κάθε περιοχής, για τη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, είναι αναγκαίο να θεσμοθετηθούν τα θεμέλια της παράδοσης της διδασκαλίας και μίθσης της φιλοσοφίας στο Περού. Ως προς αυτό το σκοπό, τα πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να οργανώσουν ακαδημαϊκές εκδηλώσεις και ανταλλαγές,

αποφασίζουμε

–να κηρύξουμε τη φιλοσοφική εκπαίδευση των νέων Περουβιανών ως επίγουσα προτεραιότητα για την πραγματική εθνική εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών του Περού,

–να απαιτήσουμε από την περουβιανή κυβέρνηση να δώσει νέα υποστήριξη στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας, και ότι δεν θα πρέπει να διαχέεται μέσα σε άλλα θεματικά πεδία περιοχές ή να αφήνεται απλά να εξαφανίζεται από το τρέχον πρόγραμμα σπουδών,

–να εκφράσουμε την ανησυχία μας για το περιορισμένο ενδιαφέρον που εκδήλωσε η περουβιανή κυβέρνηση για την ενίσχυση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας,

–να προτείνουμε όπως τα περουβιανά πανεπιστήμια και εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως επίσης και η Περουβιανή Φιλοσοφική Κοινότητα, βγουν δημοσίως για να στηρίξουν την αναγκαιότητα και την κατεπείγουσα ανάγκη για φιλοσοφία στους νεαρούς Περουβιανούς,

–να εφιστήσουμε την προσοχή της εθνικής φιλοσοφικής κοινότητας στην αναγκαιότητα της δημιουργίας μιας παράδοσης έρευνας και προβληματισμού σχετικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της φιλοσοφίας στο Περού, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες στην Αμερική και στον κόσμο.

Πηγή: <http://www.redfilosofica.de/> (Περού)

**Ουρουγουάη.** Η φιλοσοφία διδάσκεται στα τελευταία τρία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μαθητές 15-17 ετών), ανεξάρτητα από την ακαδημαϊκή κατεύθυνση που ακολουθεί ο κάθε μαθητής. Οι εβδομαδιαίες ώρες διαφέρουν ανάλογα με την επιλογή. Ο Mauricio Langon, Εθνικός Επιθεωρητής Φιλοσοφίας και Πρόεδρος της Φιλοσοφικής Εταιρίας της Ουρουγουάης, περιγράφει

τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η φιλοσοφία στο σχολικό σύστημα στη χώρα του: «Από το 1885, η φιλοσοφία διδασκόταν στα τρία τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τρεις ώρες την εβδομάδα. Εκτιμούμε ότι το 60% των μαθητών ηλικίας δεκαπέντε έως δεκαεπτά έτων λαμβάνουν τουλάχιστον ένα έτος κατάρτισης στη φιλοσοφία, και το 50% λαμβάνουν τρία χρόνια. Υπάρχει μεγάλη ομοιομορφία στη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε εθνικό επίπεδο, στα προγράμματα σπουδών, στις μεθόδους αξιολόγησης, στους εκπαιδευτικούς και τους επιθεωρητές. Δεν συναντούμε την ίδια ομοιομορφία στις επίσημες κατευθυντήριες γραμμές και η ελευθερία της διδασκαλίας τείνει μάλλον να αυξάνεται αντί να περιορίζεται»<sup>52</sup>.

**Βενεζουέλα.** Ένας από τους ερωτηθέντες δήλωσε ότι «η φιλοσοφία, ως ένα μάθημα που προσφέρεται σε φοιτητές των ανθρωπιστικών επιστημών, κλίνει προς την ψυχολογία με τέτοιο τρόπο που οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να ειδικεύονται στο μάθημα. Ακόμα χειρότερα, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα τους υποχρεώνει να εγκαταλείψουν κάθε φιλοσοφικό περιεχόμενο».

## Αφρική

Ένα κοινό ζήτημα σε πολλές χώρες της Αφρικής είναι η γλωσσική διάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας. Σε μια μελέτη του Coumba Touré, Καθηγητή Επιστημών Αγωγής στο Πανεπιστήμιο του Μπαμάκο Μάλι, βλέπουμε τη δυσκολία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε ένα σχολικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από μια συχνά συγκρουσιακή πολυγλωσσία. Η μελέτη αυτή<sup>53</sup> αποκαλύπτει μια κατάσταση που φαίνεται να ισχύει και σε άλλες αφρικανικές γαλλόφωνες χώρες. Μετά από την παρατήρηση ότι η πλειοψηφία των μαθητών ενός δευτεροβάθμιου σχολείου στο Μπαμάκο είχε δυσκολίες στη διδασκαλία της φιλοσοφίας, ο καθηγητής Touré οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματά

(52) Βλέπε Mauricio Langon, 'Aperçu sur la didactique de la philosophie'. *Diotime-L'Agora* 5, 2000.

(53) Βλέπε Coumba Touré, 'Mali: les difficultés des apprenti-philosophes'. *Diotime-L'Agora*, 19, 2003.



τους ήταν άμεσα σχετιζόμενα με την γλώσσα στην οποία δίνονται οι οδηγίες. Ο ίδιος το περιγράφει ως εξής: «Το εκπαιδευτικό σύστημα στο Μαλί είναι προϊόν αποικισμού. Μια από τις συνέπειες του αποικισμού είναι ότι οι πρώτοι μαθητές στο Μαλί έπρεπε να χρησιμοποιήσουν μια ξένη γλώσσα, τη γαλλική. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1962 θέλησε να προσαρμοστεί στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές πραγματικότητες ενός ανεξάρτητου κράτους. Είκοσι χρόνια μετά την καθιέρωση των εθνικών γλωσσών, τα ορόσημα για ένα διαφορετικό είδος εκπαιδευτικού συστήματος έχουν σχεδιαστεί, αλλά τα ζητήματα γύρω από τη διδασκαλία της γλώσσας δεν έχουν επιλυθεί. Ποιες είναι οι συνέπειες από τη χρήση μιας ξένης γλώσσας στη μαθησιακή διαδικασία, ειδικά όταν η γλώσσα αυτή δεν κατέχεται; Πρώτον, υπάρχει μείωση στο επίπεδο των κινήτρων. Δεύτερον, η μεταδιδόμενη γνώση είναι ελάχιστα κατανοητή και μερικές φορές παραμορφωμένη. Τέλος, η ικανότητα των μαθητών να αναλύουν και να συλλογίζονται περιορίζεται. Αυτό είναι το γενικό πλαίσιο εντός του οποίου η φιλοσοφία σήμερα διδάσκεται, για πρώτη φορά, κατά το τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε όλα τα τμήματα. Οι ώρες, η διδακτέα ύλη και το περιεχόμενο διαφέρουν ανάλογα με το τμήμα. Το περισσότερο συναφές πρόβλημα είναι η γλώσσα, διότι προκειμένου να κατανοήσει κάποιος τις έννοιες θα πρέπει αρχικά να κατανοήσει τη γλώσσα στην οποία δίνονται οι οδηγίες. Ας προσθέσουμε και την ιδιαιτερότητα της φιλοσοφικής γνώσης μέσα από τη φύση των εννοιών, την απόκλιση και την ποικιλομορφία των ιδεών. Αυτή η μελέτη καταδεικνύει ότι υπάρχουν προβλήματα που συνδέονται με: τις διδακτικές μεθόδους, τη γλωσσική τάξη, τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών και τα παιδαγωγικά μέσα που χρησιμοποιούνται. Η μελέτη κλείνει σημειώνοντας ότι ένα αποτελεσματικό σύστημα εκπαίδευσης συνδυάζει τόσο το άμεσο περιβάλλον όσο και το γενικό διεθνές πλαίσιο. Σε ένα πρόσφατο κεί-

μενο, ο Pierre Okoudjou, μέλος του σχολείου για την εκπαίδευση των σχολικών επιθεωρητών στο Μπενίν, γράφει ότι «το να μάθεις να σκέφτεσαι, να μιλάς και να γράφεις στη μητρική γλώσσα του καθενός σημαίνει το να μπορείς να δώσεις στην έλευση της αφρικανικής φιλοσοφίας που είναι κατανοητή τόσο στον ενικό όσο και τον πληθυντικό, την καλύτερη ευκαιρία», διότι «η φιλοσοφία θα πρέπει να βρίσκεται ξανά στη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό»<sup>54</sup>. Κάποιος θα μπορούσε να αμφισβητήσει την καταλληλότητα και τα όρια αυτών των ισχυρισμών, που φαίνεται να αγνοούν τις ευεργετικές επιδράσεις της πολυγλωσσίας σε πολλές αφρικανικές χώρες. Αλλά η γλωσσική πολυμορφία και η πολυγλωσσία βρίσκονται, με ποικίλους τρόπους, ανάμεσα στις μεγάλες ανησυχίες των δασκάλων και λογίων στην Αφρική. Δεν είναι ένα απλό ζήτημα της οργάνωσης της διδασκαλίας. Σε ένα άρθρο της στην *Politique africaine* το 2000, ο Σενεγαλέζος φιλόσοφος Souleymane Bachir Diagne διευκρινίζει το γνωστικό-επιστημονικό ζήτημα που συνδέεται με τη γλωσσική ποικιλομορφία. Ερωτά: «Μήπως η γλώσσα καθορίζει τις λογικές κατηγορίες που μας απασχολούν, και τις θεμελιώδεις έννοιες της ύπαρξής μας, του χρόνου κ.λπ.; Τι γίνεται με τη μετάφραση, τις δυνατότητες και τα αποτελέσματά της; Αυτό που μπορούμε να αποκαλέσουμε φιλοσοφικό και γλωσσικό ζήτημα στην Αφρική σήμερα θα μπορούσε να επωφεληθεί σε μεγάλο βαθμό αν κοιτούσαμε την ιστορία των μεταφράσεων των ελληνικών φιλοσοφικών κειμένων στον ισλαμικό κόσμο, και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι μεταφράσεις μετατρέπουν τα Αραβικά σε φιλοσοφική γλώσσα. Μεταφράζοντας ένα φιλοσοφικό πρόβλημα στις γλώσσες Kanjarwand, Akar ή Wolof, στις τρεις γλώσσες που εγώ μιλώ, αυτό ποτέ δεν σταματά να με διδάσκει: 1) κάτι σχετικό με την ελληνική γλώσσα και το αναφορικό σύστημα που την αποτελεί, και 2) κάτι σχετικό με τη φύση του ίδιου του φιλοσοφικού προβλήματος»<sup>55</sup>.

(54) Βλέπε Pierre-Claver Okoudjo, 'Comment enseigner aujourd'hui la philosophie en Afrique?' In P.J. Hountondji (ed.), *La rationalité, une ou plurielle?* Dakar, CODESRIA, 2007, σ.288.

(55) Βλέπε Souleymane Bachir Diagne, 'Revisiter la philosophie bantou'. *Politique africaine*, 77, March 2000. [www.politique-africaine.com](http://www.politique-africaine.com)

## Πλαίσιο 25

## Όταν μεταβαίνουμε από τη μία γλώσσα σε άλλη: γλώσσα και σκέψη

Το *Vocabulaire européen des philosophies- Dictionnaire des intraduisibles* καλύπτει δεκαπέντε ευρωπαϊκές γλώσσες ή σχετικές με την Ευρώπη. Οι κύριες γλώσσες με τις οποίες ασχολείται είναι η Αραβική, η Βασκική, η Αγγλική, η Γαλλική, η Γερμανική, η Ελληνική, η Εβραϊκή, η Ιταλική, η Λατινική, η Νορβηγική, η Πορτογαλική, η Ρωσική, η Ισπανική και η Σουηδική. Το βιβλίο περιέχει 400 λήμματα και εξετάζει 4.000 λέξεις ή εκφράσεις, που ορίστηκαν από 150 συνεργάτες που δούλεψαν για περισσότερα από 12 χρόνια. Στην πραγματικότητα το γλωσσικό ζήτημα είναι ένα από τα πιο επείγοντα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Ευρώπη. Θα μπορούσαμε να το λύσουμε επιλέγοντας μια κυρίαρχη γλώσσα στην οποία θα μπορούσαν να γίνονται όλες οι συναλλαγές, ή θα μπορούσαμε να παίξουμε την κάρτα του πλουραλισμού αποκάλυπτοντας το νόημα και τη σημασία των διαφορών. Σε αυτό το λεξικό επιλέξαμε τη δεύτερη εκδοχή και η φιλοδοξία μας ήταν να κατασκευάσουμε ένα είδος χάρτη των ευρωπαϊκών φιλοσοφικών διαφορών, συγκεντρώνοντας την τεχνονομία των μεταφραστών

μας. Θέλουμε να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης, αντλώντας από τα προβλήματα που απαντώνται συνήθως όταν πηγαίνουμε από τη μια γλώσσα στην άλλη: η λέξη νους σημαίνει το ίδιο πράγμα με το Geist ή το esprit; Η λέξη pravda σημαίνει δικαιοσύνη ή αλήθεια; Τι συμβαίνει όταν μεταφράζουμε τη μίμηση ως imitation;

Έτσι, η κάθε εισαγωγή ξεκινά με έναν κόμπο από αμετάφραστες έννοιες και προχωρά με τη σύγκριση δικτύων ορολογιών που σχετίζονται με αυτήν την έννοια –η παραμόρφωση της οποίας συνιστά την ιστορία και την γεωγραφία της γλώσσας και της κουλτούρας. Αυτό είναι τόσο ένα νέο είδος εργαλείου εργασίας, που μπορεί να αποδειχθεί απαραίτητο στην ολόένα αυξανόμενη επιστημονική κοινότητα, όσο και ένας οδηγός για τους μαθητές, τους καθηγητές και ακαδημαϊκούς της φιλοσοφικής Ευρώπης.

Barbara Cassin, φιλόσοφος και φιλόλογος (Γαλλία)

Μπορούμε επίσης να αναφέρουμε την μαρτυρία μιας ερωτηθείσας από την Αϊτή, σύμφωνα με την οποία «το Ινστιτούτο Φιλοσοφίας St. Francois de Sales έχει μόλις ξεκινήσει μια ανασκόπηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, με στόχο μεταξύ άλλων τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην αίτιανή κρεολή».

Στην πραγματικότητα είναι πολύτιμη η εξέταση της πρόσμιξης που μπορεί να προκύψει μεταξύ διαφόρων γλωσσών: με τους τρόπους που μπορεί να συνδέεται η μια γλώσσα με την άλλη, να αλληλεπιδρούν, και με άλλους τρόπους που συναντώνται η μία με την άλλη και που μπορεί να επηρεάζουν στην αμοιβαία εξέλιξή τους. Αυτά τα σημεία επαφής της μίας γλώσσας με την άλλη, μια λέξη

με μια άλλη, μια φιλοσοφική έννοια με την άλλη, έρχονται από και μέσω της μετάφρασης –στην πράξη της μετάφρασης, η οποία είναι μια τόσο πρόδηλη πράξη δημιουργίας και αναπαραγωγής. Η μετάφρασμένη, ύστερα από σκέψη, λέξη δεν προκύπτει από «το πουθενά», ακόμη και την ίδια στιγμή που μεταφράζεται. Ακόμη και η διαδικασία προβληματισμού πάνω στη σκέψη άλλων πολιτισμών, θα πρέπει υποχρεωτικά να φιτράρεται μέσω της γλώσσας. Πώς μπορεί να μεταφέρει μια λέξη μιαν ιδέα, μιαν έννοια από μία γλώσσα σε άλλη, χωρίς να την αρνείται, να της επιτίθεται, να την εξασθενεί ή να την παραποιεί; Η γλώσσα ορίζει και κουβαλά μιαν ταυτότητα, και ταυτοχρόνως καλεί συνεχώς τον εαυτό της για να τον ξεπεράσει. Η συνεχής της εξέλιξη είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξή της. Εδώ μπορούμε να αναφερθούμε σε μια αξιόλογη εργασία, στον καρπό πολλών χρόνων δουλειάς, στο *Ευρωπαϊκό λεξικό της φιλοσοφίας –ένα λεξικό για ό,τι δεν μπορεί να μεταφραστεί (Vocabulaire européen des philosophies- Dictionnaire des intraduisibles*<sup>56</sup>). Αν και το βιβλίο αυτό εστιάζει στην Ευρωπαϊκή φιλοσοφία, τα ζητήματα που εγείρει και η καθολική πολεμική του είναι εξίσου σημαντικά και σε άλλες περιοχές του κόσμου. Το βιβλίο αυτό είναι μια ισχυρή πρόσκληση στη σκέψη, ιδίως μέσω του όραματός του για τις πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ γλώσσας και σκέψης.

## Ασία και Ειρηνικός

**Ιαπωνία.** Η Φιλοσοφία εμφανίζεται στο ιαπωνικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου και στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (παιδιά δώδεκα έως δεκαπέντε ετών), με τη μορφή της ηθικής διδασκαλίας. Εκτείνεται στο δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας ως προαιρετικό μάθημα ηθικής στο γενικότερο πλαίσιο της πολιτικής αγωγής. Έτσι περιγράφει την κατάσταση ο καθηγητής Tetsuya Kono του Πανεπιστημίου Tamagawa, σε ένα άρθρο στο πε-

(56) Βλέπε Barbara Cassin (ed.), *Vocabulaire européen des philosophies – Dictionnaire des intraduisibles* [European Vocabulary of Philosophy: A Dictionary of the Untranslatable]. Paris, Éditions du Seuil / Le Robert, 2004.

ριοδικό *Diotime-L'Agorà* τον Ιανουάριο του 2005<sup>57</sup>. Η φιλοσοφία διδάσκεται μέσα από την ηθική εκπαίδευση, και όχι σε ξεχωριστό μάθημα μέχρι το δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτό το επίπεδο, οι καθηγητές διδάσκουν τους μαθητές πώς να κρίνουν ηθικά ζητήματα και πώς να αποκτήσουν καλή ηθική συμπεριφορά, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ορθής πολιτεότητας. Έτσι, η ηθική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια και την πρώτη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνήθως περιλαμβάνει μαθήματα στο σχολείο ή συμπληρωματικές ασκήσεις στο σπίτι. Ο Καθηγητής Κοπο περιγράφει τη θέση της φιλοσοφίας στο δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως εξής. Διδάσκεται στο μάθημα *Rinri* (Ηθική), που είναι αντικείμενο του *Komin* (Πολιτική Αγωγή). Το *Komin* περιλαμβάνει τρία θέματα: τη σύγχρονη κοινωνία (κοινωνιολογία), την ηθική, και την πολιτική και οικονομία. Η εστίαση στην ηθική αφορά μάλλον σε θέματα ζωής, ηθικής και πολιτικής, αντί σε φιλοσοφικά ζητήματα, όπως είναι λ.χ. η μεταφυσική, η αλήθεια, η γνώση, η επιστήμη ή η σχέση σώματος και νου. Υπ' αυτή την έννοια, η φιλοσοφία είναι η επέκταση της ηθικής εκπαίδευσης, που προσφέρεται στο πρώτο και στο δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>58</sup>. Τα βιβλία της Φιλοσοφίας καλύπτουν γενικά ιδέες από την αρχαιότητα, οι οποίες είναι αντιπροσωπευτικές των κύριων πολιτισμών του κόσμου, όπως η Ελληνική Φιλοσοφία, ο Χριστιανισμός, το Ισλάμ, ο Βουδισμός και ο Κομφουκιανισμός. Καλύπτουν επίσης τη Δυτική Φιλοσοφία, ιδιαίτερα μετά την Αναγέννηση, και την Ιαπωνική Φιλοσοφία, συμπεριλαμβανομένου του οράματος της φύσης, της κοινωνίας και της ανθρωπότητας, όπως εμφανίζεται στα μυθιστορήματα, τα λογοτεχνικά δοκίμια και την ποίηση. Αυτά τα κείμενα επίσης λαμβάνουν υπόψη σύγχρονα ηθικά ζητήματα –όπως είναι η βιοηθική, η οικολογία και η παγκόσμια κοινότητα. Θα πρέπει να σημειωθεί σε αυτό το πλαίσιο ότι η έννοια των «φιλοσοφικών» ερωτημάτων συχνά

περιορίζεται σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την προσωπική μας αίσθηση του νοήματος της ζωής. Το περιεχόμενο των βιβλίων συνιστά περισσότερο μια ιστορία της σκέψης παρά της φιλοσοφίας. Τα ιαπωνικά βιβλία, παράλληλα με τα ιαπωνικά μαθήματα ηθικής, φαίνεται να προσδίδουν περισσότερη σημασία στην απόκτηση μιας γενικής ή ιστορικής γνώσης των ιδεών, φιλοσοφιών και θρησκειών. Οι βασικοί στόχοι της φιλοσοφικής παιδείας στην Ιαπωνία δεν είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών ή η ικανότητά τους να κατασκευάσουν ένα ορθολογικό επιχειρήμα πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα.

**Ταϊλάνδη.** Η Φιλοσοφία στην Ταϊλάνδη διδάσκεται καθ' όλη την επταετία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά όχι ως ένα ξεχωριστό μάθημα. Διδάσκεται στα γενικά και τεχνικά σχολεία για δύο ώρες την εβδομάδα. Καλύπτεται στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, όπως η λογοτεχνία, η ιστορία, η ηθική, οι θρησκευτικές σπουδές, η πολιτική αγωγή και οι επιστήμες. Συνήθως χρησιμοποιείται μια ολιστική προσέγγιση. Αυτοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο υπογραμμίζουν μεταξύ άλλων την επιθυμία τους να βελτιώσουν τις ικανότητες των μαθητών για να έρθουν κοντά στα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Οι δάσκαλοι στην Ταϊλάνδη δείχνουν τη σημασία που αποδίδουν στη φιλοσοφία, είτε αυτοί είναι δάσκαλοι σχολείου είτε είναι θρησκευτικοί ηγέτες, όπως π.χ. βουδιστές μοναχοί.

Η μελέτη παρείχε περιορισμένες πληροφορίες από τις άλλες χώρες της Ασίας και του Ειρηνικού. Στην **Ινδία** η Φιλοσοφία διδάσκεται στο ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους εντεκάχρονους και δωδεκάχρονους μαθητές, για τρεις έως τέσσερις ώρες την εβδομάδα, ως μέρος των μαθημάτων για την επιστημονική μέθοδο και τη λογική, και στα μαθήματα ιστορίας της φιλοσοφίας. Στην **Ινδονησία**, προς το παρόν δεν υπάρχει κανένα σχέδιο για την εισαγωγή της φιλοσοφίας σε πανεπιστη-

(57) Βλέπε Tetsuya Kono, 'La situation actuelle de l'enseignement de la philosophie au Japon'. *Diotime-L'Agorà*, 24, 2004.

(58) Ένα παράδειγμα ενός βιβλίου ηθικής, είναι το *Ethics*, 2001, που εκδόθηκε από το Mathematics Certification Institute of Japan.

μιακό επίπεδο. Παρ' όλα αυτά, το Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου της Ινδονησίας (UI) έχει οργανώσει δευτεροβάθμιους σχολικούς διαγωνισμούς σε φιλοσοφικά ζητήματα, ιδίως στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στη **Νέα Ζηλανδία**, μας λένε πως δεν υπάρχει καμία επίσημη διδακτέα ύλη, υπό την έννοια ότι η φιλοσοφία δεν αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό μάθημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ορισμένα ηθικά και φιλοσοφικά ζητήματα, κυρίως αυτά των διαφυλετικών σχέσεων, περιλαμβάνονται στα βιβλία της ιστορίας και των κοινωνικών σπουδών, καθώς και στα γλωσσικά μαθήματα. Από την ανεξαρτησία του **Ουζμπεκιστάν**, το 1991, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει μεταρρυθμιστεί και νέα εκπαιδευτικά πρότυπα έχουν τεθεί σε εφαρμογή, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό Νόμο του 1997. Η φιλοσοφία διδάσκεται σε όλα τα έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τα μαθήματα «Πολιτισμική Ταυτότητα», «Ιστορία των Θρησκειών του Κόσμου», «Το άτομο και η κοινωνία», «Ψυχολογία της οικογένειας», «Αισθητική», «Η ιδέα της εθνικής ανεξαρτησίας και Βασικές Αρχές του Διαφωτισμού». Μαθαίνουμε επίσης ότι στο **Πακιστάν** η φιλοσοφία διδάσκεται στην έκτη και έβδομη χρονιά (ανώτερη δευτεροβάθμια), ως μάθημα επιλογής, στα τμήματα Φιλολογίας, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Η Φιλοσοφία διδάσκεται σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα, όπως αυτά της λογοτεχνίας, της ιστορίας ή των θρησκευτικών σπουδών.

### Ευρώπη και Βόρεια Αμερική

Η Διεθνής Εταιρία των Καθηγητών Φιλοσοφίας (International Association of Philosophy Teachers - AIPPh) ανά τακτά διαστήματα παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα προγράμματα σπουδών και την παιδαγωγική ανανεώνοντας το δικτυακό χάρτη της Ευρώπης<sup>59</sup>. Η σχολική περιοχή της Αμιέννης παρέχει επίσης περιληπτικά κείμενα στη γαλλική αναφορικά με το ζήτημα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες.

Κάποιες από τις πληροφορίες λαμβάνονται απευθείας από τον ιστότοπο της AIPPh, αλλά περιλαμβάνει επίσης και νέο υλικό από σελίδες στο διαδύκτιο που παρακολουθούν συγκεκριμένες εξελίξεις σε διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες<sup>60</sup>. Το πιο εντυπωσιακό στοιχείο που αφορά σε αυτήν τη συγκεκριμένη περιοχή είναι η ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη.

Ο καθηγητής Michel Tozzi<sup>61</sup> του Πανεπιστημίου του Μονπελιέ στη Γαλλία ταυτοποίησε πέντε κυρίαρχα εκπαιδευτικά παραδείγματα στην Ευρώπη που συνυπάρχουν, τα οποία μας επιτρέπουν να δούμε τις κυριότερες τάσεις εργασίας σε αυτήν την περιοχή. Αυτό που είναι ενδιαφέρον στην δουλειά του είναι ο στόχος του να εντοπίσει τις παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν στην καθιέρωση της φιλοσοφίας ως σχολικού αντικειμένου καθαυτό: με άλλα λόγια, να περάσουμε από τη θεώρηση της φιλοσοφίας ως σώματος κειμένων στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η φιλοσοφία, ως ιστορικό και πανεπιστημιακό γνωστικό πεδίο, μπορεί να διδαχθεί στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (και τώρα επίσης και στην πρωτοβάθμια) –πou αυτό θα πει, πώς μπορεί να τροποποιηθεί και να καταστεί ένα σχολικό μάθημα.

*Το δογματικό και ιδεολογικό παράδειγμα:* Αυτή είναι η διδασκαλία και η εκμάθηση μιας επίσημης φιλοσοφίας. Η Φιλοσοφία εμφανίζεται ως οργανωμένη και συνεκτική απάντηση σε θεμελιώδη ερωτήματα για την ανθρωπότητα. Η εστίαση βρίσκεται στα ερωτήματα για τις αρχές της φιλοσοφίας, αλλά οι απαντήσεις στηρίζονται κυρίως στη λογική επιχειρηματολογία. Μια αρχή είναι ένας τρόπος θέασης του κόσμου, μια θεωρητική κατασκευή που θέλει να λογοδοτήσει για την πραγματικότητα και να τεθεί σε σχέση με την Αλήθεια, που εδώ εκλαμβάνεται ως απόλυτη γνώση. Οι μαθητές μπορούν να θέσουν ερωτήματα για να βεβαιωθούν ότι κατανόησαν το μάθημα, αλλά η κάθε

(59) Βλέπε <http://www.aipph.eu/>

(60) Βλέπε <http://www.ac-amiens.fr/>

(61) Βλέπε <http://www.philotozzi.com/>

ένσταση θα χρησιμοποιηθεί απλά για να μπορέσει η φιλοσοφική αρχή να εξεταστεί σε περισσότερο βάθος. Ως εκ τούτου, χρησιμοποιώντας στον τίτλο τον όρο «δογματικό», εννοούμε ότι κανείς δεν μπορεί να θέσει υπό αμφισβήτηση τους πυλώνες του δόγματος διότι θα καταρρεύσει. Αυτή η θεώρηση του κόσμου είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της παγκόσμιας κοινότητας, και ο σκοπός της είναι να τη δικαιολογήσει. Αυτός είναι ο λόγος που εδώ τίθεται ένα ζήτημα ιδεολογικού παραδείγματος. Ο δάσκαλος, ως δημόσιος υπάλληλος, μεταδίδει την επίσημη φιλοσοφία ως δογματική αλήθεια. Θα μπορούσαμε να φανταστούμε, για παράδειγμα, τη φιλοσοφία του Χέγκελ να ανάγεται στο επίπεδο της επίσημης κρατικής φιλοσοφίας – μια τελειοποιημένη φιλοσοφία ως απόλυτη γνώση στην τελειότερη κατάσταση. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα αυτού του είδους σε όλη την ιστορία. Κατά τον Μεσαίωνα, τα όρια όλων των συζητήσεων των θεολόγων είχαν καθοριστεί από μια ορισμένη ερμηνεία του δόγματος. Μπορούμε να δούμε αποχρώσεις αυτού στο πιο πρόσφατο παρελθόν, με τη μορφή που λαμβάνονται από την επίσημη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην Ισπανία του Φράνκο, ή σε άλλα καθεστώτα, που έχουν στενούς δεσμούς με την Καθολική Εκκλησία. Το επίσημο φιλοσοφικό δόγμα του θωμισμού στο Βατικανό εμφανίζεται ως επίσημη φιλοσοφική ιδεολογία του κράτους. Κάποιος μπορεί επίσης να εξετάσει το είδος της φιλοσοφικής διδασκαλίας που γίνεται ή που μπορεί να γίνει σε ένα θεοκρατικό, φονταμενταλιστικό, μουσουλμανικό κράτος. Εδώ οι δεσμοί ανάμεσα στη διδασκαλία της φιλοσοφίας και μια θρησκευτική πίστη που πειθαρχούν στο κράτος είναι σαφείς, και αυτή η αποδοχή χρησιμοποιείται για να απορρίψει την ανάπτυξη της δημοκρατίας και της εκκοσμίκευσης ως το αντίθετό τους. Στη διατριβή του πάνω στις επιστήμες της αγωγής, ο Zouari Yassine έδειξε, μέσα από συνεντεύξεις τόσο με εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές της φιλοσοφίας, το βαθμό στον οποίο ο ισλαμικός πολιτισμός που επικρατεί στην Τυνησία, ένα καθο-

δηγούμενο ισλαμικό κράτος, μπορεί να συνιστά πολιτισμικό εμπόδιο στο πνεύμα της ελεύθερης έρευνας, σε μια σειρά από θέματα απαγορευμένα και, γενικότερα, εμπόδιο για την εξέλιξη ενός πολιτισμού χωρίς διακρίσεις<sup>62</sup>. Μπορούμε επίσης να εξετάσουμε τους ευαγγελιστές στις Ηνωμένες Πολιτείες που προσπαθούν να κηρύξουν τη διδασκαλία της εξελικτικής θεωρίας στις τάξεις της επιστήμης και, γενικότερα, κάποιες ιδέες που είναι σε αντίθεση με μια συγκεκριμένη ερμηνεία της Βίβλου. Υπάρχει επίσης μια αντίστροφη αλλά συμμετρικά αθεϊστική εκδοχή του δογματισμού στις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ, όπου επιβλήθηκε ο μαρξισμός - λενινισμός - σταλινισμός ως η επίσημη φιλοσοφία, κυνηγώντας κάθε ιδεαλιστικό, πνευματικό ή φιλελεύθερο ρεύμα, το οποίο κρινόταν ότι είναι πολιτικά αντίθετο. Αυτή ήταν μια απόπειρα για την εξάλειψη της σοβιετικής διαφωνίας των ανορθόδοξων, διότι η φιλοσοφία είναι επίσης συχνά καταφύγιο της αντίθετης άποψης, το αντίθετο σημείο εδώ από τη θρησκεία, στην προσπάθειά των ανθρώπων να μάθουν να σκέφτονται ελεύθερα τον εαυτό τους. Εδώ υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ της φιλοσοφίας και της στρατιωτικής δικτατορίας ή της ηθικής καταπίεσης, μια σύγχυση της φιλοσοφίας και της επίσημης ιδεολογίας η οποία θα πρέπει να διερευνηθεί.

*Το ιστορικό και πατρογονικό παράδειγμα:* Σε αυτό το παράδειγμα, η φιλοσοφία είναι μια σημαντική ιστορική μορφή πολιτισμού, ο τρόπος με τον οποίο η ανθρωπότητα –σε μια προσπάθεια να απανητήσει στα ερωτήματα για τη δική της κατάσταση– μετακινήθηκε από το μύθο (το μύθο, που προσπαθεί να εξηγήσει τα πράγματα με αφηγηματικό και μεταφορικό τρόπο) στον λόγο (που είναι μια ορθολογική συζήτηση, την οποία η φιλοσοφία μοιράζεται με τις επιστήμες). Η φιλοσοφία δημιούργησε εικόνες για τον κόσμο στην ιστορία, τρόπους συστημάτων επεξήγησης της σχέσης της ανθρωπότητας με το σύμπαν, τους άλλους και τον εαυτό της. Συνεπώς, είναι μια ιστορία

(62) Βλέπε επίσης αποσπάσματα από τη μελέτη αυτή στο κομμάτι πάνω στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην Τυνησία, στις σελίδες που ακολουθούν.

των προσπαθειών να την καταλάβει και να δράσει με σοφία. Ζωντανεύει μέσα από τους συγγραφείς, τα τόσα μεγάλα ονόματα από την ιστορία, που επεξεργαζόμενα τις δικές τους φιλοσοφικές αρχές, άφησαν το στίγμα τους πάνω στην ιστορία της σκέψης, ερχόμενοι σε ρίζη με το παρελθόν και εισάγοντας νέους τρόπους θεώρησης των πραγμάτων. Αυτή η ιστορία είναι μια πολύτιμη πολιτισμική κληρονομιά, που θα πρέπει να προστατευτεί, να μελετηθεί και να διατηρηθεί, επειδή είναι το ορατό ίχνος, η μαρτυρία, το σώμα και η δεξαμενή των σημαντικότερων κατηγοριών της σκέψης πάνω στον κόσμο. Και, ανόμοια με ό,τι συμβαίνει στην ιστορία της επιστήμης, αυτές οι τελευταίες θεωρήσεις δεν είναι παρωχημένες, αλλά ζωντανές σε όλο το βάθος τους. Έτσι, εδώ η κατήχηση σημαίνει τη διδασκαλία της ιστορίας των ιδεών<sup>63</sup>, με τα ισχυρά και ουσιαστικά σημεία της να σημειώνουν αυτό το διανοητικό έπος. Για παράδειγμα, ο σωκρατικός διάλογος, η πλατωνική ιδέα, η αριστοτελική ρητορική, ο πυρρώνειος σκεπτικισμός, η στωική απάθεια, ο επικούρειος ηδονισμός, η θωμική θεολογία, ο καρτεσιανός δυισμός, η καντιανή προσαγή, η εγγελιανή διαλεκτική, η μαρξιστική υπεραξία, η νιτσεϊκή αμφιβολία, το φροϋδικό ασυνείδητο, η μπερξονική σταθερότητα, η χουσερλιανή περιγραφή, το χαιντεγκεριανό Dasein, κ.λπ.

*Το παράδειγμα επίλυσης προβλήματος:* Αυτό το παράδειγμα έρχεται σε ρήξη με τα δύο προηγούμενα παραδείγματα. Έχει λιγότερο να κάνει με το να μάθεις για έναν ή δύο φιλόσοφους και περισσότερο με το να μάθεις να φιλοσοφείς (Καντ). Το να φιλοσοφείς αρχίζει, όπως είπε ο Αριστοτέλης, με την έκπληξη και τον προβληματισμό. Είναι μια διαδικασία σκέψης μέσα από καίρια ερωτήματα και μια απόπειρα να τα απαντήσεις πέρα από τις κοινές υποδείξεις και προκαταλήψεις. Η πρόκληση είναι να μάθουμε να σκεφτόμαστε για τον εαυτό μας. Κατά την εξέταση των προβλημάτων αυτών, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τις προϋποθέσεις που βρίσκονται πίσω από

τα προβλήματα αυτά, να ζυγίσουμε ό, τι είναι απαραίτητο και τι πρέπει να επιλυθεί προκειμένου να σκεφτούμε την ανθρώπινη κατάσταση, και τα εμπόδια που εμπλέκονται στον τρόπο σκέψης. Η διδασκαλία είναι δομημένη γύρω από τα φιλοσοφικά κείμενα, όπως επίσης τα μαθήματα του δασκάλου, ο οποίος παρουσιάζει παραδείγματα και μοντέλα ορθολογικής σκέψης και έννοιες που τίθενται υπό ερώτηση. Στόχος τους είναι να βγάλουν το νόημα από αυτές τις ερωτήσεις κατά τέτοιο τρόπο που οι μαθητές να αρχίσουν να αναπτύσσουν έναν κατάλληλο τρόπο σκέψης για τον εαυτό τους, που θα γίνει σταδιακά η κοσμοθεωρία τους. Δεν χρειάζεται η ιστορία ιδεών, επειδή οι ιδέες, τα δόγματα και τα μαθήματα υπάρχουν μόνο για να παρακινούν τους μαθητές να σκέφτονται. Μια επίσημη φιλοσοφία είναι λιγότερο επιθυμητή, επειδή αποσκοπεί στην προσωπική πορεία εξέλιξης των μαθητών. Αυτή είναι η περίπτωση της Γαλλίας, για παράδειγμα, όπου ο πολιτισμός θα πρέπει να επενδύσει στη θέση των προβλημάτων και στις μεθοδικές προσπάθειες για τη διαμόρφωση και την επίλυσή τους, και «ο σκοπός της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στο τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στην άσκηση διατύπωσης κρίσεων και να αναπτύξουν το αίσθημα της πνευματικής υπευθυνότητας, να εκπαιδεύσει ανεξάρτητα μυαλά, ικανά να αξιοποιούν μια κριτική συνειδητοποίηση του σύγχρονου κόσμου» (νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το 2003).

*Το δημοκρατικό και διαλογικό παράδειγμα:* Και εδώ ο σκοπός είναι η επίλυση προβλήματος. Αυτό όμως που είναι διαφορετικό είναι η προσπάθεια να συνδεθεί ο στόχος της μάθησης της αυτόνομης σκέψης με δημοκρατικούς στόχους. Έτσι, στο μυαλό του νομοθέτη, η διδασκαλία της φιλοσοφίας περιλαμβάνεται στις προοπτικές της εκπαίδευσης της πολιτειότητας ή της δημοκρατίας (όπως ισχύει σε αγγλόφωνες χώρες), αλλά χωρίς να υποτάσσεται πλήρως σε αυτό. Η

(63) Ένα παράδειγμα αυτής της θεώρησης, βρίσκεται στο βιβλίο του Jostein Gaarder, *Sophie's World: A Novel about the History of Philosophy/ Ο Κόσμος της Σοφίας: Μια Νουβέλα για την Ιστορία της Φιλοσοφίας*, μτφρ. από τα Νορβηγικά Paulette Moller, Λονδίνο, Phoenix House, 1995 (στην ελληνική, βλέπε μτφρ. Μαρία Αγγελίδου, εκδ. Λιβάνης, Αθήνα, 1994).

ιδέα είναι ότι η δημοκρατία για να ωριμάσει ως πολιτικό σύστημα χρειάζεται σκεπτόμενους πολίτες, δηλαδή πολίτες με κριτική σκέψη που να μπορούν να αποφύγουν τις υπερβολές που είναι πιθανές στη δημοκρατία: τη δοξολογία, την αρχή της πλειοψηφίας, τη σοφιστεία, την πειθώ με οποιοδήποτε μέσο, τη δημαγωγία, κ.λπ. Στο βαθμό που η δημοκρατία είναι εν μέρει συνδεδεμένη με το διάλογο, ο οποίος εγγυάται το δικαίωμα στην έκφραση και τη διαφορετικότητα των απόψεων, το ζητούμενο είναι να εδραιωθεί ενστικτωδώς η δημοκρατική δημόσια συζήτηση.

*Το πραξεολογικό (λήψη απόφασης) και ηθικό παράδειγμα:* ονομάστηκε έτσι για να επιστήσει την προσοχή στην πράξη ή στη δράση. Αυτό αφορά στη μάθηση της δράσης, και όχι μόνο της σκέψης, για να ζούμε καλά και σύμφωνα με τις αξίες. Κάνοντας φιλοσοφία, συνειδητά υιοθετούμε μια συγκεκριμένη ηθική συμπεριφορά. Για να προσανατολίσουμε τη φιλοσοφική εκπαίδευση στο να μάθουμε να σκεφτόμαστε, σημαίνει να αποκόψουμε το υποκείμενο από μια θεμελιώδη διάστασή του που, όπως έγραψε ο Μαρξ στα δοκίμιά του για τον Feuerbach, έχοντας ως στόχο όχι μόνο να ερμηνεύσει τον κόσμο, αλλά και να «τον μεταμορφώσει». Μια ιστορική μορφή αυτού του παραδείγματος είναι η σοφία των φιλοσόφων που εκθειάζεται στην αρχαιότητα. Όπως είπε ο φιλόσοφος Pierre Hadot, χρειάζεται κάτι περισσότερο από τη σκέψη για να κατανόσουμε τον κόσμο. Αποσκοπεί σε ένα συγκεκριμένο τύπο ενάρετου βίου που βρίσκεται κοντά στη λογική και οδηγεί στην ευδαιμονία, είτε μέσω της συνετής ηδονής (Επικουρισμός), είτε μέσω της άσκησης της αρετής (Στωικισμός). Έτσι, για τους μαθητές η φιλοσοφία δεν είναι απλά ένας διανοητικός οδηγός, αλλά και ένας οδηγός δράσης. Συναντούμε μια εκσυγχρονισμένη έννοια αυτού του παραδείγματος σε μερικές χώρες όπως το Βέλγιο, τον Καναδά (γαλλόφωνο Κεμπέκ) και τη Γερμανία, στα μαθήματα Ηθικής. Στο Βέλγιο, για παράδειγμα, οι μαθητές, ξε-

κινώντας από την αρχή ενός ηθικού διλήματος, θα πρέπει αναλύοντας να ιεραρχίσουν και να διευκρινίσουν τις αξίες κατά έναν τρόπο που να είναι οικειοθελής και όχι επιβαλλόμενος. Η δέσμευση εδώ είναι μια κεντρική έννοια, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

## Ο Αραβικός κόσμος

Κατά γενικό κανόνα, η φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει μακρά παράδοση στη Βόρεια Αφρική, και συγκεκριμένα πάει πίσω στο Γαλλικό σχολικό σύστημα. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων χωρών.

**Αλγερία.** Ο Abdelmalek Hamrouche, Κοσμήτορας των Επιθεωρητών Φιλοσοφίας στην Αλγερία, έγραψε το 2001 ότι «από την αποικιακή κατοχή, καμία αραβική χώρα δεν έχει καταφέρει να ξεκινήσει μια παιδαγωγική που να συμβαδίζει με την αραβική φιλοσοφική σκέψη και πραγματικότητα, ή ακόμα να συμφιλιώσει τη Δυτική με τη μουσουλμανική φιλοσοφία. Η κατάσταση αυτή είχε καταστροφικές συνέπειες υπό την έννοια ότι οι μαθητές δεν σέβονταν την ανάλυση και το νόημα του μαθήματος, και αντ' αυτού στρέφονται σε ό,τι είναι επιφανειακό και απλό»<sup>64</sup>. Ένας άλλος επιθεωρητής της φιλοσοφίας, ο Mohamed Tahari, έγραψε το 1999 ότι «η φιλοσοφία θεωρείται ένα σημαντικό μάθημα για τις τέχνες, και οι βαθμοί του μαθήματος έχουν μεγάλη σημασία στις εξετάσεις απολυτηρίου (με άριστα το πέντε). Επίσης είναι κριτήριο αξιολόγησης στις επιστήμες, τα μαθηματικά και τις τεχνικές κατευθύνσεις. Οι εβδομαδιαίες ώρες των μαθημάτων ποικίλλουν ανάλογα με τις ακαδημαϊκές τάξεις. Το πρόγραμμα του μαθήματος της φιλοσοφίας είναι το ίδιο και στους σαράντα οκτώ τομείς στην Αλγερία. Τέθηκε σε εφαρμογή από μίαν υπουργική επιτροπή, φυσικά ύστερα από διαβούλευση με τους ειδικούς επιθεωρητές, που συνεδριάζουν μία ή δύο φορές ανά σχολικό έτος για

(64) Βλέπε Abdelmalek Hamrouche, 'L'enseignement de la philosophie'. *Diotime-L'Agorá*, 10, 2001.

να συζητήσουν διάφορα θέματα σχετικά με τη διδασκαλία σε αυτόν τον τομέα»<sup>65</sup>.

**Τυνησία.** Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στην Τυνησία έχει ωφεληθεί από την πολιτική της συνέχειας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η πολιτική έχει επιβεβαιωθεί και ενισχυθεί μέσω δύο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, το 1988 και το 2006, οι οποίες εισήγαγαν τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στο έτος που προηγείται του τελευταίου (*terminale*), στις τέχνες σε πρώτη φάση, και στη συνέχεια σε όλες τις κατευθύνσεις. Όπως σημειώνει σε έκθεσή του σχετικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας που υποβλήθηκε στην UNESCO το 2006 ο καθηγητής Fathi Trikki, Πρόεδρος της Έδρας Φιλοσοφίας της UNESCO στο Πανεπιστήμιο της Τύνιδας, «η οργάνωση των φιλοσοφικών σπουδών στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση υπάγεται στην κεντρική δημόσια εξουσία, επειδή τα υπουργεία Παιδείας και Εκπαίδευσης και της Ανώτερης Εκπαίδευσης είναι υπεύθυνα για αυτό το θέμα. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμβάλλουν στον καθορισμό των προγραμμάτων σπουδών που θα διδασθούν, αποφασίζουν σχετικά με τον αριθμό των διδακτικών ωρών που θα δοθούν και για τις μεθόδους αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν. Το Υπουργείο Παιδείας και Εκπαίδευσης οργανώνει επίσης την ανάπτυξη των σχολικών βιβλίων φιλοσοφίας». Αυτή η τελευταία παρατήρηση σχετικά με την εποπτεία των βιβλίων των μαθητών θα μπορούσε να θεωρηθεί πολύπλοκη. Παρ' όλα αυτά, προσθέτει ότι «ο ρόλος των δημόσιων αρχών στη διαχείριση της μελέτης της φιλοσοφίας είναι να καθορίσει τους γενικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και τα προφίλ των μαθητών στο τέλος του κάθε έτους σπουδών. Αλλά αυτό δεν αναιρεί το ρόλο των εκπαιδευτικών αρχών, ο οποίος είναι να καθορίσει και να θέσει σε λειτουργία το περιεχόμενο, τη μορφή και τις μεθόδους αξιολόγησης για την κατάρτιση της φιλοσοφίας. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτό γίνεται από μια επιτροπή που συνίσταται από εκπαι-

δευτικούς και επιθεωρητές φιλοσοφίας. Καμία άλλη αρχή δεν εμπλέκεται σε αυτόν τον τομέα, ούτε θρησκευτικός φορέας ούτε πολιτικά κόμματα. Μόνο περιστασιακά γίνονται διαβουλεύσεις με τα πολιτικά κόμματα ή με επιστημονικές και επαγγελματικές οργανώσεις. Σύμφωνα με αναφορές που έχουμε λάβει, τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται σήμερα στα δημόσια σχολεία της Τυνησίας, και ιδιαίτερα το υφιστάμενο βιβλίο για το τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το νέο βιβλίο του μαθητή που δημοσιεύθηκε το 2006, δίνουν προσοχή ειδικά στο πνεύμα της πολυφωνίας και της ποικιλομορφίας, με την επιλογή κειμένων που έχουν συνάφεια με τα κριτήρια της διαφορετικότητας και του πολιτισμικού πλούτου. Στην περίπτωση αυτή, η συγκέντρωση του διδακτικού υλικού φαίνεται να δημιουργεί ένα φράγμα ενάντια στην εξάπλωση των δογματικών βιβλίων ή των βιβλίων προσπλητισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον καθηγητή Trikki, στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η μελέτη των κλασικών κατέχει σημαντική θέση. Τα κείμενά τους αποτελούν τα δύο τρίτα του βιβλίου του μαθητή. Τα μαθήματα λειτουργούν σύμφωνα με το μοντέλο του κειμένου και του σχολιασμού, και όχι του ιστορικού παραδείγματος ή εκείνου της λύσης προβλήματος. Όλο αυτό ισοδυναμεί με εκπαίδευση στην ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου με στόχο την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, δηλαδή, οι μαθητές να αναπτύξουν τις ιδέες τους στη βάση της άμεσης εξέτασης ενός επικοινωνιακού κειμένου. Αυτή η δεξιοότητα έχει σαφώς αναπτυχθεί υπό την κηδεμονία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, όπως ακριβώς ισχύει και για τα σχόλια που περιλαμβάνονται στα κείμενα, είναι εκεί για να προσανατολίσουν την ανάγνωση των μαθητών προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση. Παρ' όλα όμως αυτά, εδώ θα πρέπει να υπογραμμιστεί περισσότερο η δομή του μαθήματος, και όχι το σημαντικό γεγονός της υποργγκικής εμπλοκής στη σύνταξη των βιβλίων. Όπως σημει-

(65) Βλέπε Mohamed Tahari, 'L'enseignement de la philosophie en Algérie'. *Diotime-L'Agora*, 1, 1999.



ώνει ο Triki, «οι προβλεπόμενες μεθόδους έχουν διαδραστικά χαρακτηριστικά, και οι μαθητές δεν είναι πλέον απλοί δέκτες αλλά και εταίροι που καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη για τον εαυτό τους και να συμμετάσχουν στην οικοδόμηση της γνώσης, αφού καλούνται να υπερασπιστούν το κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται έχοντας αυτό το σκοπό στο μυαλό τους, όπως επίσης και μια διαλογική παιδαγωγική. Έχει παρατηρηθεί κάποια αντίσταση, ανάμεσα στους παλαιότερους εκπαιδευτικούς. Οι εργασίες των μαθητών υποβάλλονται σε διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία επιτρέπει στον καθηγητή να προετοιμάσει κατάλληλα τους υποψηφίους για τις εξετάσεις που έχουν δύο μορφές: 1) στο τρίτο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές συμμετέχουν σε μια εξέταση με τη μορφή ξεχωριστών ασκήσεων σχετικά με συγκεκριμένους στόχους, 2) στο *terminale* (τελευταίο έτος), υπάρχει μόνο ένα είδος εξέτασης που αφορά τη συγγραφή μιας διατριβής πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Κάποιες φορές, ορισμένα μαθήματα ενδέχεται να αφιερωθούν στις παρουσιάσεις των μαθητών». Ας προσθέσω ότι η τελευταία μεταρρύθμιση στη Φιλοσοφία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που τέθηκε σε ισχύ το φθινόπωρο του 2006, επικέρησε να ευθυγραμμίσει τα κείμενα της τάξης με τα τρέχοντα ζητήματα στη φιλοσοφία, αυξάνοντας το χρόνο που αφιερώνεται στη μοντέρνα και σύγχρονη Φιλοσοφία στις διάφορες περιοχές του κόσμου.

Άλλοι εκπαιδευτικοί και ακαδημαϊκοί από την Τυνησία φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα. Η μελέτη της UNESCO σημειώνει την άποψη ότι η διδασκαλία της Φιλοσοφίας βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής προσέγγισης, της αυτοπραγμάτωσης, μάχεται εναντίον του δογματισμού, βοηθά τους μαθητές να σέβονται τους άλλους και να απεγκλωβίζονται από το φανατισμό. Τα αποτελέσματα μιας μελέτης που αφορά στην εικόνα που έχουν οι μαθητές για την φιλοσοφία, που διερεγγήθη από τον Zouari Yassine<sup>66</sup> στις αρχές αυτής της δεκαετίας, στο τελευταίο

έτος των ανθρωπιστικών σπουδών σε τέσσερα διαφορετικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τυνησία, υπογραμμίζουν το γεγονός ότι ο ρόλος της επικοινωνίας, της συζήτησης και το άνοιγμα σε άλλες απόψεις και αντιλήψεις είναι τα πιο προβληματικά ζητήματα.

Μαθαίνουμε από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, ότι στην **Αίγυπτο** γίνεται λόγος για μεταρρύθμιση του συνολικού φιλοσοφικού προγράμματος σπουδών, όπως επίσης και στα μαθήματα που προσφέρονται και στα βιβλία. Η φιλοσοφία διδάσκεται στην Αίγυπτο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1925. Τα μαθήματα τιτλοφορούνται «Οι Αρχές της Φιλοσοφίας», «Λογική και Επιστημονική Σκέψη» (προσφέρεται σε όλες τις κατευθύνσεις) και «Φιλοσοφία και Λογική» (προσφέρεται ως μέρος της κατεύθυνσης της Λογοτεχνίας). Η κύρια εστίαση είναι στην ισλαμική φιλοσοφία, στους Μουσουλμάνους φιλόσοφους και στη συμβολή τους στην ιστορία της επιστήμης. Οργανισμοί όπως το Ανώτατο Συμβούλιο Πολιτισμού συμβάλλουν επίσης στη διδασκαλία της φιλοσοφίας με την οργάνωση συνεδρίων, δημόσιων συζητήσεων, δημοσιεύσεις εργασιών της φιλοσοφίας, καθώς και ενός περιοδικού. Οι ερωτηθέντες από το **Κουβέιτ** μας ενημερώσαν για την επιθυμία τους να αυξηθεί η παρουσία της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία διδάσκεται κατά το τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεωτικά για μία ή δύο ώρες την εβδομάδα στις κατευθύνσεις της Λογοτεχνίας, των Οικονομικών και των Κοινωνικών Επιστημών. Το μάθημα έχει τίτλο «Βασικές Αρχές της Φιλοσοφίας». Η Φιλοσοφία διδάσκεται επίσης στα μαθήματα της Λογοτεχνίας και της Ηθικής. Όπως μαθαίνουμε, στο **Κατάρ** η φιλοσοφία διδάσκεται στα τελευταία τρία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μία ή δύο ώρες την εβδομάδα. Τέλος, οι απαντήσεις από την **Ιορδανία** και το **Σουδάν** δείχνουν ότι η Φιλοσοφία δεν περιλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

(66) Βλέπε Zouari Yassine, 'Points de vue des élèves tunisiens'. *Diotime-L'Agorà*, 9, 2001.

## Πλαίσιο 26

### Η έμφαση που δίνεται στην πολύπλοκη σχέση με τον Άλλο, έτσι όπως καταγράφεται σε μια μελέτη τεσσάρων Γυμνασίων της Τυννσίας

Η ανάλυση των συνεντεύξεων μαθητών της Τυννσίας δείχνει ξεκάθαρα την ταυτόχρονη παρουσία δύο μεταβλητών: κοινωνικά και πολιτισμικά εμπόδια στην άσκηση της Φιλοσοφίας, και αδυναμίες στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας στη χώρα. Στην πραγματικότητα, η δομή των μαθημάτων Φιλοσοφίας φαίνεται να βασίζεται σε ένα μονοδιάστατο κατευθυνόμενο μοντέλο, όπου ο διάλογος, στο βαθμό που θεωρείται ως αξία που προκύπτει από τη διδασκαλία των φιλοσοφικών θεμάτων, δεν λαμβάνει τη δέουσα παιδαγωγική σημασία. Ο ερωτώμενος Χ7 είπε ότι «στην τάξη, οι μαθητές προσπαθούν σκληρότερα για να καταλάβουν από το να συμμετάσχουν, διότι είναι ένα δύσκολο πρόγραμμα σπουδών και δεν υπάρχει αρκετός χρόνος. Οι μαθητές σκέφτονται μονάχα τον τρόπο με τον οποίο θα θυμούνται αυτό που διδάσκονται, ούτως ώστε να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν αργότερα. Με δεδομένο την έλλειψη χρόνου, από τη στιγμή που αυτός ή αυτή μπαίνει στην τάξη, ο δάσκαλος προσπαθεί να μας υπαγορεύσει το μάθημα και αυτό είναι όλο το έργο του». Ακόμη κι αν η αξία του ανοίγματος προς άλλους πολιτισμούς και ιδέες είναι κάτι που άγγιξε συχνά τα μαθήματα φιλοσοφίας, οι πραγματικές εικόνες των μαθητών για τους διαφορετικούς πολιτισμούς ή για τις διαφορετικές θεωρήσεις του κόσμου δεν επηρεάζονται από τις φιλοσοφικές έννοιες και αντί να είναι σύμφωνες με τις παραδοσιακές απόψεις περιορίζονται, γεγονός που μαρτυρεί την απουσία οποιασδήποτε ανα-

στοχαστικής σχέσης με τη φιλοσοφία. Έτσι, η εικόνα που έχουν οι ερωτηθέντες για τη Δύση είναι ένα μίγμα διαφορετικών απόψεων –επιστημονική πρόοδος, αθεισμός, τεχνολογική δύναμη και αποικιακό παρελθόν. Αυτή η εικόνα παραμένει στενά δεμένη με τη συλλογική φαντασία με όρους προκατάληψης, αναγωγισμού και δυσπιστίας σε ό,τι αφορά τη Δυτική φιλοσοφία. Οι μαθητές μπορούν να εμπνεύονται επικρίνοντας τη Δυτική φιλοσοφική κουλτούρα, αλλά δεν το κάνουν για να αναθεωρήσουν κάποιες συγκεκριμένες ιδέες, ούτε για να αποκαλύψουν τους περιορισμούς ή ό,τι απουσιάζει σε ένα συγκεκριμένο φιλόσοφικο σύστημα. Οι επικρίσεις τους εξυπηρετούν περισσότερο στην υπογράμμιση αντιθέσεων με τις παραδοσιακές αξίες του Ισλάμ, από τις οποίες λαμβάνουν ένα βασικό στοιχείο της ταυτότητας τους. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η αμφιβολία και η κριτική τις οποίες εκφράζουν οι μαθητές λαμβάνουν εδώ ένα νόημα ιδεολογικό. Ενεργούν μάλλον με εσωστρέφεια παρά κάνοντας ένα φυσικό άνοιγμα στη φιλοσοφία. Κατά συνέπεια, όπως προκύπτει από τα σχόλια των μαθητών, το συλλογικό και κομφορμιστικό «εμείς» που εξομοιώνει το άτομο κερδίζει έδαφος από το αναστοχαστικό «εγώ». Ο ερωτώμενος Χ16 στη συνέντευξή του είπε ότι «είναι προσιτό σε όποιον έχει σπουδάσει φιλοσοφία να εισέλθει σε διάλογο με τους δυτικούς πολιτισμούς και να υιοθετηθεί ό,τι ταιριάζει στην προσωπικότητα την κοινωνία και τον πολιτισμό του. Για παράδειγμα, μπορούμε

να μελετήσουμε τις πνευματικές και λογοτεχνικές πτυχές αυτών των πολιτισμών, αλλά μελετώντας τις φιλοσοφίες τους, προσπαθούμε ακόμη να απορρίψουμε ή να υιοθετήσουμε ό,τι ταιριάζει στη σκέψη μας και στην κοινωνία μας, κυρίως επειδή είμαστε ουσιαστικά μια θρησκευτική κοινωνία». Συνεπώς, με βάση αυτή την αμφίσημη στάση απέναντι στους άλλους πολιτισμούς, θα πρέπει να συμπεράνουμε ότι αυτοί οι μαθητές δεν σκέφτονται τις αξίες του διαλόγου και της επικοινωνίας με τρόπο ορθολογικό ή κριτικό. Η φιλοσοφία που διδάσκεται δεν γίνεται αντιληπτή ως μια μορφή ανάλυσης που εμπλουτίζει την καθολικότητα της ανθρωπίνης σκέψης, σε αυτό που ονομάζεται λόγος ή την αναλυτική λειτουργία, κάτι που διαθέτει κάθε ανθρώπινο ον. Φυλακισμένοι στην ανάδειξη των δικών τους πεποιθήσεων και με μια καθαρά ωφελμιστική σχέση με τους άλλους ανθρώπους ή πολιτισμούς, οι μαθητές βλέπουν στη Δυτική φιλοσοφική σκέψη μονάχα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα, κατανοημένα σε αναφορά με τις θρησκευτικές τους αξίες. Το γεγονός ότι είναι αδύνατο να εξεταστεί αυτό το είδος της σχέσης με άλλους ανθρώπους ή πολιτισμούς ως αληθινή ανοικτότητα, αποδεικνύεται ξεκάθαρα και μέσα από τα αντιφατικά σχόλια αυτών των μαθητών.

Zouari Yassine, Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής (Τυννσία)

## Πλαίσιο 27

## Οι Διεθνείς Ολυμπιάδες Φιλοσοφίας

Όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν στις Ολυμπιάδες γράφουν τα δοκίμιά τους σε ξένες γλώσσες. Μπορεί να θεωρεί πως αν κάποιος/α φιλοσοφεί σε μια ξένη γλώσσα, αυτό προσδίδει μια νέα διάσταση στη διαπολιτισμική επικοινωνία, χρησιμοποιώντας τη φιλοσοφία ως κοινή πνευματική πηγή. Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι τα εξής: η συνάφεια του γραπτού κειμένου με το επιλεγμένο ζήτημα, η φιλοσοφική κατανόηση του ζητήματος, η δύναμη της πειστικής επιχειρηματολογίας, η συνοχή και η πρωτοτυπία. Θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι δεν αναμένουμε τους μαθητές να γράψουν ένα δοκίμιο, απλώς παρουσιάζοντας τις ιδέες ενός συγκεκριμένου φιλοσόφου. Αντίθετα, ελπίζουμε ότι αυτός/ή θα εστιάσει στο πρόβλημα που τίθεται στο χωρίο, αξιοποιώντας όλες τις σχετικές γνώσεις που κατέχει. Από το 1995, οι διεθνείς Ολυμπιάδες φιλοσοφίας υποστηρίζονται από την UNESCO. Από το 2001, και η FISP (Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie - Διεθνής Ομοσπονδία των Φιλοσοφικών Εταιριών) έγινε επίσης επίσημος οργανισμός, που υποστηρίζει τις Ολυμπιάδες. Επί του παρόντος, η δέσμευση αυτή περιλαμβάνει εκπροσώπους της FISP, μαζί με ένα επίσημο μέλος της UNESCO, στο διοικητικό συμβούλιο των IPO (International Philosophy Olympiades - Διεθνείς Ολυμπιάδες Φιλοσοφίας), το έργο του οποίου είναι πολύ σημαντικό: ασχολείται με την τελική επιλογή των θεμάτων για το διαγωνισμό. Οι Ολυμπιάδες είναι μια από τις ελάχιστες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι διεθνείς, διαπολιτισμικές και δίνεται πίστωση στην πρωτοβουλία και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με αυτές. Ενώ η ευρωπαϊκή φιλοσοφική παράδοση έχει κυριαρχήσει μέχρι στιγμής

στις IPO, τα θετικά αποτελέσματα αυτής της συνάντησης με άλλα φιλοσοφικά υπόβαθρα φάνηκαν σε πολλές από τις γραπτές εργασίες στις Ολυμπιάδες κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών. Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι Ασιάτες μαθητές είναι μεταξύ εκείνων που έχουν επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα στις Ολυμπιάδες.

Δύο μαθητές και δύο καθηγητές από κάθε χώρα που συμμετέχει λαμβάνουν μέρος στις ετήσιες συνεδριάσεις της IPO. Παρ' όλα αυτά, χιλιάδες μαθητές και καθηγητές σε όλο τον κόσμο συμμετέχουν σε εθνικούς διαγωνισμούς –για παράδειγμα, στις εθνικές Ολυμπιάδες φιλοσοφίας. Σε πολλές χώρες, οι IPO εμφανίστηκαν σαν ένα κίνητρο και ένα παράδειγμα που έχει χρησιμοποιηθεί για να παροτρύνει εθνικούς διαγωνισμούς στη φιλοσοφία για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διαγωνισμοί φιλοσοφίας είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους για τη φιλοσοφία. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη μακρά διαδικασία του διαγωνισμού ανοίγει επίσης νέες δυνατότητες ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ικανότητας. Αυτό θα βοηθήσει σίγουρα στην αποστολή θετικών μηνύματων στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων των κυβερνήσεων. Οι χώρες που συμμετέχουν στην IPO έχουν πολύ διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης. Σε πολλές από αυτές η φιλοσοφία δεν διδάσκεται στα σχολεία, ενώ η προετοιμασία των μαθητών για τους εθνικούς και διεθνείς διαγωνισμούς στον τομέα αυτό απαιτεί πραγματικά αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς και μαθητές με ισχυρά κίνητρα.

Καθηγητής Josef Niznik, Ινστιτούτο Φιλοσοφίας της Πολωνικής Ακαδημίας Επιστημών (Πολωνία)

(67) Βλέπε <http://www.philosophy-olympiad.org/>

(68) Η Διεθνής Ομοσπονδία των Φιλοσοφικών Εταιριών (FISP), που ιδρύθηκε το 1946, είναι ο μεγαλύτερος μη κυβερνητικός οργανισμός για τη φιλοσοφία. Οι πιο σημαντικοί στόχοι του είναι οι εξής: να συμβάλει στην ανάπτυξη των επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ των φιλοσόφων όλων των χωρών και να τις διευθύνει ελεύθερα και με αμοιβαίο σεβασμό, να ενθαρρύνει την επαφή μεταξύ των ιδρυμάτων, των εταιριών και των περιοδικών που αφιερώνονται στη φιλοσοφία, να συλλέξει χρήσιμα δεδομένα για την ανάπτυξη της φιλοσοφικής μελέτης, να υποστηρίζει το Παγκόσμιο Συνέδριο Φιλοσοφίας που λαμβάνει χώρα κάθε πέντε έτη –το πρώτο πραγματοποιήθηκε το 1900,–να προωθεί τη φιλοσοφική εκπαίδευση, να ετοιμάζει δημοσιεύσεις γενικού ενδιαφέροντος και να συμβάλλει στην αξιοποίηση της φιλοσοφικής γνώσης για τη συζήτηση των παγκόσμιων προβλημάτων. Τα μέλη της FISP δεν είναι μεμονωμένοι φιλόσοφοι, αλλά φιλοσοφικές εταιρίες και άλλοι παρόμοιοι φιλοσοφικοί οργανισμοί σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο. (Απόσπασμα από την ιστοσελίδα της FISP [www.fisp.org](http://www.fisp.org))

### 3) Άλλα παραδείγματα πρωτοβουλιών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο

Οι Διεθνείς Ολυμπιάδες Φιλοσοφίας (IPO<sup>67</sup>) είναι ένας ετήσιος διεθνής φιλοσοφικός διαγωνισμός για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που πραγματοποιείται από το 1993. Ήταν πρωτοβουλία του καθηγητή Ivan Koley, του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου της Σόφιας στη Βουλγαρία. Από το 2001 οι Ολυμπιάδες πραγματοποιούνται υπό την αιγίδα της Διεθνούς Ομοσπονδίας Φιλοσοφικών Εταιριών (FISP)<sup>68</sup>.

Οι μαθητές επιλέγονται από τις συμμετέχουσες χώρες και καλούνται στην διοργανώτρια χώρα, όπου και συμμετέχουν σ' ένα τεστ πάνω σε θέματα που επιλέγονται από την FISP. Στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στις προτάσεις ή σκέψεις γνωστών φιλοσόφων. Η εξέταση έχει οριστεί είτε ως κειμενικός σχολιασμός είτε ως έκθεση, γραμμένη σε μια δεύτερη γλώσσα: τη Γαλλική, την Αγγλική ή τη Γερμανική.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα για αυτό το ζήτημα είναι οι όμιλοι φιλοσοφίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην Τουρκία.

## Πλαίσιο 28 Όμιλοι φιλοσοφίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία

Οι όμιλοι φιλοσοφίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία προσφέρουν νέες και μεγάλες ευκαιρίες για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Στην Τουρκία, η διδασκαλία της φιλοσοφίας εισήχθη για πρώτη φορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1911. Τα μαθήματα φιλοσοφίας απέκτησαν μεγαλύτερη σημασία μετά την ίδρυση της Δημοκρατίας από τον Ατατούρκ, στηριζόμενα στην ιδέα «νέο πρόσωπο, νέα κοινωνία». Σήμερα, σε όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υποχρεωτικές δύο ώρες φιλοσοφίας την εβδομάδα. Οι υπεύθυνοι για τα μαθήματα αυτά κατέχουν πανεπιστημιακό πτυχίο φιλοσοφίας και πιστοποιητικό διδασκαλίας. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκτός από το μάθημα φιλοσοφίας, προσφέρονται και άλλα μαθήματα επιλογής, όπως η λογική, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι όμιλοι φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν δώσει μια νέα διάσταση σε αυτήν την υποχρεωτική φιλοσοφία, προσφέροντας στους νέους καινούριες ευκαιρίες εκπαίδευσης, όσον αφορά τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μορφή. Οι όμιλοι που οργανώθηκαν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διεξάγουν εξωσχολικές δραστηριότητες και μελέτες στη φιλοσοφία. Ο πρώτος τέτοιος όμιλος ιδρύθηκε το 1994 στην περιοχή του Saint Benoit, σε ένα γαλλικό Γυμνάσιο, και σύντομα ακολούθησαν άλλοι. Αυτός ο όμιλος είχε αρχικά ως σκοπό να προετοιμάσει τους μαθητές για τη Διεθνή Ολυμπιάδα Φιλοσοφίας (IPO). Ωστόσο, ξεπέρασε τα όρια αυτής της λειτουργίας και έγινε, μαζί με άλλους παρόμοιους ομίλους, αναπόσπαστο μέρος της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση, στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Τουρκίας.

Η πρώτη κοινή μελέτη για τη Φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διεξήχθη το 1995, με τη συμμετοχή των μαθητών από γαλλικά, γερμανικά και αυστριακά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτά τα σχολεία σχημάτισαν έτσι τον πυρήνα της πλατφόρμας φιλοσοφίας. Αργότερα, σχεδόν σαράντα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία εντάχθηκαν σε αυτή την ομάδα και έτσι ιδρύθηκε η Πλατφόρμα Φιλοσοφίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κωνσταντινούπολης (ILFKP – Istanbul Liseleri Felsefe Kulupleri Platformu). Η ILFKP λειτουργεί ως συμβουλευτικό και καθοδηγητικό όργανο που βοηθά τους ομίλους φιλοσοφίας και συντονίζει τις δραστηριότητές τους. Έχοντας έδρα την Κωνσταντινούπολη, έγινε το πρότυπο για παρόμοιες οργανώσεις σε διάφορες άλλες πόλεις της Τουρκίας. Η Φιλοσοφική Κοινότητα της Τουρκίας<sup>70</sup> υποστηρίζει τις δραστηριότητες του ILFKP και την εκμάθηση της Φιλοσοφίας από τους νέους μαθητές μέσα από τη Φιλοσοφία για Παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της πλατφόρμας έχουν επίσης δημιουργήσει ένα διαδουκτικό φόρουμ<sup>71</sup>. Η ILFKP διοργανώνει ακαδημαϊκές εκδηλώσεις, όπως συνέδρια για μαθητές, ακαδημαϊκούς, στοχαστές και συγγραφείς. Αυτές οι εμπειρίες έχουν δείξει ότι η φιλοσοφία μπορεί να διδαχθεί και έξω από τα σχολεία, και ότι αυτό είναι ένα είδος εκπαίδευσης που αναπτύσσει τις δημιουργικές και αναλυτικές ικανότητες των νέων ανθρωπίνων.

Αποσπάσματα από κείμενο του Nimet Küçük, που παρουσιάστηκε στην 25η Διεθνή Ολυμπιάδα Φιλοσοφίας, (Τουρκία)<sup>72</sup>

(70) Βλέπε <http://www.tfk.org.tr/>

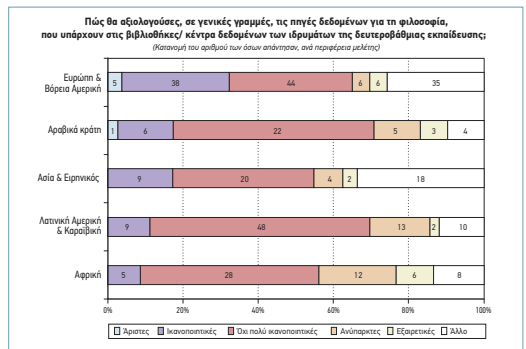
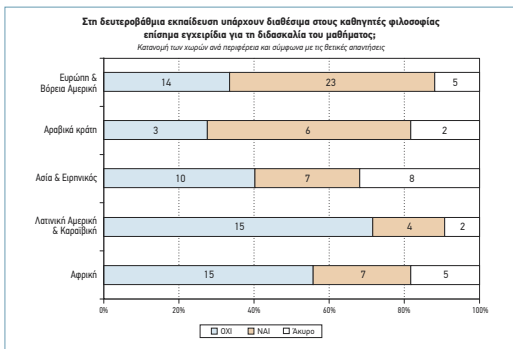
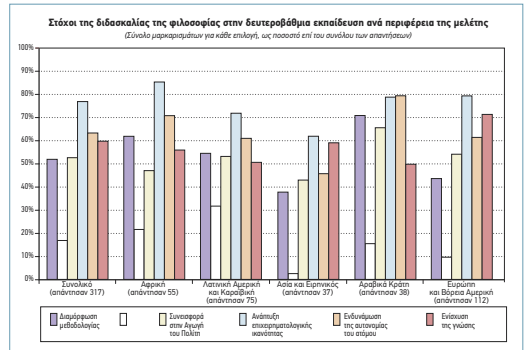
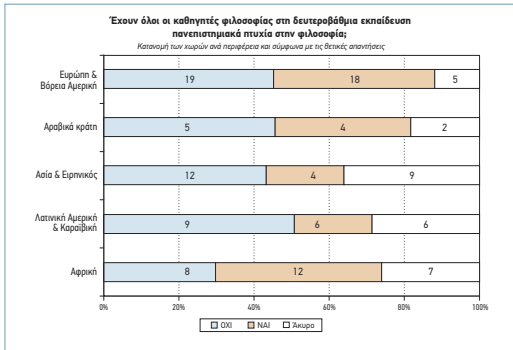
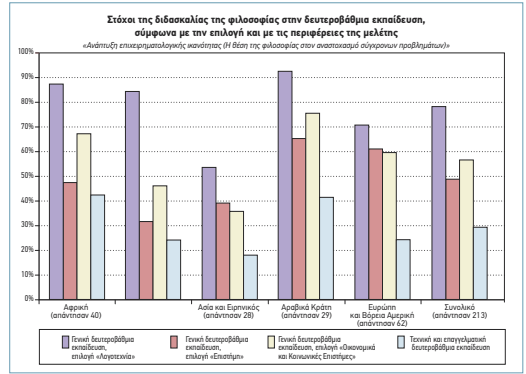
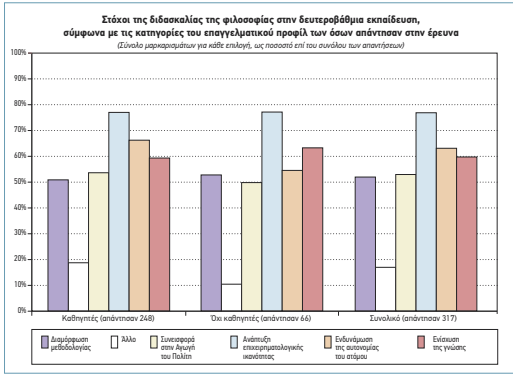
(71) Βλέπε <http://groups.yahoo.com/group/p/ILFKPogretmenleri/>

(72) Βλέπε Nimet Küçük, 'A platform of high-school philosophy clubs in Turkey', *Critical & Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education*, May, 2007.

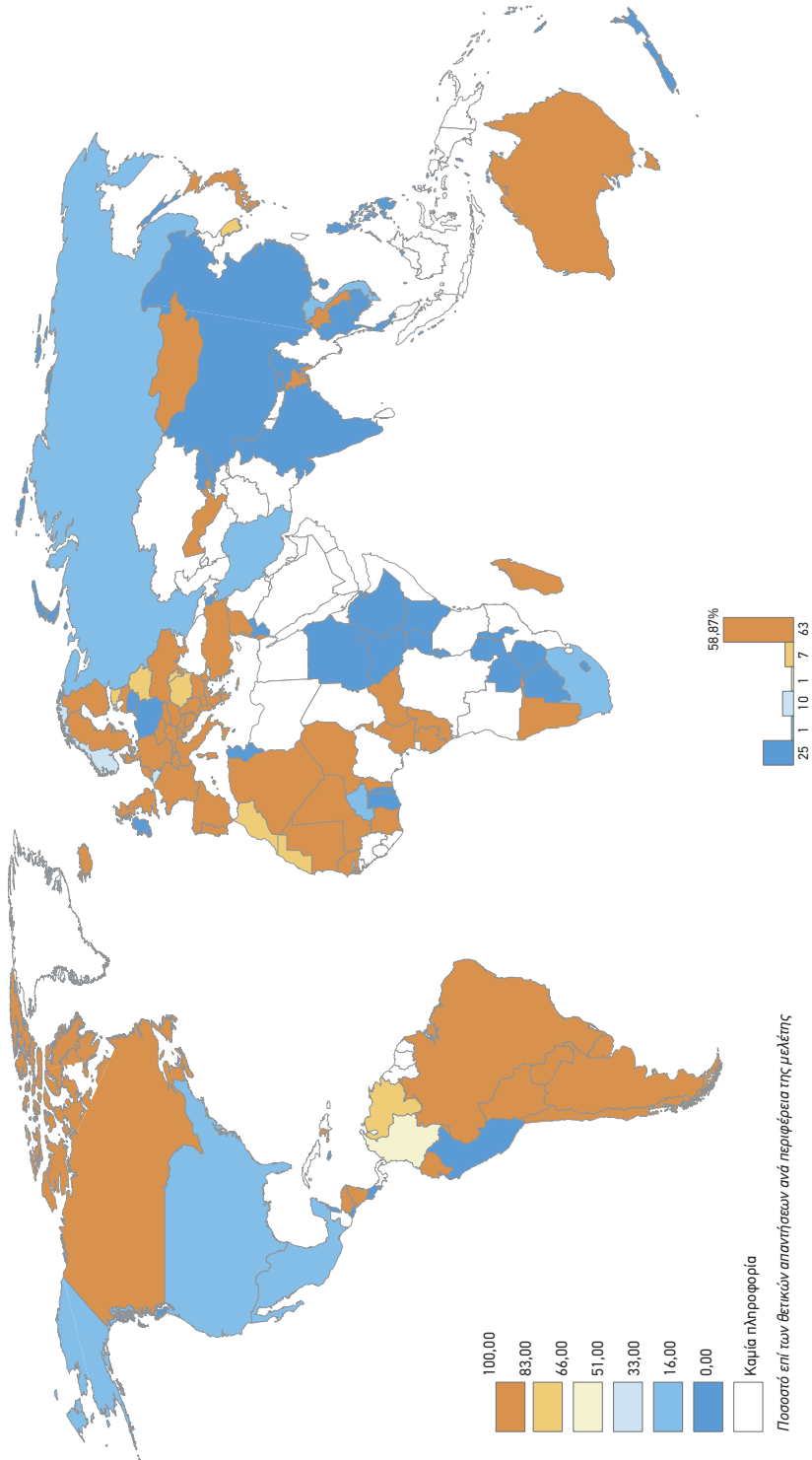


# IV. Φιλοσοφία τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

## Μερικά στοιχεία



Ερώτηση Q13a: Η φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα;



## Συμπέρασμα: Η φιλοσοφία στην εφηβεία: Μια δύναμη για δημιουργική αλλαγή

Βλέπουμε συχνά τη Φιλοσοφία να εκλαμβάνεται ως μια απόπειρα προώθησης του ορθολογισμού. Εδώ φαίνεται να υπάρχει μια ψευδαίσθηση την οποία θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε άμεσα. Υπάρχουν και άλλα μαθήματα που ίσως να είναι καταλληλότερα για το σκοπό αυτό. Σκεφτείτε τα Μαθηματικά, που προσφέρουν μian εκπαίδευση στη διανοητική αυστηρότητα, μαθαίνοντάς μας πώς να δομούμε αποδείξεις για τα πράγματα που μπορεί να φαίνονται εκ πρώτης όψεως προφανή. Μπορούμε επίσης να αναφέρουμε την εκπαιδευτική δύναμη της Γραμματικής, και κυρίως τη μελέτη της Ελληνικής ή της Λατινικής γλώσσας, που αποτελούν αληθινά εργαλεία με τα οποία αναπτύσσονται οι ορθολογικές ικανότητες του μαθητή. Συγκρινόμενος με αυτά τα ισχυρά όργανα της λογικής ανάλυσης, ο φιλοσοφικός αναστοχασμός ενδέχεται να υστερεί. Έτσι, η ουσιαστική λειτουργία της Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει μάλλον να κάνει λιγότερο με τον ορθολογισμό και περισσότερο με την εκμάθηση της κριτικής προσέγγισης της γνώσης και των συστημάτων αξιών. Η Φιλοσοφία δεν μπορεί να περιοριστεί σε κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, από το οποίο θα αγνοούσε κανείς ορισμένα τμήματα του περιεχομένου του. Η παιδαγωγική δύναμη της Φιλοσοφίας βρίσκεται τόσο στις κριτικές δομές που διδάσκει όσο και στο σώμα των γνώσεων πάνω στο οποίο στηρίζεται.

Αυτή η κατάρτιση στην κριτική σκέψη που παρέχει η Φιλοσοφία –που πάνω απ' όλα αφορά στην ικανότητα της κριτικής του πολιτισμού του καθενός– καθιστά τη Φιλοσοφία ένα ισχυρό εργαλείο

για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη με προσοχή, διότι μπορεί να αποδειχθεί αμφίσημη σε τουλάχιστον δύο επίπεδα. Η αμφισβήτηση των συστημάτων αξιών, των ηθών και των επιστημονικών δομών, δεν είναι μια ανώδυνη δραστηριότητα, ειδικά όταν αυτό συμβαίνει σε εκείνη την ηλικία που λαμβάνει μορφή η προσωπικότητα του ενήλικα, και στο σημείο αυτό τίθεται ισχυρή ένταση για τη μετάθεση της πρώτης επαφής με τη φιλοσοφία και τις πρακτικές της στην πρώτη παιδική ηλικία. Με αυτή την έννοια, για να είναι ενεργή η αποδομητική επίδραση της Φιλοσοφίας, θα πρέπει πάντα να συνδυάζεται με μια σταθερή συμμετοχή των καθηγητών και των συμμαθητών των παιδιών. Όπως και η εκπαιδευτική διαδικασία σε γενικές γραμμές, η Φιλοσοφία μπορεί να επισημάνει σημερινά προβλήματα που συνδέονται ήδη με τη διαδικασία της προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού. Για το λόγο αυτό, είναι χρήσιμο για τα παιδιά και τους νέους μαθητές να εξοικειωθούν έγκαιρα με την πρακτική του ερωτών, και όχι να εισαχθούν απότομα, κατά την ύστερη εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, υπάρχει κίνδυνος η κριτική προσέγγιση της γνώσης να χρησιμοποιηθεί για να υποστηριχθούν εθνοκεντρικές τάσεις ή απόψεις που διαφέρουν από εκείνες των μαθητών. Η Φιλοσοφία θα πρέπει πρώτα και κύρια να είναι μια κριτική του πολιτισμού του καθενός. Όταν η κριτική στρέφεται προς τα έξω, όταν χρησιμοποιείται για να αντιταχθεί η κουλτούρα και το ήθος ενός ατόμου με αυτή των άλλων ανθρώπων, τότε παύει να είναι εργαλείο για κριτική διεύρυνση

και μετατρέπεται σε μέσο για πολιτισμική περιχαράκωση και στήριγμα για όλα τα είδη απολυταρχισμού και φανατισμού. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η Φιλοσοφία, υπό την έννοια των διαφόρων κατηγοριών φιλοσοφικής γνώσης, δεν είναι κατ' ανάγκη το στήριγμα για τις ελεύθερες και δημοκρατικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων. Εκείνοι οι φιλόσοφοι που άσκησαν τις περισσότερες ριζοσπαστικές κριτικές στο δικό τους πολιτισμό –οι φιλόσοφοι, που από την ίδια την ουσία τους είναι φορείς της

ελευθερίας– είναι εκείνοι που αξιοποιήθηκαν λιγότερο από τα χειρότερα ολοκληρωτικά συστήματα.

Η γνωστική και η πολιτισμική δύναμη της Φιλοσοφίας βρίσκεται μέσα στην κριτική αποδόμηση εκείνης της διδασκαλίας που μας λέει να συνεχίζουμε να ακολουθούμε τα πιστεύω μας και το αξιακό μας σύστημα, και που έτσι μας διδάσκει να αμφισβητούμε συνεχώς τη δομή και την ηθική της δικής μας κοσμοθέασης.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ



**Διδάσκοντας Φιλοσοφία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:**

Η Φιλοσοφία στο πανεπιστημιακό πλαίσιο

Εισαγωγή: Η ανάπτυξη και η διδασκαλία της φιλοσοφικής γνώσης **123**  
 Μεθοδολογία **126**

**I. Η δυναμική ανάμεσα στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας****και την έρευνα στα πανεπιστήμια 128**

- 1) Η αλληλεπίδραση μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης 128**  
 > Η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ των δύο επιπέδων  
 > Οι λόγοι που οδηγούν σε διάσπαση
- 2) Η έκταση και η ποικιλομορφία της φιλοσοφικής διδασκαλίας 132**  
 > Ο διπλός ρόλος των ερευνητών-καθηγητών  
 > Ιδιαίτεροι τρόποι  
 > Η παρουσία της Φιλοσοφίας στο πλαίσιο του πανεπιστημίου  
 > Φιλοσοφία και πνευματική γνώση
- 3) Η ειδικότητα και η προσαρμοστικότητα της φιλοσοφικής διδασκαλίας 137**  
 > Η διεπιστημονική φύση της Φιλοσοφίας  
 > Η ιδέα πίσω από τα τμήματα Φιλοσοφίας  
 > Η εξ αποστάσεως μάθηση και η ψηφιακή πρόσβαση
- 4) Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η διαχείριση της διδασκαλίας 141**  
 > Η αρχή της ακαδημαϊκής ελευθερίας  
 > Πολιτικοί, θρησκευτικοί και πολιτισμικοί περιορισμοί  
 > Το μονογραφικό μάθημα

**II. Η Φιλοσοφία αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις: 144**

Ερωτήματα και στοιχήματα

- 1) Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο 144**  
 > Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας και η εμπλοκή της στην κοινωνία  
 > Φιλοσοφία –ο φύλακας του ορθολογισμού;  
 > Φιλοσοφία και πολιτισμικές παραδόσεις
- 2) Η επικαιρότητα της φιλοσοφίας: Μια πρακτική που θα πρέπει να αξιολογείται με προσοχή 146**  
 > Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας: ενώνοντας την ορθολογική σκέψη και την ιστορία  
 > Οι προτεραιότητες στην έρευνα και τη διδασκαλία
- 3) Το ερώτημα των επαγγελματικών ευκαιριών 148**  
 > Δευτεροβάθμια εκπαίδευση  
 > Η διεθνοποίηση της έρευνας, ή η παγκόσμια πανεπιστημιούπολη  
 > Φιλοσοφία στην εργασία  
 > Η δημόσια σφαίρα

- 4) Ο ρόλος και οι προκλήσεις των Εδρών Φιλοσοφίας της UNESCO **151**  
 > Η νέα γενιά των Εδρών UNESCO  
 > Ένα ελπιδοφόρο μέλλον

### III. Ποικιλομορφία και διεθνοποίηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας **156**

- 1) Πρακτικές διδασκαλίας και μέθοδοι ανά τον κόσμο **156**  
 > Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας ανά τον κόσμο  
 > Μερικές υποδειγματικές μελέτες περίπτωσης
- 2) Η αύξηση των ακαδημαϊκών δικτύων ανταλλαγών **180**  
 > ERASMUS και ERASMUS MUNDUS  
 > Το πρόγραμμα «Από τη διαρροή ταλέντων στην προσέλκυση ταλέντων»  
 > Υποτροφίες της UNESCO
- 3) Το Διεθνές Δίκτυο Γυναικών Φιλοσόφων της UNESCO: Ένα οικουμενικό εφαλτήριο **182**
- 4) Προωθώντας τον διαπεριφερειακό διάλογο στη φιλοσοφία **184**

### IV. Η Φιλοσοφία στην Ανώτερη Εκπαίδευση: Κάποια σχεδιαγράμματα **186**

- Συμπέρασμα: Το μέλλον της Φιλοσοφίας **187**



## Εισαγωγή: Η ανάπτυξη και η διδασκαλία της φιλοσοφικής γνώσης

Η δημιουργία της γνώσης και η συνακόλουθη διάδοσή της, υπήρξε η διπλή απαίτηση των πανεπιστημίων από την εποχή της ίδρυσής τους στο τέλος του 11ου αιώνα. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν συμβάλλει μόνο στην προσωπική μας ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα (γνωστικό, συναισθηματικό, ηθικό και κοινωνικό). Αποσκοπεί στη δημιουργία εκείνων των συνθηκών, μέσα από τις οποίες οι φοιτητές θα μπορέσουν να παράξουν νέα γνώση, ούτως ώστε να συμβάλουν στην πρόοδο του πεδίου της επιλογής τους και να επιτρέψουν σε αυτά τα πεδία να αντιδράσουν στους ακατάπαυστους μετασχηματισμούς που επηρεάζουν την έκφραση της γνώσης σε κάθε κουλτούρα. Τα πανεπιστήμια προσφέρουν τεχνική και εξειδικευμένη εκπαίδευση, με στόχο την κατάρτιση ειδικών ή εκπαιδευτικών και, συνεπώς, η έρευνα είναι πρωταρχικής σημασίας. Η υβριδική φύση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα εμφανής στον τομέα των φιλοσοφικών σπουδών –τόσο που, σε γενικές γραμμές, σπάνια δίνεται η ευκαιρία στη Φιλοσοφία να αναπτυχθεί μέσω άλλων θεσμών πέραν του πανεπιστημιακού. Το σώμα της φιλοσοφικής γνώσης που παράγεται και διδάσκεται στα πανεπιστημιακά μαθήματα είναι αρκετά διαφορετικό από τη φιλοσοφική εκπαίδευση, που χαρακτηρίζει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει ένα ειδικό «φιλοσοφικό» σώμα γνώσης, σε μορφή ερευνητικών μεθόδων, κατηγοριών, εννοιών και κριτηρίων για την επικύρωση των επιχειρημάτων και των επίσημων ή των λιγότερο επίσημων δομών, που επιτρέπουν την κατασκευή φυσικών, ιστορικών, ηθικών και ορθολογικών κόσμων. Είτε πρόκειται για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια μιας ιστορικής κουλ-

τούρας, την εκμάθηση των καθολικών δομών του λογισμού ή την ενίσχυση της αυριανής κουλτουρας των καθηγητών έρευνας, η παρουσία αυτής της, ως επι το πλείστον, τεχνικής πτυχής της φιλοσοφίας είναι αυτή που χαρακτηρίζει την πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Η αμοιβαία σχέση μεταξύ παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης ή, πιο απλά, η αμοιβαία σχέση μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας, είναι η κύρια αιτία των μορφών με τις οποίες εμφανίζεται η Φιλοσοφία στα πανεπιστήμια.

Σε ακόμη πιο υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, η διδασκαλία της Φιλοσοφίας και η έρευνα είναι αδιαχώριστες. Ωστόσο, υπάρχει μια αξιοσημείωτη ποικιλομορφία του περιεχομένου του μαθήματος, που εξαρτάται από τις αρμοδιότητες των επιμέρους καθηγητών, την παρουσία τους σε κάθε τμήμα, τα προγράμματα σπουδών, τη συνέχιση ή την πολλαπλότητα των φιλοσοφικών και πολιτισμικών παραδόσεων και τη θέση που κατέχει ιστορικά η φιλοσοφία σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα. Συχνά, η Φιλοσοφία καλύπτεται από μια πληθώρα επιστημονικών κλάδων ή διδασκαλιών, που απορρέουν από πολιτισμικές κληρονομίες ή ποικίλες πραγματιστικές προσεγγίσεις. Κατά καιρούς εκφράζεται ως θρησκευτική σκέψη, άλλοτε ως μορφή ηθικής ή πρακτικής πολυμάθειας. Αυτή η ποικιλομορφία αντανακλάται με λιγότερη πολυπλοκότητα στο επίπεδο των διδακτικών πρακτικών. Αρχικά, αυτές οι προσεγγίσεις είναι διαφορετικές ανάμεσα στο προπτυχιακό, το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό επίπεδο, και κυμαίνονται, στις πλείστες των περιπτώσεων, μεταξύ των μαθημάτων με παραδοσιακές δομές και των πιο πρακτικών σεμιναριακών μαθημάτων, με αυξημένη την ενεργό συμ-

μετοχή από τους φοιτητές. Σε κάθε περίπτωση όμως, το πανεπιστήμιο παραμένει ο χώρος της εξειδίκευσης, της επαγγελματικής μάθησης, όπου η διδασκαλία παύει να έχει ως πρωταρχική λειτουργία την εκπαίδευση του ατόμου και που το πανεπιστήμιο γίνεται κατά κύριο λόγο ένα μέρος αφιερωμένο στην τεχνική μορφή της γνώσης.

Το κεφάλαιο αυτό καταπιάνεται με τη σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία και την έρευνα στα πανεπιστήμια. Επιχειρεί να δείξει τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα πανεπιστημιακά συστήματα επιτρέπουν στους φοιτητές να έχουν πρόσβαση στα διάφορα μέρη της φιλοσοφικής σκέψης, σε ποιο βαθμό οι φοιτητές είναι εξοικειωμένοι με τα σημαντικά ερωτήματα της εποχής, ποια υλικά και θεωρητικά εργαλεία έχουν στη διάθεσή τους κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους και, σε γενικές γραμμές, πώς οι διάφορες εκπαιδευτικές δομές ενδέχεται να επηρεάσουν τη διδασκόμενη γνώση. Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει τρεις κύριες ενότητες που καταπιάνονται με κάποια εύστοχα ερωτήματα, τα οποία αφορούν στη λειτουργία και τις μεθόδους της Φιλοσοφίας ως ακαδημαϊκού κλάδου.

Η πρώτη ενότητα αφορά σε μια συζήτηση πάνω στην ακαδημαϊκή διδασκαλία, μια προσέγγιση που σήμερα φαίνεται να εγκαταλείπεται, τη στιγμή που η ακαδημία κατηγορείται για εσωστρέφεια. Εξετάζει το ζήτημα της γεφύρωσης του συνεχώς διευρυνόμενου χάσματος μεταξύ δευτεροβάθμιας και ανώτερης εκπαίδευσης σε έναν όλο και μεγαλύτερο αριθμό χωρών. Ωστόσο, όπου η Φιλοσοφία είναι πραγματικά παρούσα στα σχολεία, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο επιπέδων συνιστά σημαντικό πλεονέκτημα για την εδραίωση της ανάπτυξης της φιλοσοφικής μάθησης στην κοινωνία και μεταδίδει μια ζωτική και πλούσια κατανόηση των σημερινών συζητήσεων στους μαθητές και τους φοιτητές.

Επιπλέον, αυτή η ενότητα αναδεικνύει το ζήτημα των πιθανών εξελίξεων σε

σχέση με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια, που μπορούν να συμπυκνωθούν κάτω από τον τίτλο της εκπαιδευτικής πολυμορφίας, και που στοχεύουν περισσότερο σε φοιτητές άλλων κλάδων ή σε αυτούς που ακολουθούν άλλα μαθήματα, παρά στους φοιτητές που επέλεξαν τη Φιλοσοφία ως κύριο αντικείμενο των σπουδών τους. Το ίδιο ισχύει και για τη διεθνοποίηση των μαθησιακών πρακτικών σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό επίπεδο, και διδακτορικό επίπεδο. Τέλος, αυτή η πρώτη ενότητα συζητά το ζήτημα της ακαδημαϊκής ελευθερίας, το θεμέλιο των πανεπιστημιακών δραστηριοτήτων, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη και την παραγωγή της πανεπιστημιακής μάθησης. Αυτή η ελευθερία απειλείται από αρκετά διαφορετικά μέτωπα, ιδίως από εκείνα που σχετίζονται με τη ριζοσπαστικοποίηση των πολιτισμικών και θρησκευτικών ταυτοτήτων ή τις παραδοσιακές πρακτικές. Ακόμη, είναι υπόλογη σε διάφορους τύπους πολιτικής εξάρτησης, στην αυξανόμενη πίεση για ανταπόκριση στα οικονομικά συμφέροντα στη δημιουργία τέτοιων ακαδημαϊκών συνθηκών που να επιδρούν στον τρόπο που οι καθηγητές και οι ερευνητές εκτελούν τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Λόγω της γενικής φύσης της, ως μια θεωρία που ασχολείται με διαφορετικές μορφές γνώσης, η Φιλοσοφία σήμερα εμφανίζεται ιδιαίτερα ευάλωτη σε αυτές τις εξωτερικές πιέσεις.

Η δεύτερη ενότητα αφορά σε ερωτήματα και ζητήματα που προκύπτουν από την αντιπαράθεση της Φιλοσοφίας με τις αναδυόμενες προκλήσεις. Η απάντηση στις προκλήσεις που τίθενται από τη νεωτερικότητα βρίσκεται στην ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών. Επίσης, εξαρτάται από την επικοινωνία και το διάλογο μεταξύ των λαών και των πολιτισμών. Η συνεργασία των διανοουμένων σε διεθνή κλίμακα, συνιστά μια εξαιρετική ευκαιρία για ερευνητές με διαφορετικά υπόβαθρα –οι οποίοι δεν έχουν πάντοτε τη δυνατότητα να συγκρίνουν τις αντίστοιχες θεωρητικές τους προσεγγίσεις.

Αυτή ειδικά είναι η περίπτωση, χάρη και στην πρωτοβουλία της UNESCO, με τις φιλοσοφικές κοινότητες, που στο παρελθόν μπορούσαν να συναντηθούν μόνο για συνέδρια ή συνελεύσεις, αλλά που τώρα είναι ελεύθερες να συναντούνται αδέσμευτα από την όποια διαμεσολαβητική επιρροή, αγκαλιάζοντας έτσι νέες κατευθύνσεις της σκέψης σε έναν κόσμο που είναι όλο και πιο πολυπολικός.

Το ζήτημα των επαγγελματικών προοπτικών που προσφέρονται σε κάποιον με φιλοσοφική εκπαίδευση είναι επίσης δύσκολο να αγνοηθεί. Αντιμετωπίζοντας την αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση του οικονομικού ανταγωνισμού και την ανάγκη καταμερισμού των πόρων του πλανήτη, η συνεχιζόμενη παρουσία της Φιλοσοφίας θα εξαρτηθεί, σε μεγάλο βαθμό, από τις δυνατότητες που προσφέρονται στους φιλόσοφους να διατηρήσουν το επάγγελμά τους. Υπάρχει ακόμα αρκετός δρόμος να διανυθεί, αλλά είναι ήδη εμφανής μια διαφοροποίηση σε αυτές τις προοπτικές σε διεθνή κλίμακα, δημιουργώντας νέες κατευθύνσεις και τεχνικές στη διδασκαλία και νέες φιλοσοφικές ειδικότητες, όπως αποδεικνύεται κυρίως από το παγκόσμιο δίκτυο των Έδρων Φιλοσοφίας της UNESCO.

Η τρίτη ενότητα παρουσιάζει μια συνολική εικόνα της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Αυτό το γενικό περίγραμμα συνδέεται με μια πιο εστιασμένη ματιά σε μερικές ιδιαίτερα σημαντικές φιλοσοφικές πρακτικές και στις αντίστοιχες επιστημονικές, πολιτισμικές και κοινωνικές λειτουργίες τους, όπως είναι οι Διαπεριφερειακοί Φιλοσοφικοί Διάλογοι (Interregional Philosophical Dialogues) ή η σύσταση του Διεθνούς Δικτύου Γυναικών Φιλόσοφων (International Network of Women Philosophers), δύο παγκόσμιων πρωτοβουλιών που εγκαινιάστηκαν πρόσφατα από την UNESCO.

Το κεφάλαιο στρέφεται γύρω από το ζήτημα της σχέσης Φιλοσοφίας και ελευθερίας: διότι, στο πλαίσιο του ρόλου της

ως θεμελιώδους προϋπόθεσης για την πολυ-διυποκειμενικότητα, η ελευθερία παραμένει ο λόγος ύπαρξης της κάθε φιλοσοφικής διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο αυτό, η πολύπλοκη και συχνά δύσκολη σχέση μεταξύ της καθολικότητας του λόγου –όπως αυτό κατανοείται από κάθε φιλοσοφική λογική– και της ποικιλομορφίας των πολιτισμικών παραδόσεων που την περικυκλώνουν, συνιστά ένα κρίσιμο ζήτημα για τη φιλοσοφική μάθηση. Η Φιλοσοφία όμως θα πρέπει να αποφύγει τον κίνδυνο να περιοριστεί στο ρόλο ενός απλού αξεσουάρ για τα επικρατέστερα πολιτικά κινήματα, με κίνδυνο να χάσει το δικό της συγκεκριμένο αφηρημένο χαρακτήρα –ο οποίος την προστατεύει από το να ταυτιστεί με τον όποιο πολιτισμικό δογματισμό. Η Φιλοσοφία, είναι από τη φύση της ένας αιώνιος αντάρτης, σε ό,τι αφορά τον τρόπο που επιλέγει το ένα ήθος αντί κάποιο άλλο και τη μίαν άποψη αντί κάποιαν άλλη.

## Μεθοδολογία

Κατά την ώρα που συντασσόταν το παρόν κεφάλαιο προέκυψαν αρκετά μεθοδολογικά ζητήματα. Από τη μια πλευρά, η ειδική φύση της μελέτης αυτής μας έκανε αρχικά να σκεφτούμε σχετικά με το επίπεδο των γενικών πληροφοριών που θα πρέπει να συμπεριλάβουμε. Έχοντας υπόψη την έκταση αυτού του εγγράφου, αποδείχθηκε δύσκολο να ασχοληθούμε λεπτομερώς με κάθε σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο. Επιπρόσθετα, ο σκοπός του ήταν τόσο να αναλύσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται σήμερα η Φιλοσοφία στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και το να εξευθεθούν μελλοντικές προοπτικές, θέτοντας όλα τα δεδομένα στην υπηρεσία ενός σώματος εκτιμήσεων και εισηγήσεων, αναφορικά με τις κατευθύνσεις που θα πρέπει να πάρουμε και τις δράσεις που θα πρέπει να αναληφθούν. Όσο για τις πηγές που χρησιμοποιούνται, η μέθοδος είχε σκοπό να συνθέσει τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης, είτε υπό μορφή δεδομένων που βρίσκονται στη διάθεση της UNESCO είτε μέσω της έρευνας στο Διαδίκτυο, με κάποια επιφύλαξη σχετικά με την επιστημονική αξιοπιστία των πληροφοριών που συλλέχθηκαν με τον τρόπο αυτό. Αυτό το έργο σύνθεσης δεν είναι σε καμία περίπτωση σχεδιασμένο για να κατηγοριοποιήσει εξαντλητικά τις μεθόδους διδασκαλίας που παρουσιάζονται στα διάφορα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης του κόσμου. Εργαλεία αναφοράς αυτού του είδους υπάρχουν ήδη αρκετά και είναι εύκολα προσβάσιμα σε όλους<sup>1</sup>.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο της UNESCO σχετικά με τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας, που εκπονήθηκε ειδικά για τη μελέτη αυτή, ήταν ένα ουσιαστικό μέσο για την εξασφάλιση μιας ποικιλόμορφης επισκόπησης του τρόπου με τον οποίο η Φιλοσοφία διδάσκεται στα ιδρύματα ανώ-

τερης εκπαίδευσης. Πέρα από τα θεσμικά δεδομένα που παρέχονται από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, τα σχόλια που συνόδευσαν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αποδείχθηκαν ανεκτίμητα. Φανερώνουν μια ζωτική, πολυφωνική και εξαιρετικά πολύμορφη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο όλοι όσοι εμπλέκονται στην φιλοσοφική δραστηριότητα βιώνουν την παρούσα κατάσταση του κλάδου τους: τις ελπίδες τους ύστερα από θετικές μεταρρυθμίσεις, την απαισιοδοξία τους σχετικά με τις επαγγελματικές ευκαιρίες, τις σκέψεις τους για τη θέση της Φιλοσοφίας στην κοινωνία τους και τον τρόπο με τον οποίον αυτή αντιμετωπίζεται. Αυτές οι φωνές, προερχόμενες από όλο τον κόσμο, έτυχαν της μέγιστης προσοχής μας, καθότι αποτελούν έναν από τους κυριότερους λόγους για το καινοτόμο πρόγραμμα της UNESCO. Τέλος, αρκετοί ερευνητές συνέβαλαν σε αυτή την ανάλυση συνθέτοντας έγγραφα που καταπιάνονται με διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει η διδασκαλία της Φιλοσοφίας, ενώ δεν πρέπει να ξεχάσουμε και τη συνεισφορά των Εδρών Φιλοσοφίας της UNESCO. Στο παρόν κεφάλαιο ενσωματώνονται, ως επί το πλείστον, όλες οι ποιοτικές εκθέσεις που λάβαμε. Οι αναλύσεις αυτές είναι ανεκτίμητες, στο βαθμό που αφορούν άμεσα στην εμπειρία των καθηγητών - ερευνητών, αλλά και επειδή θέτουν το ζήτημα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Αυτός ο κατακλυσμός των απαντήσεων μας οδηγεί σε μια πρώτη παρατήρηση. Οι έρευνες της UNESCO εκφράζουν μια ευκαιρία για τους ερευνητές να λάβουν υπόψη την κατάσταση και να εξελίσσουν τις πρακτικές διδασκαλίας στους αντίστοιχους κλάδους τους, και να κάνουν τις φωνές τους να ακουστούν μέσω ενός οργανισμού που είναι ικανός να κινητοποιήσει τη διεθνή κοινότητα, προκειμένου να μετατρέψει αυτές τις συνεισφορές σε εισηγήσεις που προορίζονται για τις εθνικές πολιτικές αρχές. Όπως έγραψε και η Josiane Boulad-Ayoub, η πρόεδρος της Έδρας UNESCO για τις Σπουδές στα Φιλοσοφικά Θεμέλια της Δικαιοσύνης και της Δημο-

(1) Αξιοσημείωτοι οδηγοί είναι η *Βάση Δεδομένων της Παγκόσμιας Ανώτατης Εκπαίδευσης του Διεθνούς Συνδέσμου Πανεπιστημίων 2006/7* (IAU's *World Higher Education Database 2006/7*, London, Palgrave, Macmillan, 25 August 2006, και το *International Handbook of Universities*, 19<sup>th</sup> edition. London Palgrave Macmillan/ New York, Palgrave St Martin's Press, 24 Sep 2007. Αυτοί οι οδηγοί δημοσιεύονται κάθε δυο χρόνια με την προστασία του Διεθνούς Συνδέσμου Πανεπιστημίων.

κρατικής Κοινωνίας στο Πανεπιστήμιο του Κεμπέκ, του Μόντρεαλ (UQAM): «Είμαστε στην ευχάριστη θέση να έχουμε εδώ ένα εκπληκτικό παράδειγμα της αποτελεσματικότητας αυτών των ερευνών για τον πραγματικό τους ρόλο τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και ως πολιτικό καταλύτη».





## I. Η δυναμική ανάμεσα στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας και την έρευνα στα πανεπιστήμια

1) Η αλληλεπίδραση μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

### Η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ των δύο επιπέδων

Στις χώρες όπου η Φιλοσοφία διδάσκεται στο σχολείο, η δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ καθηγητών δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνιστά ένα σημαντικό κεφάλαιο στη διαδικασία της φιλοσοφικής εκπαίδευσης. Αυτή η αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο επιπέδων μπορεί να προκύψει με πολλούς τρόπους. Από τη μια πλευρά, οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να επωφεληθούν μονάχα μέσα από τακτικές επαφές με τους πανεπιστημιακούς συναδέλφους τους. Αυτό μπορεί να προκύψει, διατηρώντας συνεχή και μόνιμη επαφή με τα κέντρα παραγωγής της φιλοσοφικής γνώσης –τη σημαντικότερη πηγή ανάπτυξης και συζήτησης των νέων μεθόδων και κατευθύνσεων στην φιλοσοφική έρευνα– μέσω των οποίων η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα μπορέσει να εγχαράξει στους μαθητές της μια ζωντανή φιλοσοφική κουλτούρα –μια διαδικασία που είναι επίσης προβληματική – και όχι ένα άψυχο σώμα επίκτητης γνώσης. Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας δεν μπορεί να είναι ανοικτή και αποτελεσματική, παρά μόνο εάν τροφοδοτείται από μια πλούσια και ζωντανή συζήτηση που αναμετράται με τα συνεχώς ανανεούμενα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολιτισμοί μας, διδάσκοντας έτσι τους μαθητές να εξετάζουν μια ποικιλία προσεγγίσεων και θεωρητικών θέσεων. Η επικαιροποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας συνιστά μίαν απαραίτητη προϋπόθεση για να αποφευχθεί ο περιορισμός της φιλοσοφικής εκπαίδευσης σε μια συλλογή από ηθικά διδάγματα ή ιστορικές έννοιες. Από την άλλη πλευρά, η ερευνητική φύση, το τόσο τυπικό χα-

ρακτηριστικό των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να ενθαρρύνει μόνο μίαν ευεργετική, συνεχή εξέταση των πρακτικών στην ακαδημαϊκή έρευνα. Συνιστά ένα τρομερό εργαλείο ενάντια στην απολυταρχική στάση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, η οποία επικρατεί ακόμη σε πολλά φιλοσοφικά τμήματα ανά τον κόσμο. Πολλά θεμελιώδη ερωτήματα στη φιλοσοφία απλώς διαγράφηκαν από την έρευνα, που βρίσκεται στην προοδευτική εξειδίκευση των κλάδων της όχι μόνο τη δύναμή της αλλά και τα όριά της. Εκείνοι που είναι συνθηθιμένοι να παρακολουθούν συνέδρια ή σεμινάρια στα οποία εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να συναστραφούν με καθηγητές / ερευνητές του πανεπιστημίου, συχνά παρατηρούν παράδοξες καταστάσεις, όπου στην ίδια αίθουσα προτείνονται και συζητούνται τεχνικά ζητήματα μαζί με τις λειτουργικές πτυχές της διδασκαλίας αυτού του κλάδου, σαν δυο γλωσσικά κείμενα, που είναι αδύνατο να συνυπάρξουν. Ωστόσο, τα ερωτήματα που τίθενται από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πολλές φορές δυσκολεύουν τους ειδικούς που συνθηθίζουν να εστιάζουν σε τεχνικά ζητήματα της Φιλοσοφίας. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις βασικές προϋποθέσεις μιας φιλοσοφικής εκπαίδευσης και του εξειδικευμένου πεδίου έχει καθοριστική σημασία, και μονάχα αμοιβαίο όφελος μπορεί να έχει.

Η αυξανόμενη απόσταση που χωρίζει τα δύο αυτά επίπεδα γίνεται εμφανής μόλις κάποιος παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι καριέρες στη Φιλοσοφία. Στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, υπάρχει μια ιστορία συνέχειας μεταξύ αυτών των δύο επι-

πέδων. Στην Ευρώπη, η διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν, τουλάχιστον μέχρι το 1980, μια σχεδόν υποχρεωτική οδός για τη διδασκαλία σε ανώτερα επίπεδα. Αρχικά κάποιος γινόταν καθηγητής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και μετά, μαζί με την ακαδημαϊκή έρευνα που πραγματοποιούσε ταυτόχρονα με τη δουλειά του, μπορούσε να φιλοδοξεί για μιαν ακαδημαϊκή θέση. Μέχρι και σήμερα, το γαλλικό σύστημα υπερασπίζεται ακόμα αυτή τη σύνδεση των δύο επιπέδων λόγω της σημασίας που προσδίδει στη διαδικασία επιλογής των καθηγητών, την οποία αποκαλεί «συνάρθρωση». Αυτό το σύστημα, αν και εξαιρετικά επιλεκτικό, έχει τουλάχιστον δυο θετικά αποτελέσματα. Από τη μια πλευρά, οι καθηγητές-ερευνητές επωφελούνται από μιαν εξαιρετική υποδομή διδασκαλίας. Μπορούν να διδάξουν το αντικείμενό τους σε ένα σχετικά στοιχειώδες επίπεδο, αλλά έρχονται επίσης αντιμέτωποι και με τα θεμελιώδη ερωτήματα που θέτουν συχνά οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η διαδικασία τους επιτρέπει όχι μόνο να μάθουν βασικές διδακτικές τεχνικές, αλλά και να τελειοποιήσουν την πρακτική τους. Από την άλλη πλευρά, συμβάλλει στην ενθάρρυνση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συνεχίσουν τη δική τους ερευνητική δουλειά, ή τουλάχιστον να λαμβάνουν ενεργητικά μέρος σε επιστημονικές δραστηριότητες του τομέα τους.

Σήμερα, αυτή η σχέση μεταξύ των δύο επιπέδων φαίνεται, σε πολλές περιπτώσεις, να βρίσκεται σε κίνδυνο. Όπου η δευτεροβάθμια διδασκαλία δεν θεωρείται πλέον ως μια προνομιακή οδός για πανεπιστημιακή καριέρα, αλλά αντίθετα θεωρείται εμπόδιο για την περαιτέρω εξέλιξη, το διδακτικό προσωπικό φαίνεται να έχει χάσει το κίνητρό του. Το ερωτηματολόγιο της UNESCO αποκαλύπτει έναν αριθμό αναφορών από πρώτο χέρι, σχετικών με την κρίση αυτή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ολόκληρο τον κόσμο. Υπάρχουν βεβαίως περιπτώσεις, όπως σε μερικές αφρικανικές χώρες ή

σε χώρες της Λατινικής Αμερικής, όπου οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνουν τακτικά μέρος σε σχολικά συνέδρια που διοργανώνονται στην περιοχή τους. Στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, αυτή η αλληλεπίδραση ενθαρρύνεται μέσω προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορεί να είναι από οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης μέχρι δικαιολογημένες απαλλαγές ωρών διδασκαλίας για την παρακολούθηση συνεδρίων, των οποίων η σημασία αναγνωρίζεται από το Υπουργείο. Ωστόσο, αυτά τα μέτρα φαίνεται να είναι μονάχα επιδερμικά. Εκεί που θα πρέπει να αναληφθεί δράση, αν θέλουμε να έρθουν κοντά τα δύο επίπεδα, είναι στο σύστημα των πανεπιστημιακών προσλήψεων και στην πρόσβαση που έχουν οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα εργαλεία (εκδόσεις, περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων) που χρειάζονται για έρευνα και ανάπτυξη. Αυτό είναι αναμφίβολα απαραίτητο για να επιβραδύνει την τρέχουσα τάση για διαχωρισμό αυτών των δύο εκπαιδευτικών επιπέδων σχολειοποίησης, είτε στην ακαδημαϊκή κοινότητα είτε σε κυβερνητικό επίπεδο.

Ακόμη, οι ανταλλαγές μεταξύ δευτεροβάθμιας και ανώτερης εκπαίδευσης συνιστούν συχνά μια σημαντική κινητήρια δύναμη για τη διαδικασία εκδημοκρατισμού σε ολόκληρο τον κόσμο. Αυτό ήταν συχνά το ζήτημα στο παρελθόν, αλλά και σήμερα συνεχίζει να είναι: η αντίδραση των διανοουμένων στα απολυταρχικά καθεστώτα συνιστά για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ένα ουσιαστικό μέσο για τη διαμόρφωση της δημοκρατικής συνείδησης στις νεότερες γενιές. Η δράση αυτών των εκπαιδευτικών, όταν αντανακλά συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα σε ερευνητικά κέντρα και κύκλους διανοουμένων, μπορεί να ασκήσει μια αξιοσημείωτη επιρροή στους μαθητές τους, και να τους παρουσιάσει τα ζητήματα που προσεγγίζονται σε αυτά τα ανώτερα επίπεδα και τα προβλήματα που συνε-

πάγονται. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι σε κάποια απολυταρχικά καθεστώτα κάθε σχετική ελευθερία έρευνας είναι εφικτή μονάχα αν γίνει αποδεκτή η σαφής διάκριση ανάμεσα στα τεχνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα. Η συμμετοχή των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τέτοιες συζητήσεις συνιστά μιαν εικονική ζώνη μετάβασης των ιδεών, που υπό κανονικές συνθήκες δεν θα έβγαιναν εκτός των κύκλων στους οποίους παράγονται και συζητούνται. Δεν είναι ασυνήθιστο για φοιτητές να είναι ιδιαίτερα δεκτικοί σε ετερόδοξες ιδέες, αφού αρχικά υπήρξαν μαθητές εμπνευσμένων καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που τους δίδαξαν να είναι ανοικτοί στις νέες απόψεις. Αυτό και μόνο το σημείο, υπογραμμίζει την σημασία της συμπερίληψης της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση –και ίσως ακόμη εξηγεί, σε ορισμένες περιπτώσεις, την απουσία της.

Το παράδειγμα του Κεμπέκ, αναφορικά με τη δυναμική μεταξύ μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης, μπορεί να φανεί αντιφατικό, επειδή εκεί, όπως και στον υπόλοιπο Καναδά, η Φιλοσοφία δεν διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, οι διαφορές στο στυλ, στις μεθόδους και στις κατευθύνσεις μεταξύ της προ-πανεπιστημιακής εκπαίδευσης –που εκπροσωπείται από τα «Γενικά και Επαγγελματικά Κολέγια Διδασκαλίας» (CEGEP: Collèges d'enseignement general et professionnel)<sup>2</sup> – και των ανώτερων ακαδημαϊκών επιπέδων φανερώνουν τις πολύπλοκες σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο επίπεδα, και που μπορούν να αναγνωριστούν στη δευτεροβάθμια διδασκαλία σε πολλές χώρες.

### Οι λόγοι που οδηγούν σε διάσπαση

Ποιοι είναι οι λόγοι για αυτή τη σταδιακή διάσπαση ανάμεσα στη δευτεροβάθμια και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση; Αρκετοί παράγοντες, συχνά αλληλένδετοι, μπορούν να παρατηρηθούν. Πρώτα θα πρέπει να εξετάσουμε την τροποποίηση των μηχανισμών πρόσληψης στο πανεπιστήμιο, σύμφωνα με την οποία υπάρχει η τάση για προώθηση της επιστημονικής παραγωγής (δημοσιεύσεις και επιστημονικά άρθρα) εις βάρος της διδακτικής εμπειρίας, ειδικά εκείνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολύ συχνά, το πέρας από τη δευτεροβάθμια στην πανεπιστημιακή διδασκαλία επιτυγχάνεται μέσω ενός συνδυασμού μιας πετυχημένης διδακτικής σταδιοδρομίας και της δημοσίευσης άρθρων σε περιοδικά: στην πραγματικότητα η διδακτική εμπειρία λαμβάνεται όλο και λιγότερο υπόψη κατά τη διαδικασία αξιολόγησης. Άρα, η σχολική διδασκαλία είναι μάλλον εμπόδιο παρά προσόν για αυτούς που επιδιώκουν να κάνουν καριέρα ως ερευνητές-καθηγητές. Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή σε πανεπιστημιακό επίπεδο συνεχίζει να εντυπωσιάζει όταν πρόκειται για πανεπιστημιακή εκλογή (ανεξαιρέτως αν πρόκειται για το ρόλο συμβούλου, για την παράδοση εισαγωγικών μαθημάτων ή διαλέξεων φιλοσοφίας, ή συνεισφοράς σε συνέδρια). Με άλλα λόγια, η ακαδημαϊκή πανεπιστημιακή διδακτική αναγνωρίζεται εμμέσως με μια επιστημονική αξία, κάτι που δεν αναγνωρίζεται στη διδακτική της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συχνά θεωρείται ως μια καθαρά διδακτική δραστηριότητα χωρίς επιστημονική αξία.

Αυτή η διάκριση των καριέρων ενδέχεται να οδηγήσει, όπως φαίνεται στο Κεμπέκ, σε διαχωρισμό των εργαλείων επιστημονικής επικοινωνίας, αρχίζοντας με τα ακαδημαϊκά περιοδικά. Αν και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν ακόμα πρόσβαση στις ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις, υπάρχει μια αυξανόμενη τάση για διαχωρισμό των φόρουμ που υπάρχουν για συζήτηση. Υπάρχει μια εξαιρεση σε

(2) Γαλλο-Καναδικά δευτεροβάθμια σχολεία που προσφέρουν και τεχνικές αλλά και προ-πανεπιστημιακές σπουδές.

## Πλαίσιο 29

Μια ιδιαίτερα σημαντική εξέλιξη στην αλληλεπίδραση μεταξύ δευτεροβάθμιας και ανώτερου επιπέδου: το μοντέλο του Κεμπέκ

Η σύγκρουση που προέκυψε από τη σταδιακή μείωση των διδακτικών ωρών της Φιλοσοφίας και την προοδευτική επανεστίαση των αναλυτικών προγραμμάτων σε πιο εφαρμοσμένους κλάδους στα «Γενικά και Επαγγελματικά Κολέγια Διδασκαλίας» (CEGEP) προκάλεσε την ανάπτυξη μιας αλληλέγγυας συμπόθειας ανάμεσα στους καθηγητές Φιλοσοφίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους μαθητές που ενδιαφέρονται για τη Φιλοσοφία και στους καθηγητές Φιλοσοφίας πανεπιστημιακού επιπέδου, σε εθνική και διεθνή κλίμακα.

Στα μάτια των φιλοσόφων, αυτή η πρωτόγνωρη αλληλεγγύη είχε δυναμικό αντίκτυπο στη θέση της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας, λόγω της αυξημένης επίγνωσης για τις κοινωνικές και παιδαγωγικές ευθύνες της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας, αλλά και της πρόφατης πρόκλησης για συμφιλίωση της αναγκαιότητας με την ελευθερία. Αυτό το κίνημα, αν και είχε σκαμπανεβάσματα, παρακίνησε τη διοργάνωση αρκετών συνεδρίων και εργαστηρίων, τη δημιουργία καινούριων, πιο επιθετικών οργανισμών, που εστίαζαν περισσότερο σε παιδαγωγικές παρά σε θεωρητικές συζητήσεις και έφερε κοντά νέους καθηγητές Φιλοσοφίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημιούργησε νέα ενδιαφέροντα περιοδικά και εξέδωσε νέα διδακτικά εγχειρίδια και συλλογές παραδοσιακών κειμένων με συνοδευτικές σημειώσεις, ως επί το πλείστον συλλογικά έργα.

Τέλος, έγιναν προσπάθειες για να ξαναπείρσι πίσω η Φιλοσοφία τις χαμένες ώρες, μετακινώμενη σε νέους τομείς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που μέχρι τώρα ήταν αποκλεισμένοι από τη φιλοσοφική διδασκαλία. Για παράδειγμα, το γεγονός πως οι θρησκευτικές σπουδές επηρεάστηκαν από την εκκοσμίκευση των σχολικών επιτηρωτών, καθιστά κατανοητή την προσπάθεια των καθηγητών Φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να επηρεάσουν τη διδασκαλία της Ηθικής και της Πολιτικής Αγωγής. Όλες αυτές οι δραστηριότητες και τα προγράμματα οδήγησαν σε ένα πολύ θετικό συμπέρασμα: ότι η επιστροφή της

διδασκαλίας της Φιλοσοφίας είναι καθ' οδόν: ενεργητική, φιλοσοφικά αιχμηρή, εφευρετική σε μεθοδολογικό και διδακτικό επίπεδο. Οι μαθητές καλούνται, ως κομμάτι της φιλοσοφικής τους κατάρτισης, να σκεφτούν κριτικά, για παράδειγμα πάνω στις συνθήκες στέγασης ή στους δημοκρατικούς τους θεσμούς. Πριν από μερικά χρόνια, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι καθηγητές πανεπιστημίου μπορούσαν να στηρίζονται σε στερεά διδασκαλικά εργαλεία. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε την εντυπωσιακή λίστα με τα εξειδικευμένα φιλοσοφικά περιοδικά για τους εκπαιδευτικούς Φιλοσοφίας όλων των επιπέδων, συμπεριλαμβανομένου του *Philosophiques*, της φωνής του Φιλοσοφικού Εταιρείας του Κέμπεκ από το 1974<sup>3</sup>. Ιστορικά ανοικτό σε συνεισφορές από δευτεροβάθμιους καθηγητές, αυτό το διεθνές περιοδικό εξελίχθηκε μαζί με πρόσφατες αλλαγές που επηρέασαν τους φιλοσοφικούς και κοινωνικούς κύκλους των διανοούμενων του Κέμπεκ. Θέλοντας να γίνει πιο «ακαδημαϊκό», το περιοδικό λίγο πολύ επίτηδες διέκοψε τη δημοσίευση άρθρων που γράφονταν από εκπαιδευτικούς του σχολείου, και στράφηκε ξεκάθαρα προς τη βρετανική και αμερικανική παράδοση, στηρίζοντας τον οργανισμό με ειδικές εκδόσεις, συνδεδεμένες περισσότερο με συλλογικά θέματα παρά με τα παραδοσιακά θέματα ενός περιοδικού.

Αυτή η τάση, που ξεκίνησε πέντε ή έξι χρόνια πριν, συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην αύξηση του διχασμού που ξεκίνησε το 1990 ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στο Κέμπεκ και τις αντίστοιχες σχολές σκέψης από τις οποίες άντλησαν την έμπνευσή τους. Δεν είναι εκπληκτικό να βλέπουμε, όπως αναφέραμε πιο πάνω, καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δημιουργούν το δικό τους φιλοσοφικό περιοδικό, με εστίαση στη διδασκαλία, αντανακλώντας τις επισημονικές τους ανησυχίες και τις παραδοσιακές φιλοσοφικές τους αναφορές, καθώς και νέους συλλόγους να ικανοποιούν

τα πιο πρακτικά τους ενδιαφέροντα; Επιπλέον, αναπτύχθηκαν και άλλα φόρουμ συζητήσεων: φιλοσοφικές κοινότητες, ετήσιες συναντήσεις –και περιφερειακές και εθνικές, όπου εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες μπορούν να ανταλλάξουν και να αναφέρουν εξελίξεις των δραστηριοτήτων τους– και πολυάριθμα νέα κέντρα και ερευνητικές ομάδες, γενικά διεπιστημονικά/ές αλλά με φιλοσοφική εστίαση, που είναι πολύ δραστήρια και συνήθως γενναϊόδωρα εκπαιδευση –που στοχεύει περισσότερο στην παροχή μαθημάτων πολιτικής αγωγής, πολιτιστικής κριτικής, και αντίληψης του ρόλου της φιλοσοφίας στην κοινωνία– και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση –που είναι περισσότερο χαρακτηρισμένο από μια τεχνική και επαγγελματική προσέγγιση της Φιλοσοφίας.

Η πανεπιστημιακή διδασκαλία είναι κυρίως μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα, ενώ η δευτεροβάθμια διδασκαλία είναι πρωτίτως και κυρίως μια κοινωνική διαδικασία. Αυτή η κατάσταση επηρεάζει την κατεύθυνση που παίρνει η διδασκαλία σε κάθε πλαίσιο, ειδικά στο θεωρητικό επίπεδο, στο οποίο η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πιο ευαίσθητη στις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις παρά στην ακαδημαϊκή της ισοδυναμία. Παρά το γεγονός ότι αυτή η κατάσταση βρίσκεται εν εξελίξει, η πρακτική της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεχίζει να εμπνέεται κυρίως από τη γαλλική ή τη γερμανική παραδόση, ενώ τα πανεπιστήμια κλίνουν όλο και περισσότερο προς την αγγλο-αμερικανική φιλοσοφική παράδοση.

Josiane Boulad-Ayoub, Έδρα UNESCO για τις Σπουδές των Φιλοσοφικών Θεμελίων της Δικαιοσύνης και της Δημοκρατικής Κοινωνίας, στο Πανεπιστήμιο του Κεμπέκ στο Μόντρεαλ (Καναδάς)

(3) Βλέπε

[www.erudit.org/revue/philoso/](http://www.erudit.org/revue/philoso/)

ό,τι αφορά τα ζητήματα που συνδέονται άμεσα με τη διδακτική της Φιλοσοφίας, όπου ακόμα υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο επιπέδων. Ωστόσο, όλο και λιγότερα αξιολογικά επιστημονικά άρθρα δημοσιεύονται από καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις κυριότερες επιστημονικές εκδόσεις που αφορούν στα διάφορα φιλοσοφικά πεδία. Κατα κάποιον τρόπο, η ακαδημαϊκή γνησιότητα φαίνεται να είναι στοιχείο που χαρακτηρίζει τους ερευνητές και τους πανεπιστημιακούς καθηγητές.

Οι δυσκολίες πρόσληψης, σύμφωνα με τα λεγόμενα αυτών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της UNESCO, έχουν επίσης σημαντικές επιπτώσεις στην οργάνωση του ακαδημαϊκού έργου. Η έλλειψη άμεσων δημοσιεύσεων στην έρευνα συχνά προκαλεί αύξηση του αριθμού των νεαρών πτυχιούχων ή ερευνητών που βρίσκονται σε «αναμονή» –οι οποίοι συνεργάζονται σε επιστημονικές έρευνες ή διδασκαλίες ως εθελοντές ή σε προσωρινές συνθήκες. Ωστόσο, αυτές οι «εύθραυστες» συνθήκες τείνουν να εμποδίζουν την αυξημένη συμμετοχή των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον πανεπιστημιακό κόσμο. Αλλά, οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συχνά δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να συνδυάσουν τη διδασκαλία στο σχολείο με επιπλέον φόρτο εργασίας.

Τέλος, η βαθμιαία εξειδίκευση στους φιλοσοφικούς κλάδους έρχεται σε αντίθεση με τη φύση της διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα φιλοσοφικά συνέδρια ή συναντήσεις, βλέπουμε συχνά πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις από πανεπιστημιακούς ερευνητές, οι οποίοι παρουσιάζουν πολύ εξειδικευμένα και τεχνικά άρθρα, και καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συχνά θέλουν να μεταδώσουν πιο θεμελιώδη προβλήματα στους μαθητές τους. Αυτή η διαδικασία εξειδίκευσης, που στην Ευρώπη συνοδεύτηκε από τη μείωση των έντυπων έργων πάνω στις Κοινωνικές Επιστήμες, φαί-

νεται εν μέρει να αντανakλά τον κυρίαρχο ρόλο που παίζει η αγγλόφωνη φιλοσοφική κοινότητα σε διεθνές επίπεδο, για την οποία η Φιλοσοφία είναι κυρίως ένας πανεπιστημιακός κλάδος.

## 2) Η έκταση και η ποικιλομορφία της φιλοσοφικής διδασκαλίας

### Ο διπλός ρόλος των ερευνητών-καθηγητών

Η πανεπιστημιακή οργάνωση της διδασκαλίας παρουσιάζει κάποια ομοιογένεια σε ολόκληρο τον κόσμο. Στις πλείστες εγκαταστάσεις της ανώτερης εκπαίδευσης, οι ερευνητές-καθηγητές ομαδοποιούνται σε τμήματα, ινστιτούτα ή κέντρα. Αυτή η βασική ομοιομορφία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο διπλό τους ρόλο, ως ειδικοί υπεύθυνοι και για έρευνα και για διδασκαλία. Ακόμα κι αν στην πράξη ο κάθε καθηγητής μπορεί να αρέσκεται στο ένα κομμάτι της δουλειάς του περισσότερο από το άλλο, γενικά οι πανεπιστημιακές δομές αντανakλούν αυτή την υβριδικής φύσεως ακαδημαϊκή λειτουργία.

Η έρευνα καθορίζει τη φύση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας με δύο τρόπους. Αρχικά, οι κατευθύνσεις και τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξάγονται από τους ερευνητές-καθηγητές συνήθως αντανakλώνονται μέσα στο περιεχόμενο των μαθημάτων τους, είτε στο επίπεδο του κάθε εκπαιδευτικού είτε στο επίπεδο της διοίκησης και των προγραμμάτων σπουδών: τμήματα, ινστιτούτα ή σχολές. Αυτό σημαίνει ότι η εμμονή στις παραδοσιακές μεθόδους σκέψης ή έρευνας, που μπορεί να χαρακτηρίζουν μερικές φορές το ίδιο το ίδρυμα για αρκετές γενιές, εκφράζεται μέσω της διδασκαλίας αλλά επίσης και ότι βρίσκει τον τρόπο για να διαιωνίζεται καθαυτή, διότι οι φοιτητές που εκπαιδεύονται σε μια δεδομένη παράδοση θα έχουν την τάση να παρατείνουν την παράδοση αυτή

μέσα από το μηχανισμό της συνεργασίας, στον οποίο θα εκλεκθούν όταν έρθει η ώρα να ανανεώσουν το εκπαιδευτικό σώμα του ιδρύματος. Όμως, πέρα από το περιεχόμενο των μαθημάτων, υπάρχει και μια δεύτερη μέθοδος με την οποία το ερευνητικό έργο ασκεί επιρροή στη διδασκαλία. Η φήμη των μελών ενός τμήματος παίζει σημαντικό ρόλο στις επιλογές που κάνουν οι φοιτητές ως προς το πανεπιστήμιο που θέλουν να εγγραφούν. Οι πολιτικές της πανεπιστημιακής στελέχωσης εκμεταλλεύονται αυτή τη δυνατότητα για να προσελκύουν φοιτητές. Ωστόσο, η φήμη ενός ερευνητή - καθηγητή είναι μονάχα εν μέρει χτισμένη από την ποιότητά του/της ως δάσκαλος/α και προέρχεται κυρίως από το ερευνητικό του έργο και το επιστημονικό του κύρος, και λιγότερο από τη διδακτική του πείρα.

Η ανάγκη για να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας, για να αυξηθεί η επιρροή της μιας πάνω στην άλλη και η συνεργασία μεταξύ τους, έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών συζητήσεων σε ακαδημαϊκό και θεσμικό επίπεδο. Στην παρούσα συζήτηση αναφορικά με τη σχέση διδασκαλίας και έρευνας στα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, ένα κείμενο που δημοσιεύτηκε στην ιστοσελίδα της Ακαδημίας Ανώτερης Εκπαίδευσης, παρουσιάζει το πρόβλημα ως εξής: «Από τη στιγμή της δημοσίευσης της Λευκής Βίβλου του 2003 για την ανώτερη εκπαίδευση<sup>4</sup>, υπήρξε εκτεταμένη συζήτηση για το κατά πόσο η διδασκαλία είναι καλύτερο να διεξάγεται στο πλαίσιο του ερευνητικού πεδίου. Σε γενικές γραμμές, οι ακαδημαϊκοί πιστεύουν ότι έτσι είναι καλύτερα, ενώ η κυβέρνηση ότι δεν είναι, ενώ οι παιδαγωγοί ότι δεν υπάρχει εμπειρική απόδειξη που να υποστηρίζει τη μίαν ή την άλλη άποψη, και ότι η διδασκαλία ενδέχεται να είναι καλύτερη εάν υπάρχει μια προσεκτική στρατηγική που να συνδέει τη διδασκαλία και την έρευνα σε θεσμικό και τμηματικό επίπεδο [...] Όταν οι ακαδημαϊκοί λένε πως πιστεύουν στη σχέση που θα πρέπει να

υπάρχει μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας, συχνά εννοούν ότι οι φοιτητές θα πρέπει να διδάσκονται μονάχα από καθηγητές που βρίσκονται στην ακμή της έρευνας που σχετίζεται με το μάθημα. Αυτή είναι μια ακραία απαίτηση που απορρίφθηκε από την κυβέρνηση, επειδή η περισσότερη προπτυχιακή διδασκαλία δεν γίνεται από κορυφαίους ειδικούς στο θέμα που διδάσκεται και επειδή είναι πολύ δύσκολο για τους φοιτητές να κατανοήσουν τόσο πολλή σύγχρονη έρευνα. Βεβαίως, οι καθηγητές θα πρέπει να κατέχουν την τελευταία γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν, αλλά αυτή η γνώση δεν προϋποθέτει και ενεργό συμμετοχή στην έρευνα. Ωστόσο, αν γίνει αποδεκτό ότι η ανώτατου επιπέδου πανεπιστημιακή διδασκαλία μπορεί να λάβει χώρα σε ιδρύματα όπου δεν υπάρχει έρευνα, το χουμπολτιανό ιδανικό του αδιαίρετου της ερευνητικής και διδακτικής αποστολής του πανεπιστημίου θα χαθεί<sup>5</sup>».

Ακόμη και σε συστήματα που θα μπορούσε κανείς να φανταστεί έναν σαφή διαχωρισμό μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας, όπως στο αμερικανικό μοντέλο, όπου εμφανίζεται ένας ξεκάθαρος διαχωρισμός μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, το πέρασμα των καθηγητών από το ένα επίπεδο στο άλλο συχνά εξαρτάται από τα αποτελέσματα που εξασφαλίζουν από τις ερευνητικές τους δραστηριότητες.

### Ιδιαίτεροι τρόποι

Σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει ένα ενδιάμεσο στάδιο άναμεσα στο δευτεροβάθμιο και το ανώτερο επίπεδο, όπου η φιλοσοφική διδασκαλία συχνά καταλαμβάνει μίαν εξέχουσα θέση. Αυτό το προ-ακαδημαϊκό επίπεδο λειτουργεί ως ένα προπαρασκευαστικό σχολείο για την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Παραδείγματα μπορούμε να συναντήσουμε στα «Γενικά και Επαγγελματικά Κολέγια Διδασκαλίας» (CEGEP) στο Κεμπέκ και σε κάποιες άλλες πολιτείες του Καναδά και των Ηνωμένων Πολιτειών, στον «Κοινό Βασικό Κύκλο» (Ciclo Basico Comun -

(4) Βλέπε [www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk)

(5) Βλέπε 'Case studies linking teaching and research in philosophical and religious studies'. Higher Education Academy, UK, August 2006.

CBC) στην Αργεντινή, που το 1985 έγινε υποχρεωτικό προαπαιτούμενο για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο του Μπουένος Άιρες, και στις τάξεις προπαρασκευής στα γαλλικά grandes écoles (τα ελιτίστικα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης στη Γαλλία, που βρίσκονται εκτός του τυπικού πλαισίου του δημόσιου πανεπιστημιακού συστήματος). Αυτές οι προπαρασκευαστικές τάξεις είναι συνήθως συνδεδεμένες με την ανώτερη εκπαίδευση, από την οποία και εξαρτώνται. Εντός του εκπαιδευτικού συστήματος του Κέμπεκ, τα CEGEP δρουν ως ένα ενδιάμεσο συλλογικό επίπεδο μεταξύ δευτεροβάθμιας και ανώτερης εκπαίδευσης, ταιριάζοντας διοικητικά με το ανώτερο εκπαιδευτικό σύστημα<sup>6</sup>. Ύστερα από τη μεταρρύθμιση του 1993, η φιλοσοφική διδασκαλία στα CEGEP μειώθηκε, με τα υποχρεωτικά μαθήματα της φιλοσοφίας να διδάσκονται σε τρεις τάξεις αντί σε τέσσερις που ίσχυε στην αρχή.

Ο στόχος της φιλοσοφικής διδασκαλίας είναι να κοιτάξει με κριτική ματιά τα ηθικά προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας, αν και η αγγλική εκδοχή αυτού του προγράμματος, που ονομάζεται ανθρωπιστικές σπουδές, μιλά μάλλον για «τένη προαγωγή μιας διαδικασίας κριτικής σκέψης πάνω στα ηθικά ερωτήματα που είναι σημαντικά στο κλάδο της σπουδής». Η γενική κατεύθυνση της φιλοσοφικής κατάρτισης σε αυτό το επίπεδο έχει γίνει πιο ωφελιμιστική κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, προκαλώντας μια πολύ ζωντανή συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών των διάφορων σχολικών επιπέδων.

Το αργεντίνικο CBC (Ciclo Básico Común - Κοινός Βασικός Κύκλος) είναι ένα κλασικό παράδειγμα για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ένα ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ μιας σχολικής εκπαίδευσης και του νέου τύπου διδασκαλίας που προσφέρεται στο ανώτερο επίπεδο. Οι στόχοι του περιγράφονται ως εξής: «να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη και διεπιστημονική βασική εκπαίδευση, να ανα-

πτύξουν την κριτική σκέψη, να σταθεροποιήσουν τις μεθοδολογίες μάθησης και να συμβάλουν σε μια ηθική, πολιτική και δημοκρατική εκπαίδευση»<sup>7</sup>. Το καθοδηγητικό πνεύμα πίσω από αυτό το ενδιάμεσο πέρασμα αντανακλά την επιθυμία της προσφοράς στους μαθητές μιας επισκόπησης της βάσης της επιστημονικής γνώσης, βαθύτερης από εκείνη του σχολικού επιπέδου, και πριν από την όποια εξειδίκευση σε ένα κλάδο που θα πραγματοποιηθεί στο πανεπιστήμιο.

Τα μαθήματα που προσφέρονται στην Αργεντινή από το CBC είναι οργανωμένα μέσω μιας προσέγγισης που είναι και επιστημονική και διεπιστημονική. Σύμφωνα με αυτή την τελευταία άποψη, μελετώνται ποικίλα θέματα και αναλύονται προβλήματα διαφόρων φύσεων και προελεύσεων. Αυτή η ποικιλία αναλύσεων είναι σχεδιασμένη να οδηγήσει σιγά-σιγά το μαθητή σε ένα σημείο πέρα από την εγκυκλοπαιδική και την καθαρά θεωρητική έννοια της γνώσης. Αυτός ο τύπος διαμόρφωσης οδηγεί επίσης στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης και ανοιχτής θεώρησης των προβλημάτων του κόσμου. Όλοι οι εγγεγραμμένοι μαθητές πέρνουν δύο μαθήματα: «Εισαγωγή και γνώση της κοινωνίας και του κράτους» και «Εισαγωγή στην Επιστημονική Σκέψη». Η Φιλοσοφία είναι υποχρεωτική μονάχα για τους μαθητές που εγγράφονται στην Αρχιτεκτονική, στις Γραφικές Τέχνες, στην Τέχνη, στη Βιβλιοθήκη και Πληροφορική, στις Τέχνες, στις Επιστήμες Αγωγής, και στη Φιλοσοφία.

Στο γαλλικό σύστημα, τα προπαρασκευαστικά μαθήματα για τα grandes écoles (CPGE, Classes préparatoires aux grandes écoles, Μαθήματα προετοιμασίας για ανώτατες σχολές) αντιπροσωπεύουν ένα υποχρεωτικό πέρασμα για όποιον/α στοχεύει στην είσοδό του/της σε ένα από τα γαλλικά ένδοξα ιδρύματα της ανώτερης εκπαίδευσης: (1) οικονομικά (σχολές που ειδικεύονται στις επιχειρήσεις και τη διοίκηση), (2) κοινωνικές, πολιτικές και λογοτεχνικές

(6) Αυτά τα προ-πανεπιστημιακά ιδρύματα υπάρχουν σε αρκετές καναδικές επαρχίες (Quebec, Alberta, British Columbia and Ontario) και αμερικάνικες πολιτείες (Ohio, Kentucky, Florida, California, Illinois). Οι μαθητές εντάσσονται σε αυτά ύστερα από την ολοκλήρωση 6 χρόνων δημοτικής και 5 χρόνων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στις ηλικίες των 17 ή 18 χρόνων. Στο Quebec, σχεδόν το 40% των παιδιών αυτών των ηλικιών παρακολουθεί τέτοια σχολεία. [www.fedecegeps.qc.ca](http://www.fedecegeps.qc.ca)

(7) Για το τι είναι το CBC, βλέπε <https://www.cbc.uba.ar/>

σχολές (Écoles Normales Supérieures, École des Chartes, Instituts d'Études Politiques) και (3) επιστημονικές και τεχνολογικές σχολές (όπως η μηχανολογία και οι κτηνιατρικές σχολές). Η διάρκειά των μαθημάτων μπορεί να κυμαίνεται μεταξύ δύο και τριών ετών. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας είναι υποχρεωτική στα λογοτεχνικά πεδία και κατέχει λογικά θέση στα μαθήματα γαλλικής «γενικής κουλτούρας», στα οικονομικά και στα επιστημονικά πεδία. Παρ' όλα αυτά, το εν λόγω εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ως το πρώτο σκαλί της ελιτίστικης σκάλας της ανώτερης εκπαίδευσης, και ισχύει μόνο για ένα μικρό αριθμό απόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>8</sup>.

Θα πρέπει επίσης να προσθέσουμε σε αυτές τις προ-ακαδημαϊκές φάσεις την ύπαρξη και των σχολών που είναι αφιερωμένες στη μετα-διδακτορική εκπαίδευση, στο άλλο άκρο του κύκλου της επιπλέον εκπαίδευσης, που υπάρχουν στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, και τις οποίες οι ευρωπαϊκές μεταρρυθμίσεις φαίνεται να ενθαρρύνουν, ακόμη και σε χώρες που μέχρι τώρα σχεδόν δεν υπήρχαν. Αυτή η πρακτική συχνά παρατείνεται από μετα-διδακτορικές επιχορηγήσεις, αλλά εδώ αφήνουμε το διδακτικό στόχο για να κάνουμε τα πρώτα μας βήματα στην ερευνητική καριέρα.

### Η παρουσία της Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο

Στο επίπεδο της ανώτερης εκπαίδευσης η Φιλοσοφία πάει αρκετά καλά και έχει μια σχετικά περίοπτη θέση: τα μαθήματα που κατατάσσονται κάτω από το όνομα της «Φιλοσοφίας» διδάσκονται σχεδόν παντού. Από όλους τους ερωτηθέντες στο ερωτηματολόγιο, μόνο έντεκα είπαν ότι η φιλοσοφία δεν λογαριάζεται ως ένα ευδιάκριτο μάθημα στην ανώτερη εκπαίδευση στη χώρα τους. Αυτές οι χώρες είναι η Μπουρκίνα Φάσο, το Μπουρούντι, το Ελ Σαλβαδόρ, η Γουιάνα, η Ιρλανδία, η Ιορδανία, το Μονακό, η Νότια Αφρική, η Ουγκάντα, τα Ηνωμένα

Αραβικά Εμιράτα, η Βενεζουέλα και το Βιετνάμ. Ωστόσο, μια σοβαρή ανάλυση αυτών των περιπτώσεων αποκαλύπτει ότι δεν είναι τόσο πραγματική η απουσία, και η απάντηση που έδωσαν οι ερωτηθέντες στηρίζεται στην έλλειψη πληροφόρησης. Πράγματι, εκτός από το Διεθνές Πανεπιστήμιο του Μονακό, το οποίο είναι στην πραγματικότητα μια Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων, στις υπόλοιπες χώρες που αναφέρθηκαν η φιλοσοφία διδάσκεται. Στο Μπουρούντι, τα μαθήματα φιλοσοφίας είναι υποχρεωτικά για όλους τους πρωτοετείς φοιτητές, και υπάρχουν τμήματα φιλοσοφίας τόσο στην πλειονότητα των πανεπιστημίων στη Νότια Αφρική, όσο και στην Ιορδανία, στην Μπουρκίνα Φάσο και στην Ουγκάντα. Ακόμη, έχουν πρόσφατα προκηρυχθεί θέσεις για καθηγητές στο Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου των Ηνωμένων Αραβικών Εμιράτων. Το Πανεπιστήμιο του Ελ Σαλβαδόρ προσφέρει πτυχίο στη Φιλοσοφία, καθώς και μεταπτυχιακό στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στις Σπουδές για την Ειρήνη. Όσο για το Βιετνάμ, η ιστοσελίδα του προπτυχιακού προγράμματος φιλοσοφίας του Εθνικού Πανεπιστημίου του Ηanoi δείχνει με σαφήνεια το περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκεται εκεί. Έσον αφορά στο Μονακό, η ανώτερη εκπαίδευση ακολουθεί το γαλλικό πανεπιστημιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη πλευρά, δεν αναφέρθηκαν ενδείξεις διδασκαλίας φιλοσοφικών μαθημάτων σε πανεπιστήμια στα νησιά του Νότιου Ειρηνικού.

Μια αξιολόγηση της παρουσίας της Φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια και στα υπόλοιπα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο, μας δείχνει την ανάγκη να λαμβάνεται συνεχώς υπόψη η ποικιλία των φιλοσοφικών μαθημάτων. Συχνά, η φιλοσοφία εισάγεται μέσω συγκεκριμένων θεμάτων, όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι θρησκευτικές, κοινωνικές ή πολιτικές σπουδές. Επίσης, τα μαθήματα δεν είναι υποχρεωτικά οργανωμένα σε φιλοσοφικά τμήματα ή ιδρύματα, και έχουν περιο-

(8) Σύμφωνα με στατιστικές από το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας, οι μαθητές που γράφτηκαν στα CPGE το 2004/2005 ήταν 73.100.



ρισμένη παρουσία σε κάποιες σχολές. Μαθήματα στη φιλοσοφία της τέχνης, τη φιλοσοφία της επιστήμης, της μουσικής ή του δικαίου, της περιβαλλοντικής ηθικής ή των επιχειρήσεων, μερικές φορές αποτελούν μέρος των προγραμμάτων σπουδών στον τομέα των επαγγελματικών σχολών, χωρίς όμως να εντάσσονται σε συγκεκριμένα φιλοσοφικά ιδρύματα.

Αν και σε ορισμένες χώρες η φιλοσοφία δεν διδάσκεται ως ένα ξεχωριστό μάθημα, σε κάποιες άλλες είναι εντελώς απύσχα από όλα σχεδόν τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Αυτές είναι: ο Δομίνικος, οι Μαλδίβες, οι Νήσοι Μάρσαλ, το Ομάν, η Αγία Λουκία, ο Άγιος Βικέντιος και Γρεναδίνες, η Σαουδική Αραβία, οι Σεϋχέλλες και το Ανατολικό Τιμόρ.

Σύμφωνα με τις αντιδράσεις που καταγράφηκαν από το ερωτηματολόγιο, πέρα από ένα ορισμένο αριθμό δυσκολιών, η φιλοσοφία στα πανεπιστήμια γίνεται αντιληπτή ως ήχος σταθερός και μονάχα σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις ως απειλούμενος από υπουργικές ή ακαδημαϊκές πολιτικές. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (56%) έδειξε μια διάθεση για αύξηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στο ανώτατο επίπεδο –αυτά τα δεδομένα θα πρέπει να μελετηθούν μαζί με το 70% των ερευνητών που δεν βλέπουν καμία πραγματική απειλή μείωσης και το 85% που αποκλείουν κάθε κίνδυνο κατάπτωσης. Στη Βολιβία αποκαλύπτεται ότι δύο ιδρύματα που προσφέρουν αυτό τον κλάδο σχεδιάζουν να τον βελτιώσουν στο εγγύς μέλλον. Στο Καμερούν, είναι υπό δημιουργία μια διδακτορική σχολή φιλοσοφίας. Από την Ινδονησία μαθαίνουμε ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας θεωρείται πλέον σημαντική στο πανεπιστημιακό επίπεδο. Στο Πανεπιστήμιο της Ινδονησίας η διδασκαλία της φιλοσοφίας, ιδιαίτερα σε τομείς όπως η φιλοσοφία της επιστήμης, είναι υποχρεωτική. Στον Λίβανο, μπορούμε να δούμε μίαν αξιοσημείωτη αύξηση του αριθμού των μαθημάτων φιλοσοφίας σε πανεπιστημιακό επίπεδο,

και την εισαγωγή ενός μεταπτυχιακού στη φιλοσοφία. Στη Ρωσική Ομοσπονδία, ένας καθηγητής στην Ακαδημία Επιστημών αναφέρει: «Κατά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, νέες φιλοσοφικές σχολές ιδρύθηκαν στα ήδη υπάρχοντα αλλά και στα νέα πανεπιστήμια. Ένα πρόσφατο παράδειγμα είναι η Ανώτατη Σχολή Οικονομικών Επιστημών, ένα από τα πιο φημισμένα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, η οποία δημιούργησε μια Φιλοσοφική Σχολή, προκειμένου να θεωρηθεί ισότιμη με τα πιο παραδοσιακά πανεπιστήμια. Στο Λεσότο, «το Εθνικό Πανεπιστήμιο διέυρνε το τμήμα της Φιλοσοφίας και επέκτεινε αυτή τη διδασκαλία και σε άλλες κοινότητες έξω από το πανεπιστήμιο –συμπεριλαμβανομένων των φυλακών, της αστυνομίας και του Υπουργείου Εσωτερικών». Αυτή η αποδοχή της φιλοσοφίας στη δημόσια σφαίρα παρατηρείται και σε άλλες χώρες, όπως στην Τουρκία, όπου ασκείται η φιλοσοφική διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις φυλακές, ή στην Ουγκάντα, όπου το Τμήμα Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Makerere, το κύριο πανεπιστήμιο της χώρας, προσφέρει θέσεις εργασίας στη δημόσια διοίκηση. Ακόμη, στο Μάλι μόλις πρόσφατα οργανώθηκαν διδακτορικές σπουδές στη φιλοσοφία, ενώ στον Μαυρίκιο μόλις έχουν ανακοινώσει την επικείμενη εισαγωγή του μεταπτυχιακού στην ινδική φιλοσοφία. Μια ερωτηθείσα από την Ουρουγουάη μας υπενθυμίζει ότι «κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων έχει δημιουργηθεί ένα μεταπτυχιακό στη σύγχρονη φιλοσοφία στη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του University of the Republic, το οποίο λειτουργεί αδιαλείπτως», προσθέτοντας ότι «το επόμενο βήμα που θα πρέπει να εξεταστεί είναι η δημιουργία διδακτορικών σπουδών». Στην Κολομβία, δεν υπάρχει καμία επιθυμία να μειώσουν τη θέση που δόθηκε στη φιλοσοφία και «αντιθέτως, λόγω της πολυπλοκότητας των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που υπάρχουν στη χώρα και που γνωρίζουμε, τόσο η κυβέρνηση όσο και τα

εκπαιδευτικά ιδρύματα προωθούν ενεργά τις ανθρωπιστικές σπουδές, και ειδικότερα τη Φιλοσοφία».

### Φιλοσοφία και πνευματική γνώση

Είμαστε υποχρεωμένοι να αναφερθούμε στη μεγάλη ποικιλία της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο. Γενικά, η παρουσία της φιλοσοφίας συνδέεται με τις πολιτισμικές παραδόσεις των οποίων αποτελεί μέρος. Ο περιορισμός της παρουσίας της φιλοσοφίας μόνο στα επιμέρους μαθήματα που φέρουν τον τίτλο «Φιλοσοφία» είναι, σε πολιτισμικό επίπεδο, μια αυταπάτη που θα πρέπει να αποφευχθεί. Πολύ συχνά, μαθήματα στην πολιτική θεωρία, τη θρησκεία και την επαγγελματική δεοντολογία, ή την κοινωνική ψυχολογία και την ιστορία των ιδεών, προέρχονται εξ ολοκλήρου από φιλοσοφικές έννοιες ή κατηγορίες. Η ασάφεια αυτή φαίνεται τόσο στα μαθήματα που διδάσκονται όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο. Τα μαθήματα στην ισλαμική φιλοσοφία που παραδίδονται κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους στα ιρανικά πανεπιστήμια είναι ένα παράδειγμα αυτής της επικάλυψης μεταξύ φιλοσοφίας και άλλων μαθημάτων, που αφιερώνονται στη διαδικασία της σκέψης. Στο Μπουτάν, η φιλοσοφία διδάσκεται σε σχολές για μοναχούς. Στην Αργεντινή, στα υποχρεωτικά μαθήματα στον προ-ακαδημαϊκό κύκλο περιλαμβάνονται η «Εισαγωγή στη Θεωρία του Κράτους» και η «Εισαγωγή στην Επιστημονική Σκέψη» – δύο μαθήματα που χαρακτηρίζονται από ισχυρό φιλοσοφικό περιεχόμενο.

Ωστόσο, αυτή η πρωτεύεική φύση των ακαδημαϊκών μαθημάτων δεν θα πρέπει να εμποδίζει την αναγνώριση της Φιλοσοφίας ως ενός εντελώς ανεξάρτητου γνωστικού αντικειμένου. Σε αντίθεση με τους κλάδους της γνώσης που αναφέρθηκαν πιο πάνω, η φιλοσοφία καθαυτή αποτελεί ένα επίσημο σύστημα γνώσης, ανοικτό και στοχευμένο στην κριτική, καθώς και στη μεταφορά των θεωριών και της γνώσης. Ως εκ τούτου,

είναι στην παρουσία αυτής της φιλοσοφίας, που αναγνωρίζεται ως τέτοια, στην οποία θα εστιάσει το παρόν κεφάλαιο.

### 3) Η ειδικότητα και η προσαρμοστικότητα της φιλοσοφικής διδασκαλίας

#### Η διεπιστημονική φύση της φιλοσοφίας

Η παρουσία των φιλοσοφικών τάξεων εκτείνεται πέραν των Τμημάτων Φιλοσοφίας, και συχνά διαχέεται μέσα από απλά μαθήματα ή προγράμματα συμπληρωματικά άλλων θεματικών δομών. Παραδείγματος χάριν, στην ερώτηση «Σε ποιες σχολές διδάσκεται η Φιλοσοφία;», η πλειονότητα των ερωτηθέντων στο ερωτηματολόγιο υπέδειξε πολλές. Σε πολλές αφρικανικές χώρες η διδασκαλία της Φιλοσοφίας είναι υποχρεωτική κατά το πρώτο ή το δεύτερο ακαδημαϊκό έτος. Στην Καμπότζη, η φιλοσοφία διδάσκεται κατά τον «πρώτο χρόνο σε κλάδους εκτός της φιλοσοφίας». Στην Ελλάδα, σημειώθηκε η παρουσία φιλοσοφικών τάξεων «στη Σχολή Μεθοδολογίας και Ιστορίας της Επιστήμης, καθώς και στις Νομικές Σχολές». Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για το Κιργιστάν, όπου η Φιλοσοφία διδάσκεται «σε όλες τις σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πρώτο ή /και στο δεύτερο έτος», ενώ στη Λιθουανία η Φιλοσοφία διδάσκεται «σε όλες τις σχολές, ως μέρος μιας γενικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης». Πέρα από τα πτυχία και τα μεταπτυχιακά στην φιλοσοφία, η συμβολή αυτών των τάξεων συχνά κρίνεται ως χρήσιμη για τη βελτίωση της κατανόησης των ειδικών προβλημάτων που αφορούν στους διάφορους θεματικούς τομείς. Βλέπουμε μαθήματα αισθητικής, Φιλοσοφίας της Τέχνης ή Φιλοσοφίας της Μουσικής να εμφανίζονται στις Σχολές Τεχνών και Αρχιτεκτονικής, σε ωδεία (μουσικές ακαδημίες) και Σχολές Καλών Τεχνών. Τα μαθήματα στη Φιλοσοφία του Δικαίου παρέχονται στην πλειονότητα των νο-

μικών σχολών, όπως και η Πολιτική Φιλοσοφία και η Θεωρία του Κράτους υπάρχουν σε Σχολές Πολιτικών Επιστημών και Επιχειρηματικής Ηθικής. Η Βιοηθική, η Φιλοσοφία των Επιστημών και η Φιλοσοφία των Μαθηματικών αφθονούν στις Σχολές Οικονομικών, Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών και στην Ιατρική. Τα μαθήματα αυτά οργανώνονται μερικές φορές σε ινστιτούτα ή στα τμήματα των Σχολών. Επιπλέον, φοιτητές άλλων σχολών παρακολουθούν τακτικά μαθήματα Φιλοσοφίας ως συμπλήρωμα στα δικά τους γνωστικά αντικείμενα σπουδών.

Η διεπιστημότητα της φιλοσοφικής διδασκαλίας δείχνει τον ξεχωριστό χαρακτήρα αυτού του κλάδου. Αν η φιλοσοφία έχει την εννοιολογική της εξειδίκευση, η διεπιστημονική της φύση της επιτρέπει να συμβάλλει σε μια σειρά από εξειδικευμένα προγράμματα διδασκαλίας. Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας ανησυχεί, κατά μία έννοια, τους ειδικούς στη Φιλοσοφία, οι οποίοι λαμβάνουν μια τεχνική εκπαίδευση σχετικά με τις έννοιες, τις κατηγορίες, τις μεθόδους και την ιστορία του φιλοσοφικού στοχασμού. Όμως, επιπρόσθετα, η φιλοσοφία μπορεί να λάβει τη μορφή μιας έρευνας πάνω στις επιστημονικές δομές και τα ήθη των άλλων κλάδων, τη μάθηση και την πρακτική. Οι φοιτητές στα οικονομικά, στην ιατρική, στη νομική ή στην αρχιτεκτονική βρίσκουν στα μαθήματα φιλοσοφίας ένα εξωγενές συμπλήρωμα στην εκπαίδευσή τους, ένα εργαλείο που τους επιτρέπει να τελειοποιήσουν την κατανόηση του κύριου αντικειμένου τους. Αυτή η προσαρμοστικότητα της φιλοσοφικής διδασκαλίας θα πρέπει να συνοδεύεται από μια φιλοσοφική μελέτη που γεννιέται από τις ανησυχίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι επιστημονικοί κλάδοι. Όταν επιτευχθεί αυτός ο στόχος, τα μαθήματα αυτά έχουν πραγματικό αντίκτυπο στα ζητήματα που συζητούν και μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην παροχή μιας φιλοσοφικής πρόγερσης σε αυτούς τους φοιτητές.

Αυτή η διάχυτη παρουσία πρέπει να ενθαρρύνεται καθόσον μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των κοινωνικών επιπτώσεων της Φιλοσοφίας. Μια Φιλοσοφία περιχαρακωμένη στα δικά της τμήματα, ή μια Φιλοσοφία που δεν έχει τίποτα να πει στους φοιτητές των άλλων Σχολών, είναι μια αποδυναμωμένη Φιλοσοφία και κινδυνεύει να χάσει την επιρροή της στην κοινωνία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η περαιτέρω δημιουργία φιλοσοφικών εδρών σε διάφορες Σχολές θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να ενθαρρύνεται. Ένας τέτοιος πολλαπλασιασμός των εδρών μπορεί να διευκολυνεί τη συγκρότηση τμημάτων ή διατμηματικών ινστιτούτων, δημιουργώντας μια θετική δυναμική για την ανάπτυξη των φιλοσοφικών σπουδών.

### **Η ιδέα πίσω από τα Τμήματα Φιλοσοφίας**

Η αρχική ιδέα ενός Τμήματος ή μιας Σχολής Φιλοσοφίας προήλθε ακριβώς από τη διεπιστημονική φύση της Φιλοσοφίας. Αυτή η πρόταση πηγάζει πίσω στις αρχές του 20ού αιώνα και απεικονίζει με ωραίο τρόπο την καθολική έκταση αυτής της διδασκαλίας. Λαμβάνοντας ως σημείο αναφοράς το γερμανικό σύστημα, ορισμένοι επιστημόνες της εποχής, μεταξύ των οποίων ο Ιταλός μαθηματικός και φιλόσοφος Federigo Enriques, ανέπτυξαν την ιδέα της μέγιστης διαπερατότητας μεταξύ των διαφόρων ακαδημαϊκών δομών, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η μεταπτυχιακή εκπαίδευση και όχι μόνο η τεχνική, αυτή δηλαδή που παρέχουν τα πανεπιστημιακά προγράμματα. Ξεκίνησαν με την ιδέα ότι η ακαδημαϊκή εκπαίδευση θα πρέπει να προικίζει τους αποφοίτους για να μπορούν να εξελίξουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες κατά τη διάρκεια της ενεργής ζωής τους. Δόθηκε έμφαση στο γεγονός πως από τη στιγμή που αποκτούνται οι βασικές τεχνικές, η συμβολή του πανεπιστημίου μπορεί να αποτιμηθεί από την ικανότητά του να προσαρμόζεται στις διαδοχικές αλλαγές που

θα μπορούσαν να υποστούν οι επαγγελματικοί κύκλοι. Στη συνέχεια, πρόκειται να είναι οι τάξεις που έπρεπε να είναι όσο το δυνατόν πιο ανοιχτές και διαφοροποιημένες, έτσι ώστε η πλειοψηφία των επιστημών και των γνωστικών πεδίων να μπορεί να παρέχει στους φοιτητές μια κατανοητή εισαγωγή στη σύγχρονη επιστήμη. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, το σύγχρονο πανεπιστήμιο ακολούθησε την αντίθετη κατεύθυνση, κλίνοντας όλο και περισσότερο προς μια εξειδικευμένη δομή των μαθημάτων. Ωστόσο, σήμερα υπάρχει μια τάση επιστροφής σε πρακτικές που φαίνεται να λαμβάνουν αυτή την ιδέα ως αφετηρία. Η επιτυχία των αποφοίτων Φιλοσοφίας στους τομείς των επιχειρήσεων και της επικοινωνίας, αλλά και ως ειδικοί για το ανθρώπινο δυναμικό, φαίνεται να επιβεβαιώνουν αυτή την εντύπωση που υπάρχει.

### Η εξ αποστάσεως μάθηση και η ψηφιακή πρόσβαση

Η χρήση των ηλεκτρονικών εργαλείων στη διδασκαλία σήμερα έχει όλο και μεγαλύτερη σημασία. Οι όποιες διαφορές είναι πιο αισθητές εδώ παρά στους υπόλοιπους τομείς, λόγω της ανισότητας που υπάρχει σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα πρόσβασης στην τεχνολογία (λόγω του ψηφιακού χάσματος και της έλλειψης πρόσβασης σε ευρωζωνικές συνδέσεις) και λόγω των δυσκολιών που ενδεχομένως έχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην παροχή ισχυρού τεχνολογικού εξοπλισμού. Στην πλειονότητα των Ηνωμένων Πολιτειών και ορισμένων ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ήδη μια καθημερινή πραγματικότητα. Εδώ καταγράφουμε ένα απόσπασμα από Βρετανούς αξιολογητές από την τελευταία έκθεση του Οργανισμού Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση<sup>9</sup> σχετικά με τη φιλοσοφία: «τα φιλοσοφικά τμήματα κάνουν όλο και μεγαλύτερη χρήση του Internet και Intranet για να βελτιώσουν τη μάθηση. Η πρακτική αυτή δεν είναι καθολική, αλλά δεκαοκτώ εκθέσεις (44%)

σχολίασαν θετικά την επιτυχή χρήση αυτής της πηγής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, τρεις εκθέσεις εγκωμιάσαν την αποτελεσματικότητα και την καινοτομία στη χρήση της υπηρεσίας του Internet και Intranet για την ενίσχυση της διανομής/εκτέλεσης των μαθημάτων». Μέχρι το 2009, το 50% των μαθημάτων που προσφέρονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σε όλους τους κλάδους, θα είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο και το 80% των φοιτητών θα αξιοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην πλειοψηφία των αμερικανικών πανεπιστημίων, διαλέξεις, σεμινάρια ή άλλες διδακτικές πρακτικές είναι ήδη διαθέσιμα στο διαδίκτυο. Για παράδειγμα, το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας, στο Μπέρκλεϊ, ανεβάζει στο διαδίκτυο την πλειοψηφία των διαλέξεών του, οργανωμένες ανά εξάμηνο<sup>10</sup>. Στην ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου του Όρεγκον, μπορούμε να δούμε συνεντεύξεις και συζητήσεις με τους ερευνητές-καθηγητές, αρκετές από τις οποίες αφορούν στο Τμήμα Φιλοσοφίας του πανεπιστημίου.<sup>11</sup>

Η πρόσβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία διευρύνει το κοινό στα μαθήματα φιλοσοφίας των ευυπόληπτων πανεπιστημίων, επιτρέποντας την ίδια στιγμή σε φοιτητές άλλων περιοχών στον κόσμο, να έχουν πρόσβαση σε μια μεγάλη ποικιλία από πηγές. Η πρακτική αυτή φαίνεται ιδιαίτερα πιθανό να παίξει ρόλο σε περιοχές όπου δεν υπάρχει εδαφική συνείδηση, όπως στο αρχιπέλαγος του Ειρηνικού ή στα νησιά στον Ινδικό Ωκεανό, αλλά και σε ηπειρωτικές περιοχές, που βρίσκονται μακριά από τα μεγάλα πανεπιστημιακά κέντρα. Έτσι, φαίνεται να είναι πολύ επιθυμητή μια δράση υπέρ της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μεριμνώντας παράλληλα για την προτεραιότητα δύο ιδιαίτερων πτυχών του φαινομένου αυτού. Αρχικά, είναι προφανές ότι το ψηφιακό χάσμα δεν άφησε ανεπηρέαστη τη φιλοσοφική διδασκαλία. Στην Αφρική, συγκεκριμένα, εξαιτίας της έλλειψης πηγών δεδομένων, έγκυρων φιλοσοφικών βιβλιογραφιών και άλλων εργαλείων αναφοράς, αυτό το χάσμα

(9) Βλέπε *Subject Overview Report Q011/2001*. Philosophy, 2001 to 2001. Quality Assurance Agency for Higher Education.

(10) Βλέπε <http://webcast.berkeley.edu/>

(11) Βλέπε <http://oregonstate.edu/cia/philosophy/engage/index.php>

επιδεινώνεται από μια σημαντική καθυστέρηση στη διαδικασία ψηφιοποίησης. Το πρόβλημα φαίνεται να προέρχεται περισσότερο από την έλλειψη πρόσβασης σε δίκτυα ηλεκτρονικών υπολογιστών παρά από την έλλειψη διαθέσιμου ικανοποιητικού υλικού. Εκτός αυτού, η διαφοροποίηση των πηγών διδασκαλίας φαίνεται να είναι επιθυμητή. Η διάδοση των μαθημάτων που προέρχονται από μία ή ένα περιορισμένο αριθμό φιλοσοφικών κοινότητων και, ειδικά η επικράτηση μίας γλώσσας ή ενός περιορισμένου αριθμού γλωσσών, θέτει την πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών σε κίνδυνο. Θα πρέπει να είμαστε ευτυχείς που ένας φοιτητής από την Ανατολική Αφρική μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα από το Πανεπιστήμιο του Όρεγκον, χάρη στο Διαδίκτυο, αλλά είναι σημαντικό να αποφευχθεί μία κατάσταση κατά την οποία αυτοί οι μαθητές να μπορούν να παρακολουθήσουν μόνο τα μαθήματα που παρέχονται από αμερικανικά ή ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Η αύξηση των ιδρυμάτων που παράγουν μαθήματα εξ αποστάσεως και η γλωσσική τους διαφοροποίηση, θα πρέπει επομένως να συνιστά μίαν από τις προτεραιότητες για το μέλλον αυτού του κλάδου. Ένα άλλο πρόβλημα που σχετίζεται με τις πηγές αφορά στη δυσκολία πρόσβασης στη διεθνή βιβλιογραφία. Στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον σε ό,τι αφορά τις δημοσιεύσεις στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, ειδικότερα σε ό,τι αφορά τα περιοδικά που η πλειοψηφία των εκδοτών επιμελούνται και διανέμουν σε ψηφιακή μορφή, τα μέσα πρόσβασης σε αυτά τα άυλα αγαθά, συνιστούν ένα σημαντικό πλεονέκτημα. Σήμερα, η πλειοψηφία των εκδοτών επιστημονικών βιβλίων προσφέρουν συμβόλαια για διανομή σε εθνική κλίμακα, επιτρέποντας σε δίκτυα βιβλιοθηκών και εκπαιδευτικά ιδρύματα να έχουν πρόσβαση σε όλες τις εκδόσεις τους. Ένα λαμπρό παράδειγμα αυτού είναι το Ίδρυμα CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - Ίδρυμα για το συντονισμό της βελτίωσης προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) της Βραζιλίας, ένας ορ-

γανισμός που δημιουργήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, και που παρέχει απευθείας πρόσβαση σε περισσότερα από 11.000 περιοδικά σε 188 ανώτατα εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα.

Το CAPES<sup>12</sup> συνιστά μίαν πραγματική ψηφιακή πύλη για τον κόσμο των επιστημονικών δημοσιεύσεων: ένας τίτλος στην αρχική σελίδα της ιστοσελίδας επιστά την προσοχή στα «15 εκατομμύρια άρθρα που κατέβασαν οι χρήστες το 2006». Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα επιτυχημένο παράδειγμα, αλλά όχι και το μοναδικό. Υπάρχουν συγκρίσιμες κοινοπραξίες στη Γερμανία, μέσω του Ινστιτούτου Max-Planck, στον Καναδά μέσω της Καναδικής Εθνικής Σελίδας Αδειοδότησης Προγραμμάτων (CNSLP - Canadian National Site Licensing Project), και το Καναδικό Δίκτυο Γνωσιακών Πόρων (CRKN - Canadian Resource Knowledge Network), στην Ελλάδα μέσω του «Συνδέσμου Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών» (HEAL-LINK - Hellenic Academic Libraries Link), στην Ιταλία μέσω της «Διαπανεπιστημιακής Κοινοπραξίας της Λομβαρδίας για την Αυτόματη Επεξεργασία» (CILEA - Consorzio Interuniversitario Lombardo per Elaborazione Automatica) ή στο Ηνωμένο Βασίλειο, μέσω της «Πρωτοβουλίας για Εθνική Ηλεκτρονική Σελίδα Αδειοδότησης» (NESLI-2 - National Electronic Site Licensing Initiative), αλλά και στην πλειοψηφία των κρατών της Δύσης. Μια άλλη ιδιαίτερως ενδιαφέρουσα περίπτωση είναι στη Δημοκρατία της Κορέας, όπου η «Κορεάτικη Ηλεκτρονική Ιστοσελίδα Αδειοδότησης» (KESLI - Korean Electronic Site Licensing Initiative) και η «Υπηρεσία Πληροφοριών Εκπαίδευσης και Έρευνας στην Κορέα» (KERIS - Korea Educational Research Information Service) είναι υπεύθυνες για την εξασφάλιση πρόσβασης στις ψηφιακές εκδόσεις όλων των διδακτικών και ερευνητικών κέντρων της χώρας. Ένα παρόμοιο πρόγραμμα έχει τεθεί σε εφαρμογή και στην Νότια Αφρική, όπου οι τοπικές κοινοπραξίες επιθυμούν να ενταχθούν στην Πρωτοβουλία της Ιστοσελίδας Αδειοδότησης της Νότιας Αφρικής (SASLI - South African Site Li-

(12)

[www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)

censing Initiative), μια εθνική κοινοπραξία που βασίζεται στο βρετανικό, καναδικό και κορεάτικο μοντέλο. Εκεί πάλι, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη αυτών των πυλών για την απόκτηση και τη διάδοση επιστημονικών πληροφοριών, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα είναι πιο ευνοϊκή.

#### 4) Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η διαχείριση της διδασκαλίας

##### Η αρχή της ακαδημαϊκής ελευθερίας

Η αρχή της ακαδημαϊκής ελευθερίας, ή, σύμφωνα με την πρωτότυπη γερμανική φράση, η ελευθερία της διδασκαλίας και της μάθησης (*Lehr- und Lernfreiheit*) βρίσκεται στην καρδιά του τρόπου με τον οποίο η έρευνα και η μετάδοση της γνώσης είναι δομημένες μέσα στα πανεπιστήμια. Αυτό μπορεί να μετρηθεί μόνο στο επίπεδο των ανεξάρτητων ερευνητών-καθηγητών. Όλα τα μέλη ενός ακαδημαϊκού σώματος θα πρέπει να είναι σε θέση να συνεχίσουν το έργο τους και να επικοινωνούν με τους συναδέλφους και τους φοιτητές τους χωρίς κανέναν περιορισμό πέραν της επαγγελματικής επιστημονικής αυστηρότητας και εντιμότητας. Ακόμη, ο κάθε φοιτητής θα πρέπει να είναι σε θέση να έχει πρόσβαση σε οποιοδήποτε αντικείμενο επιστημονικής φύσης που αυτός ή αυτή επιθυμεί να εξετάσει, χωρίς πολιτικά, εθνικά, θρησκευτικά ή άλλα όρια να παρεμποδίζουν αυτήν την επιθυμία του/της για γνώση. Αυτή η ελευθερία ισχύει τόσο για τους φοιτητές, βάσει των αρχών της μη διάκρισης, όσο και για τα γνωστικά αντικείμενα και επιστημονικά επιχειρήματα που σχετίζονται με αυτά. Μονάχα τα κριτήρια της επιστημονικής εγκυρότητας, που διαμορφώθηκαν από τη δυναμική των διανοητικών συναλλαγών μεταξύ εκείνων που συμμετέχουν στην ακαδημαϊκή ζωή, θα πρέπει να ελέγχουν την πρόσβαση και τη διάδοση των πληροφοριών. Επειδή μάλιστα η ακαδημαϊκή ελευθερία αποτελεί μian αναγκαία προ-

ϋπόθεση για την ελευθερία της σκέψης και της μετάδοσης των ιδεών, θα πρέπει να υπερασπίζεται αυτή την ελευθερία σε στιγμές που απειλείται ή καταστρέφεται. Στις περιπτώσεις εκείνες που η διδασκαλία της φιλοσοφίας και γενικότερα των ανθρωπιστικών ή κοινωνικών επιστημών λαμβάνει χώρα εν τη απουσία της ελευθερίας ή υπό συνθήκες περιορισμένης ελευθερίας, η δράση αυτή θα πρέπει αρχικά να έχει τη μορφή «Λευκής Βίβλου», ενώ πιθανές λύσεις θα πρέπει επίσης να αναφέρονται. Για παράδειγμα, ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να λάβει τη μορφή συνεργασίας μεταξύ της UNESCO και εξειδικευμένων οργανισμών, όπως της «Διεθνούς Ένωσης Πανεπιστημίων» (International Association of Universities -IAU)<sup>13</sup>, του «Διεθνούς Συμβουλίου Φιλοσοφίας και Ανθρωπιστικών Σπουδών» (International Council of Philosophy and Humanistic Studies - ICPHS)<sup>14</sup> και της «Διεθνούς Ομοσπονδίας των Φιλοσοφικών Εταιριών» (International Federation of Philosophy Societies - FISP), που θα καθιστούσε δυνατή τη σύνταξη μιας τέτοιας έκθεσης και τον εντοπισμό των προβληματικών καταστάσεων. Παρά το γεγονός ότι μια τέτοια πρωτοβουλία θα ήταν δύσκολο να εισοδηθεί σε κάθε τμήμα ή ερευνητικό ίδρυμα σε ολόκληρο τον κόσμο, θα μπορούσε γρήγορα να γίνει εργαλείο αναφοράς σε διεθνή κλίμακα, για όλους εκείνους που, σε διαφορετικά πλαίσια και σε διαφορετικά επίπεδα, εργάζονται για την ελευθερία στην έρευνα, τη διδασκαλία και τη μάθηση.

##### Πολιτικοί, θρησκευτικοί και πολιτισμικοί περιορισμοί

Όταν εξετάζουμε το ζήτημα της ελευθερίας σε σχέση με ζητήματα που διδάσκονται στο φιλοσοφικό πεδίο, φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία πρακτικών ανά τον κόσμο. Αν και σε ορισμένες περιπτώσεις τα τμήματα φιλοσοφίας, οι καθηγητές και οι φοιτητές τους έχουν σχεδόν απόλυτη αυτονομία, αλλού η κατάσταση μπορεί να είναι πολύ διαφορετική. Η ποικιλομορφία της κατάστασης

(13) Βλέπε

[www.unesco.org/iau/index.html](http://www.unesco.org/iau/index.html)

(14) Το ICPHS είναι μια μη κυβερνητική οργάνωση μέσα στην UNESCO που συνενώνει εκατοντάδες διαφορετικούς επιστημονικούς συλλόγους στον τομέα της φιλοσοφίας, των ανθρωπιστικών επιστημών και συναφών θεμάτων. Το ICPHS συντονίζει τις διεθνείς εργασίες και έρευνες που διεξάγονται από ένα τεράστιο ασταρισμό κέντρων και δικτύων με μελετητές. Ευνοεί την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ μακρινών μελετητών και προωθεί τη διεθνή κυκλοφορία τους, προκειμένου να βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ των ειδικών από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, προωθεί την καλύτερη γνώση των πολιτισμών και των διαφορετικών κοινωνικών, ατομικών και συλλογικών συμπεριφορών τους, και φέρνει στο προσκήνιο τον πλούτο του κάθε πολιτισμού και τη γόνιμη ποικιλομορφία τους. Βλέπε <http://www.cipsh.net/htm/>

είναι τέτοια, ώστε μια ειδική μελέτη είναι αναγκαία για να σχηματιστεί μια ξεκάθαρη εικόνα της ακαδημαϊκής ελευθερίας σε ολόκληρο τον κόσμο. Συνολικά, μπορούν να προσδιοριστούν τρεις κύριοι τύποι προσβολής αυτής της ελευθερίας.

Πρώτον, οι περιορισμοί πολιτικού χαρακτήρα, όπου οι κυβερνήσεις, τα καθεστώτα ή τα πολιτικά συστήματα προσπαθούν να επιβάλουν στους καθηγητές, τους ερευνητές και τους φοιτητές μορφές υπακοής ή ακόμα και πολιτικής πίστης. Αυτό συμβαίνει όταν όρκοι υποταγής ή πολιτικής ορθοδοξίας επιβάλλονται κατά καιρούς στις ακαδημαϊκές κοινότητες. Αυτό μπορεί επίσης να συμβεί με τη μορφή απαγόρευσης, την οποία ακόμα κάποιος μπορεί να συναντήσει σε πολλές διαφορετικές περιστάσεις, συμπεριλαμβανομένων ορισμένων ζητημάτων σε προγράμματα διδασκαλίας, όπως είναι η εκδίωξη ακαδημαϊκών θεωριών που θεωρούνται αντίθετες με τις ηθικές αρχές που εγκρίνει το κράτος ή η επιβολή μιας φιλοσοφικής ορθοδοξίας στους ερευνητές - καθηγητές μιας χώρας, με την οποία υποτίθεται ότι θα πρέπει να συμμορφώνονται. Όλα αυτά είναι παραδείγματα πράξεων που υπονομεύουν στην ακαδημαϊκή και φοιτητική κοινότητα την ελευθερία στην έρευνα και στη διδασκαλία. Υπάρχει επίσης και μια πιο λεπτή μορφή πίεσης πάνω στους καθηγητές και τους φοιτητές, που είναι δύσκολο να ανιχνευθεί, και η οποία έχει καταγγελλθεί από αρκετούς ερευνητές-καθηγητές. Αυτή λειτουργεί, κυρίως, στο πολιτικό κλίμα που καθιερώνεται στον πυρήνα μιας ακαδημαϊκής κοινότητας, και παίρνει τη μορφή της αυτολογοκρισίας εκ μέρους των μελών της εν λόγω κοινότητας, κυρίως όταν κάποιος/α ακουμπά πολιτικά ευαίσθητα ή αμφιλεγόμενα ζητήματα. Το φαινόμενο αυτό, που βιώνεται σε μεγάλο βαθμό από ερευνητές που έχουν καταδικαστεί από αυταρχικά καθεστώτα, είναι ορατό ακόμα και σήμερα σε ορισμένες δημοκρατικές χώρες, όπου οι ερευνητές δεν τολμούν να εκφράσουν πολιτικές απόψεις, ακόμη και εν τη απουσία νόμων ή

γραπτής νομοθεσίας που να τους απαγορεύουν να το πράξουν.

Δεύτερον, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου η φιλοσοφική σκέψη είτε ταυτίζεται με θρησκευτικές πεποιθήσεις είτε θυσιάζεται στον βωμό μιας υποτιθέμενης διαμάχης μεταξύ της ηθικής και των φιλοσοφικών εννοιών. Η κατάσταση γίνεται όλο και πιο ευαίσθητη, στο βαθμό που τα όρια μεταξύ μιας πνευματικής προσέγγισης στην φιλοσοφία και της επιβολής του θρησκευτικού δόγματος συχνά είναι ασαφή. Πράγματι, αρκετοί ερωτηθέντες εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η φιλοσοφική μάθηση βρίσκεται στο στάδιο του σφετερισμού από τη θρησκεία, συχνά με την στήριξη των πολιτικών δυνάμεων. Αλλά, από την άλλη, είναι συνετό να θεωρούμε τη φιλοσοφία της θρησκείας ως ένα απλά οξύμωρο σχήμα; Κάθε φιλοσοφική συζήτηση στο πλαίσιο της θρησκευτικής πίστης υποχρεωτικά υπόκειται σε εννοιολογικούς περιορισμούς, χωρίς κατ' ανάγκη αυτοί να συνιστούν παραβίαση της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Εδώ πρόκειται περισσότερο για την περίπτωση μιας επίθεσης στην ελευθερία για μάθηση σε εθνικό, ή, εν πάση περιπτώσει, δημόσιο πλαίσιο, όταν οι φοιτητές εγγράφονται στη φιλοσοφία ή τις φιλοσοφικές σπουδές και τους απαγορεύεται, σε εθνικό επίπεδο, η δυνατότητα να κατευθύνουν την έρευνά τους προς την κατεύθυνση που επιθυμούν, συμπεριλαμβανομένης ακόμη και της κοσμικής προοπτικής ή της θρησκευτικής κριτικής.

Τρίτον, επειδή η φιλοσοφία ασκεί επίσης κριτική στα πολιτισμικά μορφώματα, έχει άμεσο αντίκτυπο στα παραδοσιακά πολιτισμικά σώματα. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η πολιτισμική κατάσταση μπορεί επίσης να επιτεθεί στην ελευθερία της διδασκαλίας και της έρευνας. Αυτή είναι η περίπτωση που προκύπτει όταν οι φιλοσοφικές έννοιες, με την κριτική τους δύναμη, κρίνονται επικίνδυνες για μια σειρά από ηθικές αρχές ή γνώσεις που θεωρούνται ως ανεκτίμητες για τη διασφάλιση μιας πολιτισμικής ταυτότητας. Υπάρχουν φανερά πολιτισμικές ταυτότητες

που τείνουν να θεωρούν επικίνδυνη τη φιλοσοφία, και αισθάνονται ότι η προστασία της ταυτότητάς τους απαιτεί την κατανόηση της φιλοσοφίας ως δούρειου ίππου, που κουβαλά μέσα του υποτιθέμενες «σύγχρονες» αξίες. Αυτή η κατάσταση είναι ιδιαίτερα δύσκολη, επειδή η ελευθερία της εκπαίδευσης και η ελευθερία της κριτικής στον πολιτισμό προσκρούει, στις ακραίες των περιπτώσεων, στο δικαίωμα που έχουν οι πολιτισμικές ταυτότητες να προστατεύουν τον εαυτό τους.

### Το μονογραφικό μάθημα

Κάθε ερευνητής-καθηγητής θα πρέπει να είναι ελεύθερος να παραδίει μαθήματα σε αντικείμενα της επιλογής του. Αυτή είναι μια αρχή που θα πρέπει να παραμείνει αμετάβλητη, και να τιμωρείται η οποιαδήποτε απειλή της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Αυτή η συνταγματική πρακτική στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, που είναι γνωστή με το όνομα «μονογραφικό μάθημα», φαίνεται να χρήζει κάποιας επεξηγήσης. Πράγματι, μερικές φορές αναφέρονται μέσα στα φιλοσοφικά αναλυτικά προγράμματα κάποια εξειδικευμένα μαθήματα, για τα οποία δεν υπάρχει η οποιαδήποτε περιγραφή που να επιτρέπει στους φοιτητές να σχηματίσουν μια συνολική εικόνα για το μάθημα. Παρά το γεγονός ότι αυτές οι ελλείψεις δεν είναι γενικευμένες, σε ορισμένες χώρες συνιστούν ένα σημαντικό πρόβλημα, καθώς οι φοιτητές ενδέχεται να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους με μια πολύ ασύμμετρη προπαρασκευή στους διάφορους φιλοσοφικούς τομείς, και μερικές φορές ακόμη και σε ένα. Υπάρχουν περιπτώσεις αποφοίτων με εξαιρετικά προσόντα στον Καρτέσιο ή τον Χούσερελ –επειδή τα τμήματά τους ήταν εξειδικευμένα σ' αυτούς τους φιλοσόφους– που όμως έχουν πλήρη άγνοια για το έργο του Χέγκελ, του Αυγουστίνου ή του Σπινόζα, αφού ποτέ δεν παρακολούθησαν μαθήματα πάνω σε αυτούς τους φιλοσόφους. Αυτό είναι ένα ευαίσθητο ζήτημα, όπως είναι και κάθε τι που αγγίζει την ελευθερία της διδασκαλίας, και το οποίο εδώ θα πρέπει να θέσουμε, στο πλαίσιο της δια-

λεκτικής ανάμεσα στην ακαδημαϊκή ελευθερία και τη διαχείριση της διδακτικής της φιλοσοφίας.

Το ζήτημα των διδακτικών μεθόδων που σχεδιάστηκαν για τη βελτιστοποίηση των ικανοτήτων των φοιτητών και ταυτόχρονα για την ανάπτυξη κατάλληλων μεθόδων κατάρτισης και έρευνας βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων, αναφορικά με τις μορφές της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εδώ προκύπτουν διαφορα ερωτήματα, ανάλογα με το επίπεδο της διδασκαλίας (πτυχίο, μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές). Σε πολύ γενικές γραμμές, ενδέχεται να παρατηρηθούν πρακτικές που εστιάζονται όλο και περισσότερο σε σεμιναριακές συζητήσεις όταν κάποιος/α προχωρεί προς το διδακτορικό επίπεδο, ενώ διαπιστώνεται μια υπεροχή στα παραδοσιακά μαθήματα στο προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Ωστόσο, είναι αδύνατο να προσδιοριστεί μια μεγαλύτερη ομοιομορφία, λαμβάνοντας υπόψη την τεράστια ποικιλομορφία των πρακτικών που χρησιμοποιούνται σε τοπικό επίπεδο. Έτσι, το 2003, σε μια συζήτηση σχετικά με την διδακτική αξία της ανάγνωσης, χρησιμοποιήθηκε ως βάση ένα κείμενο των Keith Crome και Mike Garfield από το Manchester Metropolitan University, που συνοδεύταν από κείμενα για την ανάπτυξη της αναλυτικής ικανότητας των φοιτητών<sup>16</sup>. Και πάλι εδώ, αυτή η συζήτηση που αφορά στον πυρήνα της ακαδημαϊκής κοινότητας εξυπηρετεί ως παράγοντας επιστημονικής και διδακτικής προόδου, τηρώντας παράλληλα την αρχή της ακαδημαϊκής ελευθερίας για όλους τους ενδιαφερόμενους. Η αρχή της παράλληλης ανάγνωσης διαδραματίζει επίσης ρόλο στην εκμάθηση του τεχνικού λεξιλογίου της φιλοσοφίας. Σήμερα, ο πολλαπλασιασμός των πρακτικών της συμμετοχικής διδασκαλίας είναι όλο και περισσότερο αισθητός σε ολόκληρο τον κόσμο. Ωστόσο, ο ρόλος των πιο παραδοσιακών μαθημάτων παραμένει σημαντικό, ιδίως στα πανεπιστήμια που ο αριθμός των φοιτητών είναι μεγάλος.

(16) Βλέπε Keith Crome and Mike Garfield, 'Text-based Teaching and Learning: A Report'. November 2005.



## ΙΙ. Η Φιλοσοφία αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις: Ερωτήματα και στοιχήματα

1) Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο

### Η διδασκαλία της φιλοσοφίας και η εμπλοκή της στην κοινωνία

Τι ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η φιλοσοφία στη διαμόρφωση των σημερινών πολιτών; Μια ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε κατά την εκπόνηση της μελέτης αυτής έδειξε ότι πολλοί ερευνητές-καθηγητές υποστηρίζουν ότι η φιλοσοφική εκπαίδευση μπορεί να τονώσει την ανάπτυξη μιας μόνιμης ικανότητας για αμφισβήτηση και κριτική σκέψη με σεβασμό στα διάφορα είδη γνώσης και διυποκειμενικών δυναμικών που διέπουν τις σύγχρονες κοινωνίες. Ορισμένοι θεωρούν ότι αυτή η κριτική ικανότητα θα πρέπει αρχικά να εφαρμοστεί στις ευρύτερες παγκόσμιες διαδικασίες που επηρεάζουν τις κοινωνίες μας. Οι φιλοσοφικές μέθοδοι διδασκαλίας αλληλοσυνδέονται σχεδόν φυσικά με το χώρο που παραχωρήθηκε στη φιλοσοφία από τις πολιτισμικές και κοινωνικές δυναμικές. Έτσι, όμως, υπάρχει ο κίνδυνος υπαγωγής της φιλοσοφίας σε μια άμεση πολιτισμική και πολιτική δέσμευση, συνυφασμένη με τις δεδομένες κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους. Ωστόσο, κάτι τέτοιο θα περιόριζε ριζικά τη διαμορφωτική και δημιουργική δύναμη της φιλοσοφικής σκέψης. Αν η φιλοσοφία περιοριστεί σε θεωρητική κατάρτιση, ανεξάρτητα από την ποιότητα του περιεχομένου των μαθημάτων, θα καταστεί σε κάποιο βαθμό δογματική, κάτι που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την ίδια τη φύση της. Από τη φύση της, η ουσιαστική λειτουργία της φιλοσοφίας είναι να επεκτείνει τις θεωρητικές δομές που στηρίζουν το πολιτισμικό οικοδόμημα, και να αντλεί τη ζωτικότητα της από την αναμέτρησή της με τα συγκεκριμένα προβλήματα της ζωής των ανθρώπων και της κοινωνίας τους. Μία εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (πολιτεία),

όπως αυτή προβλέπεται από τη φιλοσοφία, βοηθά κάποιον/α να αντιμετωπίζει καταστάσεις που αφορούν στην ιεραρχία των αξιών. Η επίγνωση της φύσης των επιλογών μας, η ικανότητα να εξομολογούμε τις δράσεις μας σύμφωνα με ένα ηθικό νόμο, άρα να χρησιμοποιούμε ανά πάσα στιγμή την ανθρώπινη ευθύνη και πολιτεότητα, αυτό μπορεί να προκύψει μονάχα μέσα από μια εκπαίδευση που εστιάζει στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Μια τέτοια εκπαίδευση αποσκοπεί, σε κάθε επίπεδο, να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της εμπειρίας. Ακόμη μας διδάσκει πώς να εξετάζουμε κριτικά τις παγιωμένες αντιλήψεις, τις δικές μας ή των άλλων, και να κρίνουμε τα κίνητρα και τις προθέσεις που βρίσκονται πίσω από αυτές, αλλά και τις συνέπειές τους. Μια φιλοσοφική εκπαίδευση συνιστά τον βασικό μηχανισμό επικοινωνίας διότι, ακριβώς λόγω της κριτικής της διάστασης, μαθαίνουμε πώς να βλέπουμε στην κοσμοθέαση του άλλου όχι την έκφραση μιας συγκεκριμένης και ξένης υποκειμενικότητας, αλλά ένα συνεργάτη σε μια κοινή ανθρώπινη διάδραση, με τον οποίο είναι δυνατόν να έχουμε παραγωγικές επαφές και διάλογο. Έτσι λ.χ. η αριστοτελική θεωρία των τεσσάρων αιτιών δεν αφορά μόνο μια απλή ιστορική γνώση ή μια εμμονή στο παρελθόν, αλλά μια γνώση που μας διδάσκει να ανιχνεύουμε τις σύνθετες έννοιες πίσω από την ανθρώπινη δράση. Η φιλοσοφική διδασκαλία βρίσκει το λόγο της ύπαρξής της στην απελευθέρωσή της από την υποκειμενικότητα των συγκεκριμένων στόχων και, ως εκ τούτου, στην ιδιότητά της να ανοίγει τις προοπτικές του/της καθενός/μιάς στις απόψεις των άλλων και στο να μεταμορφώνει μια σύγκρουση εσωστρεφών στόχων σε ανοικτή και ορθολογική αλληλεπίδραση.

### Φιλοσοφία –ο φύλακας του ορθολογισμού;

Η κριτική σκέψη διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη δημοκρατική οργάνωση των σύγχρονων κοινωνιών. Αντικατοπτρίζει επίσης τη λειτουργία που πολλοί δίνουν στη φιλοσοφία –τον φύλακα του ορθολογισμού. Αυτή είναι μια σημαντική πτυχή, καθώς το αίτημα για ορθολογική σκέψη είναι συχνά ένα αμυντικό αντανακλαστικό εκείνων που φοβούνται ότι οι πολιτισμικές τους ταυτότητες απειλούνται από μια οπτική που βασίζεται αποκλειστικά σε δυτικές αξίες ή γνωστικές δομές. Ωστόσο, σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από την αύξηση του ανορθολογισμού –με κινήματα που αντιτίθενται ή μειώνουν τη σημασία του ορθολογισμού– και τη διόγκωση του φανατισμού, ο ρόλος αυτός μπορεί να πραγματωθεί μονάχα αν κάποιος εναντιωθεί σε κάθε σχεταριστική ή πολιτισμική έννοια του ορθολογισμού, και σε κάθε όραμα ενός δογματικού καθολικού ορθολογισμού. Ο φιλοσοφικός ορθολογισμός δεν μπορεί ποτέ να λάβει τη μορφή επιβολής ή γενίκευσης των εννοιών από ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο σε άλλο. Αντιθέτως, λειτουργεί εγκαταλείποντας σταδιακά τις όποιες σταθερές αιδήψεις, τόσο σε ατομικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ελεύθερη αλληλεπίδραση με τους άλλους. Η φιλοσοφία απελευθερώνει την εμπειρία από συγκεκριμένες σκοπιμότητες που καθιστούν άλλες σκοπιμότητες ακατανόητες και απόμακρες. Με αυτή την πρόθεση, η φιλοσοφική διδασκαλία δεν μπορεί να αξιώνει πλέον νέες σταθερές οντότητες, αλλά την αντικατάσταση του άμεσου προσδιορισμού των δεδομένων από ένα μεταφυσικό προσδιορισμό. Ωστόσο, η απελευθερωτική δύναμη της φιλοσοφικής εκπαίδευσης έγκειται στην ικανότητά της να μεταβαίνει από το ειδικό στο γενικό. Αρκετοί ερευνητές-καθηγητές συμφωνούν ότι η εκμάθηση των δεξιοτήτων της ορθολογικής σκέψης, μέσω της οποίας η φιλοσοφική εκπαίδευση μας διδάσκει να επεξεργαζόμαστε

την ατομική μας εμπειρία, μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη στην αντιμετώπιση ατομικών συμφερόντων, εγωισμών και φανατικών συμπεριφορών. Επομένως, οι προσπάθειες για την προώθηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας πρέπει να επικεντρώνονται σε αυτή την πλευρά. Η οικουμενικότητα του λόγου –αυτή θα πρέπει να είναι η βασική κατεύθυνση της φιλοσοφικής διδασκαλίας– δεν μπορεί να είναι συνώνυμη με τον συγκεκριμένο εθνοκεντρισμό, και θα πρέπει να παρουσιάζεται περισσότερο η δυνατότητα για γόνιμες και ικανές συναντήσεις μέσα σε ένα πλήθος πολιτισμικών συστημάτων και των συστημάτων αξιών.

### Φιλοσοφία και πολιτισμικές παραδόσεις

Επειδή η φιλοσοφία είναι η κριτική της γνώσης –ή, σύμφωνα με ορισμένες κατευθύνσεις στη σύγχρονη σκέψη μια γενική θεωρία των πολιτισμικών μορφών της γνώσης –*Kulturwissenschaft*– οι επιπτώσεις της στις πολιτισμικές παραδόσεις είναι σημαντικές. Το κεφάλαιο αυτό δείχνει ότι η αμοιβαία σχέση μεταξύ μάθησης και έρευνας χαρακτηρίζει την πανεπιστημιακή διδασκαλία της φιλοσοφίας, αλλά και ότι η ποικιλομορφία της προέρχεται από την εναντίωση της τυπικής λογικής σε πολλές κουλτούρες και γνωστικά συστήματα. Ολόκληρη η φιλοσοφία είναι εμποτισμένη με τις αξίες της κουλτούρας από την οποία προκύπτει και αναπτύσσεται. Τα παραδείγματα εθνο-φιλοσοφίας στην Αφρική, σκέψεις Νεο-Κομφουκιανισμού στην Κίνα και την Ανατολική Ασία, η διαλεκτική ανάμεσα στη θρησκεία και τον αντικληρισμό στη Δύση και η σχέση μεταξύ φιλοσοφικής ορθολογικότητας και ινδικών αξιών που συχνά αναφέρονται από φιλοσόφους από την ινδική χερσόνησο, όλα αυτά δείχνουν την πολιτισμική σημασία της φιλοσοφικής έρευνας. Συμβάλλουν επίσης στην εξήγηση της παρουσίας της φιλοσοφίας σε διάφορες ακαδημαϊκές και πολιτισμικές αρένες. Σήμερα, τα πολιτισμικά κέντρα μελετών είναι χώροι για φιλοσοφική έρευνα,

όπως ακριβώς και τα τμήματα της φιλοσοφίας. Αυτή η διεύρυνση αντανακλά επίσης μια επιθυμία, που εκφράζεται από πολλούς φιλοσόφους, για μια μορφή της διαθεματικής ανάμιξης, που δραματίζει ολόένα και σημαντικότερο ρόλο στην οργάνωση της έρευνας και της ακαδημαϊκής διδασκαλίας.

2) Η επικαιρότητα της φιλοσοφίας: Μια πρακτική που θα πρέπει να αξιοποιείται με προσοχή

**Η διδασκαλία της φιλοσοφίας: ενώνοντας την ορθολογική σκέψη και την ιστορία**

Φαίνεται, ωστόσο, ότι όλα αυτά είναι έγκυρα μόνο αν η φιλοσοφία εγκαταλείψει την «εκθαμβωτική απομόνωσή» της, που μερικές φορές την αποκόπτει από τις πραγματικότητες του κόσμου, για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που πραγματικά βιώνουν άνδρες και γυναίκες και να συμβάλει στην εξεύρεση λύσεων σε αυτά. Αυτό ήταν ένα από τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν στο πόρισμα, στο διεθνές συνέδριο για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, που πραγματοποιήθηκε στο Ντακάρ τον Ιανουάριο του 2006, υπό την διπλή αιγίδα της FISP και της UNESCO. Είναι μια ιδέα πάνω στην οποία επέμειναν αρκετοί από τους ειδικούς σήμερα και που δεν μπορεί να μεταφραστεί ως περιορισμός της φιλοσοφικής διδασκαλίας σε συζήτηση κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών ή πολιτισμικών γεγονότων. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας δεν αφορά μόνο στην ανίχνευση ιστορικών φιλοσοφικών προβλημάτων στα τρέχοντα γεγονότα, αλλά φιλοδοξεί να ενσταλάξει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και να διδάξει στους φοιτητές πώς να αναλύουν και να χτίζουν πάνω στην εμπειρία μας για τον κόσμο μας. Αυτή είναι μια σημαντική πτυχή της φιλοσοφικής εκπαίδευσης. Η ιδέα ότι η φιλοσοφία πρέπει

να είναι προϊόν της ιστορίας, και ότι η διδασκαλία της θα πρέπει να μεταφέρει ένα σώμα εννοιών, δογμάτων και πεποιθήσεων είναι μια παγίδα στην οποία πέφτουν πολλά δογματικά συστήματα. Και αυτό συμβαίνει επειδή πολλά αυταρχικά καθεστώτα νουθετήθηκαν και συνεχίζουν να λειτουργούν σήμερα βάσει μιας δογματικής ουσιοκρατίας και μιας επιλεκτικής διδασκαλίας των φιλοσοφικών θεωριών, αλλά και επειδή, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, υπερασπίζονται με ειλικρίνεια τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Η Φιλοσοφία συγκεντρώνει τη δύναμη και την ελευθερία της από την τυπική φύση των δομών, των κατηγοριών και των εννοιών της. Αποτελεί ένα όργανο ελεύθερης συνειδησης, στο βαθμό που αντί να προωθεί ένα κλειστό σώμα γνώσης και αξιών, αντί να αντιτίθεται σε δογματικά σώματα, ηθικά συστήματα ή παραδόσεις, εφοδιάζει τους φοιτητές με εργαλεία ανάλυσης καταστάσεων, πράξεων ή παρατηρήσεων με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωποι. Οι δεξιότητες σκέψης που μαθαίνονται μέσα από μια φιλοσοφική εκπαίδευση, η πρακτική της «καθαρτικής εμπειρίας» που μεταδίδει, δημιουργεί μιαν ελευθερία, υπό την έννοια ότι καθιστά δυνατή την κριτική ενός συστήματος εκ των έσω – για την εξέταση διαφόρων ηθικών συστημάτων και συμμάτων με πεποιθήσεις που έχουν αναπτυχθεί με την πάροδο της ιστορίας και βρίσκονται σε όλες τις κοινωνίες μας. Μια φιλοσοφική εκπαίδευση είναι πάντοτε μια κριτική των πολιτισμών. Όταν η φιλοσοφία θέλει να συνεισφέρει στην ελευθερία, δεν επιδιώκει να αντικαταστήσει ηθικά, πολιτισμικά ή πολιτικά περιεχόμενα με άλλα της ίδιας φύσης, αλλά επιδιώκει μιαν αυστηρή και ριζοσπαστική κριτική σε οποιοδήποτε κλειστό σώμα πεποιθήσεων, αντιλήψεων ή δογμάτων. Όταν η διδασκαλία της φιλοσοφίας περιορίζεται απλά σε μια ηθική κατήχηση, τότε προδίδει την απελευθερωτική της λειτουργία. Αυτός είναι ο λόγος που η διδασκαλία της φιλοσοφίας παραμένει το καθοριστικό πεδίο μάχης ανάμεσα στην επίσημη γνώση –με την ελεύθερη και ανοιχτή ηθική που τη συνοδεύει– και στη δογματική γνώση –με

την αυταρχική ηθικολογία της. Όπως ισχυρίστηκαν αρκετοί ερευνητές, η φιλοσοφική εκπαίδευση μπορεί να έχει μόνο ένα στόχο: «τη χειραφέτηση του φοιτητή – να απελευθερώσει τους φοιτητές από την ψευδαισθηση της γνώσης» και την κριτική αυτής της ίδιας της γνώσης.

### Οι προτεραιότητες στην έρευνα και τη διδασκαλία

Σήμερα, η φιλοσοφία και η διδασκαλία της φαίνεται να βρίσκονται αντιμετώπιες με νέα ζητήματα και συνιστούν από μόνες τους ένα ζήτημα πολιτικής φύσης. Ο ρόλος που οι κυβερνήσεις αναθέτουν στη φιλοσοφία και ο χώρος που παρέχουν για μια θεσπισμένη και θεσμοθετημένη φιλοσοφία διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα, και από ειδικό σε ειδικό. Σε ορισμένες περιπτώσεις, διακρίνεται μια πιο ωφελιμιστική τάση στη διδασκαλία της φιλοσοφίας, την οποία ορισμένοι από τους ερωτηθέντες επικρίνουν, επειδή περιορίζει την τελευταία σε μια σειρά από απλά επαγγελματικά εφόδια, που εξυπηρετούν την ηθική δεοντολογία ή την παράδοση των μαθημάτων στην επιχειρηματική ηθική. Σε άλλες περιπτώσεις, ο εξαιρετικά παραδοσιακός και μερικές φορές ακαδημαϊκός χαρακτήρας των μαθημάτων φιλοσοφίας είναι καταδικασμένος, και γίνονται συστάσεις για την προώθηση πιο πρακτικών προσεγγίσεων, ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί η εφαρμοσμένη φιλοσοφία ως οδηγός για τους φοιτητές των κλάδων που σχετίζονται με την επαγγελματική σταδιοδρομία και όχι την ακαδημαϊκή έρευνα. Τέλος, βλέπουμε ότι αυτές οι προσεγγίσεις συνυπάρχουν, μερικές φορές σε αντίθεση και άλλες φορές για τη δημιουργία νέων θεωρητικών και διδακτικών παραδειγμάτων, με στόχο να δώσουν στη διδασκαλία της φιλοσοφίας μια πρακτική κατεύθυνση, αλλά όχι εις βάρος της ιδιαιτερότητας και της ιστορίας της.

Ένα ερώτημα που τίθεται σήμερα για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σχετίζεται με το ρόλο που μπορεί αυτή να διαδραματίσει αναφορικά με τα νέα προβλήματα

που προκύπτουν εξαιτίας της οικονομικής και πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης. Όσον αφορά σε αυτές τις μεταβολές, κάποιοι βλέπουν τη φιλοσοφία να χάνει τον έλεγχο πάνω στον πραγματικό κόσμο, ενώ άλλοι τη θεωρούν ως την πλέον ακατάλληλη για την αντιμετώπιση αυτών των παγκόσμιων προβλημάτων. Είναι ακόμα αναγκαίο να διδάσκεται η φιλοσοφία και, αν ναι, ποιο περιεχόμενο θα πρέπει να ευνοείται; Είναι σκόπιμο να γίνει διάκριση μεταξύ των δύο αυτών ερωτημάτων. Από τη μια πλευρά, μπορούμε μόνο να εξετάσουμε θετικά τη διατήρηση, ακόμη και την επέκταση, μιας επιστήμης που προσφέρει μια στατική θεωρία για τις θεμελιώδεις έννοιες των κοινωνικών επιστημών και της κοινωνίας. Οι φιλοσοφικές έννοιες και κατηγορίες στην πραγματικότητα παίζουν έναν κρίσιμο διττό ρόλο. Αφορούν ολόκληρο το σώμα της γνώσης που περιλαμβάνει ένα πολιτισμικό ή ένα ηθικό σύστημα, αλλά, πιο συγκεκριμένα, αποτελούν τη βάση των θεμελιωδών εννοιών των κοινωνικών επιστημών, της κοινωνίας και της φύσης. Με τη βοήθεια αυτού του διπλού ρόλου, η φιλοσοφία εξακολουθεί να κατέχει σημαντική θέση στην ανάπτυξη της επιστήμης και στο διάλογο μεταξύ των πολιτισμών. Ακόμη, θα ήταν λάθος να ενυποθύνουν ορισμένα φιλοσοφικά περιεχόμενα – επειδή είναι πιο επίκαιρα – εις βάρος άλλων ερευνητικών μεθόδων που μπορεί για κάποιους να είναι λιγότερο ελκυστικές, αλλά που είναι εξίσου πιθανό να οδηγήσουν σε απρόβλεπτες εξελίξεις. Στη φιλοσοφία, όπως και στον τομέα της έρευνας σε γενικές γραμμές, είναι αδύνατο να προβλέψουμε τη συνεχή εξέλιξη των προτεραιοτήτων. Όλες οι δράσεις που αποσκοπούν στην ενίσχυση της παρουσίας της φιλοσοφίας σε ερευνητικά και εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο θα πρέπει να τηρούν την αρχή της αυτοδιάθεσης της ακαδημαϊκής κοινότητας. Αυτό που φαίνεται σήμερα βοηθητικό μπορεί να αποδειχθεί ζωτικής σημασίας αύριο, εξ ου και η απόλυτη απαίτηση να μην επιβάλλονται κυρώσεις σε κάθε τομέα της έρευνας.

Για το σκοπό αυτό, είναι επιθυμητό να υποστηρίξουμε τις δραστηριότητες των φιλοσοφικών κοινοτήτων στις χώρες αλλά και σε διεθνές επίπεδο, υπό την προϋπόθεση ότι η στήριξη αυτή δεν ευνοεί αμιγώς μια συγκεκριμένη περιοχή του φιλοσοφικού έργου. Ενώ δεν είναι όλες οι φιλοσοφικές κοινότητες κατ' ανάγκη στην πρώτη γραμμή της γνώσης στον τομέα τους, οι φιλόσοφοι παραμένουν στην καλύτερη θέση για να αποφασίσουν τις προτεραιότητες που θα πρέπει να δοθούν στην έρευνά τους. Ακόμη, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η έμφαση στην ηθική που χαρακτηρίζει τις πολιτικές που υποστηρίζουν τη φιλοσοφία τα τελευταία χρόνια στρέφεται τώρα σε νέες προσεγγίσεις, επιμένοντας στη σημασία της γνώσης των γνωστικών συστημάτων για την ανθρώπινη και κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό είναι ένα παράδειγμα μεταξύ άλλων, της αντιστροφής των προτεραιοτήτων που είναι χαρακτηριστικό της έρευνας στη φιλοσοφία και, γενικά, σε όλους τους ακαδημαϊκούς κλάδους.

### 3) Το ερώτημα των επαγγελματικών ευκαιριών

Οι ευκαιρίες για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια μπορούν να χωριστούν σε διάφορες κατηγορίες.

#### Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αυτό είναι ένα κοινό πρόβλημα για τις πανεπιστημιακές σπουδές στη φιλοσοφία, για δύο λόγους. Πρώτον, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, για να διδαχθεί η φιλοσοφία –και, ορισμένες φορές η ιστορία ή η λογοτεχνία– στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάποιος/α θα πρέπει να έχει πτυχίο στο αντικείμενο, είτε αυτό είναι σε προπτυχιακό ή σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Επιπλέον, η διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί, σε ορισμένες χώρες, την κύρια ή την πιο άμεση δυνατότητα απασχόλησης για τους πτυχιούχους

φιλοσοφίας. Με άλλα λόγια, οι μεταρρυθμίσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν άμεση επίδραση στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακριβώς όπως η δημιουργία θέσεων διδασκαλίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζει την ανάπτυξη των σπουδών ανώτερου επιπέδου, η μείωση της ύπαρξης της φιλοσοφίας στα σχολεία αποθαρρύνει τις εγγραφές στα μαθήματα φιλοσοφίας –και συμβάλλει στη μείωση των φιλοσοφικών ερευνών, ειδικά όταν αυτή πραγματοποιείται αποκλειστικά εντός του πανεπιστημιακού δικτύου. Το ερωτηματολόγιο της UNESCO αποκάλυψε μια σειρά σχετικών μαρτυριών από χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο, και από όλες τις χώρες όπου η φιλοσοφία διδάσκεται στο δευτεροβάθμιο επίπεδο. Ένας Γάλλος ερωτηθείς επισήμανε ότι ένας από τους παράγοντες που υπονομεύει τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια είναι «η μείωση του αριθμού των διδακτικών θέσεων στις εξετάσεις υποψηφίων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά στα CAPES (Certificate of Aptitude in Teaching at Secondary Level –Central African Republic / Congo / France / Niger)». Ένας ερωτηθείς από τη Βολιβία καταδίκασε τη «δυσκολία κάποιων αποφοίτων να προχωρήσουν στο μεταπτυχιακό επίπεδο». Μια Κολομβιανή ερωτηθείσα σχολίασε τον «περιορισμένο ενθουσιασμό για τις ανθρωπιστικές επιστήμες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», μια άλλη, πιο απλά, τόνισε ότι «οι ευκαιρίες απασχόλησης είναι περιορισμένες». Ένας Ιορδανός ερευνητής εξήγησε τη μείωση στις τάξεις της φιλοσοφίας στη χώρα από το γεγονός ότι «δεν προσελκύουν σπουδαστές λόγω της εμφανούς έλλειψης ευκαιριών απασχόλησης, ιδιαίτερα στα σχολεία». Αν και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρείται μερικές φορές, ιδιαίτερα στις δυτικές χώρες, ως επαγγελματικό ιερό, η ζήτηση για θέσεις εργασίας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των ποσοστών εγγραφής στα προγράμματα φιλοσοφίας.

## Η διεθνοποίηση της έρευνας, ή η παγκόσμια πανεπιστημιούπολη

Η έρευνα σε ένα ακαδημαϊκό ίδρυμα, σε ένα ερευνητικό κέντρο ή σε οποιοδήποτε άλλο θεσμικό οργανισμό, είναι το δεύτερο πιο σημαντικό ζήτημα για τους αποφοίτους φιλοσοφίας. Σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια διδασκαλία, που κρίνει πως η φιλοσοφία ανήκει στο εθνικό ή περιφερειακό σχολικό πρόγραμμα (αν και δεν είναι πάντα αυτή η περίπτωση), η πρόληψη για τις θέσεις ερευνητών είναι παγκόσμια υπόθεση. Η απόκτηση πτυχίου στη φιλοσοφία προϋποθέτει την ύπαρξη διαθέσιμων πανεπιστημιακών θέσεων σε αυτόν το κλάδο. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί εν προκειμένω ότι η αναλογία του αριθμού των φοιτητών φιλοσοφίας στο συνολικό αριθμό των φοιτητών που εγγράφονται στις τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες αυξάνεται σημαντικά σε διδακτορικό επίπεδο, σε σύγκριση με το προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Αυτό δείχνει ότι ένα υψηλό ποσοστό των φοιτητών φιλοσοφίας προχωρεί σε περαιτέρω σπουδές, σε επίπεδο έρευνας. Ωστόσο, απαιτούνται να δοθούν ορισμένες επιπλέον λεπτομέρειες για το ζήτημα αυτό. Πρώτον, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι, σε αντίθεση με άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι η βιολογία, η φυσική ή η ιατρική, οι χώροι όπου διεξάγεται η φιλοσοφική έρευνα δεν ποικίλουν. Το μεγαλύτερο μέρος της φιλοσοφικής έρευνας γίνεται στα πανεπιστήμια (δημόσια ή ιδιωτικά) ή στα εθνικά ερευνητικά κέντρα. Βεβαίως, υπάρχουν και ινστιτούτα φιλοσοφικών σπουδών, ιδρύματα και άλλα ανεξάρτητα ερευνητικά κέντρα, αλλά ο ρόλος τους παραμένει σχετικά περιφερειακός. Ιδιωτικά ερευνητικά κέντρα, που βρίσκονται κατά μήκος των νεοσύστατων επιχειρήσεων που παρατηρούνται στην ιατρική και βιολογική έρευνα, σπάνια σχετίζονται με τη φιλοσοφία.

Η αγορά εργασίας για τους ερευνητές-καθηγητές διεθνοποιείται όλο και περισσότερο. Αυτή η διαδικασία μερικές

φορές περιγράφεται ως «παγκόσμια πανεπιστημιούπολη». Πράγματι, αν και σε πολλές χώρες το σύστημα προσλήψεων μένει προσκολλημένο σε εθνικούς ή ακόμη και τοπικούς παράγοντες, τα συστήματα διαφήμισης διαθέσιμων θέσεων διεθνώς επεκτείνονται με ταχείς ρυθμούς, μέσα από ιστοσελίδες, ομάδες συζητήσεων και κλειστά δίκτυα στα οποία κυκλοφορούν εκατοντάδες διαφημίσεις για θέσεις για τις οποίες υποψήφιοι από όλες τις χώρες μπορούν να υποβάλουν αίτηση. Η πρακτική αυτή είναι ιδιαίτερα δημοφιλής μεταξύ των πανεπιστημίων στις αγγλόφωνες χώρες. Μία από τις κύριες λειτουργίες της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Ένωσης<sup>17</sup>, αυτή ίσως είναι η μεγαλύτερη φιλοσοφική οργάνωση στον κόσμο, συνίσταται στη διατήρηση ενός ενημερωμένου καταλόγου ακαδημαϊκών προσφορών εργασίας. Από αυτήν την άποψη, λειτουργεί περισσότερο ως μια επαγγελματική συνδικαλιστική οργάνωση παρά ως μια ακαδημαϊκή κοινότητα, σύμφωνη με τα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Αυτή η διεθνοποίηση της φιλοσοφικής αγοράς εργασίας αντιστοιχεί με τη διεθνοποίηση ή παγκοσμιοποίηση της ακαδημαϊκής έρευνας γενικότερα. Πέρα από την εργασία της διδασκαλίας και της έρευνας καθαυτής, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός άλλων κέντρων –και ως εκ τούτου, θέσεις– που υποστηρίζουν την έρευνα. Ακαδημαϊκές κοινότητες και ιδρύματα, ή οργανισμοί και διεθνείς ενώσεις, συχνά προσλαμβάνουν πρόσωπικό μεταξύ αποφοίτων φιλοσοφίας. Αυτό επίσης μπορεί να ισχύει και για το τεχνικό προσωπικό στα πανεπιστήμια και στα ερευνητικά κέντρα.

## Φιλοσοφία στην εργασία

Για αρκετά χρόνια υπήρξε μια τάση για ανάπτυξη της φιλοσοφικής εκπαίδευσης στην εργασία. Αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να παρατηρηθεί τουλάχιστον σε δύο επίπεδα. Πρώτον, στον αυξανόμενο αριθμό εταιριών που η εταιρική τους ταυτότητα είναι «φιλοσοφική» –δηλαδή

(17) Βλέπε <https://www.apaonline.org/>

προσφέρουν συμβουλές, εκπαίδευση και καθοδήγηση σε μεγάλες και μεσαίου μεγέθους επιχειρήσεις. Τα μαθήματα κατάρτισης συχνά αφορούν σε ειδικά ζητήματα όπως είναι η επιχειρηματική ηθική, η ιατρική δεοντολογία ή οι τεχνικές ρητορικής, ή επικεντρώνονται στις πιο ουσιαστικές πτυχές της ζωής της εταιρίας – για παράδειγμα, μαθήματα για την αλληλεπίδραση της ομάδας ή στις δεξιότητες της ορθολογικής συζήτησης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα ζητήματα που καλύπτονται είναι συχνά παρόμοια με αυτά που συναντούμε συνήθως σε μαθήματα που προσφέρονται από ψυχολόγους ή διαφημιστές.

Μια δεύτερη πτυχή του αυξανόμενου ενδιαφέροντος που φαίνεται να έχουν οι εταιρίες για τη φιλοσοφική κατάρτιση εκφράζεται μέσα από την επιλογή πρόσληψης αποφοίτων φιλοσοφίας, λόγω της αναγνωρισμένης προσαρμοστικότητάς τους σε διάφορες καταστάσεις και, ιδίως, στις τάσεις των αγορών και των τεχνολογιών. Η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται η αγορά φαίνεται να ανταμείβει αυτή την ικανότητα προσαρμογής. Εταιρίες, προσλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερο αριθμό νέων πτυχιούχων φιλοσοφίας, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τους μηχανικούς, τους βιολόγους ή τους δικηγόρους. Σήμερα, αυτή η δυνατότητα πρόσληψης στον ιδιωτικό τομέα, χάρη στην φιλοσοφική κατάρτιση, προωθείται σε μεγάλο βαθμό από τα ίδια τα πανεπιστήμια. Έχει ακόμα γίνει μέρος της στρατηγικής μάρκετινγκ των Σχολών, όπου διδάσκονται τα μαθήματα φιλοσοφίας. Η προστιθέμενη αξία των πτυχίων φιλοσοφίας στον ιδιωτικό τομέα χρησιμοποιείται για να ενθαρρύνει τους φοιτητές να επιλέξουν τη φιλοσοφική εκπαίδευση. Αυτή η πολιτική πρόσληψης των φοιτητών είναι ιδιαίτερα ορατή σε χώρες όπου η φιλοσοφία δεν έχει επαρκή παράδοση ή κύρος για να είναι ελκυστική. Στην «φιλοσοφική» αρχική σελίδα της Σχολής των Ελευθέρων Τεχνών του Πανεπιστημίου του Newcastle στη Νέα Νότια Ουαλία, της Αυστραλίας<sup>18</sup>, μπορούμε να δούμε ένα ιδιαίτερα σαφές

παράδειγμα αυτής της πρακτικής. Αφού αρχικά αναγνωρίζει ότι «το γνωστικό αντικείμενο δεν έχει μελετηθεί ευρέως στην Αυστραλία» και ότι «ως εκ τούτου, πολλοί Αυστραλοί δεν είναι αρκετά σίγουροι για το τι ακριβώς είναι η 'φιλοσοφία'», διαβάζουμε: «Η φιλοσοφία είναι, πάνω απ' όλα, η εξέταση και κριτική αξιολόγηση των επιχειρημάτων, και η δυνατότητα προσεκτικής λογικής ανάλυσης σε πολύπλοκα προβλήματα. Ο κάθε απόφοιτος φιλοσοφίας θα εκπαιδευτεί στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και ανάλυσης και αξιολόγησης των επιχειρημάτων. Ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους, οι απόφοιτοι κατέχουν πολύτιμες δεξιότητες σε ένα ευρύ φάσμα των περιβαλλόντων εργασίας. Μεγάλες ομάδες εργοδοτών στην Αυστραλία αρχίζουν πλέον να συνειδητοποιούν την αξία των δεξιοτήτων που απορρέουν από την εκπαίδευση στη φιλοσοφία. Είναι κοινότυπο να πούμε ότι ζούμε σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών. Η ειδική τεχνική κατάρτιση που λαμβάνουν οι φοιτητές, ιδιαίτερα σε τομείς όπως λ.χ η πληροφορική, θα καταστεί απαραίτητη σε λίγα χρόνια. Αλλά η ικανότητα να σκέφτονται λογικά, ανεξάρτητα και κριτικά και να εφαρμόζουν αυτή την ικανότητα σε νέες περιοχές και νέους τομείς όπως προκύπτουν, θα είναι πάντα πολύτιμη. Αυτές είναι ακριβώς οι δεξιότητες που η φιλοσοφική εκπαίδευση παρέχει. Επιπλέον, ειδικά μαθήματα φιλοσοφίας θα έχουν ιδιαίτερη αξία για συγκεκριμένα επαγγέλματα και δραστηριότητες, και ενδέχεται επωφελώς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτά τα προγράμματα σπουδών ως μαθήματα επιλογής για τη βελτίωση των ευκαιριών απασχόλησης».

Αυτό το πεδίο των πιθανών θέσεων εργασίας, όπου η φιλοσοφική εκπαίδευση θα μπορούσε να αποδειχθεί πολύτιμη, περιλαμβάνει επίσης όλα τα είδη των «δημιουργικών» επαγγέλματων: στα μέσα ενημέρωσης και στα πολιτισμικά ιδρύματα. Το Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου της Λιουμπλιάνα<sup>19</sup> στη Σλοβενία, υπογραμμίζει, παράλληλα με τη

(18) Βλέπε [www.newcastle.edu.au/school/liberal-arts/](http://www.newcastle.edu.au/school/liberal-arts/)

(19) Βλέπε [www.ff.uni-lj.si](http://www.ff.uni-lj.si)

διδασκαλία σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και με το ερευνητικό έργο, τις «θέσεις εργασίας στα πολιτισμικά και δημόσια ιδρύματα, βιβλιοθήκες, εκδοτικούς οίκους, εφημερίδες, περιοδικά, τηλεόραση και άλλα μέσα, τη συγγραφή και μετάφραση φιλοσοφικών και άλλων θεωρητικών κείμενων –καθώς και θέσεις εργασίας όπως αρθρογράφοι και μεταφραστές σε διεπιστημονικά πεδία».

### Η δημόσια σφαίρα

Η πλειοψηφία των αποφοίτων της φιλοσοφίας αντλούν τελικά τα προς το ζην από την εργασία τους, ακόμη κι αν ο χρόνος που χρειάζεται για να βρουν μια θέση αντιστοιχεί με την κατάρτισή τους μπορεί να είναι περισσότερος από όσον χρειάζονται οι απόφοιτοι άλλων κλάδων. Μαρτυρίες που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο δείχνουν μια ακαθόριστη ανησυχία: οι λίγες επαγγελματικές θέσεις που υπάρχουν δεν βοηθούν στην ενθάρρυνση των νέων στην ιδέα να ακολουθήσουν τις φιλοσοφικές σπουδές. «Δεν υπάρχει δουλειά για τους πτυχιούχους», εξηγεί ένας Ιορδανός ακαδημαϊκός, εκφράζοντας παρόμοιο συναίσθημα με έναν άλλο ακαδημαϊκό από την Πορτογαλία: «Υπάρχει έλλειψη διαθεσιμότητας εργασίας για τους κατόχους πτυχίων φιλοσοφίας». Στην Τυνσία, «η ανεργία των πτυχιούχων» και η «αγορά εργασίας» θεωρούνται οι χειρότεροι εχθροί των φιλοσοφικών σπουδών. Στην Αφρική υπάρχουν οι περισσότερες δυνατότητες απασχόλησης. Ένας ερωτηθείς από τη Μαυριτανία σχολίασε ότι «οι μαθητές δεν έχουν κίνητρα για να σπουδάσουν φιλοσοφία, επειδή δεν μπορούν να βρουν δουλειά». Στο Νίγηρα, δύο μαρτυρίες καταγγέλλουν «την απουσία προοπτικών απασχόλησης για τους φοιτητές», το γεγονός ότι «πολλοί φοιτητές φεύγοντας από το πανεπιστήμιο στρέφονται προς άλλους τομείς επαγγελματικών δραστηριοτήτων» και ότι, στο πλαίσιο των κοινωνικών επισημών, υπάρχει μια τάση να εγκαταλείπουν τη φιλοσοφία για «πιο επαγγελματικά μονοπάτια, όπως η κοινω-

νιολογία». Μια παρόμοια παρατήρηση προέρχεται από τη Γαλλία, όπου η φιλοσοφία βρίσκεται αντιμέτωπη με «τον ανταγωνισμό μεταξύ των κοινωνικών επιστημών», λόγω της «έλλειψης ευκαιριών απασχόλησης για τη φιλοσοφία». Δύο ινδολόγοι από τον Μαυρικό λένε: «όσοι αναζητούν εργασία επιλέγουν άλλα θέματα». Ωστόσο, δεν είναι όλα τα νέα αποθαρρυντικά. Συχνά, η απόκτηση πτυχίου φιλοσοφίας είναι ένα μέσο για κοινωνική διεκδίκηση. Στην παρουσίαση του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου της Makerere<sup>20</sup> στην Ουγκάντα, αφιερώνεται μια παράγραφος στις ευκαιρίες καριέρας: «Τα μαθήματα που προσφέρονται στο Τμήμα Φιλοσοφίας μπορεί να προσφέρουν σε κάποιον ευκαιρίες να διδάξει στα τριτοβάθμια ιδρύματα ή να υπηρετήσει στη δημόσια υπηρεσία, σε τομείς όπως το γραφείο του προέδρου και τα υπουργεία εξωτερικών, εργασίας και κοινωνικής πρόνοιας, του φύλου, του πολιτισμού ή της κοινοτικής ανάπτυξης, καθώς και σε μη κυβερνητικούς οργανισμούς και άλλους ιδιωτικούς φορείς. Οι απόφοιτοι φιλοσοφίας μπορούν επίσης να υπηρετήσουν στις δυνάμεις ασφαλείας, ιδίως στην αστυνομική δύναμη και στο σωφρονιστικό σύστημα».

### 4) Ο ρόλος και οι προκλήσεις των Εδρών Φιλοσοφίας της UNESCO

Το Πρόγραμμα Αδελφοποίησης και Δικτύωσης Πανεπιστημίων (University Twinning and Networking - UNITWIN) και οι Έδρες UNESCO θεσπίστηκαν το 1991<sup>21</sup>. Η δημιουργία τους ήταν αποτέλεσμα της πιεστικής ανάγκης αναστροφής της σταδιακής μείωσης των ιδρυμάτων ανώτερης εκπαίδευσης στις αναπτυσσόμενες –και συγκεκριμένα στις λιγότερο προηγμένες– χώρες. Στόχος τους ήταν η ενδυνάμωση της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας, με τη δημιουργία νέων μεθόδων περιφερειακής και διεθνούς ακαδημαϊκής συνεργασίας, η διευκό-

(20) Βλέπε Philosophy Department, University of Makerere <http://arts.mak.ac.ug/phil.html>

(21) Βλέπε «Report by the Director-General on new strategic orientations for the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme». Paris, Executive Board of UNESCO. 2007. (176 EX/10.) [www.unesco.org](http://www.unesco.org)



λυνση της διακίνησης, η ανταλλαγή και η από κοινού αξιοποίηση γνώσης ανάμεσα σε ιδρύματα ανά τον κόσμο, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη μείωση του χάσματος σε επίπεδο γνώσεων, στην ενθάρρυνση της ακαδημαϊκής αλληλεγγύης, στη δημιουργία κέντρων αριστείας σε αναπτυσσόμενες χώρες και στον έλεγχο του φαινομένου της «διαρροής εγκεφάλων».

Εξαιτίας του μεγάλου ενδιαφέροντος από τα κράτη-μέλη και τα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο, ο αριθμός των αιτημάτων και των έργων αυξήθηκε ραγδαία. Σήμερα, δεκαπέντε χρόνια μετά, το δίκτυο αποτελείται από 661 Έδρες και διαπανεπιστημιακά δίκτυα που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κλάδων και τομέων. Ο ενθουσιασμός αυτός καταδεικνύει το τεράστιο κύρος που απέκτησε το δίκτυο των Εδρών UNESCO στην ακαδημαϊκή κοινότητα παγκοσμίως.

Μια νέα στρατηγική προσέγγιση για το πρόγραμμα Αδελφοποίησης και Δικτύωσης Πανεπιστημίων (UNITWIN) και τις Έδρες UNESCO διαφαίνεται στον ορίζοντα. Η προσέγγιση αυτή έχει τρεις βασικούς στόχους: (1) τη δημιουργία μιας νέας γενιάς Εδρών UNESCO, στο πλαίσιο των στόχων και των προτεραιοτήτων του προγράμματος UNESCO, (2) τη συστηματική αναδιάρθρωση των Εδρών UNESCO σε δίκτυα (δίκτυα Εδρών) και τη δημιουργία δυναμικών δικτύων (δίκτυα δικτύων), και (3) τη μετατροπή των κέντρων αριστείας σε πόλους αριστείας, μέσω της δυναμικής της Συνεργασίας των Χωρών του Νότου.

### Η νέα γενιά των Εδρών UNESCO

Από τις 661 Έδρες και Δίκτυα, περίπου οι 450 είναι ενεργές, ενώ μόνο τα 2/3 από αυτές ανταποκρίνονται στους πραγματικούς τομείς προτεραιοτήτων της UNESCO ή των Ηνωμένων Εθνών. Με αυτό το δεδομένο, η νέα στρατηγική προσέγγιση προτείνει τη δημιουργία μιας νέας γενιάς βιώσιμων Εδρών, κατά

τέτοιο τρόπο που να μπορούν να συμβάλουν στους στόχους και τις προτεραιότητες του προγράμματος της UNESCO, καθώς επίσης και την κατάργηση των ανενεργών Εδρών. Πέραν των παραδοσιακών δραστηριοτήτων μιας Έδρας στο πλαίσιο της διδασκαλίας, της εκπαίδευσης, της έρευνας και της δράσης μέσα στην κοινότητα, η νέα γενιά Εδρών UNESCO και Δικτύων θα πρέπει να ικανοποιεί στοχευμένα τα νέα κριτήρια, ως ακολούθως: συνάφεια με τους τομείς προτεραιοτήτων του προγράμματος, ένταξη σε υφιστάμενα δίκτυα ή συστηματική ανακατανομή σε δίκτυα σύμφωνα με τους τομείς προτεραιοτήτων, πρόνοιες με σαφή στοιχεία βιωσιμότητας, συμπερίληψη στις δραστηριότητες τους ρητών αναφορών σε σχέση με τη συνεργασία των χωρών του Βορρά και του Νότου ή των χωρών του Νότου. Αυτή η στρατηγική προσέγγιση στοχεύει στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της UNESCO, των Εδρών και των Δικτύων, με τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος της UNESCO και των δραστηριοτήτων της, στα οποία θα προσφέρουν τις υπηρεσίες τους ως «δεξαμενές γνώσεις» και ως σημεία επαφής ανάμεσα στην ακαδημαϊκή έρευνα και την κοινωνία των πολιτών, καθώς επίσης και ανάμεσα στους ερευνητές και τους αρμόδιους για τη λήψη αποφάσεων. Αυτή η προσέγγιση θα συμβάλει στη μείωση του αριθμού νέων Εδρών, έτσι ώστε να δοθεί έμφαση στην ποιότητα αντί την ποσότητα, και αφορά στη συνάφεια, τη συνεχή παρακολούθηση και τις επιδράσεις των εργασιών που επιτελούνται.

Η στρατηγική αυτή τονίζει την αναγκαιότητα ομαδοποίησης σε δίκτυα ενός αριθμού Εδρών που αφορούν σε κλάδους, θέματα ή τομείς με παρόμοιες προτεραιότητες. Ο στόχος είναι η ενίσχυση της διαπεριφερειακής και διεθνούς ακαδημαϊκής συνεργασίας προς όφελος των συμφερόντων των αναπτυσσόμενων χωρών. Αυτή η ανακατανομή των Εδρών σταδιακά θα δημιουργήσει πιο λειτουργ-

γικά και πιο δυναμικά διεπιστημονικά δίκτυα.

Τέλος, στον αρχικό σχεδιασμό, θεωρείτο ότι οι Έδρες UNESCO, κυρίως των αναπτυσσόμενων χωρών, θα εξελίσσονταν σε κέντρα αριστείας που θα ασχολούνταν με την προηγμένη εκπαίδευση και έρευνα σε νευραλγικής σημασίας πεδία αειφόρου ανάπτυξης. Παρ' όλα αυτά, η εμπειρία καταδεικνύει ότι αρκετές δυσκολίες, σε σχέση με οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους, είχαν ως αποτέλεσμα μονάχα λίγες από τις Έδρες αυτές να έχουν μian τέτοια εξέλιξη. Τα ιδρύματα, στην πλειοψηφία των αναπτυσσόμενων χωρών, δεν έχουν ούτε τα μέσα ούτε τη δυνατότητα για να επιτευχθεί η κρίσιμη μάζα για δραστηριότητες προηγμένης έρευνας και εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, μια διακρατική κατανομή εργασιών, που να βασίζεται στην περιφερειακή συνεργασία και σε ισχυρή διεθνή στήριξη, αποτελεί αναγκαιότητα και ευκαιρία για την ανάπτυξη αυτών των ιδρυμάτων. Το πρόγραμμα Αδελφοποίησης και Δικτύωσης Πανεπιστημίων (UNITWIN) και οι Έδρες UNESCO αποτελούν τα ιδανικά εργαλεία για την επίτευξη του στόχου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μετάβαση από τα κέντρα στους πόλους αριστείας θα πρέπει να αποτελέσει έναν από τους βασικούς άξονες της μελλοντικής εξέλιξης του προγράμματος. Με αυτό τον τρόπο, οι υπάρχουσες ή οι μελλοντικές Έδρες UNESCO στη Φιλοσοφία θα ενταχθούν σε αυτή τη δυναμική και αναμφισβήτητη θα επωφεληθούν από αυτή την υποσχόμενη ώθηση.



**Πλαίσιο 30****Τι είναι η Έδρα UNESCO στη Φιλοσοφία;**

Πρωτίστως αποτελεί πόλο αριστείας για μια ζωντανή φιλοσοφία, βασισμένη σε μια παράδοση όπου ο εκσυγχρονισμός δεν αποτελεί την επανάληψη του όμοιου αλλά την ανακάλυψη του καινοτόμου. Επιπλέον, αποτελεί ένα προνομιούχο πεδίο συζήτησης όπου καθηγητές, ερευνητές και άριστοι φοιτητές μπορούν να συναναστραφούν και να ανταλλάξουν γνώσεις. Τέλος, συνιστά ένα θέατρο ελεύθερης έκφρασης της διαφωνίας –στο όνομα της δημοκρατίας – που αποδέχεται

τον πλουραλισμό αναφορών και σχολών, αναζητεί το διασυνοριακό διάλογο και απαιτεί στο όνομα του δικαιώματος του φιλοσοφείν μια κοινωνία ίσων στο πλαίσιο της φιλοσοφικής συζήτησης. Μια Έδρα UNESCO στη Φιλοσοφία, από το φυσικό της χώρο που είναι το πανεπιστήμιο, έχει ως αποστολή να οδηγήσει την αυστηρή φιλοσοφική σκέψη στο να εγκύψει στα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου και να την καταστήσει προσβάσιμη σε όσο το δυνατό περισσότερους ανθρώπους,

αφού κάτι τέτοιο αποτελεί βασικό στοιχείο για τη δημιουργία μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης για τις δημοκρατικές αρχές και την κουλτούρα της ειρήνης.

Patrice Vermeren, Καθηγητής Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο των ΠαρισίωνVIII, Διευθυντής του Γαλλο-Αργεντινικού Κέντρου Διεθνών Σπουδών (Γαλλία/ Αργεντινή)

**Ένα ελπιδοφόρο μέλλον**

Για να αξιοποιηθούν πλήρως οι ευκαιρίες που προσφέρονται από το Πρόγραμμα Αδελφοποίησης και Δικτύωσης Πανεπιστημίων (UNITWIN) και τις Έδρες UNESCO στα πεδία αρμοδιότητας της UNESCO, και για να υλοποιηθεί ο στρατηγικός σχεδιασμός που περιγράφηκε πιο πάνω, η UNESCO καταβάλλει προσπάθειες, έτσι ώστε να ενισχυθεί ο συμβουλευτικός της ρόλος για τις Έδρες και τα Δίκτυα όσον αφορά στα ερευνητικά προγράμματα, στις δραστηριότητες και στα σχέδια κατάρτισης, καθώς επίσης να εδραιώσει τη θέση της ως καταλύτη στην προώθηση των συνεργασιών και των δικτύων. Αυτή η στρατηγική θα συμβάλει έτσι ώστε να έχει ενεργό ρόλο στην κινητοποίηση της κατανομής των χρηματοδοτήσεων και στη διαμεσολάβηση με πιο συστηματικό τρόπο για την εξεύρεση χρηματοδοτήσεων εκτός προ-

υπολογισμού (από τον ιδιωτικό τομέα), για τις ανάγκες έργων που πραγματοποιούνται σε αναπτυσσόμενες και λιγότερο προηγμένες χώρες.

Ακόμη, ο νέος στρατηγικός σχεδιασμός της UNESCO έχει ως αποστολή τη διαχείριση μιας αυξανόμενης γεωγραφικής ανισότητας του αριθμού των Εδρών, με το Βορρά να έχει τις περισσότερες, γεγονός που επιβάλλει τη συστηματική ανακατανομή των Εδρών της UNESCO σε δυναμικά δίκτυα, με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας των χωρών του Βορρά και του Νότου και των χωρών του Νότου.

Επισημαίνεται ότι, όπως φαίνεται και από τα παραδείγματα σε αυτό το κεφάλαιο, οι Έδρες της UNESCO στη Φιλοσοφία δηλούν μια ξεκάθαρη δέσμευση σε αυτούς τους στόχους.

## Πλαίσιο 31

## Οι Έδρες της UNESCO στη Φιλοσοφία ανά το παγκόσμιο

Επί του παρόντος, η UNESCO έχει στον κατάλόγο της έντεκα Έδρες Φιλοσοφίας ή Ηθικής, αναλόγως του δοθέντος τίτλου. Ορισμένες από αυτές βεβαιώνουν μια διευρυμένη ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση στο επιλεκθέν πεδίο τους, ενώ άλλες εμφανίζονται λιγότερο δραστήριες και σε αρκετές περιπτώσεις απούσες από το πανόραμα της διεθνούς πανεπιστημιακής έρευνας, όπως τουλάχιστον φαίνεται από τη διαθέσιμη πληροφόρηση σχετικά με τις ετήσιες δραστηριότητες τους.

## 1996

Η Έδρα της UNESCO στη Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο της Χιλής έχει ως στόχο την επανοποθέτηση και την ενίσχυση του κύρους της φιλοσοφίας στις δημόσιες συζητήσεις της χώρας με την υποκίνηση της κριτικής σκέψης σε σύγχρονα προβλήματα. Προτείνει επίσης την προώθηση σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ της φιλοσοφίας, μέσω του ακαδημαϊκού κόσμου και των πρακτικών διδασκαλίας της φιλοσοφίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Με αυτό το στόχο, η Έδρα έχει ως πρόθεση τη δημιουργία και προσφορά ενός μεταπτυχιακού διπλώματος (Postítulo) για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την προσδοκία δημιουργίας ενός προγράμματος φιλοσοφίας για παιδιά, μέσω της εκπαίδευσης δασκάλων της βασικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η εν λόγω Έδρα ήταν μια από τις σημαντικές συμμετοχές κατά τη διάρκεια των εορτασμών της Παγκόσμιας Ημέρας Φιλοσοφίας στη Χιλή το 2005.

Η Έδρα της UNESCO στη Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού VIII (Γαλλία) είναι δραστηριοποιημένη και αφροισωμένη σε μια διευρυμένη και με ποικιλόμορφη εκπαίδευση της φιλοσοφίας, με έμφαση σε δραστηριότητες για τη διδασκαλία και την έρευνα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της φιλοσοφίας σε αναπτυσσόμενες και βιομηχανικές χώρες. Οι δραστηριότητες της είναι στο πλαίσιο της Διακλαδικής Στρατηγικής στη Φιλοσοφία της UNESCO, με έμφαση στον πολιτισμό και τα ιδρύματα, όπως φαίνεται και στο έργο για τη δημιουργία Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Πολιτισμού. Ο στόχος αυτού του έργου είναι η προώθηση ενός χώρου πνευματικής πρόδου ενός πολιτισμού άμεσα συνδεδεμένου με την καλλιτεχνική, λογοτεχνική και φιλοσοφική δημιουργία.

Η Έδρα της UNESCO στη Φιλοσοφία της Ανθρώπινης Επικοινωνίας στο Εθνικό Γεωπονικό Πανεπιστήμιο του Χαρκόβου (Ουκρανία) στοχεύει στην προώθηση και ανάπτυξη ενός διεθνούς δικτύου στον τομέα της φιλοσοφίας της ανθρώπινης επικοινωνίας στο πλαίσιο του δια-

πολιτισμικού διαλόγου. Οι δραστηριότητες της Έδρας αυτής έχουν ως προτεραιότητα τη διάδοση της φιλοσοφικής γνώσης μέσω της έκδοσης σχετικών βιβλίων και την ανάπτυξη συνεργασιών για την ενίσχυση της διεθνούς φιλοσοφικής κοινότητας.

Η Έδρα της UNESCO στη Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο Σιμόν Μπολιβάρ (Βενεζουέλα) προωθεί ενέργειες που αποσκοπούν στη βελτίωση του επιπέδου και των συνθηκών για την έρευνα και τη διδασκαλία του προσωπικού εντός του διδακτορικού προγράμματος στη φιλοσοφία του πανεπιστημίου.

## 1997

Η Έδρα της UNESCO στη Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο της Τύνιδας I (Τυνησία) είναι μια από τις πιο δραστήριες στο δίκτυο των εδρών και έχει ως στόχο την προώθηση της ανοχής και της δημοκρατίας, ξεκινώντας από έρευνες σχετικά με την ποικίλη συνεισφορά της αραβικής και ισλαμικής επιστημονικής και φιλοσοφικής παράδοσης και καταλήγοντας τόσο στη μελέτη διαφόρων συνταγματικών μορφών όσο και στη χρήση της λογικής και της σχέσης της με τις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου. Επιπλέον, προωθεί τον διαπολιτισμικό διάλογο με την αναδιμόρφωση αντιλήψεων, έτσι ώστε να αναπτυχθεί μια ηθική αμοιβαία δημοκρατικής αντίληψης, ξεκινώντας από την αραβική φιλοσοφική παράδοση και υπό το φως της προσφοράς της δυτικής φιλοσοφίας.

Η Έδρα της UNESCO στη Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο Χατσσεπέτε (Τουρκία) συνδράμει καταλυτικά στις προσπάθειες προώθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έχοντας ως επίκεντρο των δραστηριοτήτων της την έρευνα, την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και την πληροφόρηση σε ζητήματα φιλοσοφικής ηθικής και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η Έδρα αυτή αποτελεί υπόδειγμα, κυρίως όσον αφορά στη δημιουργία προγραμμάτων για τη συνεχή εκπαίδευση προσωπικού στις δυνάμεις ασφαλείας της χώρας.

Η Έδρα της UNESCO στη Φιλοσοφία στο Εθνικό Πανεπιστήμιο της Σεούλ (Δημοκρατία της Κορέας) αναπτύσσει δραστηριότητες διδασκαλίας και έρευνας στη φιλοσοφία και τη δημοκρατία. Ενθαρρύνει τη διεθνή συνεργασία ανάμεσα σε ερευνητές, μέσω της έκδοσης του περιοδικού φιλοσοφίας «Humanitas Asiatica», το οποίο συζητά τις παρούσες αντιλήψεις και προβλήματα στην Ασία. Έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση του διαλόγου μεταξύ Ασίας και Αραβικού κόσμου.

## 1998

Η Έδρα της UNESCO στην Ηθική και την Πολιτική του El Honorable Senado de la Nación (Αργεντινή) εργάζεται με στόχο τη ρύθμιση νομοθετικών και ιδρυματικών πράξεων στον τομέα της ηθικής και της δημόσιας πολιτικής. Συντονίζει τον διεπιστημονικό στοχασμό και διάλογο σε σχέση με την ηθική και πολιτισμική διάσταση της πολιτικής και της ανάπτυξης, φέρνοντας κοντά προσωπικότητες από τον κόσμο του πολιτισμού, της εκπαίδευσης, των επιστημών και των τεχνών με προσωπικότητες από το χώρο της πολιτικής, της οικονομίας και των κοινωνικών κύκλων.

## 1999

Η κινητή Έδρα της UNESCO Edgar Morin για την Πολυπλοκότητα της Σκέψης στο Πανεπιστήμιο του Ελ Σαλβαδόρ (Αργεντινή) έχει ως στόχο την εδραίωση του Ερευνητικού Δικτύου της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής που αφορά στο φιλόσοφο Edgar Morin και στην πολυπλοκότητα της σκέψης, καθώς επίσης στοχεύει στην προώθηση της διδασκαλίας, της έρευνας και της τεκμηρίωσης αυτού του αντικείμενου.

Η Έδρα της UNESCO στις Σπουδές στα Φιλοσοφικά Θεμέλια της Δικαιοσύνης και της Δημοκρατικής Κοινωνίας στο Πανεπιστήμιο Κεμπέκ στο Μόντρεαλ (Καναδάς) έχει σημαντική επιτυχία στις ποικίλες δραστηριότητες που πραγματοποιεί. Δίνοντας έμφαση στην έρευνα της πολιτικής φιλοσοφίας και της φιλοσοφίας του δικαίου, η εν λόγω έδρα επεξεργάζεται βασικά θεωρητικά ζητήματα που προκύπτουν από τις τρέχουσες αλλαγές στην κοινωνία και πιο συγκεκριμένα τις βασικές προϋποθέσεις για τα δημοκρατικά δικαιώματα και τον επανα-διαχωρισμό του συμβολικού κοινωνικού πεδίου, υπό το φως της παγκοσμιοποίησης.

## 2001

Η Έδρα της UNESCO στη Φιλοσοφία στο Εθνικό Πανεπιστήμιο Comahue και στο Ινστιτούτο Gino Germani του Πανεπιστημίου του Μπουένος Άιρες (Αργεντινή) έχει ως στόχο ένα ολοκληρωμένο σύστημα δραστηριοτήτων έρευνας, κατάρτισης, πληροφόρησης και τεκμηρίωσης στον τομέα της φιλοσοφίας και συγκεκριμένα στον τομέα της φιλοσοφίας της επιστήμης και της πολιτικής φιλοσοφίας. Επίσης στοχεύει στο να διευκολύνει συνεργασίες μεταξύ φιλοσόφων, ερευνητών υψηλού επιπέδου και παγκοσμίου φήμης εκπαιδευτικών από πανεπιστήμια και άλλα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης στην Αργεντινή και στις χώρες της Λατινικής Αμερικής, γνωστές ως χώρες του «Νότιου Κώνου».

Πηγή: [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

### ΙΙΙ. Ποικιλομορφία και διεθνοποίηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας

#### 1) Πρακτικές διδασκαλίας και μέθοδοι ανά τον κόσμο

Η διαφορετικότητα στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η φιλοσοφία στα πανεπιστήμια ανά τον κόσμο επηρεάζεται πρωτίστως από το περιεχόμενο που της προσδίδεται και δευτερευόντως από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εφαρμόζεται. Σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου η δόμηση της διδασκαλίας σε διδακτικές ώρες και εξάμηνα καθορίζει τη φύση και την ποιότητα του προτεινόμενου μαθήματος, στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση η ποικιλία των θεματικών ενοτήτων που προσφέρονται και η παρουσία της φιλοσοφίας σε εντελώς διαφορετικά ακαδημαϊκά ρεύματα και σχολές καθορίζουν την οργάνωση των εκπαιδευτικών και των καθηγητών. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές τοπικές παραλλαγές, το ακαδημαϊκό πρόγραμμα διαιρείται σε δύο βασικά επίπεδα. Στο σύστημα της Βορείου Αμερικής, τα επίπεδα αυτά εμφανίζονται ως «προπτυχιακό επίπεδο» (πτυχίο) και «μεταπτυχιακό επίπεδο» (μάστερ και διδακτορικό). Αντιστοίχως, στο νέο ευρωπαϊκό σύστημα υπάρχουν τρία επίπεδα, πτυχίο και μάστερ (θεωρούνται μέρος του προπτυχιακού επιπέδου) και διδακτορικό. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι το σύστημα της Βορείου Αμερικής γίνεται όλο και περισσότερο δημοφιλές σε αρκετά άλλα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, όπου οι προπτυχιακές σπουδές ακολουθούν ένα σύστημα με κύριες (major) και δευτερεύουσες (minor) κατευθύνσεις.

Όσον αφορά στις μεθόδους που εφαρμόζονται, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στις πλείστες χώρες βασίζεται στο συνδυασμό παραδοσιακών μαθημάτων και σεμιναρίων, με τα μαθήματα να διαμορφώνονται στη βάση τοπικών παραλλαγών (συμπεριλαμβανομένων της ανάγνωσης εξειδικευμένων κειμένων, της παρουσίασης και ανάλυσης των εργασιών των

φοιτητών, καθώς επίσης των μεθόδων διδασκαλίας και των διαφορετικών απαιτήσεων στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν οι φοιτητές) αλλά την ίδια στιγμή αντικατοπτρίζουν μια ομοιογενή δομή. Η περιορισμένη σε εύρος διαφορετικότητα των πρακτικών που ακολουθούν τα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης και των μεθόδων διδασκαλίας σε σχέση με τα μαθήματα φιλοσοφίας σχεδόν σε όλα τα έθνη, δεν παρατηρείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου η ποιότητα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας εξαρτάται περισσότερο από τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που επιλέγει να ακολουθήσει ο κάθε καθηγητής. Αλλαγές εντοπίζονται τόσο σε τοπικό, όσο και εθνικό επίπεδο. Σε γενικές γραμμές, οι διαφορές αυτές προκύπτουν εξαιτίας των διαφορετικών μεθόδων με τις οποίες η φιλοσοφία ιστορικά διδασκόταν σε πανεπιστημιακό επίπεδο.

#### Η διδασκαλία της φιλοσοφίας ανά τον κόσμο

##### Αφρική

Παρά τις αυξανόμενες δυσκολίες, η παρουσία της φιλοσοφίας παραμένει έντονη στο μεγαλύτερο μέρος της Αφρικής. Στις περισσότερες χώρες, η φιλοσοφία διδάσκεται σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Τα περισσότερα αφρικανικά πανεπιστήμια έχουν τμήματα, κέντρα ή ινστιτούτα που εξειδικεύονται στις σπουδές στη φιλοσοφία. Η παρουσία της φιλοσοφίας είναι περισσότερο διευρυμένη από όσο θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει, και αυτό προκαλεί κάποια σύγχυση αναφορικά με τη διάκριση μεταξύ της διδασκαλίας της φιλοσοφίας και της απόκτησης ανώτερου τίτλου σπουδών στη φιλοσοφία. Το ερωτηματολόγιο της UNESCO έφερε στην επιφάνεια τη σύγχυση αυτή. Ένας ειδικός σε ζητήματα σύγχρονης ηθικής φιλοσοφίας από την

Ουγκάντα επεσήμανε την απουσία διδασκαλίας της φιλοσοφίας μέχρι ενός σημείου από τη μία και από την άλλη αναφέρει ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας οδηγεί στην απονομή τίτλων σπουδών επιπέδου πτυχίου και μάστερ, κάτι που, όπως αναφέρει, γίνεται και σε δύο ιδιωτικά πανεπιστήμια. Όπως και να έχει, λειτουργούν πολλά τμήματα φιλοσοφίας στην Ουγκάντα. Το γνωστό Πανεπιστήμιο Μακερρέ, για παράδειγμα, προσφέρει εξειδικευμένο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Φιλοσοφία εντός του Τμήματος Φιλοσοφίας της Σχολής Τεχνών (ένα από τα επτά Τμήματα της Σχολής), το οποίο επίσης προσφέρει το νέο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην «Ηθική, Κοινωνική Διοίκηση και Ανθρώπινα Δικαιώματα». Αξίζει να σημειωθεί ότι το Τμήμα διαχωρίζει την ύπαρξή του από το Τμήμα Θεολογίας. Στις αφρικανικές χώρες, η πλειοψηφία των ινστιτούτων φιλοσοφίας και των τμημάτων βρίσκονται στις Σχολές Καλών Τεχνών ή στις Σχολές Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Επιπλέον, μαθήματα φιλοσοφίας συμπεριλαμβάνονται στις Σχολές Νομικής, Οικονομικών, Κοινωνικών Σπουδών ή Παιδαγωγικών. Σπανίζουν τα κέντρα έρευνας και διδασκαλίας της φιλοσοφίας, ενώ όσα υπάρχουν συνήθως λειτουργούν εντός των ανθρωπιστικών σχολών. Σημαντική παράμετρος των γαλλόφωνων αφρικανικών χωρών είναι το δίκτυο Ecoles Normales –ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης στις ανθρωπιστικές σπουδές– τα οποία λειτουργούν σχεδόν σε όλες αυτές τις χώρες και αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας των κοινωνικών επιστημών και της φιλοσοφίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης για την ανώτερη εκπαίδευση των χωρών αυτών.

Όπου δεν υπάρχει Τμήμα Φιλοσοφίας, μπορούμε απλά να επισημάνουμε την απογοήτευση για την απουσία του. Δύο καθηγητές στο Μπουρούντι δήλωσαν την απελπιστική ανάγκη της χώρας για φιλοσοφία. Υπάρχει σαφής έλλειψη προγραμμάτων σπουδών στη φιλοσοφία,

αν και παρ' όλα αυτά, διδάσκεται η Εισαγωγή στη Φιλοσοφία τα πρώτα χρόνια σπουδών σε όλες τις σχολές, ενώ σε κατοπινό στάδιο η φιλοσοφία εντοπίζεται στο πλαίσιο μαθημάτων λογικής (Σχολή Τεχνών) και ηθικής (Νομική και Οικονομικά). Επιπλέον, έχει καταγραφεί ότι η φιλοσοφία διδάσκεται σχεδόν σε όλα τα πανεπιστήμια και ότι η παρουσία της δεν είναι καθόλου αμελητέα, «αν και λίγα χρόνια προηγουμένως ήταν ανύπαρκτη». Παρ' όλα αυτά, η Σχολή Τεχνών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου του Μπουρούντι αποτελείται από πέντε Τμήματα (Αφρικανικές Γλώσσες και Φιλολογία, Αγγλική Γλώσσα και Φιλολογία, Γαλλική Γλώσσα και Φιλολογία, Γεωγραφία και Ιστορία), αλλά η φιλοσοφία προσφέρεται μονάχα στο Τμήμα Αφρικανικών Γλωσσών και Φιλολογίας.

Οι μαρτυρίες που έχουν καταγραφεί από την UNESCO αποκαλύπτουν ένα γενικό αίσθημα ότι η φιλοσοφία εξασθενεί στην αφρικανική ήπειρο. Οι αντιδράσεις αυτές είναι σημαντικές διότι αφενός προσφέρουν μια συνοπτική εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι καθηγητές και οι ακαδημαϊκοί βιώνουν την εξέλιξη του αντικειμένου τους, και αφετέρου δίνουν πληροφορίες του τομέα στον οποίο δραστηριοποιούνται στις διάφορες αφρικανικές κοινωνίες. Παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες από το Μπουρούντι συμφωνούν ότι η Εισαγωγή της Φιλοσοφίας στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση αποτελεί πρόσφατη εξέλιξη, γεγονός που αποτελεί σημάδι προόδου, εντούτοις άλλες ανησυχητικές τάσεις γίνονται εμφανείς. Αρχικά, επισημαίνεται η ανακατανομή επιστημονικών και ακαδημαϊκών πόρων προς όφελος των εφαρμοσμένων επιστημών και της βιομηχανικής έρευνας. Το γεγονός αυτό είναι αποτέλεσμα της πολιτικής για τις επιστήμες σε εθνικό επίπεδο. Μαρτυρίες από τη Νότια Αφρική σημειώνουν μια αυξανόμενη απογοήτευση προς τη φιλοσοφία, που συχνά θεωρείται ότι αδυνατεί να συνεισφέρει στην οικονομική και επιστημονική πρόοδο της χώρας τους. Η ίδια στάση πα-

ρατρηείται στην **Μποτσουάνα**, όπου ένας συμμετέχων αποδοκίμασε «την παρούσα τάση διάθεσης πόρων στις επιστήμες και την τεχνολογία». Στην **Κένυα** «υπάρχει υπερβολική εμμονή στο κέρδος και στις ευκαιρίες εργοδότησης μετά την απόκτηση πανεπιστημιακών προσόντων, τα οποία καθορίζουν και την επιλογή των σπουδών». Στο **Λεσόθο** «καταγγέλλεται έλλειψη χορηγών, επειδή οι κοινωνικές επιστήμες δεν αποτελούν προτεραιότητα της κυβέρνησης όπως οι θετικές επιστήμες». Στη **Νιγηρία** παρατηρείται μια ευρύτερη «έλλειψη αναγνώρισης της αξίας της φιλοσοφίας». Είναι λες και η οικονομική ανάπτυξη σημειώνεται εις βάρος της φιλοσοφίας –φαινόμενο το οποίο παρατηρείται και σε άλλες περιοχές του κόσμου και που αφορά σε έναν πιθανό άξονα παρέμβασης. Είναι αξιοσημείωτη η έλλειψη υλικού και ανθρωπίνων πόρων σχεδόν σε όλες τις αφρικανικές χώρες. Αποτελεί γνωστό φαινόμενο και επηρεάζει κυρίως τους τομείς που θεωρείται ότι έχουν περιορισμένη οικονομική επίδραση –όπως αυτός της φιλοσοφίας, που υποφέρει από την ανακατανομή των πόρων προς άλλες προτεραιότητες. Ένας συμμετέχων από την **Γκαμπόν** καταγγέλλει τις αρνητικές επιπτώσεις εξαιτίας της έλλειψης εκπαιδευτικών, γεγονός που το συνδέει με το μειωμένο ενδιαφέρον προς τη φιλοσοφία από τους φοιτητές. «Κρίση εκπαιδευτικών» παρατηρείται επίσης στο **Μαλί** και στο **Νίγηρα**, όπου «το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κινδυνεύει από τη συμβατική μορφή της διδασκαλίας και την έλλειψη εγχειριδίων».

Στην **Κεντροαφρικανική Δημοκρατία** «για τη μείωση του αριθμού των φοιτητών που εγγράφονται σε φιλοσοφικές σχολές» θεωρείται ότι ευθύνεται η «έλλειψη κινήτρων από το εκπαιδευτικό προσωπικό» και η «ανεπάρκεια εγχειριδίων». Στη **Σενεγάλη** ένας από τους ερωτηθέντες αναφέρεται στη δυσκολία ικανοποίησης ενός μεγάλου αριθμού φοιτητών «εξαιτίας των ανεπαρκών υποδομών και οργάνωσης». Οι δραστηριότητες φορέων με εξειδίκευση στη στήριξη

της έρευνας, όπως για παράδειγμα το Πανεπιστημιακό Γραφείο Γαλλοφωνίας (Francophone University Agency), μαζί με έναν αριθμό μη κερδοσκοπικών οργανισμών που ασχολούνται με τη διανεπιστημιακή συνεργασία, μειώνουν την έλλειψη μέσων, αλλά οι δυσκολίες παραμένουν.

Μια άλλη παράμετρος που προκύπτει από τις επιστημονικές των ακαδημαϊκών στην Αφρική είναι το γεγονός ότι η φιλοσοφία και η πολιτική δεν συμβαδίζουν πάντοτε. Μια μαρτυρία από την **Ακτή Ελεφαντοστού** αναφέρει ότι «είναι λίγες οι ευκαιρίες για φιλοσοφικές συναντήσεις» και ότι «μόνο οι Ημέρες Φιλοσοφίας της UNESCO έχουν δώσει την ευκαιρία για δημόσια συζήτηση». Εντοπίζουμε την ανάγκη για μια ενισχυμένη διεθνή παρουσία σε αρκετές αφρικανικές χώρες, είτε σε επίπεδο διδασκαλίας και έρευνας, είτε σε επίπεδο στήριξης των μεθόδων ακαδημαϊκής συνεργασίας, σε περιφερειακή κλίμακα ή διεθνώς. Η παρουσία διεθνών ιδρυμάτων αποτελεί μέσο απόκτησης βοήθειας για ερευνητικά προγράμματα, ενώ ορισμένες φορές αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως μέσο στήριξης της ελευθερίας της έκφρασης και του διαλόγου. «Το έργο της UNESCO εντάσσεται στη στήριξη της ελευθερίας της φιλοσοφικής έκφρασης». Είναι αποδεκτό ότι στην παρούσα περίπτωση αναφερόμαστε περισσότερο στην έρευνα, παρά στη διδασκαλία. Παρ' όλα αυτά, δεν μπορούν αυτά τα δύο να διαχωριστούν –η στήριξη της εκπαίδευσης και των μεθόδων των ερευνητών–καθηγητών μπορεί να έχει σημαντικές επιδράσεις στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση των μαθητών. Η έλλειψη στήριξης της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας και της έρευνας συνδέεται με την έξοδο Αφρικανών ερευνητών προς ευρωπαϊκά πανεπιστήμια αλλά κυρίως προς πανεπιστήμια της Βορείου Αμερικής –και έστω και μακροπρόθεσμα προς κινεζικά πανεπιστήμια– γεγονός το οποίο μειώνει την ελκυστικότητα της αφρικανικής ακα-

δημαϊκής κοινότητας στα μάτια των νεαρών φοιτητών<sup>22</sup>. Πώς εκπαιδεύουμε ένα ικανοποιητικό αριθμό φιλοσόφων για να διασφαλίσουμε τη συνέχεια, όταν αναγκαστικά πρέπει να δράσουμε υπό συνθήκες περιορισμένων εκπαιδευτικών πόρων; Εάν η μετάδοση φιλοσοφικών πρακτικών από τον καθηγητή στον φοιτητή αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της συνέχειας της φιλοσοφίας, οι κινητοποιήσεις στη **Ρουάντα** δίνουν ενδεχομένως την απάντηση. Εδώ, η «Εισαγωγή στη Φιλοσοφία» διδάσκεται κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους στην πλειοψηφία των σχολών. Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας «μειονεκτεί προς όφελος των εφαρμοσμένων και φυσικών επιστημών» και ότι «τα μαθήματα στην ηθική και τον πολιτισμό της Ρουάντα υποστηρίζονται για πολιτικούς λόγους». Παρ' όλα αυτά, άλλες αφρικανικές χώρες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τους το γεγονός ότι «συνήθως μόνο τα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης για ιερείς και πάστορες διδάσκουν φιλοσοφία ως υποχρεωτικό μάθημα». Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα από αυτά είχαν ιδρυθεί στη Ρουάντα μετά το 1994, στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης της ανώτερης εκπαίδευσης της χώρας, εντούτοις η παρουσία της φιλοσοφίας σε εκκλησιαστικές σχολές σε όλη την αφρικανική ήπειρο είναι συνήθης, όπως για παράδειγμα στο Καθολικό Πανεπιστήμιο της Κεντρικής Αφρικής στο Γασουντέ του Καμερούν (διοικείται από επισκόπους από το Καμερούν, την Κεντροαφρικανική Δημοκρατία, το Κονγκό, την Γκαμπόν, την Ισημερινή Γουινέα και το Τσαντ), στο Καθολικό Πανεπιστήμιο της Δυτικής Αφρικής στην Ακτί Ελεφαντοστού, στην Καθολική Σχολή της Μαδαγασκάρης και στα Πανεπιστήμια των Αντβεντιστών σε ολόκληρη την ήπειρο<sup>23</sup>. Μαρτυρίες από αρκετούς φιλοσόφους από το **Μαλάουι**, στο πλαίσιο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, συμφωνούν ότι η διδασκαλία διδάσκεται «σε αρκετές καθολικές σχολές και ιεραποστολικά σχολεία, όπως οι θρησκευτικές σχολές, και σε δύο πανεπιστήμια που διοικούνται από την Κα-

θολική Εκκλησία». Από την ίδια χώρα υπάρχει μαρτυρία «ότι συγκεκριμένες μη καθολικές σχολές δεν επιτρέπουν τη διδασκαλία της φιλοσοφίας».

Σε ένα άλλο επίπεδο, στην **Κένυα** «ο συμβιβασμός ανάμεσα στη φιλοσοφία, τη θεολογία και τις θρησκευτικές σπουδές στα δημόσια πανεπιστήμια μείωσε τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε μάθημα διδακτικών ωρών» ενώ ένας άλλος ειδικός από την Κένυα εμμένει στην άποψη ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας «περιορίζεται και τίθεται στο πλαίσιο των θεωρητικών σπουδών στο πανεπιστήμιο και των θεολογικών σχολών». Στην **Ουγκάντα** η διδασκαλία της φιλοσοφίας γίνεται εσφαλμένα αντιληπτή στο πλαίσιο της θρησκείας και της ηθικής, και θεωρείται μονοπώλιο των κληρικών, των οποίων οι προοπτικές στην καριέρα τους περιορίζονται στη διδασκαλία». Αν και αυτό μπορεί να αποτελεί υπερβολή, εντούτοις συνδέεται με ένα πολιτισμικό ρεύμα που συνήθως αγνοείται. Τέλος, στο Πανεπιστήμιο της **Σουαζιλάνδης** προσφέρεται η προχωρημένου επιπέδου θεματική ενότητα «Πολιτική Φιλοσοφία» στο τέταρτο έτος σπουδών των Πολιτικών Επιστημών, στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών.

Αν και επικρατεί η αντίληψη της σταδιακής συρρίκνωσης της φιλοσοφίας στην Αφρική, εντούτοις το γεγονός αυτό δεν μειώνει τις τοπικές διαφορές. Στην παρούσα μελέτη έχουν εντοπιστεί περιπτώσεις που είναι αντίθετες με την ευρύτερη τάση. Πέραν της περίπτωσης του Μπουρουντι που έχει ήδη αναφερθεί και της Ρουάντα όπου υπάρχουν συγχρουόμενες απόψεις, αρκετοί ειδικοί, φιλόσοφοι και κοινωνικοί λειτουργοί στη **Μαδαγασκάρη** συμφωνούν ότι δεν υφίσταται αποδυνάμωση των παρουσιών μεθόδων διδασκαλίας της φιλοσοφίας. Η εικόνα που περιγράφουν ποικίλλει. Επισημαίνουν το γεγονός ότι έχουν αυξηθεί οι εγγραφές στη φιλοσοφία και ότι όλο και περισσότεροι φοιτητές επιλέγουν ως κύριο το μάθημα φιλοσοφίας, κυρίως εξαιτίας του γεγονότος ότι τα

(22) Ο Moses Akin Makinde, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Ife της Νιγηρίας και πρώην μέλος της Επιτροπής FISP, στην ομιλία του στο Παγκόσμιο Συνέδριο το 1998 ανέφερε ότι «δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η φυγή φιλοσόφων προς δυτικές χώρες, εξαιτίας του αρνητικού οικονομικού κλίματος στις χώρες καταγωγής τους, οι αμυπηρήσεις και η θνησιμότητα καθηγητών της φιλοσοφίας είχαν αρνητικό αντίκτυπο στα πανεπιστημιακά προγράμματα. Η συνέπεια αυτού του φαινομένου μπορεί να είναι καταστροφική για τη φιλοσοφία στην Αφρική. Εν συντομία, θα είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να εκπαιδευτούν αρκετοί μεταπτυχιακοί φοιτητές έτσι ώστε να αντικαταστήσουν πρώην εκπαιδευτικούς όταν αφυπηρηθούν». Η κατάσταση έχει αλλάξει ελάχιστα.

(23) Στην Αφρική υπάρχουν Πανεπιστήμια Αντβεντιστών στη Μαδαγασκάρη (Antsirabé), στη Ρουάντα (Mudende), στην Κένυα (Baraton), στη Νότιο Αφρική (Somerset West), στο Καμερούν (Cosendai) και αλλού.



πανεπιστήμια της χώρας προσελκύουν ξένους φοιτητές (κυρίως από τις **Κομόρες**). Αναφέρουν επίσης τη δημιουργία νέων διδακτορικών προγραμμάτων σπουδών στη φιλοσοφία. Επίσης, μέσα από το ερωτηματολόγιο τονίζεται η ενδυνάμωση της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι ερωτηθέντες αναφέρονται στη συγχώνευση, εντός της Μαδαγασκάρης, μιας σχολής διδακτορικών σπουδών στη φιλοσοφία μεταξύ Τολιάρα και Τοαμασίνα, καθώς επίσης στις αυξημένες ανταλλαγές με ξένα ιδρύματα και συγκεκριμένα με ιδρύματα της Ρεϊνιόν, του Καναδά και της Γαλλίας. Στην **Αιθιοπία**, το Πανεπιστήμιο Αντίς Αμπέμπα σκοπεύει να προσφέρει μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη φιλοσοφία στο τμήμα φιλοσοφίας. Υπάρχει επίσης αυξημένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα φιλοσοφίας και από άλλα τμήματα, γεγονός που αποτελεί παγκόσμια τάση. Στην **Μποτσουάνα**, γίνεται προσπάθεια λειτουργίας μονάδας φιλοσοφίας στο Τμήμα Θεολογίας και Θρησκευτικών Σπουδών, η οποία θα προσφέρει πρόγραμμα σπουδών στη φιλοσοφία και ενδεχομένως μάστερ και διδακτορικό –αν και οι μαρτυρίες επισημαίνουν ότι «η όλη διαδικασία είναι πολύ αργή». Παρόμοια είναι τα δεδομένα και στη **Ναμίμπια**, όπου η φιλοσοφία διδάσκεται στην ανώτερη εκπαίδευση εντός του Τμήματος Θεολογίας του Πανεπιστημίου της Ναμίμπια. Η κατάσταση είναι πιο περίπλοκη στο **Μαλάουι**. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου φέρνουν στην επιφάνεια μια διαφορετική προσέγγιση, καθώς ένας συμμετέχων είναι ικανοποιημένος από το γεγονός ότι «μαθήματα έχουν προστεθεί στο πρόγραμμα σπουδών και παλαιότερα μαθήματα έχουν ανανεωθεί», ενώ την ίδια ώρα προσθέτει ότι «υπάρχει έλλειψη εξειδίκευσης και γραπτών πηγών στη φιλοσοφία, έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, ενώ λίγα άτομα εκτιμούν το ρόλο της φιλοσοφίας». Για να προβληθεί η πολυπλοκότητα του ζητήματος, ένας άλλος συμμετέχων προσθέτει ότι «άλλα τμήματα της σχολής αισθάνονται απειλή από τη φιλοσοφία, αφού ο αριθμός των

φοιτητών αυξάνεται χρόνο με το χρόνο. Έχουν διαμαρτυρηθεί στο γραφείο του Πρύτανη, έτσι ώστε να μειώσει τον αριθμό των προγραμμάτων που προσφέρονται στο τμήμα φιλοσοφίας, με τον ισχυρισμό ότι αυτά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και δεν επιτρέπουν στους φοιτητές να κερδίσουν τα προς το ζην μετά την αποφοίτησή τους». Παρ' όλα αυτά, με την πάροδο των χρόνων, αρκετές ευκαιρίες για διδακτορικές σπουδές έχουν προστεθεί στις σπουδές σε πτυχιακό επίπεδο που αποτελούσε μέχρι πρότινος το μέγιστο όριο για τις σπουδές στη φιλοσοφία. Το Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου του Μαλάουι είναι στελεχωμένο, έτσι ώστε να προσφέρει και τα τρία επίπεδα σπουδών (πτυχίο, μάστερ, διδακτορικό) ενώ η εξ αποστάσεως προσφορά των μαθημάτων προσελκύει τεράστιο ενδιαφέρον<sup>24</sup>. Ως εκ τούτου, η όλη κατάσταση εξελίσσεται. Είναι σαφές ότι καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες διόρθωσης σημαντικών διαρθρωτικών αδυναμιών που θα μπορούσαν να εμποδίσουν τη διδασκαλία της φιλοσοφίας και της έρευνας. Η δήλωση ενός καθηγητή από την **Ακτή Ελεφαντοστού** είναι η κατάλληλη για να ολοκληρώσει αυτό το μέρος, αφού συνοψίζει τις διάφορες ανησυχίες της αφρικανικής κοινότητας της φιλοσοφίας: «Η αποτυχία στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας έγκειται σε τρεις παράγοντες. Πρώτα, τα γραπτά κείμενα είναι ανύπαρκτα. Στα πανεπιστήμια, καθώς επίσης και στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει μια απαράδεκτη έλλειψη παραπομπών. Ως αποτέλεσμα, οι καθηγητές και αυτοί που τους εκπαιδεύουν δεν μπορούν να ενημερωθούν για τις τελευταίες εξελίξεις στα αντικείμενά τους. Ακολούθως, οι πανεπιστημιακοί λέκτορες δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν επιτόπιες επισκέψεις, ούτε να συμμετέχουν σε συνέδρια ή σεμινάρια εκτός χώρας, λόγω έλλειψης πηγών. Κατά συνέπεια, συνεχίζουν να διδάσκονται ξεπερασμένα μαθήματα, που σε καμία περίπτωση δεν συμβάλλουν στην εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων. Τέλος, το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη ευκαιριών εργο-

(24) Διδακτορικά στη Φιλοσοφία προσφέρονται στο Πανεπιστήμιο του Αντανανανιβίβο, στο Ecole Normale Supérieure της Τολιάρα, στην Καθολική Σχολή της Μαδαγασκάρης (Catholic Institute of Madagascar) και στο Πανεπιστήμιο της Τοαμασίνα. Το Πανεπιστήμιο της Βορείου Μαδαγασκάρης στην Αντσιρανάνα προσφέρει τίτλους σπουδών επιπέδου μάστερ.

δότησης μετά την ολοκλήρωση των σπουδών στη φιλοσοφία συντελεί στην επιδείνωση της όλης κατάστασης».

#### Ασία και Ειρηνικός

Ενώ στην Αφρική η «Εισαγωγή στη Φιλοσοφία» συχνά ακολουθεί το μοντέλο του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος και δικτύων, στην Ασία, η σχέση ανάμεσα στους τοπικούς πολιτισμούς και τη φιλοσοφία—ως εξέλιξη της δυτικής σκέψης— την καθιστά πιο περίπλοκη.

Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στην Ανατολική Ασία έχει ιδιαιτερότητες που αρχικά αφορούν στην ενσωμάτωσή της στην παραδοσιακή πολιτισμική δομή της χώρας. Στις περισσότερες περιπτώσεις η φιλοσοφία συνδέθηκε με διαδικασίες εκσυγχρονισμού και, εμμέσως, δυτικοποίησης, που οι ασιατικές κοινωνίες βίωσαν για πρώτη φορά ανάμεσα στα τέλη του 19ου και στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα. Από αυτή την οπτική γωνία, η διδασκαλία της φιλοσοφίας συμβολίζει τις ανησυχίες πολλών πολιτικών προγραμμάτων και τις διαμάχες μεταξύ των συντηρητικών και των προοδευτικών—ένα σχίσμα που επηρέασε ένα σημαντικό αριθμό ασιατικών κοινωνιών. Αυτή η σύγκρουση είχε ως αποτέλεσμα την προώθηση πιο πρακτικών πτυχών φιλοσοφίας (όπως για παράδειγμα είναι η ηθική, η πολιτική φιλοσοφία και, στις μέρες μας, η περιβαλλοντική ηθική, η βιοηθική και η κοινωνική φιλοσοφία) εις βάρος των πιο θεωρητικών πτυχών που αποτελούν χαρακτηριστικό της δυτικής φιλοσοφικής σκέψης (όπως για παράδειγμα η θεωρία της γνώσης ή η υπερβατολογική φιλοσοφία κ.λπ.)<sup>25</sup>. Αυτό το φαινόμενο—που εξακολουθεί να είναι εμφανές σε τμήματα φιλοσοφίας αρκετών ασιατικών πανεπιστημίων—είχε τη συμπληρωματική και απρόσμενη επίδραση από τη συγχώνευση του φιλοσοφικού προβληματισμού και της παραδοσιακής γνώσης. Από τη μια πλευρά, αυτές οι πιο παραδοσιακές φιλοσοφικές τάξεις, αποσυνδεδεμένες από το θεωρητικό τους πλαίσιο, σταδιακά απέκτησαν νέες βάσεις, μέσω της γνωσιολογίας που

προερχόταν από την παραδοσιακή σκέψη. Το γεγονός αυτό είναι εμφανές στις ποικίλες μορφές διάχυσης μεταξύ των πρακτικών μαθημάτων (κοινωνική φιλοσοφία, πολιτική θεωρία) και του Κομφουκιανισμού, του Ταοϊσμού, και άλλων μορφών πνευματικής παράδοσης που εντοπίζεται στο έργο Ασιατών φιλοσόφων. Στις μέρες μας, αυτή η θεωρητική συγχώνευση ενθαρρύνεται ως μέσο συγχώνευσης διαφορετικών παραδόσεων και πολιτισμικών προτύπων και λειτουργεί ως το μέσο για σημαντικά κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά ζητήματα. Ακόμη, παρατηρούμε την αξιοποίηση του όρου «φιλοσοφία» από τις παραδοσιακές μορφές σκέψης που είχαν κάποτε απορριφθεί μέσα από τον ενθουσιασμό της πρακτικής και δυτικής φιλοσοφίας. Ως εκ τούτου, η επαναανακάλυψη και η έντονη παρουσία «παραδοσιακών» φιλοσοφιών, επέκτειναν την παρουσία ηθικών αξιών και συστημάτων αξιών που υπήρχαν πριν από την εισαγωγή της φιλοσοφικής διδασκαλίας. Μια απλή ανάλυση των αιτήσεων από Κινέζους φοιτητές για ευρωπαϊκές ερευνητικές χορηγίες φανερώνει ξεκάθαρα την επιθυμία για την ανάπτυξη προγραμμάτων, με στόχο την αντιπαροβολή του αναλυτικού ορθολογισμού που συνδέεται με τη δυτική σκέψη με μια παραδοσιακή προσέγγιση της φιλοσοφίας. Είναι αρκετά πολυσύνθετες οι συνθήκες και δεν επιτρέπουν τις γενικεύσεις σε σχέση με το ρόλο και την κοινωνική αποστολή της φιλοσοφίας. Σε γενικές γραμμές, η καθιέρωση μαθημάτων φιλοσοφίας στο πρόγραμμα των πανεπιστημίων ξεκινά στις πλείστες περιπτώσεις από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα. Σήμερα, η πλειοψηφία των ασιατικών χωρών προσφέρουν διδακτορικά προγράμματα σπουδών στη φιλοσοφία. Υπάρχουν τμήματα φιλοσοφίας σχεδόν σε όλες τις σχολές ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Το ερωτηματολόγιο της UNESCO επιβεβαιώνει την άποψη ότι υπάρχει σημαντική παρουσία της φιλοσοφίας στην Ασία, αλλά επίσης αποκαλύπτει πως η εικόνα για τη φιλοσοφία έχει αλλοιωθεί στα μάτια

(25) Σχετική με το θέμα αυτό, είναι η περίπτωση της Δημοκρατίας της Κορέας σε αυτό το κεφάλαιο.

του κοινού. Μια μεγάλη μερίδα των απαντήσεων εκφράζει θλίψη για το γεγονός ότι παρατηρείται μείωση στη διδασκαλία της φιλοσοφίας, συγκριτικά με τους τεχνικούς κλάδους και τις εφαρμοσμένες επιστήμες. Από την **Ιαπωνία** μέχρι και τις **Φιλιππίνες**, οι ακαδημαϊκοί αναφέρουν ότι ένας «αυξημένος αριθμός φοιτητών επιθυμεί να επιλέξει τις φυσικές επιστήμες και να αποκομίσει πρακτικά προσόντα» και τονίζουν ότι «η έμφαση που δίνεται στις επιστήμες αυτές έχει οδηγήσει στην περιθωριοποίηση της φιλοσοφίας και στην εξειδίκευση των κλάδων». Το όλο σκηνικό είναι πολυσύνθετο και χρήζει αποσαφήνισης. Ένας ειδικός της κινεζικής φιλοσοφίας από την **Ταϊλάνδη** αναγνωρίζει το γεγονός ότι τα προγράμματα σπουδών στη φιλοσοφία «δεν αποτελούν εφόδιο για οικονομικό κέρδος» και ως εκ τούτου «ως αντικείμενο δεν είναι πολύ δημοφιλές». Παρ' όλα αυτά, η Ταϊλάνδη έχει μια από τις πρωτοπόρες σχολές λογικής και επιστημών της φιλοσοφίας στην Ασία, ενώ προσφέρεται και ένα πολύ αναγνωρισμένο διδακτορικό στη φιλοσοφία από το Πανεπιστήμιο Τσουλανγκόρν. Ακόμη, στη **Δημοκρατία της Κορέας** οι ερευνητές με θλίψη διαπιστώνουν την «έλλειψη ενδιαφέροντος για τη φιλοσοφία» και προσθέτουν ότι «τελευταία οι φοιτητές τείνουν να επιλέγουν περισσότερο πρακτικά μαθήματα».

Η διαφορά που παρατηρείται –ακόμη και στον Δυτικό κόσμο – ανάμεσα στην αντίληψη για τον κοινωνικό ρόλο της φιλοσοφίας και για το εύρος που διδάσκεται αντικατοπτρίζει ένα από τα χαρακτηριστικά της φιλοσοφίας στην Ασία. Ο εκσυγχρονιστικός ρόλος που άσκησε ιστορικά σε αρκετές ασιατικές χώρες τώρα πλέον υποκαθίσταται από άλλες μεθόδους τεχνολογικής και επιστημονικής καινοτομίας. Με άλλα λόγια, παρά το γεγονός ότι σε γενικές γραμμές η παρουσία μαθημάτων φιλοσοφίας εντός των ιδρυμάτων ανώτερης εκπαίδευσης στις ασιατικές χώρες φαίνεται ικανοποιητική, εντούτοις η αντίληψη σε σχέση με τη φιλοσοφία εντός των κοινωνιών

αυτών έχει τροποποιηθεί. Η φιλοσοφία θεωρείται όλο και λιγότερο ως μέσο εκσυγχρονισμού –ένα ρόλο που μονοπωλούν όλο και περισσότερο μαθήματα τεχνικής φύσεως– και μετατρέπεται σε υποστηρικτικό εργαλείο για την επανεμφάνιση πολιτισμικών παραδόσεων ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, «τυποποιείται» εντός των τμημάτων των πανεπιστημίων και των μεθόδων διδασκαλίας τους. Μαρτυρείται από την **Καμπούτζη** και τη **Λαϊκή Δημοκρατία του Λάος** επισημαίνουν μια ουσιαστική υποβάθμιση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στις χώρες αυτές, εξαιτίας της «έλλειψης προσοντούχων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού υλικού στη φιλοσοφία».

Η πολυσύνθετη σχέση μεταξύ της φιλοσοφικής σκέψης και της παραδοσιακής γνώσης βρίσκεται στην καρδιά της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στην **Ινδία** – μια χώρα που χρειάζεται από μόνη της μian εντελώς ξεχωριστή μελέτη<sup>26</sup>. Ας αναφερθούμε απλώς στα αναρίθμητα ακαδημαϊκά κέντρα που προσφέρουν προγράμματα σπουδών στη Φιλοσοφία –μερικά εκ των οποίων παρέχουν άριστη διδασκαλία– αρκετά σε όχι αναμενόμενες περιοχές, όπως η Γκόα και η Νταρτζίλινγκ (Darjeeling), καθιστώντας τη φιλοσοφική κοινότητα της Ινδίας σε μία από τις μεγαλύτερες σε αριθμούς. Βάσει των διαθέσιμων στοιχείων, η Ινδία είναι η μοναδική χώρα στον κόσμο που έχει δημιουργήσει Συμβούλιο Φιλοσοφικής Έρευνας (Indian Council of Philosophical Research - ICPR), έναν οργανισμό στήριξης της φιλοσοφικής έρευνας που διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ανάπτυξη των μελετών σε διεθνή κλίμακα και που συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση των διεθνών σχέσεων της ινδικής φιλοσοφικής κοινότητας.

Παρόμοιο είναι και το σκηνικό στην Κεντρική Ασία, όπου το ρεύμα ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση στη Φιλοσοφία που προήλθε από τη διαδικασία επαναδιαμόρφωσης εθνικών ταυτοτήτων φαίνεται να μεγαλώνει. Ένας ειδικός από το **Κιργιστάν** δεν παρατηρεί απο-

(26) Βλέπε <http://icpr.in/>

δυνάμωση στη διδασκαλία της φιλοσοφίας και είναι ευχαριστημένος από το γεγονός ότι «μαθήματα φιλοσοφίας διδάσκονται σε όλα τα πανεπιστήμια και ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης στους πρωτοετείς φοιτητές και όχι μόνο». Παρ' όλα αυτά, έχουν αναμφισβήτητα γίνει αλλαγές. Ενώ στα μέσα της δεκαετίας του 1990, προτεραιότητα της FISF (Διεθνής Ομοσπονδία Φιλοσοφικών Εταιρειών) ήταν η προώθηση της διάδοσης της φιλοσοφικής σκέψης για να αντιμετωπιστεί η θρησκευτική γύωση που εμφανίστηκε μετά την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης, σήμερα οι ακαδημίες της Κεντρικής Ασίας εμφανίζονται περισσότερο επικεντρωμένες σε πολιτικές και πολιτισμικές πτυχές και έχουν ως στόχο την κοινωνική αναδιάρθρωση και τη διατήρηση της μνήμης της εθνικής ταυτότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού Πανεπιστημίου του **Ουζμπεκιστάν** προσφέρει μαζί μαθήματα κοινωνιολογίας, πολιτικών επιστημών, ψυχολογίας και παιδαγωγικών. Στην **Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν** τα εισαγωγικά μαθήματα στην ισλαμική φιλοσοφία είναι υποχρεωτικά σε όλες τις σχολές. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ένα κοινό χαρακτηριστικό φαινόμενο που εντοπίζεται στην πλειοψηφία των χωρών της Ασίας: το γεγονός ότι μετά τις μεταπτυχιακές σπουδές ακολουθεί εξειδίκευση (διδακτορικού ή μετα-διδακτορικού επιπέδου) στο εξωτερικό, κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ή τη Δυτική Ευρώπη. Αυτή η τάση αντιστρέφεται στην περίπτωση της Κίνας, που έχει ιδρύσει εθνικό γραφείο για τον επαναπατρισμό ερευνητών από το εξωτερικό, αν και παρ' όλα αυτά παραμένει ακόμα έντονη. Στο **Πακιστάν**, η φιλοσοφία διδάσκεται στο Πανεπιστήμιο του Παντζάμπ (Punjab) στη Λαχόρη, στο Πανεπιστήμιο του Καράτσι και στο Πανεπιστήμιο Πεσαουάρ. Αυτά τα πανεπιστήμια παρέχουν διδακτορικά σε τομείς της φιλοσοφίας, συμπεριλαμβανομένης της δυτικής και ισλαμικής φιλοσοφίας. Όσον αφορά στο **Παλάου**, η φιλοσοφία διδάσκεται σε ανώτερο επίπεδο, υπό τη μορφή εισαγωγικού μαθήματος στη φι-

λοσοφία και τη θεολογία στο Κολέγιο της Κοινότητας Παλάου.

Στην **Αυστραλία** και τη **Νέα Ζηλανδία** οι τίτλοι σπουδών στη Φιλοσοφία προσφέρονται σχεδόν από όλα τα πανεπιστήμια, ενώ θα πρέπει να αναφερθούν τουλάχιστον δύο σημαντικές πτυχές σε σχέση με αυτές τις χώρες. Πρώτον, η δυναμική επίδραση της πολιτικής που ακολουθείται για την προκήρυξη θέσεων στο διεθνές σκηνικό. Σήμερα, η Αυστραλία και σε μικρότερο βαθμό, ίσως, η Νέα Ζηλανδία παρουσιάζουν εξαιρετικές προοπτικές ακαδημαϊκής καριέρας. Παρ' όλο που νεαροί ντόπιοι φιλόσοφοι καταλαμβάνουν τις πλείστες θέσεις εργασίας, εντούτοις αυξάνεται όλο και περισσότερο ο αριθμός Αμερικανών, Καναδών, Ινδών και Βρετανών ανάμεσά τους. Επίσης, αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των Ευρωπαίων με διδακτορικό στη φιλοσοφία που καταφεύγουν στην Αυστραλία για να εξασφαλίσουν την πρώτη πανεπιστημιακή τους θέση. Επιπλέον, η αύξηση του αριθμού των διεθνών συνεδρίων στην Αυστραλία και η αισθητή παρουσία ακαδημαϊκών της που συμμετέχουν σε διεθνείς ανταλλαγές ενισχύει την προοπτική για αυτές τις χώρες να καταστούν σημαντικά ερευνητικά κέντρα στη φιλοσοφία. Οι πολλές εθνικότητες που συμμετέχουν στα προγράμματα σπουδών της φιλοσοφίας στην Αυστραλία φαίνεται ότι λειτουργούν προς όφελος της ποιότητας του αντικείμενου και συμβάλλουν στη δημιουργία εξαιρετικού κλίματος εργασίας. Το γεγονός αυτό εξηγεί την παρουσία ερευνητών και από άλλες χώρες της Ασίας στα πανεπιστήμια της Αυστραλίας. Οι ειδικοί στη Νέα Ζηλανδία υπογραμμίζουν «την ύπαρξη κοινών ερευνητικών προγραμμάτων μεταξύ πανεπιστημίων» και «μιας δραστήριας φιλοσοφικής κοινότητας που συχνά διοργανώνει συνέδρια<sup>27</sup>». Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούμε στο γεγονός ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας στα **Νησιά του Ειρηνικού** είναι απούσα (συμπεριλαμβανομένου του Πανεπιστημίου του Νότιου Ειρηνικού, του Πανεπιστημίου Σαμόα και του

(27) Η ιστοσελίδα [www.zeroland.co.nz](http://www.zeroland.co.nz) αποτελεί τη νέα πύλη ενημέρωσης για την φιλοσοφία στη Νέα Ζηλανδία.

## Πλαίσιο 32

## Το ξεχωριστό πλαίσιο στήριξης της φιλοσοφικής έρευνας στην Ινδία

Υστερα από την ανεξαρτησία της Ινδίας, υπήρξε μια έντονη απαίτηση από τους διανοούμενους της χώρας, μέσα από διαφορετικά φιλοσοφικά και άλλα επαγγελματικά φόρουμ, για την επανεξέταση τόσο του παλαιού όσο και του σύγχρονου φιλοσοφικού συστήματος, έτσι ώστε μέσα από την αξιολόγηση να προκύψουν καινούριες κατευθύνσεις, βάσει των σύγχρονων μεταβαλλόμενων αναγκών. Παρτηρείται μια ξεκάθαρη ώθηση προς μια ανεξάρτητη ινδική ταυτότητα στη φιλοσοφία.

Υπάρχει η αντίληψη άμεσης ανάγκης σε διάφορα επίπεδα για την ενίσχυση της έρευνας και των σπουδών στη φιλοσοφία στην Ινδία. Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, μια ομάδα ακαδημαϊκών διεξήγαγε έρευνα για το ζήτημα της αναβίωσης της παράδοσης της ινδικής φιλοσοφίας και εισηγήθηκε την ίδρυση του Ινδικού Συμβουλίου Φιλοσοφικής Έρευνας (Indian Council of Philosophical Research -ICPR) από την κυβέρνηση. Η αρχική εισήγηση για το ICPR έγινε αποδεκτή το 1976 και ενεγράφη το 1977. Παρ' όλα αυτά, έγινε ενεργό μόλις το 1981, υπό την προεδρία του καθηγητή D. P. Chattopadhyaya. Οι κύριες αρμοδιότητες του ICPR είναι οι πιο κάτω: αξιολόγηση των μεθόδων και συντονισμός της ερευνητικής δραστηριότητας στη φιλοσοφία, ενθάρρυνση διεπιστημονικών ερευνητικών προγραμμάτων, προώθηση ερευνητικών συνεργασιών μεταξύ Ινδών φιλοσόφων και

ιδρυμάτων με άλλες χώρες, προώθηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας και έρευνας, παροχή τεχνικής στήριξης και καθοδήγησης για τη δημιουργία έργων και ερευνητικών προγραμμάτων στη Φιλοσοφία, διοργάνωση και στήριξη εκπαιδευτικών ημερησίων για τη μεθοδολογία της έρευνας. Το Συμβούλιο (ICPR) προτείνει τομείς στους οποίους η φιλοσοφική έρευνα θα πρέπει να ενισχυθεί και λαμβάνει μέτρα στήριξης για την ανάπτυξη περιθωριοποιημένων κλάδων ή κλάδων που δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί. Παρέχει επίσης χορηγίες για τη δημοσίευση άρθρων, περιοδικών και μελετών στον τομέα της Φιλοσοφίας και στηρίζει την παραχώρηση και συντονισμό υποτροφιών και βραβείων σε φοιτητές, καθηγητές και άλλους, καθώς επίσης υποστηρίζει τη λειτουργία υπηρεσιών αρχείου με τη δημιουργία αρχείου της παρούσας έρευνας στη Φιλοσοφία, συμπεριλαμβανομένης μιας εθνικής βάσης δεδομένων των φιλοσόφων. Επιπρόσθετα, το Συμβούλιο (ICPR) σκοπεύει να δημιουργήσει μια ομάδα νεαρών, ταλαντούχων φιλοσόφων και να ενθαρρύνει την έρευνα ανάμεσα σε νεαρούς φιλοσόφους γενικότερα. Όποτε του ζητηθεί, συμβουλεύει την ινδική κυβέρνηση σε ζητήματα αναφορικά με τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας και τη Φιλοσοφία. Σε αυτό το πλαίσιο, το Συμβούλιο (ICPR) έχει υποδείξει τομείς προτεραιότητας στην έρευνα, όπως για παράδειγμα η θεωρία του νοήματος και της γνώσης, οι ινδικές πολιτισμικές αξίες

και η σχέση τους με την εθνική ανοικτότητα, τα κανονιστικά ερωτήματα, η ανθρωπιστική, περιβαλλοντική, κοινωνική και πολιτική φιλοσοφία, η φιλοσοφία του δικαίου, η λογική, η φιλοσοφία της γλώσσας, οι κριτικές και συγκριτικές μελέτες των φιλοσοφικών συστημάτων ή κινήσεων και των θρησκειών και η φιλοσοφία της εκπαίδευσης.

Το Συμβούλιο (ICPR) πραγματοποιεί πολλές δραστηριότητες. Απονέμει υποτροφίες για έρευνα, διοργανώνει συμπόσια σε διάφορους τομείς της φιλοσοφίας και συνέδρια με εξέχουσες προσωπικότητες Ινδών Φιλοσόφων κ.ά. Απονέμει υποτροφίες κινητικότητας, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν φιλόσοφοι σε συμπόσια και συνέδρια στο εξωτερικό, διοργανώνει επίσης διαγωνισμούς για νεαρούς ερευνητές μεταξύ είκοσι και είκοσιπέντε ετών, έτσι ώστε να ενθαρρύνει την κριτική και φιλοσοφική σκέψη στο πλαίσιο των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η Ινδία. Το Συμβούλιο (ICPR) συντονίζει πρόγραμμα ανταλλαγών ανάμεσα στην Ινδία και άλλες χώρες, έτσι ώστε να διευκολύνει τη διάχυση ιδεών ανάμεσα σε φιλοσόφους. Δημοσιεύει τριμηνιαίο περιοδικό φιλοσοφικών έργων από ακαδημαϊκούς και ερευνητές που εργάζονται στο ICPR, καθώς επίσης αναλυτικές δημοσιεύσεις που περιέχουν δημιουργικές ερμηνείες παραδοσιακών ινδικών κειμένων.

Πηγή: <http://icpr.in/>

Πανεπιστημίου της Γαλλικής Πολυνησίας). Στο Πανεπιστήμιο της **Νέας Καληδονίας** προσφέρεται ένα μάθημα με τίτλο «Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης».

## Ευρώπη και Βόρεια Αμερική

Στην Ευρώπη παρατηρείται ένα διπλό φαινόμενο. Από τη μια, οι ερωτηθέντες συχνά αναφέρουν τα προβλήματα των μεγάλων πανεπιστημίων που –τόσο με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται όσο και με τις διαδικασίες αξιολόγησης– καθιστούν τις σχέσεις ανάμεσα σε καθηγητές και φοιτητές σχεδόν αναπαρκτες. Τέτοιου είδους σχέσεις αναπτύσσονται μονάχα μετά το μεταπτυ-

χιακό, στο διδακτορικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι, μονάχα όταν η εκπαίδευση αρχίσει να μετατρέπεται σε έρευνα η πλειοψηφία των φοιτητών μπορεί να αναμένει καθοδήγηση σε προσωπικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, η σχέση καθηγητή-φοιτητή εξαρτάται από τη συμμετοχή του δεύτερου σε ερευνητικά προγράμματα και επιπλέον από τη φύση των απαιτήσεων της διδασκαλίας από τους πανεπιστημιακούς καθηγητές, επίκουρους ή λέκτορες. Αυτό το φαινόμενο, κοινό σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, έχει ευνοήσει την αύξηση των πανεπιστημίων μακριά από τα κέντρα, όπου οι μικρότεροι αριθμοί φοιτητών ενθαρρύνουν τη δημιουργία αμεσότερης σχέσης με τους καθηγητές τους από τα πρώτα χρόνια των σπουδών τους. Στην Ευρώπη σήμερα υπάρχουν μικρότερα πανεπιστήμια και εξειδικευμένες σχολές αρτιότητας με πολιτικές μείωσης του αριθμού εισδοχής φοιτητών, μέσω δύσκολων εισαγωγικών εξετάσεων, που είναι συχνά τα μόνα ιδρύματα που μπορούν να προσφέρουν προσωπική καθοδήγηση. Ακόμη, μέσα από το ερωτηματολόγιο της UNESCO υπογραμμίζεται μια γενικότερη ανησυχία για τη μείωση των αριθμών εισδοχής στη φιλοσοφία. Αν και αυτό το φαινόμενο δεν είναι κοινό σε όλες τις χώρες, εντούτοις όπου παρατηρείται, οι καθηγητές αναφέρουν λιγότερες ευκαιρίες βελτίωσης των μεθόδων διδασκαλίας και αντ' αυτού παρατηρούν σημάδια απογοήτευσης προς τη φιλοσοφία. Στην **Ισπανία** και την **Πορτογαλία** υπάρχουν λιγότεροι φοιτητές φιλοσοφίας συγκριτικά με τα προηγούμενα έτη, με τις μαρτυρίες από την Πορτογαλία να αναφέρουν ότι, αν και τα τελευταία χρόνια ξεκίνησε η προσφορά δύο νέων προγραμμάτων σπουδών στη φιλοσοφία, εντούτοις οι αριθμοί των φοιτητών έχουν πτωχική τάση. Ένας καθηγητής στη **Σουηδία** παραπονιέται ότι «οι μεγάλες περικοπές της κυβέρνησης στα πανεπιστήμια έχουν οδηγήσει στη μείωση του επιπέδου της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στη μείωση του αριθμού των φοιτητών και των προγραμμάτων φιλοσοφίας». Παρ' όλα αυτά, οι ανησυχίες

αυτές δεν αντικατοπτρίζονται πάντοτε στα πραγματικά δεδομένα. Αρκετοί συμμετέχοντες στη Γαλλία θεωρούν λυπηρό το γεγονός ότι σήμερα όλο και λιγότεροι φοιτητές επιλέγουν τη φιλοσοφία και ότι υπάρχει όλο και λιγότερο ενδιαφέρον σε σχέση με τον τρόπο που διδάσκεται. Παρ' όλα αυτά, το Πτυχίο στη Φιλοσοφία του Πανεπιστημίου του Παρισιού I παραμένει ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματα στη Γαλλία, σε σχέση με τους αριθμούς των φοιτητών που εγγράφονται. Η μείωση των φοιτητών, που παρατηρείται επίσης στην **Ιταλία**, προς όφελος «των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών της επικοινωνίας», εμφανίζεται τη στιγμή που τα εθνικά μέσα ενημέρωσης ανησυχούν για τις στατιστικές, βάσει των οποίων παρατηρείται υπερβολικός αριθμός φοιτητών στη φιλοσοφία, στις τέχνες και στις κοινωνικές επιστήμες σε αυτές τις δύο χώρες. Είναι δεδομένο ότι το φαινόμενο των «αιώνιων φοιτητών» επηρεάζει την Ιταλία, όπου το 2005 η μέση ηλικία των φοιτητών που αποκτούσαν μάστερ ήταν τα είκοσι έξι χρόνια και τα είκοσι εννέα πριν από τις μεταρρυθμίσεις του 2000. Δύο **Γερμανοί** συμμετέχοντες επισημαίνουν έναν πραγματικό κίνδυνο για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών. Ο ένας αναφέρει ότι «οι ακαδημαϊκές θέσεις έχουν ακυρωθεί για οικονομικούς λόγους» και ότι «σε ορισμένα πανεπιστήμια η φιλοσοφία έχει χάσει το τριάντα τοις εκατό του διδακτικού προσωπικού» ενώ ο άλλος επιβεβαιώνει ότι «έχει σημειωθεί σημαντική μείωση διδακτικού προσωπικού στη φιλοσοφία, στο πλαίσιο αποφάσεων πολιτικής για μείωση της στήριξης που παρέχεται στα πανεπιστήμια. Ενδεχομένως, η μείωση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας να μην αποτελεί τον βασικό στόχο των υπευθύνων στα κέντρα λήψης αποφάσεων, αλλά αυτό είναι το τελικό αποτέλεσμα και δεν φαίνεται να δημιουργείται δυσφορία εκ μέρους τους». Οι ποικίλες απόψεις από ανθρώπους που εργάζονται στον τομέα της φιλοσοφίας πρέπει να γίνουν κατανοητές, μέσω της διαδικασίας τυποποίησης των

συστημάτων ανώτερης εκπαίδευσης στην Ευρώπη στην παρούσα φάση (Διαδικασία της Μπολόνια). Τα πρότυπα των τίτλων σπουδών και η διασφάλιση της ποιότητας γίνονται όλο και περισσότερο συγκρίσιμα και συμβατά σε όλη την Ευρώπη. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη αυτή η νέα εκπαιδευτική οργάνωση όσον αφορά στην παρουσία της φιλοσοφίας στα προγράμματα σπουδών. Παρ' όλα αυτά, εξαιτίας της ελευθερίας που τα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν σε σχέση με τα προγράμματά τους, η κατάσταση παραμένει πολύ διαφοροποιημένη. Επιπλέον, το σύστημα πιστωτικών μονάδων που θέλει τα προγράμματα διαιρεμένα σε κύκλους μαθημάτων, συντέινει στην αύξηση της ποικιλίας των μαθημάτων που διδάσκονται.

Αν και δεν μπορούμε να εγκύψουμε σε κάθε περίπτωση ξεχωριστά, μια σύνοψη των απαντήσεων που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο μας επιτρέπει να επισημάσουμε συγκεκριμένες κοινές ανησυχίες όλων των ακαδημαϊκών που ερωτήθηκαν. Οι απαντήσεις αυτές φανερώνουν μια γενική ανησυχία για το ρόλο της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη σημερινή κοινωνία. Στο **Βέλγιο** επικρατεί μια γενικότερη ικανοποίηση από το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο της Αμβέρσα πρόσφατα εισήγαγε τον τίτλο σπουδών επιπέδου μάστερ στη φιλοσοφία, αν και ορισμένες απαντήσεις θίγουν το ζήτημα σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών στη φιλοσοφία τα οποία είναι πολύ προσπλωμένα στη δυτική φιλοσοφική σκέψη. Ένας ερευνητής από την **Κροατία** θεωρεί θετικό σημάδι το γεγονός ότι έχουν ιδρυθεί αρκετά νέα πανεπιστήμια και όλα έχουν σχολές τεχνών και τμήματα φιλοσοφίας. Το ερωτηματολόγιο αποκαλύπτει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη φιλοσοφία στην **Ελλάδα**, μια χώρα που (παραδόξως!) ταλαιπωρείται ιστορικά από αδυναμίες σε σχέση με την πανεπιστημιακή διδασκαλία της φιλοσοφίας. Η αισιοδοξία αυτή εντοπίζεται και σε ακόμη ένα συμμετέχοντα από την **Ολλανδία** όπου οι «σχολές φιλοσοφίας θεωρούνται ως

«σχολές κλειδιά» στα ολλανδικά πανεπιστήμια –συνεπώς είναι λίγες οι πιθανότητες να κλείσουν οι σχολές αυτές». Στη **Ιρλανδία**, αντιθέτως, δίνεται περισσότερη σημασία στις «σκληρές» επιστήμες για πραγματιστικούς οικονομικούς λόγους». Όντως, οι μεταρρυθμίσεις στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια φαίνεται ότι συνοδεύονται από την προώθηση προγραμμάτων σπουδών με περισσότερη επαγγελματική κατεύθυνση σε προπτυχιακό επίπεδο και επίθεση μάστερ. Αρκετοί **Γερμανοί** ακαδημαϊκοί έχουν την εντύπωση ότι οι «φερόμενες μεταρρυθμίσεις στα γερμανικά πανεπιστήμια είναι υπέρ της τεχνολογικής κατεύθυνσης και των φυσικών επιστημών» και ισχυρίζονται ότι «για οικονομικούς λόγους υπάρχουν λιγότερα τμήματα φιλοσοφίας στη Γερμανία, με τη φιλοσοφία να κινδυνεύει να περιθωριοποιηθεί εξαιτίας των προτεραιοτήτων που θέτουν οι πολιτικές αυτές για την “οικονομική παραγωγή”». Αυτή την αίσθηση μοιράζεται ένας πανεπιστημιακός, ο οποίος επισημαίνει «την ελλιπή αναγνώριση της αξίας της φιλοσοφίας», ενώ κάποιος άλλος σημειώνει ότι «λόγω της μείωσης οικονομικών πόρων, αρκετές θέσεις διδασκαλίας έχουν χαθεί». Μια άλλη μαρτυρία φαίνεται να συνθέτει, με μια διαφορετικού μορφής, αυτή την ανεπαρκή αντίληψη σχετικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην Ευρώπη: «ο κατήφορος είναι τεράστιος αλλά όχι δραματικός».

Η περίπτωση της **Τουρκίας** είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για αρκετούς λόγους. Σε γενικές γραμμές, υπάρχει μια ασαφής εικόνα για τη φιλοσοφία, η οποία περιορίζεται σε υπερβολικό βαθμό μέσα σε ειδικότερες τμημάτων με μειωμένη αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα προγράμματα. Παρ' όλα αυτά, στην Τουρκία υπάρχει μια αυξανόμενη τάση μεταφοράς της διδασκαλίας της φιλοσοφίας εκτός των ιδρυμάτων ανώτερης εκπαίδευσης, προσανατολιζόμενη σε ευαίσθητα επαγγέλματα ή κοινωνικά περιβάλλοντα. Η εξέλιξη αυτή είναι αποτέλεσμα της δουλειάς της καθηγήτριας İoanna Kuşuradı, πρώην Προέδρου της FISP, και των σημαντικών

**Πλαίσιο 33****Η Διαδικασία της Μπολόνια ή η διαδικασία δημιουργίας του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου στην Ανώτερη Εκπαίδευση**

Το μοντέλο που προτείνεται από τη Διαδικασία της Μπολόνια, και που έχει εφαρμοστεί σε πολλές πανεπιστημιακές μεταρρυθμίσεις σε διάφορες χώρες, βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών προπτυχιακών-μεταπτυχιακών, με ένα πιο γενικό προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται από ένα πιο εξειδικευμένο μεταπτυχιακό και ακολούθως από ένα διδακτορικό πρόγραμμα που αναγνωρίζεται σε ολόκληρη την Ευρώπη. Αν και η πλειοψηφία των χωρών το εφαρμόζουν, αυτό το μοντέλο διαφέρει από χώρα σε χώρα, σε σχέση με τη διάρκεια σπουδών στους δύο πρώτους κύκλους σπουδών. Τρία και μετά δύο χρόνια στην Ιταλία, τέσσερα και μετά δύο στην Ισπανία, τρία ή τέσσερα χρόνια, επιπλέον ένα ή δύο χρόνια για το μάστερ στο Ηνωμένο Βασίλειο, κ.ο.κ. Συγκεκριμένα, η διαφορά εντοπίζεται στη σχέση μεταξύ πρώτου και δεύτερου κύκλου σπουδών. Η μεταρρύθμιση LMD (πτυχίο, μάστερ, διδακτορικό) στη Γαλλία περιλαμβάνει ένα τριετές προπτυχιακό, που ακολουθείται από ένα διετές μάστερ και ένα τριετές διδακτορικό, ενώ οι ιταλικές μεταρρυθμίσεις εισήγαγαν δύο επίπεδα για το πτυχίο (τρία χρόνια αρχικά και συμπληρωματικά δύο χρόνια) που ακολουθούνται από μάστερ διάρκειας ενός έτους και τρία έτη διδακτορικών σπουδών. Για τη δημιουργία συγκρίσιμων, συμβατών και

συνεκτικών συστημάτων ανώτερης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, εισήχθη το 1998 ένα κοινό σύστημα μέτρησης, το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (European Credit Transfer and Accumulation System/ ECTS), ένα ποσοτικό υπολογιστικό εργαλείο που εφαρμόζεται από κάθε ίδρυμα σύμφωνα με την αρχή της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Η βασική αρχή αυτού του συστήματος έγκειται στην αντικατάσταση των ετών ή των εξαμήνων με εργασιώρες ως τη βασική μονάδα μέτρησης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Μια μονάδα αντιστοιχεί σε είκοσι πέντε μέχρι τριάντα ώρες εργασίας, και ένα έτος αντιστοιχεί σε εξήντα μονάδες. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση ενός έτους ορίζεται με αριθμούς ωρών εργασίας, ασχέτως της πραγματικής διάρκειας ενός έτους και του αριθμού των διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως. Παρά το γεγονός ότι αυτό δεν λύνει όλα τα προβλήματα σε σχέση με συγκεκριμένα πανεπιστημιακά συστήματα (προβληματίζει για παράδειγμα το ζήτημα ενσωμάτωσης στο νέο σύστημα της προετοιμασίας για τις γαλλικές ανώτερες σχολές που πραγματοποιήθηκε τα προηγούμενα χρόνια (French grandes écoles) παρ' όλα αυτά καθιστά εφικτή τη δημιουργία ευρωπαϊκών προτύπων στην ανώτερη εκπαίδευση.

Σήμερα, έχουν πέραν των 40 χωρών που εμπλέκονται στη διαδικασία τυποποίησης της ανώτερης εκπαίδευσης: ανάμεσα σε αυτές η Αλβανία, η Γερμανία, η Ανδόρρα, η Αρμενία, το Αζερμπαϊτζάν, το Βέλγιο, η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, η Βουλγαρία, η Κύπρος, η Κροατία, η Δανία, η Ισπανία, η Εσθονία, η Ρωσική Ομοσπονδία, η Φινλανδία, η Γαλλία, η Γεωργία, η Ελλάδα, η Ουγγαρία, η Ιρλανδία, η Ισλανδία, η Ιταλία, η Λετονία, η Λιθουανία, το Λουξεμβούργο, η Βόρεια Μακεδονία, η Μάλτα, το Μαυροβούνιο, η Νορβηγία, η Ολλανδία, η Πολωνία, η Πορτογαλία, η Μολδαβία, η Τσεχία, η Ρουμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Αγία Έδρα, η Σερβία, η Σλοβακία, η Σλοβενία, η Σουηδία, η Ελβετία, η Τουρκία και η Ουκρανία. Όμως, η επιτυχία της μεταρρύθμισης και συγκεκριμένα του συστήματος πιστωτικών μονάδων ECTS φαίνεται ότι επεκτείνεται πέραν των συνόρων της Ευρώπης. Αποτελεί σταθερή αναφορά στους διεθνείς κύκλους και εντοπίζεται σε αρκετές χώρες στον κόσμο από την Αφρική μέχρι την Αυστραλία.

Luca Maria Scarantino, Αναπληρώτρια Γενική Γραμματέας, Διεθνές Συμβούλιο Φιλοσοφίας και Ανθρωπιστικών Σπουδών (International Council for Philosophy and Humanistic Studies)

ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων της στο Πανεπιστήμιο Χατσσετέπε, και συγκεκριμένα στο ρόλο που διαδραμάτισε για την Έδρα UNESCO στη Φιλοσοφία. Ένα πρόγραμμα στη φιλοσοφία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που αρχικώς απευθυνόταν σε δημόσιους υπαλλήλους εντός της τουρκικής εθνικής αστυνομικής δύναμης, οδήγησε σε αξιοσημείωτο ερευνητικό κύμα στον τομέα της ηθικής στην Τουρκία, και συνέβαλε ουσιαστικά προς την κατεύθυνση που πήρε το έργο και η καριέρα των Τούρκων φιλοσόφων. Επηρεάσε, επίσης, το περιεχόμενο των μαθημάτων φιλοσοφίας σε αρκετά από τα

πανεπιστήμια της χώρας (όπως για παράδειγμα στα πανεπιστήμια της Άγκυρας, της Κωνσταντινούπολης και του Βοσπόρου) και διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη δομή των προγραμμάτων σπουδών. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα σημαντικό παράδειγμα της σύνδεσης μεταξύ της έρευνας, του κοινωνικού ρόλου της φιλοσοφίας και των διαθέσιμων επιλογών στην ανώτερη εκπαίδευση.

Αντιλήψεις για τη φιλοσοφία στις ευρωπαϊκές χώρες του πρώην σοβιετικού μπλοκ είναι γενικότερα λιγότερο διαφοροποιημένες μεταξύ τους. Ένας συμ-



μετέχει από τη **Βουλγαρία** βλέπει στη «δημοκρατική κοινωνία» και την «ελεύθερη διακίνηση των ιδεών της» ενδυνάμωση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας. Παρ' όλα αυτά, ένας από τους συναδέλφους του επικρίνει «τη λανθασμένη ταυτοποίηση της φιλοσοφίας με τον Μαρξισμό», θεωρώντας την ως πιθανή αιτία της μείωσης του φιλοσοφικού ενδιαφέροντος στη χώρα. Αυτή η πολύπλοκη κληρονομιά, η οποία πολλές φορές υποτιμάται από τις δυτικές κοινωνίες, αποκαλύπτεται σε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον σχόλιο ενός ερευνητή από τη **Ρωσική Ομοσπονδία**: «Υπάρχει μια τάση, που υποστηρίζεται και από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, για μειωμένη διδασκαλία της φιλοσοφίας συγκριτικά με το παρελθόν. Αποτελεί αντίδραση στο δογματισμό (από τη Μαρξιστική-Λενιστική ιδεολογία) του τρόπου διδασκαλίας της φιλοσοφίας κατά τη διάρκεια της σοβιετικής περιόδου. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια εσφαλμένη τάση –αντί να καταβληθεί προσπάθεια μεταρρύθμισης του τρόπου διδασκαλίας της Φιλοσοφίας εξαλείφοντας την εξάρτησή της από μια επίσημη ιδεολογία, γίνεται προσπάθεια να περιοριστεί η φιλοσοφία στη φιλοσοφία των επιστημών». Στη **Λευκορωσία** ένας συμμετέχοντας αναφέρει με απλό τρόπο ότι «τα εκπαιδευτικά προγράμματα μειώθηκαν σε προγράμματα επαγγελματικών ειδικοτήτων». Στην **Εσθονία** ένας ακαδημαϊκός επισημαίνει ότι η φιλοσοφία «δεν αποτελεί πλέον υποχρεωτικό μάθημα σε όλες τις σχολές». Αν και στη Ρωσική Ομοσπονδία δεν μπορεί να ειπωθεί ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας κινδυνεύει, παρ' όλα αυτά ένας συμμετέχοντας αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα του προβλήματος, ενθυμούμενος ότι «οι διδακτικές ώρες που καθορίζονταν για τη Φιλοσοφία σταδιακά μειώθηκαν. Συγκεκριμένα μαθήματα φιλοσοφίας, όπως η Ηθική, η Αισθητική ή η Πολιτική Φιλοσοφία, τα οποία προσφέρονταν στους φοιτητές στο παρελθόν –τουλάχιστον ως μαθήματα επιλογής– τώρα δεν συμπεριλαμβάνονται στην πλειοψηφία των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ωστόσο,

αυτά προσφέρονται στα γνωστά ως «παραδοσιακά» πανεπιστήμια. Επίσης, οι επιδράσεις της ευρωπαϊκής μεταρρύθμισης είναι αισθητές. Ένας καθηγητής από τη **Δημοκρατία της Μολδαβίας** ισχυρίζεται ότι η διαδικασία της Μπολόνια ευθύνεται για την αποδυνάμωση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια.

Πολύ συχνά, τα τμήματα φιλοσοφίας σε αγγλόφωνες χώρες συνδέονται με την κριτική/ αναλυτική σκέψη. Στα πανεπιστήμια της Βρετανίας, της Αυστραλίας και της Βορείου Αμερικής, η πλειοψηφία των Φιλοσοφικών Εδρών συνδέονται με αναλυτικές προσεγγίσεις. Αξιολογώντας τις ανακοινώσεις για θέσεις εργασίας, τα τμήματα φιλοσοφίας σε αυτές τις χώρες επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες θέσεων που αφορούν στην αναλυτική φιλοσοφία, στη θεωρία της γνώσης, στη φιλοσοφική λογική, στη φιλοσοφία της γλώσσας, στην οντολογία, στη σημασιολογία και άλλες ειδικότητες που προέρχονται από διαφορετικά προγράμματα αναλυτικής προσέγγισης. Παρ' όλα αυτά, δεν μπορούν όλα να περιοριστούν σε αυτή τη μοναδική ανάλυση. Ο πολλαπλασιασμός των τμημάτων πολιτισμικών σπουδών, σπουδών φύλου και πολιτικής φιλοσοφίας αποτελούν ενδείξεις διαφορετικότητας στον αγγλόφωνο κόσμο της φιλοσοφικής παιδείας. Όπως αναφέρει ο William McBride, Γενικός Γραμματέας της FISP, σε ένα κείμενο του προς την UNESCO: «Πρόσφατα στις **Ηνωμένες Πολιτείες** παρατηρείται εξαπλώση ενδιαφερουσών προσεγγίσεων της φιλοσοφίας. Εξελίξεις σε τομείς όπως η φεμινιστική φιλοσοφία, η αφρικανό-αμερικανική φιλοσοφία ή η φιλοσοφία των ιθαγενών της Αμερικής είναι αξιοσημείωτες. Σε προπτυχιακό επίπεδο, μαθήματα σχετικά με αυτά τα θέματα και με αυτό που παραδοσιακά αποκαλείται «Αμερικανική Φιλοσοφία», καθώς επίσης μαθήματα που δεν έχουν σχέση με τις ευρωπαϊκές φιλοσοφίες, όπως ο Βουδισμός και ο Κομφουκιανισμός, τώρα πλέον προσφέρονται πολύ περισσότερο, συγκριτικά με είκοσι ή τριάντα χρόνια

**Πλαίσιο 34****Η διδασκαλία της φιλοσοφίας σε ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο**

Η φιλοσοφία διδάσκεται με ποικίλους τρόπους στο Ηνωμένο Βασίλειο. Από τα 41 ιδρύματα που συμπεριλήφθηκαν, 21 προσφέρουν προγράμματα σπουδών μονοθεματικής ειδικότητας (single-honours) στη φιλοσοφία, πολυθεματικά (combined-honours) και μεταπτυχιακά ερευνητικά. Τα προπτυχιακά προγράμματα στη φιλοσοφία πάντοτε συμπεριλαμβάνουν μαθήματα στην ανάλυση και τη ρητορική, αλλά υπάρχει διαφοροποίηση στις προσεγγίσεις που υιοθετούνται. Η φιλοσοφία μπορεί να μελετηθεί υπό τη μορφή των τυπικών ιδιοτήτων (συμβολική λογική) ή των μη-τυπικών ιδιοτήτων (κριτική σκέψη). Οι Έλληνες φιλόσοφοι, η επιστημολογία, η ιστορία της σύγχρονης φιλοσοφίας και ηθικής αποτελούν συχνά τους σημαντικότερους τομείς μελέτης. Σπανίζουν τα προγράμματα που αφορούν σε μη δυτικές φιλοσοφίες. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα προσφέρουν ποικιλία κατευθύνσεων μελέτης από γενικές σπουδές στη φιλοσοφία μέχρι ξεχωριστές εξειδικεύσεις.

Όσον αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας, οι διαλέξεις σε προπτυχιακό επίπεδο συμπληρώνονται από μικρές ομάδες εργασίας. Σε πέντε περιπτώσεις, η διδασκαλία μικρών ομάδων αποτελεί τη βάση του προγράμματος και είτε δεν δίνονται διαλέξεις, είτε αυτές είναι συμπληρωματικές. Το 30% των προγραμμάτων και των εργασιών αφορά σε παραδόσεις μαθημάτων ενώ το 41% αφορά σε ατομικές επιβλέψεις εργασιών ή πτυχιακών. Άλλες μέθοδοι διδασκαλίας αφορούν σε ομαδικές εργασίες, εργαστήρια ενώ συγκεκριμένα σε διεπιστημονικά προγράμματα υπάρχει ομαδική διδασκαλία. Στο 44% των ιδρυμάτων οι ευκαιρίες μάθησης ενισχύονται από τη χρήση του διαδικτύου και των πηγών του και σε τουλάχιστον δέκα περιπτώσεις υπάρχει στοχευμένο γραπτό υλικό διαθέσιμο στα τμήματα ή στις ιστοσελίδες των προγραμμάτων. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα βασίζονται σε σεμινάρια και μαθήματα (ατομικά ή μικρών ομάδων). Δύο σημαντικά μεταπτυχιακά προγράμματα οργανώνουν μαθήματα που

συνδυάζουν διαλέξεις και συνεδρίες ερωταπαντήσεων.

Αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης, αυτές περιλαμβάνουν γραπτές εργασίες και εξετάσεις. Άλλες μέθοδοι σε ορισμένες περιπτώσεις περιλαμβάνουν εξετάσεις με ανοικτά βιβλία, προφορικές εξετάσεις, μικρά διαγωνίσματα κατά τη διάρκεια προγράμματος και ομαδική εργασία. Ένα ξεχωριστό χαρακτηριστικό ενός τμήματος είναι η υποχρεωτική τελική εξέταση, η οποία είναι σχεδιασμένη να εξετάζει την προφορική παρουσίαση ιδεών και επιχειρημάτων από τους φοιτητές. Συνολικά, 85% των φοιτητών αναφέρουν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης είναι διαφανή, έχουν άμεση σχέση με το περιεχόμενο του προγράμματος και πιστεύουν ότι είναι κατανοητά από τους άλλους φοιτητές.

Φορέας Διασφάλισης Ποιότητας στην  
Ανώτερη Εκπαίδευση  
<http://qaa.ac.uk> (Ηνωμένο Βασίλειο)

πριν –εξαιτίας επίσης του γεγονότος ότι υπάρχει μεγάλη ζήτηση από τους φοιτητές. Παρ’ όλα αυτά, ένας σημαντικός αριθμός φιλοσόφων που εργάζονται σε διάφορους τομείς, καθώς επίσης μερικοί από τους πιο δημοφιλείς ακαδημαϊκούς της χώρας, έχουν διαπιστώσει ότι τμήματα πέραν αυτών της φιλοσοφίας –συγκεκριμένα τμήματα αγγλικών σπουδών και σπουδών σε ξένες γλώσσες, καθώς επίσης ρητορικής και νομικής– είναι καταλληλότερα για τα ενδιαφέροντά τους και τους παρέχουν περισσότερη στήριξη».

Εάν μελετήσουμε τα δεδομένα από την οπτική γωνία της ανάμειξης των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι τα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες –κολέγια και

πανεπιστήμια<sup>28</sup>– δεν έχουν αποφύγει τη φιλοσοφία. Τα περισσότερα έχουν τμήματα φιλοσοφίας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Ακόμη, μαθήματα φιλοσοφίας συμπεριλαμβάνονται και σε άλλα τμήματα. Υπάρχουν λιγότερα προγράμματα φιλοσοφίας σε κοινοτικά κολέγια (κολέγια ανώτερης εκπαίδευσης) –ιδρύματα που συνήθως προσφέρουν διετή προγράμματα, τεχνικής φύσης – αν και δεν είναι εντελώς απόντα. Το περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων δεν διαφέρει κατά πολύ, συγκριτικά με τα πρότυπα των δυτικών πανεπιστημίων, τόσο ως προς την παρουσίαση της ιστορίας της φιλοσοφίας όσο και ως προς τους τομείς στους οποίους διαιρείται. Γενικά μιλώντας, το μάθημα Εισαγωγή στη Φιλοσοφία είθισται να συμπεριλαμβάνεται. Ο διαχωρισμός μεταξύ μαθημάτων κύριας και δευτερεύουσας κα-

(28) Ιστορικά, η διαφορά μεταξύ κολεγίων και πανεπιστημίων στις Ηνωμένες Πολιτείες αφορά στο γεγονός ότι τα πανεπιστήμια προσφέρουν προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα ενώ τα κολέγια περιορίζονται σε προπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Παρ’ όλα αυτά, αυτή η διάκριση φθίνει αφού κάποια κολέγια διεκδικούν στάτους πανεπιστημίου από τη στιγμή που προσφέρουν μεταπτυχιακά επιπέδου μάστερ, ενώ κάποια άλλα, ακόμη και μετά την έναρξη προσφοράς μεταπτυχιακών, προτιμούν να διατηρούν τον παραδοσιακό τιμητικό τους τίτλο.

## Πλαίσιο 35

## Πώς αξιολογούμε τις μεταπτυχιακές σπουδές στη Φιλοσοφία στις Ηνωμένες Πολιτείες;

Ποια είναι τα κριτήρια μιας πιθανής αξιολόγησης;

Εκ πρώτης όψεως, τα ποσοτικά κριτήρια δίνουν την εντύπωση μιας αντικειμενικότερης αξιολόγησης σε αντίθεση με τα ποιοτικά. Παρ' όλα αυτά, κανείς δεν θα υποστήριζε την άποψη ότι η ποιότητα ενός εξελιγμένου προγράμματος σπουδών στη Φιλοσοφία συνδέεται άμεσα με ποσοτικά δεδομένα. Υπάρχουν αρκετές ποσοτικές μετρήσεις, περισσότερο πειστικές για κάποιους, όπως για παράδειγμα ο συνολικός αριθμός δημοσιεύσεων ή οι σελίδες δημοσιεύσεων από διδακτικό προσωπικό ή από φοιτητές ενός τμήματος πανεπιστημίου, ο αριθμός των παραπομπών στο έργο τους σε βιβλία και επιστημονικά περιοδικά, ο μέσος όρος εισδοχής στα τμήματα φιλοσοφίας που απαιτείται βάσει των αποτελεσμάτων στα εθνικά τεστ αξιολόγησης (Graduate Record Examinations ή GRE), το ποσοστό των καθηγητών στο πανεπιστήμιο που έχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών (υπολογίζονται μόνο τους εν ενεργεία καθηγητές και όχι όσους αφυπηρέτησαν ή απεβίωσαν!) ή το ποσοστό μη Αμερικανών ή των μελών μιας εθνικής μειονότητας ή των γυναικών σε ένα τμήμα (εφόσον στις Ηνωμένες Πολιτείες, η Φιλοσοφία σε όλες τις κοινωνικές επιπτώσεις κυριαρχείται κυρίως από άντρες). Αυτά τα κριτήρια έχουν ήδη προταθεί και είναι εύκολο να διαπιστωθούν οι αντιρρήσεις που εγείρονται καθώς επίσης και οι αντιφάσεις που υπάρχουν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα των εξετάσεων απέχουν από το να είναι αλάν-

θαστοι δείκτες της μελλοντικής επαγγελματικής επιτυχίας, ενώ τα τμήματα που δέχονται φοιτητές που δεν έχουν την αγγλική ως μητρική τους γλώσσα αυτομάτως έχουν χαμηλότερους μέσους όρους στις εξετάσεις εισδοχής στις οποίες αξιολογούν και προφορικές ικανότητες. Παρ' όλα αυτά, όταν επιχειρούμε να αναπτύξουμε ποιοτικά κριτήρια, εγείρονται εμπόδια εξίσου δύσκολα όσο και για τα ποσοτικά κριτήρια. Σε καμία περίπτωση δεν επιθυμώ να συμφωνήσω με τη σκεπτικιστική άποψη, σύμφωνα με την οποία δεν είναι εφικτή η αξιολόγηση της ποιότητας της φιλοσοφίας, όμως δεν είμαι ο πρώτος που θα επισημάνει ότι η φιλοσοφία, περισσότερο από κάθε άλλο κλάδο, διακρίνεται ιστορικά, και εξακολουθεί και σήμερα να διακρίνεται από τη μεγάλη γκάμα ειδών και μεθόδων που εφαρμόζει. Εκ εκ τούτου, είναι ουσιαστικά αδύνατο, ή ακόμα χειρότερα ηθικά αδύνατον, να αξιολογηθεί η ποιότητα όλων των Φιλοσοφιών και όλων των προγραμμάτων Φιλοσοφίας στη βάση ενός κριτηρίου. Παρ' όλα αυτά, στους φιλοσοφικούς κύκλους της Αμερικής διαπιστώνεται μια μεγάλη ένταση σε φιλοσοφικές προσεγγίσεις που διαφέρουν από αυτές που ευνοούν ή ασπάζονται τις δικές μας. Αν και όχι καθολική, εντούτοις αυτή η ένταση είναι εξαιρετικά διαδεδομένη και μεταδίδεται στις επόμενες γενεές φιλοσόφων μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων σε προχωρημένες σπουδές. Αυτή η ένταση, που στην αμερικανική καθομιλουμένη εκφράζεται με τη φράση «my way or the highway / είτε με το δικό μου τρόπο είτε φεύγεις», έχει μια ξεκάθαρη επίπτωση

στον τρόπο αξιολόγησης ενός προγράμματος, καθώς επίσης και στο σημερινό αλλά και μελλοντικό τρόπο διδασκαλίας της φιλοσοφίας, εφόσον αυτή είναι που υιοθετείται ή σε ορισμένες περιπτώσεις που απορρίπτεται από τους μελλοντικούς καθηγητές.

Το γεγονός ότι υπάρχει μια ανειδίκενη ταξινόμηση των ανώτερων προγραμμάτων σπουδών στη φιλοσοφία στις Ηνωμένες Πολιτείες δείχνει με σαφήνεια αυτή την ανουσιχτική τάση. Η ταξινόμηση αυτή, γνωστή με την ονομασία «Leiter Report» (Εκθεση Λέιτερ), καθιερώθηκε από ένα άτομο, τον Μπράιαν Λέιτερ (Brian Leiter), ο οποίος διδάσκει φιλοσοφία και νομική στο Πανεπιστήμιο του Τέξας (<https://leiterreports.typepad.com/>). Υπάρχει μια σκωπτική στάση προς μη αναλυτικές προσεγγίσεις της φιλοσοφίας, και οι νεαροί φοιτητές που ενδιαφέρονται για καριέρα στη φιλοσοφία καθοδηγούνται στο να μην ενδιαφέρονται σοβαρά για τέτοιες προσεγγίσεις. Την ιστοσελίδα του επισκέπτονται συχνά όχι μόνο νεαρά άτομα που αναζητούν απλές και γρήγορες συμβουλές, αλλά και διοικητικό προσωπικό διαφόρων ιδρυμάτων που αναζητούν καθοδήγηση, εξαιτίας της, αξιοθαύμαστης κατά την άποψη μου, απουσίας «επίσημης» ταξινόμησης.

Καθηγητής William McBride, Γενικός Γραμματέας Διεθνούς Ομοσπονδίας Φιλοσοφικών Εταιρειών (International Federation of Philosophical Societies/ FISP), Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

τεύθυνσης, ο οποίος υπάρχει σε όλα τα προπτυχιακά προγράμματα των πανεπιστημίων της Αμερικής, επηρεάζει τη σχέση μεταξύ διδακτικού προσωπικού και φοιτητών στον τομέα της φιλοσοφίας. Τα μαθήματα φιλοσοφίας συνήθως περιλαμβάνουν φοιτητές οι οποίοι έχουν επιλέξει τη φιλοσοφία ως μάθημα κύριας ή δευτερεύουσας κατεύθυνσης, καθώς επίσης φοιτητές από άλλες σχολές, που

συμπληρώνουν την εκπαίδευσή τους με μαθήματα στη φιλοσοφία ή τη λογική. Τα ποσοστά ανάμεσα στα ποικίλα προφίλ των φοιτητών είναι διαφορετικά σε κάθε ίδρυμα, αν και παρουσιάζει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η επιλογή της φιλοσοφίας ως μάθημα κύριας κατεύθυνσης σε προπτυχιακό επίπεδο ορισμένες φορές οδηγεί σε μεταπτυχιακές σπουδές άλλου τομέα (π.χ. νομική). Το διδακτικό

προσωπικό είναι ελεύθερο να επιλέξει το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Κανένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα δεν συντάσσεται σε πολιτειακό ή κυβερνητικό επίπεδο. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει σύστημα αξιολόγησης που επιτρέπει την επιβεβαίωση της ποιότητας των μαθημάτων και εντοπίζει κενά στα προγράμματα που προσφέρονται στους φοιτητές<sup>29</sup>. Η μεγάλη ποικιλία σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο αποτελεί σήμα κατατεθέν του αμερικανικού συστήματος. Οι μεταπτυχιακές σπουδές συνιστούν από μόνες τους ένα ξεχωριστό πλαίσιο. Τα πανεπιστήμια της Αμερικής αποτελούν την πραγματική κινητήρια δύναμη του ακαδημαϊκού συστήματος και συνδράμουν δραστικά στη διεθνή εικόνα του. Σήμερα, περίπου εκατό αμερικάνικα πανεπιστήμια προσφέρουν μεταπτυχιακά στη φιλοσοφία, από τα οποία μονάχα το 1/3 σπουδές επιπέδου μάστερ. Ο τεράστιος ανταγωνισμός σε αυτό το επίπεδο, τόσο μεταξύ καθηγητών (για την εξασφάλιση μιας θέσης διδασκαλίας), όσο και μεταξύ των ιδρυμάτων (για την προσέλκυση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών ή απλώς για τη βελτίωση της φήμης και του γοήτρου τους), δημιουργεί κωλύματα στην προσπάθεια αξιολόγησης των προσφερόμενων μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Ακόμη, δεν υπάρχουν επίσημες κατατάξεις ή αξιολόγηση του συστήματος των προγραμμάτων σπουδών στη φιλοσοφία, ούτε υπάρχει συνέπεια στα κριτήρια που θα πρέπει να εφαρμοστούν. Αν και υπάρχει η ανάγκη μιας τέτοιας αξιολόγησης, οι μέθοδοι διδασκαλίας και έρευνας μερικές φορές αντιμετωπίζουν προβλήματα, εξαιτίας της υπερβολικής εμμονής σε τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις.

### Αραβικά κράτη

Ο καθηγητής Abdelmalek Hamrouche<sup>30</sup>, Ανώτερος Γενικός Επιθεωρητής της αλγερινής φιλοσοφίας, περιγράφει την παρούσα κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στον αραβικό κόσμο, λέγοντας ότι βρίσκεται σε φάση εγκατάλειψης και αναφέρει ότι «η απαξίωση αυτή γίνεται κυρίως από φοιτητές των επιστημονικών προγραμμάτων, δημιουργώντας μια φτωχή και στείρα φιλοσοφική εκπαίδευση». Πρωτίστως, η κρίση βρίσκεται στην ανώτερη εκπαίδευση. Πράγματι, οι φοιτητές δεν έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικά ερωτήματα και προβλήματα που θα οδήγησουν σε υψηλού επιπέδου έρευνα και ανάλυση, τα οποία θα τους επιτρέψουν να ανταγωνιστούν την έρευνα που πραγματοποιείται στο παγκόσμιο φιλοσοφικό στερέωμα. Αυτό το αδιαμφισβήτητο γεγονός μας οδηγεί στο απαισιόδοξο συμπέρασμα ότι δεν έχει φτάσει ακόμα η στιγμή για τη μελέτη της σύγχρονης αραβικής φιλοσοφικής παραγωγής, αφού υπάρχει μόνο σε σχολικά εγχειρίδια και σε απόπειρες κατηγοριοποίησης της μουσουλμανικής φιλοσοφίας. Για την ακρίβεια, τέτοιου είδους επιφανειακά έργα δεν είναι δυνατόν να θεωρείται ότι έχουν την ίδια αξία με την έρευνα και τη φιλοσοφική σκέψη της Δύσης. Ακόμη και έτσι, όμως, η κριτική που ασκείται δεν είναι η κατάλληλη, αφού δεν στηρίζεται σε έργα γραμμένα από Άραβες στο φιλοσοφικό πεδίο του περασμένου αιώνα, ούτε σε πρωτότυπες δημοσιεύσεις ή μεταφράσεις. Για το λόγο αυτό απαιτείται να συγκεντρώσουμε αυτά τα έργα, να τα οργανώσουμε, να τα καταγράψουμε, να τα αναλύσουμε και να τα αξιολογήσουμε. Η εργασία αυτή πρέπει να γίνει από μια ομάδα ατόμων που διαθέτει τη απαραίτητα μέσα για να την ολοκληρώσει και να φτάσει σε αντικειμενικές κριτικές που θα μας επιτρέψουν να ξεπεράσουμε οποιαδήποτε πολιτισμικά και ιστορικά αισθήματα μειονεξίας και οποιαδήποτε αδικαιολόγητη αφομοίωση. Από τη δεκαετία του 1970, εντοπίσαμε στους γείτονές μας στο Μαρόκο και την Τυνησία,

(29) Πρόκειται για ένα σύστημα περιοδικών επιθεωρήσεων από ανεξάρτητες αρμόδιες υπηρεσίες που ορίζονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να αξιολογήσουν τα διάφορα τμήματα στη βάση σύγχρονων ακαδημαϊκών και επιστημονικών προτύπων. Συνήθως, τέτοιου είδους ανεξάρτητες αξιολογήσεις γίνονται κατόπιν αιτήματος του προέδρου του κολεγίου ή του πανεπιστημίου, καθώς επίσης και των κοσμητόρων των σχολών.

(30) Βλέπε Abdelmalek Hamrouche, *L'enseignement de la philosophie*, *Diotime-L' Agora*, 10. 2001.

και σε άλλα έθνη της Μέσης Ανατολής, την επιθυμία διόρθωσης αυτής της κατάστασης, σε παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο. Πέτυχαν να αναπτύξουν μια στρατηγική επίλυσης των προβλημάτων, παρέχοντας τη δυνατότητα σε προγράμματα φιλοσοφίας να γίνουν προσβάσιμα στον κόσμο με οργανωμένο τρόπο, συμμετέχοντας στην παιδαγωγική και διδακτική παραγωγή και συνεισφέροντας έτσι σε ένα σύγχρονο φιλοσοφικό όραμα.»

Στον τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η περίπτωση του **Μαρόκο**<sup>31</sup> αποτελεί παράδειγμα. Ένας ειδικός στην επιστήμη της φιλοσοφίας, της λογικής και της επιστημολογίας μοιράζεται μαζί μας τις ακόλουθες σκέψεις: «Η διχοτόμηση φιλοσοφίας και θρησκείας δημιουργήθηκε το Μεσαίωνα από τον Αλ-Γκαζαλί και επιβιώνει μέχρι τις μέρες μας. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1960-70, με την ανάπτυξη του Μαρξισμού, του Κομμουνισμού και άλλων κινήματων, η φιλοσοφία σχεδόν είχε εξαφανιστεί για πολιτικούς λόγους. Ήταν τότε που οι περισσότεροι αρμόδιοι φορείς για τις μεταρρυθμίσεις στην ανώτερη εκπαίδευση στον αραβικό κόσμο δημιούργησαν τμήματα Ισλαμικών σπουδών στα πανεπιστήμια –ενάντια στη φιλοσοφία. Παρ' όλα αυτά, από την 11η Σεπτεμβρίου 2001 τα πράγματα έχουν αλλάξει υπέρ της ενίσχυσης της φιλοσοφίας, αν και με συστολή».

Όσον αφορά στην **Αλγερία**, σύμφωνα με τον Hamrouche «μπορεί να ειπωθεί ότι βρίσκεται σχεδόν σε απόλυτη απομόνωση συγκριτικά με όσα συμβαίνουν στο Δυτικό ή Αραβικό κόσμο, είτε στον τομέα της φιλοσοφίας καθαυτό, είτε στη διδακτική και παιδαγωγική της εξέλιξη». Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό το γεγονός αλλάζει, εξαιτίας της επίμονης αντίστασης Αλγερινών καθηγητών φιλοσοφίας, οι οποίοι εργάζονται για να βελτιώσουν την κατάσταση αυτή, όπως φάνηκε στο «Θερινό Πανεπιστήμιο» για τη διδακτική της φιλοσοφίας στην Αλγερία που πραγματοποιήθηκε το 1998.

Επισημαίνεται ότι η σχέση φιλοσοφίας, κοσμικού πολιτισμού και θρησκείας βρίσκεται στο επίκεντρο της ακαδημαϊκής πολιτικής στις περισσότερες αραβικές χώρες. Η διδασκαλία του παραδοσιακού τρόπου σκέψης (για παράδειγμα τα έργα των Αλ-Κίντι, Αλ-Φαράμπι, Αβικέννα (Ιμπν Σινά) και Αβερρόη) θεωρείται ως εργαλείο ενδυνάμωσης της επιστημονικής προσέγγισης εντός της μουσουλμανικής κουλτούρας, και δεν είναι σπάνιο γεγονός το να διδάσκεται αυτή η κλασική παράδοση παράλληλα με μοντέρνους δυτικούς συγγραφείς. Στα **Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα** το Κολέγιο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών προσφέρει πρόγραμμα στη φιλοσοφία, με στόχο τη δημιουργία «σεβασμού στη σχέση μεταξύ των ιδεών και της πολιτισμικής προόδου στις αραβικές και δυτικές παραδόσεις, της κατανόησης των θεμελίων της ιστορίας της φιλοσοφίας, της ικανότητας ανάλυσης της επιχειρηματολογίας, της δομής και της έκφρασης της γραπτώς και προφορικά στην αγγλική και αραβική γλώσσα». Ανάμεσα στα μαθήματα που διδάσκονται είναι η Ηθική, η Μεταφυσική, η Συμβολική Λογική, η Αραβική Λογική, η Φιλοσοφία των Επιστημών, η Ελληνική και Μεσαιωνική Φιλοσοφία, η Σύγχρονη Δυτική Φιλοσοφία, οι Θεωρίες της Γνώσης, τα Φιλοσοφικά Ζητήματα, η Φιλοσοφία της Γλώσσας και η Αισθητική. Αξίζει να αναφέρουμε το γεγονός ότι οι προσλήψεις στο εν λόγω πανεπιστήμιο για κάποιο διάστημα γίνονταν με την προσφορά εργασίας από τη διεθνή αγορά.

Στην **Αίγυπτο**, η διδασκαλία παρέχεται ως ξεχωριστό μάθημα σε ανώτερο επίπεδο. Διδάσκεται στις Σχολές Τεχνών, Παιδαγωγικών και Θεολογίας, καθώς επίσης και στις Σχολές Αραβικών και Ισλαμικών Σπουδών, όπως για παράδειγμα στη Σχολή του Καΐρου *Dar El-Ulum*. Το Τμήμα Φιλοσοφίας του Αμερικάνικου Πανεπιστημίου στο Κάιρο προσφέρει μαθήματα στη φιλοσοφία τόσο βασικής όσο και δευτερεύουσας κατεύθυνσης και δέχεται φοιτητές πέραν του εισαγωγικού επιπέδου. Τα μαθήματα

(31) Βλέπε επίσης πιο κάτω, στο παρόν κεφάλαιο, την περίπτωση της Τυνησίας: «Μερικά παραδείγματα από μελέτες περίπτωσης».

πραγματεύονται ζητήματα που προκύπτουν από προβληματισμούς σχετικά με τη θρησκεία, την ηθική, την τέχνη, την πολιτική, τις επιστήμες και τη θεωρία της γνώσης. Ανάμεσα στους τίτλους των μαθημάτων είναι και οι ακόλουθοι: Φιλοσοφική Σκέψη, Άτυπη Λογική, Άτομο και Κοινωνία, Φιλοσοφία της Θρησκείας, Εισαγωγή στην Ηθική, Πολιτική Φιλοσοφία, Φιλοσοφία και Τέχνη, Αρχαία Φιλοσοφία, Μεταφυσική, Ισλαμική Φιλοσοφία κ.λπ.

Το Πανεπιστήμιο Saint Joseph της Βρυτου στον Λίβανο προσφέρει αρκετά προγράμματα φιλοσοφίας σε επίπεδο πτυχίου, μάστερ και διδακτορικού στην αραβική και ισλαμική φιλοσοφία, και πιστοποιητικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη φιλοσοφία. Η Σχολή Τεχνών και Κοινωνικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο του Λιβάνου στη Βρυτού προσφέρει επίσης ειδικότητα φιλοσοφίας σε επίπεδο πτυχίου, μεταπτυχιακού (Diplôme d'études supérieures ή DES) και διδακτορικού, που αφορούν σε διάφορα ζητήματα από τη φιλοσοφία και τη λογοτεχνία, την ανατολική φιλοσοφία, την αισθητική φιλοσοφία και το Σουφισμό, μέχρι τις ρίζες και την επιστημολογία της αραβικής φιλοσοφίας. Από πλευράς του, το Τμήμα Φιλοσοφίας του Αμερικάνικου Πανεπιστημίου της Βρυτου έχει μακρά παράδοση στην εισαγωγή των φοιτητών στη φιλοσοφία. Τα μαθήματα που προσφέρονται καλύπτουν τα σημαντικότερα πεδία του κλάδου, από την ηθική, τη λογική, από την αισθητική και την επιστημολογία. Οι συγγραφείς και τα κείμενα υπό μελέτη συμπεριλαμβάνουν από δυτικές μέχρι και μεσανατολικές παραδόσεις, από τους προσωκρατικούς μέχρι τον Αβερρόη (Ibn Rushd), από τον Ντεκάρτ μέχρι τον Ρωλς. Το πανεπιστήμιο προσφέρει πρόγραμμα βασικής αλλά και δευτερευούσης κατεύθυνσης στη φιλοσοφία, καθώς επίσης μεταπτυχιακό στη φιλοσοφία. Αρκετοί από τους αποφοίτους του συνέχισαν την καριέρα τους στη δημοσιογραφία, τη νομική, τη διοίκηση, την εκπαίδευση ή την πληροφορική.

### Πλαίσιο 36

#### Το πρώτο Θερινό Πανεπιστήμιο για τη διδακτική της φιλοσοφίας στην Αλγερία

Από τις 18 μέχρι τις 30 Ιουλίου 1998, για πρώτη φορά στην Αλγερία, περισσότεροι από 100 καθηγητές φιλοσοφίας συμμετείχαν σε θερινό σχολείο, στο Κολέγιο Hassiba Ben Bouali στο Αλγέρι, όπου ήμουν διευθυντής. Αυτή εδώ είναι η εισαγωγή της δημοσιευμένης περιλήψης.

Μια ακτίνα ελπίδας. Οι συμμετέχοντες σε αυτό το θερινό σχολείο, παρά τις δυσκολίες σε επίπεδο οργάνωσης, λόγω του περιορισμένου εύρους του θέματος και της απουσίας ενός πλαισίου, έφυγαν με μίαν αισιόδοξη βασική εκπαίδευση όσον αφορά στη σημασία του κλάδου της φιλοσοφίας. Οι συμμετέχοντες ευελπιστούν ότι θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν περαιτέρω αυτές τις γνώσεις και ότι μελλοντικά θα οργανώσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους μεθόδους, χρησιμοποιώντας επιστημονικά μέσα αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό θα καταστήσει εφικτή την αλλαγή και τον επανακαθορισμό των μεθόδων αξιολόγησης. Το πείραμα που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή Σκίκιντα τη σχολική χρονιά 1993-1994, στο πλαίσιο του οποίου η διδακτική της φιλοσοφίας τύγχανε αξιολόγησης από τους καθηγητές στις τάξεις τους, ενέπνευσε τη δραστηριότητα αυτή. Το πειραματικό θερινό Πανεπιστήμιο της φιλοσοφίας πέτυχε τους στόχους του παρά τις υλικές και ηθικές δυσκολίες που αντιμετώπισε. Ελπίζουμε ότι μελλοντικές δραστηριότητες θα εστιάσουν το ενδιαφέρον τους σε μια πιο επιστημονική παιδεία στον τομέα αυτό, για τη μελλοντική βελτίωσή του, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της απομύκνωσης εξαιτίας της έλλειψης δημιουργικότητας, της κοινωνικής κρίσης και της πτώσης των αξιών. Η απομύκνωση αυτή μπορεί να αρθεί με την κοινοποίηση ποιτικών κειμένων, με τη λήψη προνοιών για συνεχή κατάρτιση των καθηγητών εντός και εκτός χώρας, και την ενθάρρυνση πρωτοβουλιών όπως του θερινού Πανεπιστημίου, που διαφώτισε τους συμμετέχοντες για τις ευθύνες τους όσον αφορά στο καθημερινό τους έργο και οδήγησε σε περαιτέρω προβληματισμό σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές.

Abdelmalek Hamrouche,  
Κοσμητορας Γενικών Επιθεωρητών  
Φιλοσοφίας (Αλγερία)

#### Λατινική Αμερική και Καραϊβική

Το πρώτο πράγμα που παρατηρούμε όταν μελετούμε αυτή την περιφέρεια είναι η διάσπαρτη παρουσία της φιλοσοφίας, με μεμονωμένα παραδείγματα που επηρεάζονται από οικονομικούς και κοινωνικούς περιορισμούς. Οι χαμηλοί μισθοί των καθηγητών και η προσέλευση νεαρών φοιτητών σε άλλους κλάδους σπουδών αποτελούν και τα δύο σημεία που σχολιάζονται συνεχώς σε αυτή τη μελέτη από ερευνητές χωρών της Λατινικής Αμερικής. Παρ' όλα αυτά, κάθε ερευνητής γνωρίζει τον πνευματικό πλούτο της φιλοσοφικής κοινότητας της Λατινικής Αμερικής και τις πολλές ευ-

καιρίες ανταλλαγών και συνεργασιών ανάμεσα σε αυτούς και τον υπόλοιπο κόσμο. Εκ των πραγμάτων, παρά τις αναρίθμητες διαρθρωτικές δυσκολίες, φαίνεται ότι τα δημόσια πανεπιστήμια και οι αρμόδιοι φορείς ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Στην **Αργεντινή**, βλέπουμε ότι κάθε χρόνο διοργανώνονται ειδικά μονοήμερα προγράμματα που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας από το Πανεπιστήμιο του Μπουένος Άιρες (UBA) και το Σύνδεσμο Καθηγητών Φιλοσοφίας της Αργεντινής (Asociación Argentina de Profesores de Filosofía, SAPFI). Στην **Κολομβία** «η περίπλοκη κατάσταση στη χώρα και τον υπόλοιπο κόσμο έχει καταστήσει τη φιλοσοφία ακόμη περισσότερο σημαντική». Σε άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα στο **Ελ Σαλβαδόρ**, την **Ουρουγουάη** και τη **Βενεζουέλα** δίνεται έμφαση στις πολιτικές πτυχές της φιλοσοφίας και στις διαδοχικές καταστολές και αναθεωρήσεις που αυτός ο τομέας πέρασε μέσα από τις αλλαγές απολυταρχικών καθεστώτων και της επιστροφής στη δημοκρατία. Η Αργεντινή, συγκεκριμένα, είναι μια χώρα που κατέχει σημαντική θέση στη διεθνή φιλοσοφική σκηνή – η παρουσία αρκετών φιλοσοφικών κοινοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της FISP, μαρτυρεί την πολιτική δέσμευση. Ένας συμμετέχων από το Ελ Σαλβαδόρ αναφέρει ότι «κατά τη διάρκεια του πολέμου του 1980, η φιλοσοφία ήταν σημαντική διότι θεωρούνταν όργανο ανατροπής». Αντιθέτως, αυτή είναι μια παρατήρηση που μπορεί να ισχύσει για πολλές χώρες, όπου κατά τη διαδικασία δημοκρατικοποίησης υπήρξε ένας θεαματικός αριθμός εγγραφών εισδοχής στη φιλοσοφία, καθώς επίσης και στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες γενικότερα, όπου συνήθως διδάσκονται μαθήματα φιλοσοφίας. Αυτή η κατάσταση φαίνεται ότι δημιουργεί ένταση: ένας φαινομενολόγος από το **Περού** φοβάται ότι «ορισμένοι ακαδημαϊκοί σε τομείς εκτός φιλοσοφίας (για παράδειγμα στις κοινωνικές επιστήμες) επιθυμούν να εξαφανίσουν κάθε αναφορά στη φιλοσοφία και να περιορίσουν

την έρευνα στα δικά τους αντικείμενα». Μια άλλη πτυχή που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε αυτή την περιοχή είναι η αναζήτηση «εθνικών στοχαστών» και η τάση δημιουργίας αρχείου «της φιλοσοφίας της Λατινικής Αμερικής», αν όχι αποκλειστικά εθνικών φιλοσοφιών. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει εθνικιστικές τάσεις που κατά καιρούς υπήρξαν στη Λατινική Αμερική και μπορούν να εντοπιστούν για παράδειγμα στην διευρυμένη παρουσία Φιλοσοφικών Εδρών στη Λατινική Αμερική, όπως για παράδειγμα στη **Νικαράγουα** και την **Κούβα**. Σε αυτό το περιβάλλον, συχνά, αν και όχι απαραίτητα πάντοτε, τα μαθήματα φιλοσοφίας συνδέονται με ιδεολογικά κινήματα «τοπικών φιλοσοφιών» ή «τοπικού οικουμενισμού», κυρίως στα νότια της Αμερικάνικης ηπείρου. Παρόμοια, μια μελέτη που διεξήχθη το 2003 σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν τη φιλοσοφία μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην **Κόστα Ρίκα** αποκάλυψε ότι «στα πανεπιστήμια οι φοιτητές συχνά αναφέρονται σε εθνικούς φιλοσόφους»<sup>32</sup>.

Από τη Γουατεμάλα πληροφορούμαστε ότι η μεγαλύτερη προσπάθεια που γίνεται για τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας επικεντρώνεται στην ανώτερη εκπαίδευση: το κρατικό πανεπιστήμιο Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) και εννέα ιδιωτικά πανεπιστήμια (Universidad Rafael Landívar, Universidad Mariano Gálvez of Guatemala, Universidad Francisco Marroquín, Universidad del Valle of Guatemala, Universidad Galileo, Universidad Panamericana, Universidad Rural, Universidad del Istmo and και Universidad Mesoamericana) διερευνούν τρόπους προσφοράς μαθημάτων ή προγραμμάτων σπουδών στη Φιλοσοφία. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι και άλλοι ακαδημαϊκοί κλάδοι –όπως η Ιατρική, η Διοίκηση, οι Νομικές και Κοινωνικές Επιστήμες και οι Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες– συμπεριλαμβάνουν επίσης στοιχεία φιλοσοφίας. Μερικά παραδείγματα κλάδων με συναφή μαθήματα αφορούν στα ακό-

(32) Βλέπε Álvaro Carvajal Villaplana και Jacqueline García Fallas, 'Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense'. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, 2004. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

λουθα: Φιλοσοφία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πολιτική Φιλοσοφία, Φιλοσοφία της Περιφερειακής Ενσωμάτωσης της Κεντρικής Αμερικής, Φιλοσοφία του Δικαίου κ.ά. Στις βασικές κατευθύνσεις της τεχνολογίας, πληροφορούμαστε ότι αποτελεί προτεραιότητα ο εμπλουτισμός με φιλοσοφικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα στην αρχιτεκτονική, τη μηχανολογία, τη γεωργία και τις περιβαλλοντικές επιστήμες, κυρίως σε ό,τι αφορά το βασικό ανθρώπινο δικαίωμα για ένα υγιές και οικολογικά ισορροπημένο περιβάλλον. Επίσης, στη Γουατεμάλα παρατηρείται μια επιμονή για την ανάγκη ενός «γενικότερου» προγράμματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη συμπερίληψη μαθήματος με φιλοσοφικά στοιχεία, ενώ όπου ήδη αυτό προσφέρεται, όπως για παράδειγμα στο μεταπτυχιακό, προτείνεται να βελτιωθεί και να εκσυγχρονιστεί. Η Σχολή Κοινωνικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο Francisco Marroquin κατά τη διάρκεια του χρόνου διοργανώνει συνέδρια φιλοσοφικού περιεχομένου. Διδακτικό προσωπικό και ειδικοί από πανεπιστήμια και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα στη Γουατεμάλα –κυβερνητικά ή μη– συμμετέχουν σε αυτές τις δραστηριότητες. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι το Εθνικό Εκπαιδευτικό Σχέδιο Δράσης για την περίοδο 2004-2007, η Στρατηγική Βελτίωσης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση και η Στρατηγική για την Εκπαίδευση στις Πολιτικές Αξίες (2004-2008), καθώς επίσης και οι γενικές οδηγίες για την εκπαιδευτική πολιτική στη Γουατεμάλα θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός αντικειμένου μελέτης, που θα έχει στο επίκεντρό του τις πολιτικές αξίες και την άσκηση των πολιτικών δικαιωμάτων. Κατ'επέκταση θα μπορούσε να ενισχυθεί η φιλοσοφία της ελευθερίας και προγράμματα, όπως αυτά για τον Πολίτη και το Έθνος, τα οποία κατατείνουν στην ενίσχυση της δημοκρατίας και της κουλτούρας για την ειρήνη.

Στη Λατινική Αμερική, η έλλειψη εξοπλισμού είναι μικρότερη συγκριτικά με

την Αφρική. Παρ' όλα αυτά, τοπικοί ερευνητές αναφέρουν μια συστηματική καθυστέρηση στην ανανέωση των γραπτών πηγών. Βιβλιογραφίες που συγγράφονται στην Ευρώπη ή στις Ηνωμένες Πολιτείες συχνά φτάνουν αργά, ενώ οι συλλογές των βιβλιοθηκών είναι σποραδικές και προτιμούν τοπικά έργα παρά έργα γραμμένα σε άλλες γλώσσες. Ξένες δημοσιεύσεις αποκτώνται μονάχα από τυχαίες ακαδημαϊκές ανταλλαγές. Η διεύρυνση των ηλεκτρονικών δημοσιεύσεων ενδεχομένως να θεραπεύσει μακροπρόθεσμα αυτές τις δυσκολίες.

Στην **Καριϊβική**, η παρουσία της φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια παρουσιάζει πτώση, βάσει των προτεραιοτήτων της κάθε χώρας. Στα **Μπαρμπάντος** τα μαθήματα φιλοσοφίας της τέχνης διδάσκονται στο πλαίσιο της κατάρτισης δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης στις εικαστικές τέχνες. Για μία ακόμη φορά, η διδασκαλία της φιλοσοφίας αποτελεί μέρος ενός συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών. Στην **Τρινιδάδ και Τομπάγκο**, η φιλοσοφία διδάσκεται στην ανώτερη εκπαίδευση. Υπάρχουν μαθήματα Εισαγωγής στη Φιλοσοφία στο Τμήμα Ιστορίας της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο των Δυτικών Ινδιών. Στην **Αϊτή**, μια χώρα που επωφελείται από τη λειτουργία μιας άριστης σχολής εκπαίδευσης δασκάλων, λέγεται ότι «το École Normale Supérieure στο Κρατικό Πανεπιστήμιο της Αϊτή, μόλις ξεκίνησε την προσφορά μεταπτυχιακού στις τέχνες και τη φιλοσοφία, στο τμήμα της φιλοσοφίας για τους εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Παρισιού VIII. Το Κέντρο Φιλοσοφίας Francois de Salles ξεκίνησε μια φιλοσοφική έρευνα αναφορικά με την αίτινη κρεολή».

### Μερικές υποδειγματικές μελέτες περίπτωσης

Μελετώντας συγκεκριμένες περιπτώσεις έχουμε τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε τα γενικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της φιλοσοφίας και να ξεκαθαρίσουμε τη συνεισφορά τους στη συνολική αξιο-



λόγηση της φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια.

**Βραζιλία.** Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τον αυξανόμενο ρόλο που διαδραματίζει η φιλοσοφική κοινότητα της Βραζιλίας στη διεθνή σκηνή. Η σημαντική θέση της δεν βρίσκεται μονάχα στη γλωσσολογία, στη φιλοσοφία της γλώσσας, στην αναλυτική φιλοσοφία και στην κοινωνική φιλοσοφία αλλά και σε αρκετούς ιστορικούς τομείς της φιλοσοφίας, όπως για παράδειγμα στην κλασική ή τη μοντέρνα και στη σύγχρονη φιλοσοφία. Σήμερα, οι διδάκτορες της φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια της Βραζιλίας δεν υστερούν σε τίποτα των Ευρωπαίων συναδέλφων τους, ενώ ένας αριθμός κέντρων αριστείας, όπως για παράδειγμα το Κρατικό Πανεπιστήμιο Campinas, επίσης γνωστό ως UNICAMP, είναι αρκετά δημοφιλές παγκοσμίως.

**Καναδάς.** Η καθηγήτρια Josiane Boulad-Ayoub, κάτοχος της Έδρας UNESCO στις Σπουδές των Φιλοσοφικών Θεμάτων της Δικαιοσύνης και της Δημοκρατικής Κοινωνίας στο Πανεπιστήμιο Κεμπέκ στο Μόντρεαλ, στην έκθεσή της για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια του Καναδά, την οποία παρουσίασε στην UNESCO, εξηγεί τις αδυναμίες που συχνά παρουσιάζουν τα προγράμματα φιλοσοφίας στα καναδικά πανεπιστήμια. Η πλειοψηφία των φοιτητών σε μαθήματα φιλοσοφίας στα πανεπιστήμια ή τα κολέγια του Καναδά, δεν επιλέγουν τα μαθήματα αυτά ως κύρια μαθήματα σε εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών στη φιλοσοφία. Σύμφωνα με την Boulad-Ayoub, οι περισσότεροι επιλέγουν ένα ή δύο μαθήματα Φιλοσοφίας, έτσι ώστε να συμπληρώσουν το κυρίως αντικείμενο των σπουδών τους (Φυσικές Επιστήμες, Κοινωνικές Επιστήμες, Εφαρμοσμένες Επιστήμες, Διοίκηση, Νομική, Λογοτεχνία). Ορισμένα μαθήματα Φιλοσοφίας αποτελούν κομμάτι σχετικά νέων προγραμμάτων σπουδών –όπως για παράδειγμα οι Φεμινιστικές Σπουδές, προγράμματα σχετικά με τα προβλήματα του περι-

βάλλοντος ή προγράμματα σχετικά με τις επιστήμες και την τεχνολογία». Θα πρέπει να τονιστεί ότι στον Καναδά, όπως και στην πλειοψηφία των δυτικών χωρών, τα τμήματα και οι σχολές Φιλοσοφίας είναι εντελώς ανεξάρτητα σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο των μαθημάτων, τις βελτιώσεις στο πρόγραμμα, την αξιολόγηση και την οργάνωση του προγράμματος των φοιτητών.

Τα Τμήματα Φιλοσοφίας στον Καναδά έχουν παρόμοιο βαθμό αυτονομίας όσον αφορά στις προσλήψεις και την επιλογή των ερευνητών. Παρ' όλα αυτά, τα πανεπιστήμια του Καναδά, δημόσια και ιδιωτικά, εξαρτώνται από τις απαιτήσεις που τίθενται σε σχέση με την απόδοση κέρδους, έχοντας ως αποτέλεσμα τη διακοπή συγκεκριμένων προγραμμάτων ή την εισαγωγή άλλων που μπορεί να κριθούν πιο συναφή με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Σύμφωνα με την Boulad-Ayoub, το έργο των καθηγητών στον Καναδά έχει τρία σκέλη: τη διδασκαλία, την έρευνα και το συντονισμό με άλλες υπηρεσίες της κοινότητας του πανεπιστημίου. Συνδυάζοντας τη διδασκαλία και την έρευνα, το διδακτικό προσωπικό τείνει να διαμορφώνει το περιεχόμενο των μαθημάτων του σύμφωνα με τον παραδοσιακό διαχωρισμό της Φιλοσοφίας και των ερευνητικών ειδικοτήτων. Ως εκ τούτου, αν και δεν υπάρχει κεντρικά υπουργείο που να επιβάλλει ένα ενιαίο πρόγραμμα, ο Καναδός φοιτητής θα συναντήσει μαθήματα από το ένα πανεπιστήμιο στο άλλο που είναι με παρόμοιο τρόπο δομημένα, σύμφωνα με τους παραδοσιακούς τομείς: Ιστορία της Φιλοσοφίας, Επιστημολογία, Φιλοσοφία της Γλώσσας, Λογική, Μεταφυσική, Κοινωνική και Πολιτική Φιλοσοφία. Η έμφαση που μπορεί να δίνεται στον ένα ή τον άλλο τομέα, αντικατοπτρίζει την ειδικότητα του ερευνητή-καθηγητή ή την επιθυμία του τμήματος ή της σχολής φιλοσοφίας να διαφοροποιηθεί από άλλα.

Ωστόσο, ορισμένα μαθήματα εμπήκουν εκτός των παραδοσιακών κλάδων της

φιλοσοφίας, ικανοποιώντας συχνά τις ανάγκες άλλων πανεπιστημιακών Τμημάτων. Αυτά τα μαθήματα συνήθως ασχολούνται με ερωτήματα που αφορούν στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις – όπως για παράδειγμα η εξέλιξη της φιλοσοφίας σε εθνικό επίπεδο, η εφαρμοσμένη φιλοσοφία (κυρίως στο τομέα της εταιρικής ηθικής) ή πιο πρόσφατα η ιατρική ηθική. Τα μαθήματα αυτά διδάσκονται από διδακτικό προσωπικό των Τμημάτων Φιλοσοφίας, αλλά δεν είναι απαραίτητα κομμάτι του προγράμματός τους. Όσον αφορά στο περιεχόμενο, η διδασκαλία της φιλοσοφίας έχει συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες ανάλογα με τη γλώσσα διδασκαλίας του πανεπιστημίου, καθώς αυτό μπορεί να βρίσκεται είτε στον αγγλόφωνο είτε στον γαλλόφωνο Καναδά.

Είναι σαφές ότι στον Καναδά οι στενοί δεσμοί με τα πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών έχουν διαμορφωθεί ως φυσική συνέπεια της επαφής με τον αμερικάνικο τρόπο σκέψης και της δόμησης των φιλοσοφικών μαθημάτων στη βάση μιας ενδελχούς γνώσης της αγγλόφωνης φιλοσοφικής παράδοσης. Στην επιστημολογία και τη μεταφυσική, για παράδειγμα, η διδασκαλία και η έρευνα έχουν επηρεαστεί από την παράδοση του νεο-πραγματισμού και στην πολιτική φιλοσοφία από την παράδοση του κονστρουκτιβισμού και του φιλελευθερισμού. Στο γαλλόφωνο Καναδά η σημασία που απονέμεται στην ευρωπαϊκή παράδοση της φιλοσοφικής ερμηνευτικής, μέσω της διδασκαλίας του Paul Ricoeur και αρκετών άλλων φιλοσόφων, έχει υποστηρίξει την ανάπτυξη μιας «ηπειρωτικής φιλοσοφίας». Παρ' όλα αυτά, η επίδραση της αγγλόφωνης φιλοσοφικής παράδοσης είναι σαφέστατα αυξανόμενη. Η εξασθένιση αυτού του άκαμπτου διαχωρισμού συντείνει στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στα καναδικά πανεπιστήμια, η οποία σήμερα αντιπροσωπεύει ένα ξεχωριστό παράδειγμα συγχώνευσης φιλοσοφικών παραδόσεων που πολύ συχνά αντιμετωπίζονται ως εντελώς ξε-

χωριστές μεταξύ τους. Θα πρέπει επίσης να προστεθεί ότι οι ακαδημαϊκές ανταλλαγές, η κοινή επίβλεψη πτυχιακών εργασιών και άλλες διεθνείς μορφές συνεργασίας έχουν πολλαπλασιαστεί τα λίγα τελευταία χρόνια.

**Δημοκρατία της Κορέας.** Σύμφωνα με τον καθηγητή In-Suk Cha, κάτοχο της Έδρας UNESCO στη Φιλοσοφία και τη Δημοκρατία στο Εθνικό Πανεπιστήμιο της Σεούλ, και πρόεδρο του ICPHS (International Council for Philosophy and Human Sciences/ Διεθνές Συμβούλιο για τη Φιλοσοφία και τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες), οι κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις που συνοδεύουν την ανάπτυξη της φιλοσοφίας στην Ανατολή έχουν επηρεάσει έντονα τα είδη της φιλοσοφίας που έθεσαν ως προτεραιότητα οι Κορεάτες διανοούμενοι. Επειδή η φιλοσοφία χρησιμοποιούνταν εις βάρος των μορφών της παραδοσιακής πνευματικότητας, αρχικά τύγχανε εκτίμησης ως μια πρακτική προσέγγιση, ως ένας οδηγός ενεργειών συνδεδεμένος με μια ιστορική συνάφεια και με τη δυνατότητα να δίνει απαντήσεις σε πρακτικά ζητήματα της κορεάτικης κοινωνίας. Η προσέγγιση αυτή συνεχίστηκε όσο και οι εμπνευσμένες μεταρρυθμίσεις στην ανώτερη εκπαίδευση οι οποίες, από τη δεκαετία του 1980, επέτρεψαν την εξάπλωση προγραμμάτων φιλοσοφίας και έδωσαν τη δυνατότητα σε τμήματα φιλοσοφίας σε πανεπιστήμια της Κορέας να πολλαπλασιαστούν. Η Φιλοσοφία θεωρείται ως βασικό μάθημα της εκπαίδευσης για την πολιτότητα και γενικότερα ως πνευματικό εργαλείο στην υπηρεσία της δημοκρατικής ανάπτυξης. Σήμερα, περισσότερο από ογδόντα πανεπιστήμια της Κορέας έχουν τμήμα Φιλοσοφίας ή προσφέρουν τίτλους σπουδών στη Φιλοσοφία. Μια σύντομη σύνοψη των μαθημάτων που προσφέρονται στα σημαντικότερα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης, μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε την τεράστια παρουσία μαθημάτων πρακτικού προσανατολισμού: λογική και κριτική σκέψη, φιλοσοφική αντίληψη της σύγχρονης κοινωνίας, βιοηθική, κυ-

βερνο-ηθική (cyber-ethics), φιλοσοφική αντίληψη της επιστήμης, περιβαλλοντική ηθική ή κοινωνική φιλοσοφία. Η βιβλιογραφία που αξιοποιείται σε αυτούς τους τομείς προέρχεται κυρίως από τις Ηνωμένες Πολιτείες. Η ηλαιοψηφία των φοιτητών διαβάσει αγγλικά και στα περισσότερα πανεπιστήμια είναι υποχρεωτική μια δεύτερη γλώσσα (η γαλλική ή η γερμανική).

Η ποιότητα του συστήματος των πανεπιστημίων της Κορέας βρίσκεται αναμφισβήτητα στον πυρήνα της παρουσίας της χώρας στη διεθνή σκηνή. Το σύστημα αυτό έχει δημιουργήσει μια σημαντική αφομοίωση της δυτικής παράδοσης στη φιλοσοφία, που θεωρείται σήμερα αναπόσπαστο κομμάτι της φιλοσοφικής κουλτούρας της Κορέας, σχεδόν στο ίδιο πλαίσιο με το νέο-Κομφουκιανισμό. Οι πρώτοι κλασικοί της φιλοσοφικής σκέψης, από τον Πλάτωνα μέχρι τον Βίτγκενσταϊν και τον Ρωλς μελετούνται συστηματικά και σχολιάζονται στις κορεάτικες τάξεις. Επίσης, μελετούνται διανοούμενοι του Κομφουκιανισμού και το Νέο-Κομφουκιανισμού. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η επιστημονική και τεχνολογική πρόοδος είχε ως αποτέλεσμα η διδασκαλία της φιλοσοφίας να αποκτήσει σημαντικότερη θέση συγκριτικά με το παρελθόν. Η αντίληψη ότι η φιλοσοφία έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει τον κοινωνικό και πολιτικό εκσυγχρονισμό (και σε αντίθεση με αυτό, η εμφάνιση «συντηρητικών» μορφών φιλοσοφίας να προάγουν παραδοσιακές αξίες) φαίνεται ότι σταδιακά αντικαθίσταται με την αντίληψη των παιδαγωγικών δυνατοτήτων της φιλοσοφίας προς όφελος όλων των προγραμμάτων. Σήμερα, οι Κορεάτες καθηγητές θεωρούν ως εξαιρετικά σημαντική τη διαφορετικότητα μεταξύ των φοιτητών που παρακολουθούν μαθήματα φιλοσοφίας και αντιλαμβάνονται αυτού του είδους τα μαθήματα ως ευκαιρία ανάπτυξης της κριτικής και διανοητικής σκέψης, απαραίτητων στοιχείων για την επίτευξη της αριστείας στον τομέα τους. Σε αυτό το εξελισσόμενο περιβάλλον, μαθήματα

για την κριτική σκέψη ή εισαγωγής στη φιλοσοφική αντίληψη φαίνεται ότι προορίζονται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο.

**Τυννσία.** Ο καθηγητής Fathi Triki, κάτοχος της Έδρας UNESCO στη Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο της Τύνιδας 1, θυμάται ότι «τη δεκαετία του 1960 τα πρώτα μαθήματα φιλοσοφίας στην Τυννσία προσφέρονταν από Γάλλους δασκάλους: ανάμεσα σε αυτούς οι Jean Wahl και François Châtelet και αργότερα οι Gerard Delledalle, Claude Drevet και Olivier Reboul. Από το 1966, το Τμήμα Φιλοσοφίας της Σχολής Τεχνών και Κοινωνικών Επιστημών στην Τύνιδα έχει διοργανώσει σειρά διαλέξεων από τους Michel Foucault και Gerard Lebrun και για περιορισμένες χρονικές περιόδους από τους Pierre Aubenque, Jules Vuillemin, Gilles-Gaston Granger και Jean Hyppolite. Σήμερα, υπάρχουν 4 τμήματα φιλοσοφίας στην Τυννσία: στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο της Τύνιδας, στο Ινστιτούτο Κοινωνικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο Αλ-Μανάρ, στο Πανεπιστήμιο της Καϊρούαν και στο Πανεπιστήμιο της Σφαξ. Επίσης, μαθήματα φιλοσοφίας διδάσκονται σε προπαρασκευαστικά σχολεία λογοτεχνίας και επιστημών, σε σχολεία και ινστιτούτα τεχνολογίας, πολιτισμικών επιστημών, θεολογίας ή παιδαγωγικών δημοτικής εκπαίδευσης, εφαρμοσμένων τεχνών, καθώς επίσης σε πανεπιστημιακές σχολές κοινωνικών επιστημών, νομικής και σε λιγότερο βαθμό επιστημών». Παρατηρούμε ότι στην ανώτερη εκπαίδευση της Τυννσίας υπάρχει η ίδια σχέση μεταξύ φιλοσοφίας και άλλων μαθημάτων με αυτήν που υπάρχει και σε άλλες χώρες που έχουμε δει. Σύμφωνα με τον Triki, «προγράμματα κοινωνικών επιστημών και πολιτισμικών επιστημών, στα αναλυτικά τους προγράμματα περιέχουν μαθήματα με φιλοσοφικό περιεχόμενο. Σε ορισμένα επιστημονικά κέντρα, η ιστορία της επιστήμης και της βιοηθικής άρχισαν επίσης να διδάσκονται. Ιδρύματα εφαρμοσμένων τεχνών και σχολές καλών τεχνών συχνά προσφέρουν μαθή-

ματα αισθητικής και φιλοσοφικού περιεχομένου γενικότερα. Η φιλοσοφία του δικαίου διδάσκεται σε νομικές σχολές και νομικά κέντρα. Υπολογίζεται ότι σχεδόν το 40% των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τυνησία επιλέγουν τουλάχιστον ένα μάθημα που έχει σχέση με τη φιλοσοφία. Επιπλέον, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα δεδομένα σχεδόν οι μισοί φοιτητές φιλοσοφίας στην Τυνησία είναι γυναίκες (44%). Πέραν των προπτυχιακών προγραμμάτων, όλα τα τμήματα φιλοσοφίας στην Τυνησία προσφέρουν πρόγραμμα επιπέδου μάστερ, ενώ μονάχα η Σχολή Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου της Τύνιδας προσφέρει διδακτορικό. Όσον αφορά στο περιεχόμενο του προγράμματος, μπορούμε να αναφερθούμε στη συνεισφορά του Triki: «Προς πληροφόρησή σας, μπορούμε να εντοπίσουμε την παρουσία των ακόλουθων κλασικών συγγραφέων στα προγράμματα φιλοσοφίας των πανεπιστημίων: Πλάτωνας, Αριστοτέλης, Πλωτίνος, Αλ-Φαράμπι, Αβικέννας, Αβερρόης (Ibn Rushd), Ντεκάρτ, Σπινόζα, Λάιμπνιτς, Χιουμ, Ρουσσώ, Καντ, Χέγκελ, Μαρξ, Νίτσε, Χάιντεγκερ, Φουκώ, Ρωλς και Χάμπερμας. Όπως φαίνεται, οι κλασικοί που διδάσκονται στη φιλοσοφία αντιπροσωπεύουν την παγκόσμια κληρονομιά στη φιλοσοφία και κυρίως της Ελληνικής, της Αραβικής, της Λατινικής και της Ευρωπαϊκής. Παρ' όλα αυτά, απουσιάζει το άνοιγμα προς τον παραδοσιακό ασιατικό πολιτισμό». (Σε αυτό το πλαίσιο, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι ο φιλοσοφικός διάλογος ανάμεσα στην Ασία και τον Αραβικό κόσμο, που ξεκίνησε από την UNESCO το 2002, αποτελεί έναν γνήσιο τρόπο για να ξεπεραστεί αυτό το κενό). Η κεντρική θέση που κατέχουν οι κλασικοί είναι όλο και περισσότερο ασαφής, με την ανώτερη εκπαίδευση να ακολουθεί το παράδειγμα της δευτεροβάθμιας προς όφελος πιο πρακτικών προσεγγίσεων στα μαθήματα που διδάσκονται. Συνεπώς, παρά το γεγονός ότι η Τυνησία τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει προοδεύσει σημαντικά στην έρευνα της λογικής και της επιστημολογίας, εντούτοις σήμερα

η ηθική, η πολιτική φιλοσοφία και κυρίως ζητήματα σχετικά με το δίκαιο/τη νομική (όπως για παράδειγμα τα ανθρώπινα δικαιώματα, το κράτος δικαίου ή η κοινωνία των πολιτών) έχουν αποκτήσει κεντρική θέση στα διάφορα προγράμματα ανώτερης εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρει ο Triki «το μεταπτυχιακό στη Σύγχρονη Φιλοσοφία από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο της Τύνιδας αποτελείται από τρία σεμινάρια σχετικά με την ηθική και τρία σεμινάρια σχετικά με την πολιτική φιλοσοφία, σε ένα σύνολο δώδεκα σεμιναρίων. Εν ολίγοις, αυτά τα δύο μαθήματα είναι το 50% του συνόλου των σεμιναρίων που προσφέρονται στους φοιτητές. Επιπλέον, σε όλα τα τμήματα φιλοσοφίας, ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανοχής, δημοκρατίας και πολιτικού βίου διδάσκονται ως στοιχεία της θεωρίας των αξιών σε προπτυχιακά προγράμματα, και ως μέρος της ηθικής και της πολιτικής φιλοσοφίας σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Όσον αφορά στο διδακτορικό πρόγραμμα, αυτό αποτελείται από διάφορα σεμινάρια με εξειδίκευση στην πολιτική και ηθική φιλοσοφία». Τέλος, διαπιστώνουμε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στη διδασκαλία της αισθητικής και της θεωρίας της τέχνης και της ιστορίας, διότι αναμφισβήτητα αυτά μπορούν να οδηγήσουν στην εργοδότηση στα νέα τμήματα εφαρμοσμένων τεχνών των πανεπιστημίων της Τυνησίας. Σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα πανεπιστήμια η διδασκαλία της αραβικής φιλοσοφίας είναι αποσπασματική. Οι Τυνησιοί ερευνητές επιχειρούν να δημοσιεύουν σε διεθνή περιοδικά, καθώς επίσης να προσελκύουν το διεθνές κοινό σε εκδόσεις, όπως για παράδειγμα στο *Revue tunisienne des études philosophiques*. Σε αυτό το πλαίσιο, η γαλλική είναι η γλώσσα αναφοράς. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται στο Μαρόκο, όπου η πολιτική της Αραβοποίησης ξεκίνησε το 1972 αλλά η γνώση της γαλλικής γλώσσας συνεχίζει να είναι σημαντική.

## 2) Η αύξηση των ακαδημαϊκών δικτύων ανταλλαγών

**ERASMUS και ERASMUS MUNDUS**

Το Ευρωπαϊκό δίκτυο ERASMUS (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students/ Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης για την Κινητικότητα των Φοιτητών) δημιουργήθηκε το 1987, και είναι με διαφορά το πιο γνωστό δίκτυο πανεπιστημιακών ανταλλαγών και κινητικότητας. Έχει αξιοποιηθεί από περίπου 1.2 εκατομμύρια φοιτητές<sup>33</sup>. Σήμερα, 2199 παιδαγωγικά ιδρύματα σε 31 χώρες<sup>34</sup> λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα. Η επίδραση του προγράμματος στους φοιτητές της φιλοσοφίας ποικίλλει και τείνει να μειώνεται τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες στατιστικές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το 2004-2005, οι φοιτητές των ανθρωπιστικών σπουδών αντιπροσώπευαν το 3.8% των συμμετεχόντων, δηλαδή 5393 φοιτητές από τους συνολικά 144,037 φοιτητές. Το 2001, το πρόγραμμα ERASMUS διπλασιάστηκε σε μέγεθος με την επέκτασή του υπό την ονομασία ERASMUS MUNDUS. Το ERASMUS MUNDUS αφορά κυρίως σε μεταπτυχιακούς φοιτητές και είναι ανοικτό σε φοιτητές από όλο τον κόσμο, με στόχο την προσέλκυση νεαρών ταλέντων στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και την ενθάρρυνση Ευρωπαίων φοιτητών να φοιτήσουν πέραν των συνόρων της Ευρώπης. Η επιτυχία του προγράμματος ERASMUS και η εξέλιξη του σε διεθνές επίπεδο αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση στον τομέα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευόμενοι στη φιλοσοφία φαίνεται ότι επωφελούνται ιδιαίτερα από αυτή την πρωτοβουλία, η οποία όχι μόνο προάγει την ακαδημαϊκή παιδεία αλλά επίσης ενθαρρύνει την επαφή μεταξύ νεαρών από διαφορετικές κουλτούρες και την εκμάθηση ξένων γλωσσών, παραδόσεων και πρακτικών. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα μεγαλεπήβολο σχέδιο. Μια πιο γενικευμένη δράση, με στόχο τη δημιουργία άλλων προ-

γραμμάτων για την προώθηση της διεθνούς κινητικότητας, θα ωφελούσε συγκεκριμένα φοιτητές και νεαρούς ερευνητές σε χώρες όπου η έλλειψη πόρων ελαχιστοποιεί τις ευκαιρίες για σπουδές στο εξωτερικό. Η κινητικότητα των ερευνητών και γενικότερα όλες οι πρωτοβουλίες για διεθνή συνεργασία φαίνεται να διαδραματίζουν έναν αυξημένο ρόλο στην παρούσα διαδικασία διεθνοποίησης της ακαδημαϊκής έρευνας

**Το πρόγραμμα  
«Από τη διαρροή ταλέντων  
στην προσέλκυση ταλέντων»**

Μια σημαντική δράση, απαραίτητη για την παρουσία της φιλοσοφίας σε λιγότερο αναπτυγμένες χώρες συνδέεται με τις ευκαιρίες που παρέχονται σε ερευνητές για να σπουδάσουν στο εξωτερικό και να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους. Η «διαρροή ταλέντων» προς τα πανεπιστήμια και τα επιστημονικά κέντρα της Δύσης αποτελεί σοβαρό πρόβλημα για τις περισσότερες χώρες της Αφρικής, επηρεάζοντας επίσης και άλλες χώρες ανά τον κόσμο. Δράσεις για να αντιστραφεί αυτή η τάση θα μπορούσαν να διαδραματίσουν δραστικό ρόλο στην ενδυνάμωση της φιλοσοφίας στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αυτών. Σε ένα άρθρο του 2003, ο Gumisai Mutume σχολιάζει την αναγκαιότητα λήψης μέτρων για την αντιμετώπιση της διαρροής<sup>35</sup>. Οι επιστημονικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες, που είναι οι λόγοι αυτής της μετανάστευσης διαδραματίζουν πολύ μεγαλύτερο ρόλο από τις ακαδημαϊκές συνθήκες. Μια επιπλέον δυσκολία έγκειται στην εξεύρεση των μέσων ανατροπής αυτής της τάσης. Χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για την ενθάρρυνση των ειδικών να επιστρέψουν από το εξωτερικό. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι πρωτοβουλίες για αυτό το σκοπό υλοποιήθηκαν από χώρες που είχαν τη δυνατότητα να στηρίξουν την επιστροφή των ταλέντων.

(33) Βλέπε 'The European Community programme in the field of higher education. European Commission' (Πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στον τομέα της ανώτερης εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκή Επιτροπή) <http://ec.europa.eu>

(34) Αυτά είναι τα είκοσι επτά κράτη-μέλη της ΕΕ, καθώς επίσης η Ισλανδία, το Λιχτενστάιν, η Νορβηγία και η Τουρκία.

(35) Βλέπε Gumisai Mutume, "Reversing Africa's "brain drain"". *Africa Recovery*, 17: 2, July 2003.

Η Ιταλία είναι μια τέτοια περίπτωση. Το πρόγραμμα με την ονομασία «Από τη διαρροή ταλέντων στην προσέλκυση ταλέντων» έχει θεσμοθετηθεί από το Υπουργείο Πανεπιστημίων και Έρευνας για να παρέχει στους ακαδημαϊκούς που πραγματοποίησαν έρευνα στο εξωτερικό για τουλάχιστον τρία χρόνια την ευκαιρία πρόσληψης σε θέσεις επίκουρου καθηγητή ή καθηγητή στα ιταλικά πανεπιστήμια. Τα συμβόλαια αυτά ποικίλλουν από ένα έως τέσσερα χρόνια και έχουν δύο βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, απευθύνονται τόσο σε αναγνωρισμένους ειδικούς όσο και σε νεαρούς ερευνητές, μερικές φορές στην αρχή της καριέρας τους. Ο στόχος είναι η επιστροφή στα ιταλικά πανεπιστήμια των απόδημων ακαδημαϊκών, που θα καταστήσουν τα επιστημονικά και ακαδημαϊκά δίκτυά τους προσβάσιμα σε Ιταλούς συναδέλφους και φοιτητές, συμβάλλοντας έτσι στη διεύρυνση του διεθνούς ορίζοντα της ιταλικής ακαδημαϊκής κοινότητας. Την ίδια στιγμή, το πρόγραμμα παρέχει σε νεαρούς ειδικούς την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν ερευνητικές δραστηριότητες στον τόπο καταγωγής τους. Δεύτερον, τα συμβόλαια διδασκαλίας και έρευνας χρηματοδοτούνται από το υπουργείο κατά το 90% και ως εκ τούτου το κόστος για τα πανεπιστήμια μειώνεται σημαντικά. Η συμμετοχή των ερευνητών στη φιλοσοφία δεν είναι αμελητέα. Αν και αυτό το πρόγραμμα δεν επιλύει όλα τα προβλήματα που προέκυψαν από την έξοδο των Ιταλών ερευνητών στο εξωτερικό, είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι αυτού του τύπου τα προγράμματα εισάγονται από πολλές ευρωπαϊκές χώρες<sup>36</sup>. Ο Pierpaolo Giannoccolo, ερευνητής στα οικονομικά στο Πανεπιστήμιο της Μπολόνια, συγκρίνει τις διάφορες πρωτοβουλίες που υιοθετήθηκαν στην Ευρώπη αναφορικά με το ζήτημα αυτό. Ο Giannoccolo εξετάζει τις διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να ενθαρρύνουν τη μετακίνηση ξένων ταλέντων προς ξένα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις ποικίλες προσπάθειες που έγιναν από ειδικούς που μετανάστευσαν

για τον επαναπατρισμό τους στη χώρα καταγωγής τους.

Αυτά ανταποκρίνονται σε δύο διαφορετικές απαιτήσεις –οπωσδήποτε συνδέονται με διαφορετικά μέρη στον κόσμο αλλά έχουν διαφορετικό βαθμό προτεραιότητας. Ακόμη ένα παράδειγμα που αξίζει να σημειωθεί σχετίζεται με τις διάφορες δράσεις που εφαρμόζονται στην Κίνα για την ενίσχυση της προσπάθειας επιστροφής ερευνητών που έφυγαν για να σπουδάσουν ή να εργαστούν στο εξωτερικό. Η κινεζική κυβέρνηση έχει θέσει ως προτεραιότητα την επιστροφή απόδημων ερευνητών και αποφοίτων, μέσω προγραμμάτων όπως το «Χρηματοδότηση επαναπατριζομένων για την πραγματοποίηση επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας/ Fund for Returnees to Launch S&T Research (1990), το Πρόγραμμα Κατάρτισης Ταλέντων για τον 21ο αιώνα (1993), το Πρόγραμμα Chunhui (1996), το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκών Κινήτρων Changjiang (Changjiang Scholar Incentive Programme), το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκής Σύντομης Επιστροφής για Ακαδημαϊκούς και Ερευνητές στο εξωτερικό (2001) και το ίδρυμα στήριξης «Θεμελίωση της Επιστημονικής Έρευνας για παλινοστούντες Κινέζους ακαδημαϊκούς».

### Υποτροφίες της UNESCO

Το πρόγραμμα υποτροφιών της UNESCO αφορά στην προσφορά και στο συντονισμό υποτροφιών, σε επιδόματα σπουδών και ταξιδιών και έχει διπλό στόχο. Να συμβάλει στην ενίσχυση των ανθρώπινων πόρων και στην ανάπτυξη των εθνικών ικανοτήτων σε τομείς που αφορούν στους στρατηγικούς στόχους και προτεραιότητες του προγράμματος της UNESCO και να αυξήσει την από κοινού χορήγηση υποτροφιών με ενδιαφερόμενους δωρητές<sup>37</sup>. Η Εθνική Επιτροπή UNESCO της χώρας του υποψηφίου είναι το επίσημο κανάλι υποβολής των αιτήσεων για τις υποτροφίες. Οι υποτροφίες που προσφέρονται κάτω από αυτό το πρόγραμμα είναι μικρής

(36) Βλέπε Pierpaolo Giannoccolo, *Brain Drain Competition Policies in Europe: A Survey*, February 2006. <http://econpapers.repec.org/paper/miswpaper/20060201.htm>

(37) Βλέπε [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

διάρκειας (μέχρι έξι μήνες) και έχουν στόχο την εξειδικευμένη κατάρτιση σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Άτομα που έχουν προτεραιότητα είναι οι υποσχόμενοι και προσοντούχοι ειδικοί που επιδιώκουν τη διεξαγωγή προηγμένης έρευνας ή τη βελτίωση των ικανοτήτων και των γνώσεών τους πάνω στις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα που φοιτούν ή εργάζονται<sup>38</sup>.

### 3) Το Διεθνές Δίκτυο Γυναικών Φιλοσόφων της UNESCO:

#### Ένα οικουμενικό εφελτήριο

Το Διεθνές Δίκτυο Γυναικών Φιλοσόφων ξεκίνησε από την UNESCO τον Μάρτιο του 2007, από την ιδέα που προέκυψε εξαιτίας μιας διαπίστωσης: της απουσίας των γυναικών φιλοσόφων στα φιλοσοφικά φόρουμ και συνέδρια. Για οικονομικούς ή προσωπικούς λόγους, κάποιες φορές εξαιτίας των ιδρυμάτων ή ως αποτέλεσμα στενόμευλων αντιλήψεων, οι γυναίκες έχουν λιγότερη ζήτηση συγκριτικά με τους άντρες και συχνά μετακινούνται λιγότερο, κάτι το οποίο καθιστά τις ανταλλαγές μεταξύ των ιδρυμάτων –και των χωρών– δυσκολότερες. Αρκετές γυναίκες, κυρίως από την Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, μπορεί ήδη να έχουν επιλύσει αυτό το πρόβλημα της εκπροσώπησης. Αυτή η μη συμμετοχή δεν σημαίνει την έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των γυναικών φιλοσόφων, αλλά κυρίως υποκρύπτει μια σειρά προβλημάτων που θα πρέπει να επισημάνουμε και ταυτόχρονα να κατανοήσουμε τις βαθύτερες αιτίες τους. Ως εκ τούτου, η ιδέα που βρίσκεται πίσω από αυτό το δίκτυο έγκειται στο να βοηθήσει τις γυναίκες φιλοσόφους, οι οποίες δεν είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με άλλους φιλοσόφους, να κοινωνοποιήσουν το έργο τους, να δημοσιεύσουν τα άρθρα τους και να προσκληθούν σε συνέδρια και σεμινάρια ώστε να μπορέσουν να μοιραστούν και να

επικοινωνήσουν το φιλοσοφικό τους έργο. Το δίκτυο απευθύνεται σε γυναίκες φιλοσόφους όπου κι αν αυτές βρίσκονται και κυρίως από αναπτυσσόμενες χώρες που έχουν επιλέξει τη φιλοσοφία και που δεν έχουν την αναγκαία στήριξη από πανεπιστήμια, εκδοτικές ή άλλες επαγγελματικές πλατφόρμες. Πέραν της έλλειψης αναγνώρισης, το ζήτημα της προβολής τους, η ίδια η θέση των γυναικών φιλοσόφων είναι αιτία προβληματισμού. Ποια γλώσσα χρησιμοποιείται σε συζητήσεις που αφορούν σε γυναίκες φιλοσόφους; Σε ποια περιβάλλοντα γίνονται αποδεκτές; Πώς αντιμετωπίζονται;

Μετά από αρκετή μελέτη του τρόπου με τον οποίο θα ξεπεραστούν τα εμπόδια και θα αναπτυχθεί μια συμμετοχική διαδικασία που θα οδηγήσει σε δημιουργικότητα, άμιλλα και ενθάρρυνση, η UNESCO κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δημιουργία μιας πλατφόρμας για τις γυναίκες φιλοσόφους θα ήταν η καλύτερη λύση –ένα φόρουμ όπου η φωνή και το έργο τους μπορεί να ακουστεί και με άλλα λόγια να τις κάνει πιο ορατές και παρούσες. Το αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία ενός χώρου ανταλλαγής ιδεών, διαλόγου και συζήτησης για αντιπαράθεση και δημιουργία.

Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητο να τονιστούν τόσο η διαφορετική προέλευση και το υπόβαθρο των συμμετεχουσών, όσο και οι ευκαιρίες που δίνονται από τους διάφορους τομείς αρμοδιότητας της UNESCO. Το Διεθνές Δίκτυο Γυναικών Φιλοσόφων έχει ως στόχο να αποτελέσει το εργαλείο συνένωσης των γυναικών που ασχολούνται με τη φιλοσοφία για να μπορέσουν να παρουσιάσουν τις θέσεις τους πάνω σε διάφορα ζητήματα, και όχι μονάχα σε αυτά που αφορούν στο φύλο.

Για τη δημιουργία αυτού του δικτύου, ως ένα πρώτο βήμα η UNESCO προκήρυξε προσφορές για τη δημιουργία ενός αρχείου με τις γυναίκες φιλοσόφους παγκοσμίως. Η προκήρυξη αυτή στάληκε

(38) Οι αρχές και οι συνθήκες που διέπουν αυτό το πρόγραμμα περιγράφονται σε εγκύκλιο που απευθύνεται στις Εθνικές Επιτροπές της UNESCO στην έναρξη της προκήρυξης κάθε διετούς προγράμματος υποτροφιών.

σε όλους τους συνεργάτες της UNESCO παγκοσμίως. Στο παρόν στάδιο καταγραφής της εργασίας μας, το αρχείο αυτό περιέχει τα ονόματα πέραν των χίλιων γυναικών φιλοσόφων από όλο τον κόσμο (συμπεριλαμβανομένων καθηγητριών, ερευνητριών και υποψηφίων διδασκόντων).

Οι δραστηριότητες του δικτύου θα καθοριστούν από επιτροπές σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο, στη βάση των στόχων του δικτύου όπως αναφέρονται πιο πάνω και των προτεραιοτήτων του προγράμματος της UNESCO. Οι δραστηριότητες που προγραμματίζονται για το 2008 περιλαμβάνουν τη δημιουργία πύλης στην ιστοσελίδα της UNESCO με βάση δεδομένων των γυναικών φιλοσόφων ανά περιοχή και ειδικότητα, και καταγραφή, ανάμεσα σε άλλα στοιχεία σχετικά με το ποια είναι τι, ενός βιογραφικού καταλόγου σημαντικών γυναικών φιλοσόφων ανά τον κόσμο. Η UNESCO θα προωθήσει επίσης τη συμμετοχή γυναικών στις Παγκόσμιες Ημέρες Φιλοσοφίας, στους Διαπεριφερειακούς Φιλοσοφικούς Διαλόγους, στο Παγκόσμιο Συνέδριο Φιλοσοφίας και σε άλλα φόρουμ που διοργανώνονται για τη φιλοσοφία. Μέσω του δικτύου αυτού, η UNESCO θα ενθαρρύνει επίσης πιο συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα την προώθηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας παγκοσμίως, καθώς επίσης ενισχυμένη συνεργασία και διμερείς δραστηριότητες μεταξύ Βορρά-Νότου και Νότου-Νότου.

### Πλαίσιο 37

## Κάλεσμα για τη δημιουργία Διεθνούς Δικτύου Γυναικών Φιλοσόφων της UNESCO

**Ο Τομέας Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών της UNESCO,**

**βέβαιος για τη σημαντική και κεντρική θέση των γυναικών στη φιλοσοφική σκέψη και για την πολύτιμη συνεισφορά τους για μια καίρια κατανόηση των προκλήσεων της εποχής μας,**

**εργαζόμενος για την ανάμιξη των γυναικών σε δράσεις σε όλους τους τομείς των αρμοδιοτήτων της UNESCO, και συγκεκριμένα σε αυτούς που έχουν ως στόχο την προώθηση του στοχασμού και του διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικές περιοχές του κόσμου στην έρευνα, τη διδασκαλία και τη δημόσια συζήτηση,**

**επισημαίνοντας την ανάγκη ενίσχυσης της συμμετοχής των γυναικών φιλοσόφων στις διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από την UNESCO στον τομέα της φιλοσοφίας, και επικαλούμενος για το σκοπό αυτό τις πρόνοιες της Στρατηγικής της UNESCO για τη Φιλοσοφία, που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των δικτύων των φιλοσόφων σε όλο τον κόσμο και στην ενθάρρυνση του φιλοσοφικού στοχασμού σε όλες τις μορφές,**

**αποφασισμένος να προσπαθεί ακατάπαυστα στο πλαίσιο των δράσεων της UNESCO για την καταπολέμηση των διακρίσεων που έχουν σχέση με το φύλο και για την υπεράσπιση των γυναικών στην κατάκτηση της θέσης που τους αξίζει στις κοινωνίες μας,**

**επικεντρωμένος στην απασχόληση νεαρών φιλοσόφων με στόχο τη βελτίωση του βιογραφικού τους μέσω της ενθάρρυνσης συμμετοχής με κάθε σοβαρότητα σε αυτό το δίκτυο και παροτρύνοντας τους καθηγητές και τους επιβλέποντες καθηγητές τους στην έρευνα να τις στηρίξουν σε αυτή την προσπάθεια,**

στις 8 Μαρτίου 2007, επί τη ευκαιρία της Διεθνούς Ημέρας για τη Γυναίκα, του Διεθνούς Δικτύου Γυναικών Φιλοσόφων της UNESCO, συγκεντρώνοντας το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό γυναικών φιλοσόφων –φιλοσόφων/ καλλιτέχνιδων, φιλοσόφων/ συγγραφέων, φιλοσόφων/ ποιητριών και άλλων– από όλες τις χώρες και τις φιλοσοφικές παραδόσεις, έτσι ώστε να τις εμπλέξει με δυναμικό και ενεργό τρόπο στα διάφορα έργα και δραστηριότητες της UNESCO στον τομέα της φιλοσοφίας, και να τους προσφέρει τη στήριξη του Οργανισμού στη δημιουργία αλληλένδετων και βιώσιμων πνευματικών συνεργασιών υπέρ της φιλοσοφίας.

**2) Καλεί όλες εσάς να συνδράμετε δίνοντας σε αυτή την πρωτοβουλία την απαραίτητη βαρύτητα ανταποκρίνομενες στην προκήρυξη αυτή και στέλνοντας κατάλογο ονομάτων γυναικών φιλοσόφων που εργάζονται σήμερα στην έρευνα, τη διδασκαλία και τη διεύρυνση του διαλόγου για τη φιλοσοφία σε όσο γίνεται μεγαλύτερο κοινό, καθώς επίσης στέλνοντάς μας, όσο γίνεται περισσότερα στοιχεία σε σχέση με τα στοιχεία επικοινωνίας και τις βιογραφίες τους, έτσι ώστε να συμπεριληφθούν μαζί με αναφορές στο έργο τους στο αρχείο του δικτύου.**

**3) Σας καλεί να προωθήσετε την παρούσα προκήρυξη όσο το δυνατόν ευρύτερα στους συναδέλφους σας στη φιλοσοφία, γνωστούς και φίλους. Μπορείτε να βρείτε το κείμενο της παρούσας ανακοίνωσης στις έξι επίσημες γλώσσες της UNESCO (αγγλικά, γαλλικά, αραβικά, κινέζικα, ρωσικά και ισπανικά).**

UNESCO, Ιανουάριος 2007

[http://www.unesco.org/shs/women\\_philosophers.pdf](http://www.unesco.org/shs/women_philosophers.pdf)

### 1) Ανακοινώνει την προκήρυξη



## 4) Προωθώντας τον διαπεριφερειακό διάλογο στη Φιλοσοφία

Το πρόγραμμα Διαπεριφερειακού Διαλόγου στη Φιλοσοφία έχει ως στόχο την ενθάρρυνση του ανοικτού και παραγωγικού διαλόγου στο επίκεντρο του κλάδου της φιλοσοφίας: τη μάχη κατά της άγνοιας που καλλιεργείται εσκεμμένα από δογματιστές που θα επιδίωκαν ακόμη και σήμερα να μας κάνουν να πιστέψουμε, στο όνομα της εκπαίδευσης ή της παράδοσης, όχι μονάχα ότι μόνο αυτοί γνωρίζουν την Αλήθεια, αλλά πέρα από αυτό, ότι μονάχα η δική τους διαδικασία επαλήθευσης της γνώσης είναι η ορθή. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία για μια νέα ματιά των δυνατοτήτων που μας δίνει ο διάλογος στην οικουμένη. Είναι ανάγκη να δώσουμε εξαιρετική σημασία στην αξία του διαλόγου και να αναζητήσουμε δυναμικές και παγκόσμιες στρατηγικές που θα ενισχύσουν τη σημασία και την δύναμή του. Ο διάλογος θα πρέπει να αποτελέσει το εργαλείο για την αλλαγή, το μέσο για να επιτευχθεί η ανεκτικότητα και η ειρήνη, το μέσο για τη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό, και τέλος τον τρόπο για να εξυπηρετηθεί το κοινό καλό. Πολλές συγκρούσεις εν μέρει ενισχύονται από την αναζήτηση ταυτότητας που παίρνει τη μορφή διεξόδου προς μια θρησκεία ή παράδοση, αποκλείοντας τα υπόλοιπα. Πέραν των οποιωνδήποτε προσωπικών πολιτικών παραγόντων, αυτές οι ανταγωνιστικές μορφές είναι αποτέλεσμα της άγνοιας της μακράς ιστορίας που ενώνει μαζί διαφορετικούς ανθρώπους, τους πολιτισμούς, τις θρησκείες και τις παραδόσεις τους. Ένας από τους στόχους του φιλοσοφικού διαλόγου είναι να τονίσει τη δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε πνευματικές παραδόσεις και τους πολιτισμούς τους, υπογραμμίζοντας τη συνεισφορά που έχουν διαδραματίσει μεταξύ τους στην εξέλιξή τους, μέσω της ανακάλυψης της κοινής κληρονομιάς και των κοινών αξιών. Θα πρέπει να εργαστούμε όλοι μαζί για να επιτύχουμε αυτούς τους στόχους μέσα από κοινές δράσεις, να

ξαναδημιουργήσουμε μορφές «κοινής συμβίωσης» για τους λαούς του κόσμου, των οποίων η εμπειρία από τις συγκρούσεις ή την εποικοδομητική προσέγγιση συναποτελούν τη συλλογική μας μνήμη. Σε μια εποχή που ανά τον κόσμο γινόμαστε μάρτυρες της αύξησης αυτονομιστικών κινήσεων που προτάσσουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, με συνέπειες αρκετές φορές θανατηφόρες, έχουμε καθήκον να προβάλλουμε και να θεσμοθετήσουμε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικού και φιλοσοφικού διαλόγου. Εδώ, θα πρέπει να προσθέσω ότι είναι πολύ σημαντικό να αναζητήσουμε τρόπους μείωσης των όποιων αρνητικών αντιλήψεων για συγκεκριμένες πτυχές άλλων πολιτισμών, έτσι ώστε να εξαλειφθεί η πιθανότητα αυτές να οδηγήσουν απευθείας σε συγκρούσεις ή εκμετάλλευση για καταστροφικούς σκοπούς. Αντιθέτως, είναι εξαιρετικά σημαντικό να τονίσουμε τη θετική συμβολή των διαπολιτισμικών ανταλλαγών, κυρίως στους τομείς της ηθικής και των αξιών. Από αυτή την άποψη, είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση στην εκπαιδευτική διάσταση του διαπολιτισμικού διαλόγου, μέσω της προώθησης της κοινής γνώσης. Θα πρέπει επίσης να διασφαλίσουμε ότι η ευαισθησία προς το συνάνθρωπο, είτε σε σχέση με τα κοινά χαρακτηριστικά είτε σε σχέση με τη διαφορετικότητά του, καλλιεργείται στη νεαρότερη δυνατή ηλικία.

## Πλαίσιο 38

## Διαπεριφερειακοί Φιλοσοφικοί Διάλογοι

Μέσω αυτού του έργου, η UNESCO προτείνει δράσεις ως σημείο επαφής για τη δημιουργία δυναμικών δικτύων φιλοσόφων από διαφορετικά μέρη του κόσμου, και συγκεκριμένα από περιοχές ανάμεσα στις οποίες δεν υπάρχει μεταξύ τους παράδοση φιλοσοφικού διαλόγου. Οι συναντήσεις που διοργανώνονται στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος έχουν ως στόχο να ενθαρρύνουν δημιουργικούς, ελεύθερους και ανοικτούς –και αν χρειάζεται κριτικούς– διαλόγους μεταξύ δύο περιοχών, έτσι ώστε οι φιλόσοφοι να ανταλλάξουν ιδέες για όλα τα σημαντικά ζητήματα που τους ενδιαφέρουν. [...] Ανεξαρτήτως των περιοχών που έχουν εμπλακεί, οι συναντήσεις που διοργανώθηκαν μέχρι στιγμής στο πλαίσιο του προγράμματος έχουν όλες ασχοληθεί με ερωτήματα όπως: [...] Με ποιο τρόπο θα μπορούσε ο φιλοσοφικός διάλογος να συμβάλει στην εξέλιξη της διδασκαλίας της φιλοσοφίας; [...] Σε ποια ζητήματα/προβλήματα θα πρέπει να δώσει έμφαση αυτός ο διάλογος; Ποιο σχέδιο δράσης θα πρέπει να αναλάβει η UNESCO έτσι ώστε να διεξαχθεί ένα επιτυχές πρόγραμμα διαπεριφερειακού φιλοσοφικού διαλόγου; Ποιες μεθοδολογίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας της Ασίας στη Λατινική Αμερική; Ποια είδη προγραμμάτων για τη βελτίωση των ικανοτήτων και την ανταλλαγή ιδεών θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη, έτσι ώστε να προσφέρουν στους νεαρούς φιλοσόφους τη δυνατότητα αμοιβαίας μάθησης; Με ποιο τρόπο μπορεί να ενισχυθεί η κατανόηση διαφορετικών παραδόσεων σκέψης μεταξύ δύο διαφορετικών περιοχών; [...] Στο πλαίσιο ενός φιλοσοφικού διαλόγου ανάμεσα στην Ασία και τον Αραβικό κόσμο, έχουν ήδη πραγματοποιηθεί δύο δραστηριότητες. Ο διάλογος μεταξύ αυτών των

δύο περιοχών ξεκίνησε με μια συνάντηση ανταλλαγής ιδεών το Νοέμβριο του 2004 στο Παρίσι, αμέσως μετά την Παγκόσμια Ημέρα Φιλοσοφίας. Ο στόχος της ήταν να παρέχει χώρο συζήτησης για την καθιέρωση του φιλοσοφικού διαλόγου ανάμεσα σε ακαδημαϊκούς των δύο περιοχών και πολιτισμών, για τις πιθανές προκλήσεις και εμπόδια και το σκοπό τέτοιων συναντήσεων. Οι φιλόσοφοι που παρευρέθηκαν στη συνάντηση υπογράμμισαν την ανάγκη όπως ένας Ασιατικός-Αραβικός φιλοσοφικός διάλογος λάβει υπόψη τα εμπόδια της προκάταληψης και του φανατισμού και περιορίσει το γνωστικό χάσμα ανάμεσα στις δύο περιοχές.

Πέρα από την έμφαση σε ζητήματα που υπερβαίνουν τα σύνορα και είναι οικουμενικά και σε θέματα κοινά στις φιλοσοφικές παραδόσεις των δύο περιοχών, οι συμμετέχοντες επίσης τόνισαν τη σημασία της κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων αυτών των παραδόσεων και της ανάπτυξης μιας πλουραλιστικής αντίληψης για τη φιλοσοφία. Με αυτά τα δεδομένα, και έχοντας υπόψη την ανάγκη των φιλοσόφων από όλες τις περιοχές για να προβληματιστούν με κριτική στάση απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα που αφορούν γενικά στις ανθρώπινες συνθήκες, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ήταν καίριας σημασίας το να υπάρξει διάλογος για θέματα όπως η δημοκρατία, η φτώχεια, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο εκσυγχρονισμός, η τρομοκρατία και η βία. Το διαπεριφερειακό συνέδριο πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2005 στη Σεούλ, στη Δημοκρατία της Κορέας. Σε συνέχεια των συμπερασμάτων της συνάντησης στο Παρίσι, οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια αυτής της διήμερης δραστηριότητας είχαν στο επίκεντρό τους το πρωταρχικό θέμα

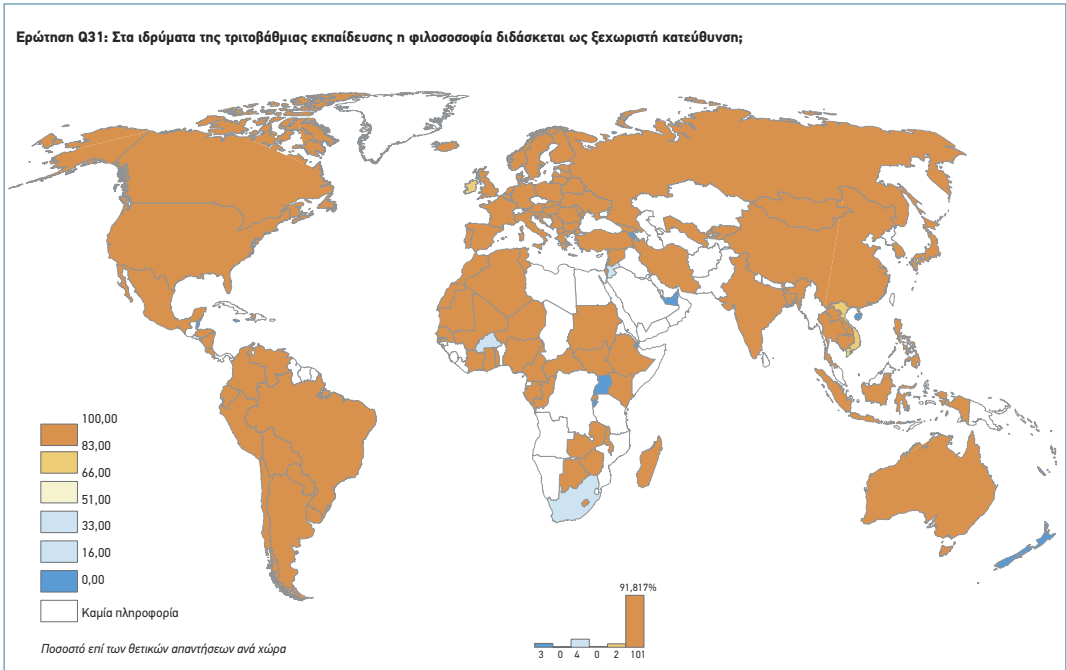
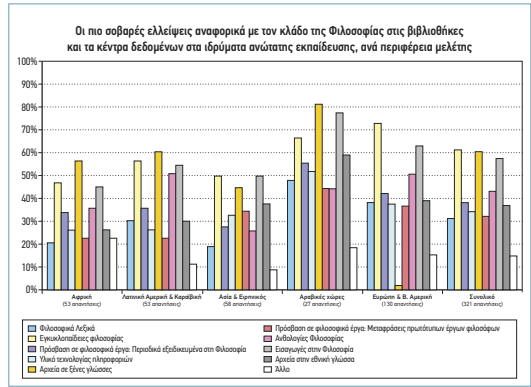
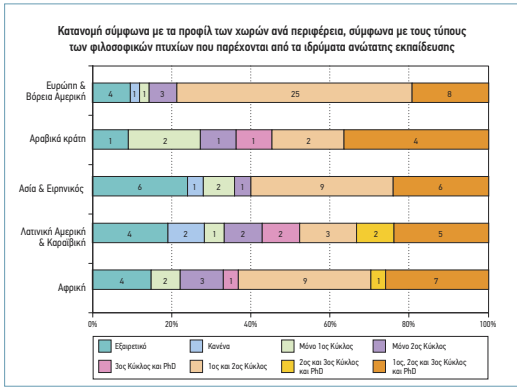
της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στην Ασία και τον Αραβικό κόσμο. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, είναι όντως πολύ πιο σημαντικό να μελετηθούν οι τρόποι με τους οποίους η κληρονομιά της Ασίας και του Αραβικού κόσμου αντιμετώπισε τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη στο παρελθόν, αλλά και των τρόπων με τους οποίους μπορούμε να εργαστούμε μαζί για την εξεύρεση νέων λύσεων, για να εφαρμοστεί η φιλοσοφία στην προοπτική προαγωγής της δικαιοσύνης. [...]

Η UNESCO, ενεργώντας στη βάση της αποφασιστικότητας της, δεσμεύεται ότι θα προωθήσει το φιλοσοφικό διάλογο. Οι συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν μέχρι στιγμής έχουν ξεκάθαρα φανερώσει το τεράστιο ενδιαφέρον για την έναρξη και ενδυνάμωση των διαπεριφερειακών ανταλλαγών ανάμεσα σε φιλοσόφους από διαφορετικές περιοχές στον κόσμο. Δυστυχώς, στο παρόν στάδιο δεν υπάρχουν τα οικονομικά μέσα για να φέρουμε κοντά όλους τους φιλοσόφους από αυτές τις περιοχές που θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε τέτοια συνέδρια, όμως δρώντας σε συνεργασία με υφιστάμενα φόρουμ διαλόγου, μαζί μπορούμε να αφηνίσουμε το κάλεσμα των φιλοσόφων για την κατεδάφιση των γεωγραφικών εμποδίων και άλλων διαχωριστικών γραμμών. [...]

Αποσπάσματα από την εισαγωγή του Pierre Sané, Αναπληρωτή Γενικού Διευθυντή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών της UNESCO, στην έκδοση *Inter-Regional Philosophical Dialogues: Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World* («Διαπεριφερειακοί Φιλοσοφικοί Διάλογοι: Δημοκρατία και Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Ασία και τον Αραβικό Κόσμο»)<sup>39</sup>.

(39) Βλέπε Pierre Sané, «Εισαγωγή», στην έκδοση των Inwon Choue, Samuel Lee και Pierre Sane, *Inter-Regional Philosophical Dialogues: Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World* (Διαπεριφερειακοί Φιλοσοφικοί Διάλογοι: Δημοκρατία και Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Ασία και τον Αραβικό Κόσμο), UNESCO, Παγκόσμια Ακαδημία της Νέας Αναγέννησης του Πανεπιστημίου Kyong Hee/ Εθνική Επιτροπή της Κορέας για την UNESCO, 2006.

## IV. Η Φιλοσοφία στην Ανώτερη Εκπαίδευση: Κάποια σχεδιαγράμματα



## Συμπέρασμα: Το μέλλον της Φιλοσοφίας

Τα δύο τελευταία παγκόσμια φιλοσοφικά συνέδρια είχαν αντίστοιχα ως τίτλο τους «*Παιδεία: Η Φιλοσοφία διδάσκει την Ανθρωπότητα*» (Βοστώνη, 1998) και «*Η Φιλοσοφία ενώπιον των Παγκόσμιων Προβλημάτων*» (Κωνσταντινούπολη, 2003). Αυτό το σταδιακό άνοιγμα της Φιλοσοφίας στα προβλήματα της κοινωνίας και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει στην παιδεία των αυριανών πολιτών συνάδει πλήρως με τη θέση που κατέχει σήμερα στη σύγχρονη διδασκαλία. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η διδασκαλία της Φιλοσοφίας καλείται να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για την κριτική σκέψη για κάθε γνώση που θα μπορούσε αλλιώς να θεωρηθεί δεδομένη και για όλα τα δογματικά ή θεωρητικά συστήματα. Η Φιλοσοφία, από τη φύση της, έχει ως έργο την αφάιρεση του ατομικού και του κοινωνικού στοιχείου από κάθε πολιτισμική και ανθρώπινη δραστηριότητα, έτσι ώστε να τοποθετηθεί τις δραστηριότητες αυτές σε μian ιστορική προοπτική και να τις απελευθερώσει από οποιεσδήποτε απολυταρχικές φιλοδοξίες. Απελευθερώνει τα άτομα από το βάρος των κληρονομιών των ηθικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών –και με αυτή την απόλυτη κριτική στάση, μπορεί να αντιμετωπίσει την κάθε άρνηση στην πολιτισμική κοινότητα του άλλου.

Η Φιλοσοφία, επειδή πάνω απ' όλα αναπτύσσει και ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, ασκεί την απελευθερωτική της επίδραση μέσω της εκπαίδευσης. Μας διδάσκει να κατανοούμε την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων πράξεων, να αντιλαμβανόμαστε σε κάθε πράξη και συμπεριφορά μια μορφή πνευματικής έκφρασης, την ιστορική φύση που αναγνωρίζει και τοποθετεί σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και κοινής αλλαγής. Ο διάλογος μεταξύ των πολιτισμών είναι εφικτός μονάχα όταν μαθαίνουμε να βλέπουμε στις παραδόσεις και τις αρχές των άλλων, τις εκφράσεις μια οικουμε-

νικής αντίληψης που μπορεί να επικοινωνήσει με τη δική μας. Μέχρι ενός σημείου μας διδάσκει μια οικουμενική γλώσσα λογικής, η οποία μας επιτρέπει να πάμε πέραν της ιστορικής αποκρυστάλλωσης που εκφράζεται μέσω των διαφορετικών ηθικών αξιών. Η παρουσία της Φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο, παρά τις συνεχείς και προφανείς ανισότητες, αντανακλά τη σημασία αυτής της εκπαίδευσης ως αντιστάθμισμα στον παραλογισμό και τη μισαλλοδοξία.

Για να μπορέσει αυτό της το χαρακτηριστικό να λειτουργήσει ολοκληρωτικά, θα πρέπει η διδασκαλία της Φιλοσοφίας να παραμείνει ελεύθερη. Η ακαδημαϊκή ελευθερία, η ελευθερία της διδασκαλίας και της μάθησης της φιλοσοφίας αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για μια φιλοσοφική παιδεία. Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας δεν θα μπορέσει ποτέ να είναι τέλεια. Η ποιότητά της θα αντανακλά τις ικανότητες του κάθε ερευνητή-καθηγητή. Όμως καμία εξουσία πέραν της δυναμικής που αναπτύσσεται σε ακαδημαϊκό επίπεδο δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι είναι σε θέση να καθορίσει τις ερευνητικές προτεραιότητες, ούτε να κρίνει τη συνάφεια των συζητήσεων, ούτε να ορίσει τα όρια των στόχων της Φιλοσοφίας. Όπου οι παρεμβάσεις γίνονται αποδεκτές, όπως για παράδειγμα στον αναθεωρητισμό της ιστορίας κάθε είδους, αυτό συμβαίνει πάντοτε ως απάντηση στην παραβίαση επιστημονικών αρχών και υποστηρίζονται από όλη την ομάδα των αρμοδίων.

Όπως κάθε άλλος τομέας διδασκαλίας, έτσι και η φιλοσοφία εξελίσσεται συνεχώς και προσεγγίσεις που προηγουμένως ήταν στο περιθώριο μπορεί να αποδειχθούν αποδοτικές. Για το λόγο αυτό η στήριξη της φιλοσοφικής έρευνας και διδασκαλίας πρέπει να αποτελούν στρατηγική προτεραιότητα για την UNESCO και τα κράτη-μέλη. Οποιαδήποτε δράση στήριξης, θα πρέπει να έχει ως μοναδικό

στόχο την ενίσχυση των φιλοσοφικών κοινοτήτων ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να τους παρέχει την ελευθερία να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό ποικιλία μεθοδολογικών και εννοιολογικών προσεγγίσεων και θεμάτων. Υποβαθμίζοντας την υπεράσπιση της Φιλοσοφίας και βάζοντας σε προτεραιότητα άλλους κλάδους, σημαίνει να θυσιάζουμε προσεγγίσεις που μπορεί σήμερα να θεωρούνται ασήμαντες, αλλά που υπάρχουν πολλές πιθανότητες αύριο να έχουν απρόσμενα ιδεολογικά και πολιτισμικά οφέλη.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV



**Άλλοι τρόποι για να ανακαλύψουμε τη φιλοσοφία:**

Η φιλοσοφία στην *πόλη*

Εισαγωγή: Οι άλλες διαστάσεις της φιλοσοφίας  
Μεθοδολογία

193

194

**I. Η ανάγκη του φιλοσοφείν 195**

- |                        |     |
|------------------------|-----|
| 1) Πολιτισμικά κίνητρα | 196 |
| 2) Υπαρξιακά κίνητρα   | 197 |
| 3) Πνευματικά κίνητρα  | 198 |
| 4) Θεραπευτικά κίνητρα | 199 |
| 5) Πολιτικά κίνητρα    | 201 |
| 6) Κοινωνικά κίνητρα   | 202 |
| 7) Διανοητικά κίνητρα  | 202 |

**II. Τα ποικίλα είδη της φιλοσοφικής πρακτικής 204**

- |  |     |
|--|-----|
| 1) Η παρούσα κατάσταση: Πώς ασκείται η φιλοσοφία   | 204 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Φιλοσοφική συμβουλευτική</li> <li>&gt; Το φιλοσοφικό καφενείο</li> <li>&gt; Εργαστήρια φιλοσοφίας</li> <li>&gt; Επιτυχίες δημοσιεύσεων</li> <li>&gt; Φιλοσοφία με παιδιά εκτός σχολείου</li> <li>&gt; Η φιλοσοφία στην εργασία</li> <li>&gt; Η φιλοσοφία υπό δύσκολες περιστάσεις</li> </ul> |     |
| 2) Ποια πρέπει να είναι η ιδιότητα αυτών που ασχολούνται με την πρακτική φιλοσοφία;  | 216 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Συντονιστής συζήτησης, μεταδότης φιλοσοφικού περιεχομένου, διαιτητής φιλοσοφίας</li> <li>&gt; Η αμοιβή του φιλοσόφου</li> </ul>  |     |
| 3) Φιλοσοφική πρακτική: Μια ανάλυση  | 221 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Κοινά χαρακτηριστικά</li> <li>&gt; Κριτική αυτής της πρακτικής</li> <li>&gt; Φιλοσοφικές δεξιότητες</li> </ul>   |     |

**III. Είκοσι εισηγήσεις για δράση 227**

- |  |     |
|--|-----|
| 1) Φιλοσοφία εκτός πανεπιστημίων και ιδρυμάτων   | 227 |
| 2) Ιδρυματική αναγνώριση   | 229 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Η κατανόηση της φιλοσοφικής πρακτικής και του νοήματός της</li> <li>&gt; Η αναγνώριση των πολιτισμικών πτυχών της φιλοσοφικής πρακτικής</li> <li>&gt; Υπουργικό σημείο επαφής, της νεολαίας και των οργανισμών</li> <li>&gt; Η αναγνώριση της φιλοσοφικής πρακτικής στο χώρο της υγειονομικής περίθαλψης</li> <li>&gt; Η αναγνώριση της φιλοσοφίας σε ιδρύματα κατάρτισης</li> </ul> |     |

**3) Εκπαίδευση και επαγγελματικό status**

232

- > Ευρύτερη προσφορά Μεταπτυχιακών στην Πρακτική Φιλοσοφία
- > Δημιουργία επαγγελματικών δομών για τους πρακτικούς της φιλοσοφίας
- > Προωθώντας την πρακτική φιλοσοφία ως επαγγελματική ευκαιρία
- > Ανάπτυξη της Υπηρεσίας Μάθησης στη φιλοσοφία

**4) Ο ρόλος του φιλοσόφου στην πόλη**

236

- > Δουλεύοντας με περιθωριοποιημένους νέους
- > Η φιλοσοφία για όσους βρίσκονται σε επισφαλείς συνθήκες
- > Φιλοσοφώντας στις φυλακές
- > Φιλοσοφώντας με συνταξιούχους
- > Προωθώντας τη φιλοσοφική δραστηριότητα στην εργασία
- > Ο φιλόσοφος της πόλεως
- > Μέρα(ες) της Φιλοσοφίας
- > Διαδικτυακά προγράμματα
- > Φιλοσοφικές Ολυμπιάδες
- > Συζητήσεις ύστερα από προβολές ταινιών
- > Το «Σπίτι» της Φιλοσοφίας

**IV. Άτυπη φιλοσοφία: Κάποια σχεδιαγράμματα**

246

**Συμπέρασμα:** Είναι φιλοσοφική;



## Εισαγωγή: Οι άλλες διαστάσεις της φιλοσοφίας

Ο τόπος επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η φιλοσοφία; Η φιλοσοφία, ως δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα εκτός του ακαδημαϊκού κόσμου είναι δύσκολο να εντοπιστεί ή να καθοριστεί. Αρχικά, πώς θα έπρεπε να την ονομάζουμε; «άτυπη φιλοσοφία», «φυσική», «λαϊκή», «μη-ιδρυματική», «εκτός πλαισίου»; Κανένας από αυτούς τους όρους δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται ορθά σε αυτό το διαφορετικό είδος της φιλοσοφίας. Εν πάση περιπτώσει, ένα θρησκευτικό κήρυγμα ωθεί τον ακροατή σε μια φιλοσοφική δραστηριότητα. Το ίδιο ισχύει και για έναν αφηγητή που επεξεργάζεται παλιούς μύθους από την προφορική παράδοση, για ένα δάσκαλο γιόγκα, ένα μαχητικό υπερασπιστή μιας πιο δίκαιης κοινωνίας ή για έναν σύμβουλο προσωπικής ανάπτυξης, ή για οποιοδήποτε ζήτημα για το οποίο κάποιος/α καλεί τους ακροατές του/της να αναστοχαστούν. Μπορούμε να δηλώσουμε με βεβαιότητα ότι τέτοιου είδους στοχασμοί είναι λιγότερο φιλοσοφικοί, συγκριτικά με αυτούς του καθηγητή φιλοσοφίας σε μια τάξη ή αίθουσα πανεπιστημίου;

Βεβαίως, όλα εξαρτώνται από το τι εννοούμε με τον όρο «φιλοσοφία». Το ζήτημα αυτό ξεκίνησε με την αντιπαράθεση

ανάμεσα στη διδασκαλία των σοφιστών και τη σωκρατική *μαιευτική* (που υποστηρίζει ότι μπορούμε να φτάσουμε στην αλήθεια μέσω της εγγενούς δυνατότητας για κριτική σκέψη, που όμως θα πρέπει να εκμαιευθεί απαντώντας σε έξυπνα διατυπωμένες ερωτήσεις). Υπάρχει ασάφεια σχετικά με τον όρο «σοφία»: η φιλοσοφία ως μετάδοση γνώσης ή ως μαθητεία στη σοφία. Η διάκριση μεταξύ της λαϊκής και της ακαδημαϊκής φιλοσοφίας επανέρχεται στον Καντ. Όντως, το όλο ζήτημα δεν έχει τέλος. Οι πιο σύγχρονοι φιλόσοφοι συζητούν κατά πόσον υπάρχει ή όχι μη-Δυτική Φιλοσοφία, όπως για παράδειγμα Αφρικάνικη, Κινεζική ή Ινδική. Οι υποστηρικτές της «κλασικής» άποψης –οι οποίοι ακολουθώντας τον Heidegger, υποστηρίζουν ότι η φιλοσοφία γεννήθηκε σε ένα συγκεκριμένο μέρος (στην Ελλάδα) σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (την κλασική εποχή)– όχι μόνο θα απορρίψουν μια πιο διευρυμένη αντίληψη της φιλοσοφίας, αλλά και θα θεωρήσουν αυτή την αντίληψη σκανδαλώδη. Αυτή η περιοριστική προσέγγιση είναι αναμφισβήτητα ένας από τους λόγους που η φιλοσοφία μέχρι πρόσφατα ήταν εγκλωβισμένη σε αίθουσες διαλέξεων ή βιβλιοθήκες.

## Μεθοδολογία

Στόχος μας είναι να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο ένα συγκεκριμένο είδος φιλοσοφικής δραστηριότητας μπορεί να αναπτυχθεί, το οποίο, αν και δεν αγνοεί το ακαδημαϊκό έργο, δεν είναι ακαδημαϊκό, αλλά αναζητεί τρόπο ανάπτυξης σε διάφορες μορφές μέσα στην κοινωνία. Θα διερευνήσουμε την προέλευση αυτής της ανάγκης για ενασχόληση με τη φιλοσοφία, η οποία εκδηλώνεται με έντονο τρόπο εδώ και αρκετά χρόνια. Επίσης, θα παρατηρήσουμε τη φύση αυτής της μη ακαδημαϊκής διδασκαλίας της φιλοσοφίας. Πώς ξεκίνησε; Πώς ασκείται; Ποια ζητήματα πραγματεύεται; Πώς εκλαμβάνεται από την κλασική ή την ακαδημαϊκή φιλοσοφία; Ποιες μορφές μπορεί να έχει; Πόσες ποικιλίες υπάρχουν; Πόσο καιρό υπάρχει και ποιο

είναι το μέλλον της; Θέτοντας αυτά τα ερωτήματα, μαθαίνουμε από τα παραδείγματα διαφορετικών πρακτικών που υλοποιούνται ήδη σε διάφορα μέρη του κόσμου. Κάποια δεδομένα προέρχονται από προσωπικές συνεντεύξεις και κάποια άλλα από πρακτικά συναντήσεων, συνεδρίες και άλλες συναντήσεις. Κύριος στόχος είναι να ενημερώσουμε, να δείξουμε τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι προσεγγίζουν τη «φιλοσοφία σε άλλα μέρη και αλλιώς». Αυτά τα παραδείγματα από διαφορετικές πηγές μαρτυρούν την αυξανόμενη σημασία –και ουσιαστική παρουσία– τέτοιου είδους φιλοσοφικών πρακτικών στο σημερινό κόσμο. Τέλος, αυτό το κεφάλαιο θα αντλήσει από αυτές τις ποικίλες εμπειρίες μια σειρά από πρακτικές ιδέες και εισηγήσεις.

## I. Η ανάγκη του φιλοσοφείν

*Εδώ και αρκετά χρόνια παρατηρείται μια αυξανόμενη ανάγκη για φιλοσοφία «εκτός πλαισίου» – λιγότερο τοπικιστικά ιδρυματική, που παλεύει για ταυτότητα, αλλά την ίδια στιγμή ανταποκρίνεται σε μια θεμελιώδη ή ουσιώδη ανάγκη της κοινωνίας μας.*

Η φύση και οι λόγοι αυτής της ανάγκης είναι αναμφίβολα ετερογενείς και πολύπλοκοι, όπως πάντα συμβαίνει σε τέτοιου είδους παραδειγματικές αλλαγές. Στο κεφάλαιο αυτό, αντί να αναλυθούν οι πηγές της, μελετώνται οι διαφορετικές μορφές που λαμβάνει. Εξάλλου, η επιθυμία των ανθρώπων να θέτουν φιλοσοφικά ερωτήματα είναι απόλυτα φυσιολογική, κατά τον ίδιο τρόπο που είναι φυσιολογική η επιθυμία για το ωραίο. Παρ' όλα αυτά, μπορούμε να θέσουμε κάποια ερωτήματα σε σχέση με την προέλευσή της. Το πιο ξεκάθαρο από όλα είναι ότι η ανάγκη αναβίωσης του φιλοσοφείν, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, προέκυψε από την κατάρρευση των ποικίλων παραδοσιακών τρόπων ζωής που σχετιζόνταν με τις ιδεολογίες, την πολιτική, τα ήθη ή τη θρησκεία. Ακόμα και οι αναφορές στην παράδοση περιέχουν «ανασύσταση». Η πνευματική ζωή στις μέρες μας, κυρίως στη σφαίρα επιρροής του «Δυτικού» πολιτισμού, είναι σε γενικές γραμμές σύμφωνη με τον τρόπο που ο καθένας την αντιλαμβάνεται. Ακόμη και όσοι ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη κοσμοθεωρία, συχνά επικαλούνται το δικαίωμα της υιοθέτησης προσαρμοσμένων παραλλαγών ή αυτόνομων τρόπων σύνδεσής τους με αυτή είτε ως άτομα είτε ως μέλη μιας συγκεκριμένης κοινότητας. Οι άνθρωποι επιδιώκουν την προσαρμογή των αξιών, της αιτιολόγησης ή του λόγου ύπαρξης που δίνει νόημα και αίσθημα προσανατολισμού στις προσωπικές τους ζωές.

Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, «η σκέψη» –η φιλοσοφία– προσφέρει την οδό ή την οπτική γωνία που μπορεί να ταιριάζει ιδανικά σε μια πραγματική αναζήτηση ενός τέτοιου νοήματος. Αυτός ο στόχος

έρχεται σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι υπαρξιακές ανάγκες, αν και όχι εξολοκλήρου απούσες, διαδραματίζουν έναν πολύ λιγότερο σημαντικό ρόλο. Ένας δεύτερος λόγος, που αντικατοπτρίζει και στον πρώτο, είναι οι μετασχηματισμοί των παραδοσιακών κοινωνικο-οικονομικών μηχανισμών. Οι ραγδαίες αλλαγές αποσταθεροποιούν παγιωμένες δομές ταυτότητας και αναγκάζουν τους ανθρώπους να αναζητήσουν νέα σημεία αναφοράς και νέες αξίες. Ένας τρίτος λόγος είναι η διάδοση μιας δημοφιλούς ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία «η αναζήτηση του εαυτού μας» αποτελεί μια εύλογη ενασχόληση, με φυσική συνέπεια τη διάδοση πρακτικών που έχουν ως στόχο την «προσωπική ανάπτυξη». Για ιστορικούς λόγους, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η «ανησυχία για τον εαυτό» βρισκόταν πάντοτε σε αντίθεση με τις σημαντικές φιλοσοφικές αντιλήψεις. Παρά το γεγονός ότι τέτοιου είδους αντιλήψεις από μόνες τους έχουν σχέση με την πραγματικότητα (του κόσμου, της σκέψης ή του γίνεσθαι), εντούτοις είναι γενικώς αντιληπτές ως μια πραγματικότητα που καλλιεργεί τα άτομα, σε αντίθεση με εκείνες τις δραστηριότητες που αφορούν στην ατομικότητα των ανθρώπων, και που θεωρούνταν περισσότερο κοινότητες παρά ανώτερες. Ακόμη και την υπαρξιακή φιλοσοφία (υπαρξισμός), αν και ασχολείται με τις αντιλήψεις της «ταυτότητας» και της «προσωπικής ύπαρξης», φαίνεται ότι την ενδιαφέρει περισσότερο το οικουμενικό παρά το συγκεκριμένο. Αποτελεί ειρωνεία το γεγονός ότι παρ' όλα αυτά, ο ιδρυτής της δυτικής φιλοσοφίας, ο Πλάτωνας, ενστερνίστηκε το «γνώθι σαυτόν» του Σωκράτη, αλλά το αξιοποίησε ελάχιστα στην καθημερινή του πρακτική.

Ορίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο, διατυπώνοντας τα προβλήματα, κατηγοριοποιώντας τις ιδέες, τα συστήματα παραγωγής, τη λογική, τη διαλεκτική, την κριτική σκέψη, ακολουθούμε μια διαδρομή που παρέμεινε στη βάση του δυτικού φιλοσοφικού στοχασμού. Η διασταυρωμένη εξέταση του υποκειμένου, πίσω από όλη αυτή την παράθεση, έχει ουσιαστικά εξαφανιστεί. Διαπιστώνοντας το γεγονός αυτό, ο Lacan αρνήθηκε να γίνει μέλος των «*Filosophes*» (απατελών/φιλοσόφων) επειδή ακριβώς αυτοί αρνούσαν τον Υποκείμενο. Σε πολλές στιγμές της ιστορίας εντοπίζουμε σημάδια της υπαρξιακής αντίληψης της φιλοσοφίας ως παρηγοριάς (Βοήθιος, Σενέκας, Αβελάρδος) ή ως προβληματισμού για τον εαυτό (Μονταίν, Κίρκεγκωρ, Φουκώ), αλλά αυτές οι πρωτοβουλίες ήταν μονάχα παροδικές.

Εντοπίζουμε ακόμη έναν αντίλαλο του ίδιου σύγχρονου φαινομένου στην παιδαγωγική, την εξύψωση της «σκέψης» πάνω από τη «γνώση». Πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στον κόσμο τείνουν –ορθά ή λανθασμένα, εντός λογικού ή υπερβολικού πλαισίου– να αποδυναμώσουν την έμφαση που δίνεται στη μετάδοση της γνώσης και αντί αυτού να ενθαρρύνουν την οικειοποίηση, τον διάλογο και την ανάλυση. Αυτό μπορεί να γίνει με τη μορφή ασκήσεων «κριτικής σκέψης», συζητήσεων εντός της αίθουσας διδασκαλίας, ομαδικής μελέτης ή «μαθαίνοντας να μαθαίνουμε», αν και η σημερινή τάση είναι προς τη διαλογική, υποκειμενική, διαπροσωπική πτυχή της γνώσης. Η παρουσίαση του αντικειμενικού και οικουμενικού καθίσταται πλέον ύποπτη, με τον κίνδυνο, ασφαλώς, της εξύμνησης μεμονομένων περιπτώσεων και απλών γνωμών. Φαίνεται ότι η προσωπική εμπειρία επικρατεί της *a priori* σκέψης. Αυτή είναι το άμορφο λίπασμα που παρέχει το μέσο για την παρούσα αναζωπύρωση της επιθυμίας για την ενασχόληση με τη φιλοσοφία.

Τι είναι όμως αυτό που ωθεί στη συ-

γκεκριμένη επιθυμία; Συναντούμε πολλά διαφορετικά κίνητρα ανάμεσα σε όσους επιλέγουν να ασχοληθούν με τη φιλοσοφία. Δεν χωρεί καμία αμφιβολία ότι τα κίνητρα αυτά θα πρέπει να γίνουν κατανοητά και να καταγραφούν, καθότι όχι μόνο ποικίλουν αλλά και πολλές φορές βρίσκονται σε απόλυτη αντίθεση μεταξύ τους. Αν και με μίαν απόλυτη έννοια μπορεί να εντοπιστεί ομοιότητα στη μορφή και στην υπόστασή τους σε σχέση με τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις, εντούτοις μπορούν να διαχωριστούν με σαφήνεια. Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε ορισμένες κατηγορίες κινήτρων, τα οποία δεν πρέπει να αντιμετωπιστούν ως καθορισμένες και σαφείς ομάδες, αλλά ως επικαλυπτόμενες τάσεις που έχουν διαφορετικές εκδοχές και βαρύτητα.

## 1) Πολιτισμικά κίνητρα

Κάνουμε αρχή με την πολιτισμική ανάγκη για φιλοσοφία, όχι επειδή είναι απαραίτητα η πιο σημαντική ή η πιο κοινή, αλλά επειδή είναι η πιο παραδοσιακή. Αυτή είναι η κινητήρια δύναμη πίσω από τη φιλοσοφία σε πολλά ανοικτά πανεπιστήμια και πανεπιστήμια για όλες τις ηλικίες –ιδρύματα που προσφέρουν προγράμματα, διαλέξεις ή συνέδρια για το ευρύτερο κοινό. Όσοι συμμετέχουν –κυρίως οικοκυρές και συνταξιούχοι– συνήθως ξεκινούν από κάτι που γνωρίζουν ελάχιστα ή τίποτα από πριν, αλλά το οποίο αισθάνονται ως μέρος της επιθυμίας τους για βελτίωση των γενικών τους γνώσεων. Οι οικοκυρές έχουν ελάχιστα ελεύθερο χρόνο και αναρωτιούνται σε τι μπορεί να τους χρησιμεύσει. Όσο μεγαλώνουν, ενδεχομένως χρειάζονται να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στους άλλους (ακόμη και στους πιο κοντινούς και αγαπημένους) και περισσότερο στους εαυτούς τους. Ορισμένες από αυτές αναγκάστηκαν να διακόψουν τις σπουδές τους για να φτιάξουν οικογένεια, αλλά πλέον νιώθουν αρκετά μεγάλες για να ξεκινήσουν ανώτερες σπουδές· έτσι

αυτό αποτελεί μια πρόχειρη, γενικευμένη στάση με την οποία βολεύονται. Όσοι πηγαίνουν σε τέτοιου είδους ιδρύματα αρκετά συχνά προτιμούν την απόκτηση γενικών και όχι εξειδικευμένων γνώσεων. Εκτιμούν τις διαλέξεις που τους παρέχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ένα πανόραμα σημαντικών ζητημάτων, παρά να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένα ζητήματα, αφού σε αυτή την περίπτωση θα προτιμούσαν τα συμβατικά πανεπιστήμια. Ανάμεσα στους/ις συνταξιούχους συναντάμε αρκετά συχνά άντρες και γυναίκες που εργάστηκαν όλη τους τη ζωή σε τεχνικά επαγγέλματα, διοικητικά ή άλλους τομείς που τους/ις έχουν αφήσει πνευματικά ανικανοποίητους/ες, και οι οποίοι/ες θα ήθελαν να αξιοποιήσουν τον ελεύθερό τους χρόνο για να καλύψουν τα κενά. Υπάρχουν επίσης άνθρωποι που δεν έλαβαν αρκετή μόρφωση αλλά που διάβαζαν βιβλία σε όλη τους τη ζωή ή έχουν καταφέρει να μορφώσουν τους εαυτούς τους με τα δικά τους μέσα και τρόπους, και που τώρα θέλουν να αφοσιωθούν περισσότερο. Κάποιοι από αυτή την ομάδα θα συνεχίσουν σε πιο επίσημες ή εξειδικευμένες σπουδές, έχοντας ως στόχο το πτυχίο, αποκλειστικά για τη δική τους αυτοεκτίμηση. Για κάποιους άλλους, ο στόχος είναι το πρώτο μεταπτυχιακό. Πιο πρόσφατα, τα Ανοικτά Πανεπιστήμια αναζητήσαν τρόπους αναδιамόρφωσης του πλαισίου τους, προσφέροντας περισσότερες επιλογές παρακολούθησών ή ακόμη και εργαστήρια.

## 2) Υπαρξιακά κίνητρα

Στην πιο πάνω κατηγορία η γνώση κατείχε την πρώτη θέση, αν και η αναζήτησή της μπορεί να συνδεθεί με πιο υπαρξιακές πτυχές. Παρατηρούμε ότι άνθρωποι γύρω στην ηλικία των 40 ή και μεγαλύτεροι συμμετέχουν σε φιλοσοφικές δραστηριότητες με δική τους πρωτοβουλία. Υπάρχουν δύο λόγοι για αυτό, και αφορούν σε υπαρξιακές παραμέτρους. Πρώτον, γύρω στα 40 οι άνθρωποι έχουν

την τάση να κάνουν για πρώτη φορά ανασκόπηση της ύπαρξής τους. Στις οικονομικά ανεπτυγμένες κοινωνίες, αποτελεί περίπου το δεύτερο ξεκίνημα της ζωής, και κατ' επέκταση μπορεί να γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης του τι έχει συμβεί στο πρώτο μισό, τα πράγματα που κερδίθηκαν, τη σημασία τους, την αξία τους κ.ο.κ. Οι άνθρωποι αρχίζουν να αναρωτιούνται κατά πόσο «όλο αυτό» δεν είναι κενό, και κατά πόσο η ζωή είναι κάτι περισσότερο από την άθροιση μικρών καθημερινών στιγμών.

Ο δεύτερος λόγος, που συνδέεται με τον πρώτο, είναι το γεγονός ότι η ζωή τους από πρακτική άποψη είναι πλέον τακτοποιημένη. Έχει ολοκληρωθεί η προσπάθεια αναζήτησης καριέρας. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο έχει χαρακτηί. Η θέση κάποιου έχει ήδη εδραιωθεί και είναι δύσκολο πλέον να ονειρευτεί τι θέλει να κάνει ή να γίνει. Πάνω απ' όλα υπάρχει συναισθηματική και σωματική κούραση, και το να προσπαθείς να κτίσεις πύργους στην άμμο γίνεται ολοένα και λιγότερο ελκυστικό –ακόμη και όταν αυτό αφορά σε πρακτικούς ή υλικούς στόχους. Αυτό αντιστοιχεί στην τρίτη ηλικία σύμφωνα με τη βραχμάνικη παράδοση: η πρώτη φάση είναι η μαθητεία, η δεύτερη η δράση και η τρίτη ο διαλογισμός. Σε αυτό το σημείο τα πρακτικά ζητήματα αφήνονται στην ερχόμενη γενιά. Ο άνθρωπος κάνει ένα βήμα πίσω, γίνεται περισσότερο σοφός, απομακρύνοντας τον εαυτό του από τον «επιδικώσιμο στόχο», είτε αυτός ήταν μια πρακτική δραστηριότητα είτε η διαχείριση μια επιχείρησης είτε η αναζήτηση της κοσμικής ηδονής. Ανάλογα με την προσωπικότητα του καθενός, τη γνώση και τα μέσα, το στάδιο αυτό αρχίζει γύρω στην ηλικία των 40 αλλά ο χρόνος και η μορφή διαφέρουν, βάσει του χαρακτήρα και των συνθηκών. Θα πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη ότι υπάρχουν κοινωνικές και οικονομικές υποχρεώσεις από τις οποίες, ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες, είναι αδύνατον να δραπετεύσει κάποιος από τη μάχη της επιβίωσης.

Συνοψίζοντας, όταν πρόκειται για υπαρξιακή αναζήτηση, η φιλοσοφική δραστηριότητα ανταποκρίνεται στην ανάγκη κατανόησης του εαυτού μας και του κόσμου, στη σκέψη της πεπερασμένης φύσης της ύπαρξής μας, στη συνειδητοποίηση των ατελειών του κόσμου μας, ακόμη και στη σκέψη του θανάτου. Είναι ο αντίλαλος όλων αυτών που συναντάμε στις δημοφιλείς δραστηριότητες «προσωπικής ανάπτυξης» των διαφόρων ειδών.

### 3) Πνευματικά κίνητρα

Η πνευματική αναζήτηση έχει αρκετή συνάφεια με την υπαρξιακή, αλλά με πιο συγκεκριμένες μορφές και ανάγκες, τις οποίες αποκαλούμε «μεταφυσικές». Αυτή η κατηγορία μπορεί να θεωρηθεί ως ειδική κατηγορία της υπαρξιακής αναζήτησης, αλλά έρχεται αντιμέτωπη με συγκεκριμένα ζητήματα, αφού η συγκεκριμένη ή προσωπική ύπαρξη σε αυτή την περίπτωση αποκτά δευτερεύουσα ή λιγότερη σημασία συγκριτικά με τα οντολογικά ζητήματα ή τις πιο αφαιρετικές ανησυχίες. Στην περίπτωση αυτή, η φιλοσοφία θεωρείται ως υποκατάστατο της θρησκείας, με το ρίσκο να γίνει κατανοητή ως η πηγή της αλήθειας. Η απόρριψη των θεσμισμένων θρησκειών, κυρίως εξαιτίας των τελετουργικών τους υποχρεώσεων, η αυστηρή ιεραρχία και οι ηθικές επιταγές, συνέβαλαν στην ενθάρρυνση αυτού του παραλογισμού. Συνήθως οι ομάδες αυτές έχουν ξεκάθαρο προσανατολισμό για τις ιδέες της Νέας Εποχής<sup>1</sup> και της ανατολικής φιλοσοφίας. Μια συνοπτική επισκόπηση αυτής της ευαισθησίας την παρουσιάζει ως ένα συγκρητισμό πολύ ανόμοιων στοιχείων: θρησκευτικών και φιλοσοφικών, ανατολικών και δυτικών, θεωρητικών, εσωτερικών και ανιμιστικών. Η τάση είναι η απομυθοποίηση της θεότητας και η θεοποίηση του ανθρώπου, με σκοπό κυρίως την αντιμετώπιση της αντιπαράθεσης ανάμεσα στο ανθρωπινό και στο θείο. Οι έννοιες ή τα

θέματα που επαναλαμβάνονται είναι η οικουμενική μοναδικότητα, η παγκόσμια αρμονία και η προσωπική αυτονομία. Μια νέα εποχή, κατά την οποία η ανθρωπότητα θα πρέπει να αντιληφθεί τη φυσική, ψυχική και πνευματική της δυνατότητα, μέσα στην οποία τα άτομα θα είναι αυτό που πραγματικά είναι και κατά την οποία τα όποια εμπόδια θα ξεπεραστούν.

Μια από τις παραδοξότητες της σχέσης αυτής της ευαισθησίας με τη φιλοσοφία είναι το γεγονός ότι η Νέα Εποχή στηρίζει την «υπέρβαση της σκέψης»: υποστηρίζει τη διάσθηση έναντι της αντίληψης, κάτι που αντιτίθεται στις κλασικές αντιλήψεις της φιλοσοφίας. Παρ' όλα αυτά, είναι δυνατόν να εντοπιστεί ένα είδος σχέσης με τη φιλοσοφική δραστηριότητα, πρώτον διότι η επίδραση της Νέας Εποχής δεν είναι πάντοτε τόσο δραστική ή ακραία, και δεύτερον διότι οι νέες φιλοσοφικές πρακτικές διευρύνουν τον τομέα της φιλοσοφικής γνώσης και των πολιτισμικών της αναφορών, καθώς επίσης και των προτύπων σκέψης. Ένας σημαντικός αριθμός «πολιτισμικών χριστιανών», για την ακρίβεια Καθολικών που δεν ασκούν την πίστη τους, ενασχολούνται κατά παρόμοιο τρόπο με τη φιλοσοφία, γιατί τους παρέχει τη δυνατότητα να ακουμπούν μεταφυσικά ζητήματα, χωρίς να εξαρτώνται απαραίτητα από την οποιαδήποτε γνωστή πίστη. Όσοι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο έχουν μian τέτοιοι είδους στάση θα αναζητήσουν στη φιλοσοφία απαντήσεις στα ερωτήματά τους. Ο κίνδυνος σε αυτή την περίπτωση είναι το ενδεχόμενο να αντιμετωπίσουν τον φιλόσοφο ως υποκατάστατο του ιερέα, ως φορέα έξω κοσμικών αγαθών. Παρ' όλα αυτά, το γεγονός ότι οι άνθρωποι προστρέχουν στη φιλοσοφία αντί να πηγαίνουν σε κάποιον γκουρού ή στην εκκλησία αποτελεί ένδειξη ότι επιθυμούν να ακολουθήσουν ένα φιλοσοφικό μονοπάτι, αν και παράδοξο.

(1) Η «Νέα Εποχή» είναι δημοφιλής δυτική τάση στην πνευματικότητα του Δυτικού κόσμου του 20ού και 21ου αιώνα. Τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι η ατομικιστική και εκλεκτική πνευματικότητα που καθοδηγείται από την επιθυμία προετοιμασίας της ανθρωπότητας για την έλευση της «νέας εποχής» μιας οικουμενικής αρμονίας.

#### 4) Θεραπευτικά κίνητρα

Ακόμη μια μορφή υπαρξιακής ανάγκης είναι η θεραπευτική. Η κύρια διαφορά ανάμεσα στις δύο είναι το γεγονός ότι το πρόβλημα που τίθεται στη δεύτερη είναι πιο έντονο. Όταν η αναζήτηση του νοήματος λαμβάνει τη μορφή ανυπόφορου πόνου, όταν ο προβληματισμός γίνεται εμμονή φόβου και η αμφιβολία παραλύει κάθε καθημερινή ασχολία, τότε συμβαίνει αυτό που μπορεί να περιγραφεί ως παθολογική διαταραχή. Εάν μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ του φιλοσοφικού προβλήματος και του ψυχολογικού, είναι ίσως στο σημείο όπου υπάρχει ακόμη η ικανότητα της κρίσης και της αποστασιοποίησης από το Είναι. Παρ' όλα αυτά, δεν είναι ξεκάθαρο ή σαφές πού θα χαράξουμε αυτή τη διαχωριστική γραμμή. Κατά καιρούς η φιλοσοφία παρουσιάζεται ως μια δραστηριότητα που παρέχει παρηγοριά μπροστά στις αρρώστιες του κόσμου. Παρ' όλο που αυτή δεν είναι (ή δεν είναι ομολογουμένως) η πιο συνηθισμένη της μορφή, εντούτοις παραμένει μια από τις πιθανές μορφές της. Πράγματι, ορισμένοι φιλόσοφοι εργάζονται με άτομα τα οποία έχουν διαγνωστεί από ειδικούς ως ψυχικά ασθενή –π.χ. σε νοσοκομεία ή ειδικά σχολεία– με την προοπτική να τα συμφιλιώσουν με την κατάστασή τους ως σκεπτόμενα όντα. Αρκετά μακρύτερα από τέτοιου είδους καταστάσεις, κάποιοι συμμετέχουν σε εργαστήρια ή ειδικές συμβουλευτικές συναντήσεις όταν βασανίζονται από δυσκολίες που είναι εμφανείς και σε μη ειδικούς. Σε αυτές τις ποικίλες περιστάσεις κάποιος μπορεί να αναρωτηθεί τόσο τη δυνατότητα όσο και τη χρησιμότητα που μπορεί να έχει η φιλοσοφία κάτω από τέτοιες συνθήκες. Η αλήθεια όμως είναι ότι σε αυτή την κατηγορία υπάρχουν και άτομα που αξιοποιούν τη φιλοσοφία. Υπάρχουν ενεργοί φιλόσοφοι που ανοικτά και ευθέως αμφισβητούν την αβάσιμη σύνδεση όλων των ψυχικών διαταραχών με την κλινική ψυχολογία, την ψυχιατρική, την ψυχοθεραπεία ή την ψυχανάλυση και

υποστηρίζουν ότι είναι υπερβολικός ο χαρακτηρισμός ως παθολογικής της συμπεριφοράς που μπορεί απλώς να προκύπτει από υπαρξιακά προβλήματα. Όσον αφορά στα υπαρξιακά προβλήματα, μπορεί κατά καιρούς να είναι σοβαρά, αλλά μπορούν και θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται από τη φιλοσοφία και τις πρακτικές που αυτή εφαρμόζει παρά από την ιατρική. Δικαιολογούν την παρούσα κατάσταση «ψυχολογοποίησης» στο γεγονός ότι η ανθρωπότητα βρίσκεται σε παιδική φάση, λόγω της απώλειας της ανθρωπίνης αυτονομίας, της υπέρμετρης χρήσης φαρμάκων, της αρνητικής απλούστευσης ή ακόμη της πνευματικής κατανάλωσης που θεωρεί ότι τα πάντα θα πρέπει να γίνονται με στόχο να «αισθανόμαστε όμορφα» και ως εκ τούτου εκλείπει η τραγικότητα και το πεπερασμένο (ή φθαρτό) στην ανθρωπινή ύπαρξη. Το ζήτημα αυτό φέρνει στην επιφάνεια ακόμη ένα σημαντικό ερώτημα αναφορικά με τη σχέση της κριτικής σκέψης με το συναίσθημα, τον πόνο, τη θλίψη και το πάθος. Θα έπρεπε άραγε η κριτική σκέψη να συνιστά εκείνο το χαρακτηριστικό που καθιστά το άτομο ανθρώπινο ή μήπως, αντίθετα, αποτελεί κάτι που εμποδίζει το άτομο να ζήσει αληθινά; Ασφαλώς υπάρχουν εκείνοι που θα σπηρίξουν κάποιο από τα δύο άκρα, αλλά όλοι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τείνουν είτε προς τη μια είτε προς την άλλη άποψη. Όσο αφορά τώρα αυτούς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε μια φιλοσοφική δραστηριότητα, ορισμένοι θα ανακαλύψουν στην πορεία του χρόνου ότι η φιλοσοφία ανταποκρίνεται στους σκοπούς τους ή ανακουφίζει λίγο από τον πόνο τους, ενώ άλλοι θα βρεθούν πάλι στο προγενέστερο τέλμα.

## Πλαίσιο 39

## Φιλοσοφία, αποσόβηση αυτοκτονιών και «ψυχικών νοσημάτων»

Τα τελευταία δύο χρόνια εργάζομαι ως εθελοντής σύμβουλος και εκπαιδευτής στον Οργανισμό SOS Suicide Phenix, μια φιλανθρωπική πρωτοβουλία που ξεκίνησε στο Παρίσι το 1976. Η σκέψη της αυτοκτονίας εμπεριέχει τη σκέψη του θανάτου γενικότερα, και η ιστορία της φιλοσοφίας προσφέρει πολλές οπτικές γωνίες σε σχέση με αυτό το θέμα, καθώς επίσης ποικιλία προσεγγίσεων. Ορισμένοι μάλιστα ισχυρίζονται, από το Μονταίν μέχρι τον Πλάτωνα, ότι το βασικό αντικείμενο της φιλοσοφίας είναι η «γνώση του να πεθαίνεις». Οι εθελοντές του Οργανισμού δεν διδάσκονται τις φιλοσοφίες σχετικά με το θάνατο και την αυτοκτονία, αλλά οι καινούριοι σύμβουλοι ασκούνται στο πλαίσιο της σωκρατικής μαιευτικής, κατά την οποία προσπαθούν με αλληλοβοήθεια να αποσαφηνίσουν τις απόψεις τους σχετικά με το θάνατο γενικότερα και την αυτοκτονία ειδικότερα. Ο συντονιστής της ομάδας (ο οποίος είναι γνώστης της ιστορίας της φιλοσοφίας) διατυπώνει, διευκρινίζει, συνδέει, επανασυστήνει ή επεκτείνει τη συνεισφορά των καινούριων συμβούλων. Προς το παρόν αυτή η αρχική εκπαίδευση έχει διάρκεια δύο ωρών, αλλά υπάρχουν εισηγήσεις για να ακολουθήσουν συναντήσεις εκπαίδευσης σε τακτική βάση. Η εισαγωγή στο θέμα της προσωπικής στάσης σχετικά με το θάνατο και την αυτοκτονία αποτελεί μέρος δύο ακόμη ενοτήτων εκπαιδευτικής κατάρτισης, της μίας σε σχέση με την ιστορία πρόληψης των αυτοκτονιών και την κοινωνιολογία της αυτοκτονίας και της άλλης σε σχέση με την ψυχοπαθολογία της αυτοκτονίας.

Στο πλαίσιο της δικής μου πρακτικής στον

Οργανισμό, έρχομαι αντιμέτωπος με αυτό που με απλοϊκό τρόπο θα μπορούσα να αποκαλέσω δύο είδη απόγνωσης – η απόγνωση είναι το μοναδικό κίνητρο της αυτοκτονίας. Για το ένα είδος η φιλοσοφία, υπό την έννοια της έκφρασης του νοήματος της ζωής, δεν μπορεί να συνεισφέρει τίποτα. Υπάρχουν για παράδειγμα άτομα με τάσεις αυτοκτονίας, τα οποία είναι απελπισμένα όχι εξαιτίας έλλειψης ή απώλειας του νοήματος της ζωής τους αλλά επειδή δεν έχουν καθόλου στιγμές ευτυχίας, ευχαρίστησης ή χαράς. Το μόνο πράγμα που μπορεί να γίνει σε αυτές τις περιπτώσεις είναι να βοηθηθεί το άτομο να αναζητήσει στη ζωή του πιθανές στιγμές που παρέβλεψε ή που δεν τις αξιοποίησε ως κάποιες από τις «στιγμές του είναι» (όπως της ονόμασε η Βιριτζίνια Γουλφ), τις οποίες το άτομο θεωρεί απαραίτητες για να «ξαναγίνει η ζωή άγια να τη ζήσεις».

Το άλλο είδος απόγνωσης, αποτελεί κατά πρώτο και κύριο λόγο ξεκάθαρο κάλεσμα για φιλοσοφική σκέψη. Αφορά εκείνο το άτομο που απελπίστηκε επειδή η ζωή του/της «έχει χάσει το νόημά της». Άρα η αναμενόμενη συζήτηση στρέφεται στο ποια πράγματα συνιστούν το «νόημα της ζωής». Μήπως μια ανακάλυψη, όπου κάποιος/α βρίσκει έναν κρυμμένο θησαυρό; Κάτι που δημιουργεί το άτομο μόνο του ή με τη βοήθεια άλλων; Στην περίπτωση αυτού του είδους της απόγνωσης, ο διάλογος που ακολουθεί δεν διαφέρει κατά πολύ από εκείνον που γίνεται σε όλες τις φιλοσοφικές συζητήσεις που συντονίζω, όπως για παράδειγμα σε ένα ψυχιατρείο μιας συνοικίας στο ανατολικό Παρίσι. Για δύο ώρες κάθε επτά μέρες οι ασθενείς αυτού

του νοσοκομείου ημερήσιας φροντίδας συναντιούνται ομαδικά με έναν κλινικό ψυχολόγο και κάνουν ανασκόπηση της βδομάδας τους, συζητούν για τα βιώματά τους, τόσο εκτός όσο και εντός του ιδρύματος όπου λαμβάνουν θεραπευτική αγωγή και συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές και χειροτεχνικές δραστηριότητες όλων των ειδών. Συμμετέχω μαζί τους μια φορά το μήνα. Ξεκινάμε εκφράζοντας ο καθένας με τη σειρά του τις ανησυχίες και τις επιθυμίες μας και μετά επιλέγουμε ένα θέμα προς συζήτηση. Οι ασθενείς προτιμούν να αποφεύγουν θέματα που αφορούν αποκλειστικά στις ψυχολογικές παραμέτρους της δυστυχίας τους, τα οποία θεωρούν περιοριστικά. Η δυνατότητα συσχέτισης της προσωπικής τους ζωής με γενικότερα και πανανθρώπινα ζητήματα, όπως επιδιώκει η φιλοσοφία από την εποχή του Σωκράτη («Γνώρισε τον εαυτό σου και θα γνωρίσεις τον παράδεισο και τη γη»), έχει θεραπευτική δράση που κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει.

Είναι αξιοσημείωτο πώς ασθενείς που στην αρχή της συζήτησης είναι κλειστοί στον εαυτό τους και κυριευμένοι από εμμονές, σταδιακά ανοίγονται και γίνονται πιο ενεργό όταν ανακαλύπτουν ότι σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή άποψη «εντοπίζουν το νόημα», ενώ συζητήσεις που έπονται με θεραπευτές αυξάνουν την πρόοδο για μια καλύτερη κατανόηση των αιτιών.

**Günter Gorhan**, Συντονιστής φιλοσοφικών συζητήσεων (Γαλλία)



## 5) Πολιτικά κίνητρα

Κατά τον ίδιο τρόπο που κάποιοι αντιμετώπιζουν τη φιλοσοφία ως υποκατάστατο της θρησκείας, άλλοι την εκλαμβάνουν ως υποκατάστατο της πολιτικής. Εντοπίζονται αρκετοί λόγοι για το φαινόμενο αυτό. Πρώτον, η άρνηση της αποδοχής έτοιμων συστημάτων. Τέτοιου είδους συστήματα είναι εκτός μόδας; όλο θέλουμε να αποκτήσουμε τη δική μας ιδεολογία, αν και ορισμένες φορές αυτό γίνεται ασυνειδήτα. Δεύτερον, η επικράτηση στις μέρες μας της έλλειψης εμπιστοσύνης στους πολιτικούς, που γενικότερα θεωρούνται ως άπληστοι της δύναμης και του χρήματος, διεφθαρμένοι και αναμεμιγμένοι σε ύποπτες δοσοληψίες. Τρίτον, το εγγενές θεωρείται ανώτερο του υπερβατικού, οι διαπροσωπικές σχέσεις πιο προσφιλείς από τους θεσμούς, η συμπόνια λαμβάνει περισσότερη δημοσιότητα από τη δικαιοσύνη και ο ανθρωπιστής θεωρείται πιο αξιόπιστος από τον πολιτικό. Τέταρτον, η δέσμευση είναι εκτός μόδας. Το ιδανικό είναι να μην ανήκει σε κάποιο κόμμα αλλά να είσαι «ελεύθερος και ανεξάρτητος». Προτιμάμε τις ανεπίσημες δομές –ομίλους, ομάδες δράσεις, επιτροπές– αντί κόμματα, φατρίες ή κλίκες. Μας αρέσει να συζητάμε για ιδέες, διότι τέτοιου είδους συζητήσεις είναι ανοικτές. Η γνώμη είναι το σύγχρονο θέμα συζήτησης, δημόσια και ιδιωτικά, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης καθώς επίσης και στη δουλειά. Παραμένει το ερώτημα κατά πόσον η φιλοσοφική δραστηριότητα συμβάλλει σε τέτοιου είδους ζητήματα, και κατά πόσον μπορεί να ενστερνιστεί τη συζήτηση για πολιτικές απόψεις. Όσον αφορά στη σχέση συζήτησης και γνώμης, οι φιλόσοφοι αναμφίβολα έχουν διαφορετικές, ακόμη και αντίθετες απόψεις. Ωστόσο, είναι σαφές ότι αρκετοί άνθρωποι καταφεύγουν στη φιλοσοφία για αυτόν ακριβώς το λόγο, για τη συζήτηση των απόψεών τους για τη δικαιοσύνη, την οικονομία, την ηθική, την πολιτική, το περιβάλλον, την ελευθερία, τη δύναμη του χρήματος ή των μέσων μαζικής

ενημέρωσης –για να αναφέρουμε εδώ μονάχα λίγα από τα ζητήματα που εγείρονται. Αναζητούν ένα περιβάλλον στο οποίο να μπορούν να εκφράσουν τις ιδέες τους και να ακούσουν αυτά που έχουν να πουν οι άλλοι, να μοιραστούν τις απόψεις τους με τους συμπολίτες τους ή να αντιπαρεταθούν με αυτούς, να τελειοποιήσουν τα επιχειρήματά τους ή να ανατρέψουν αυτά των άλλων. Έρχονται για να πείσουν, να μάθουν ή να στοχαστούν; Σε τελική ανάλυση, οι επαγγελματίες φιλόσοφοι συχνά υπερασπίζονται τα συστήματα: γιατί να μην θέλουν και οι ερασιτέχνες να κάνουν το ίδιο; Σε ορισμένα φιλοσοφικά πεδία επικρατεί η άποψη ότι η φιλοσοφία δεν έχει νόημα εκτός κι αν «οδηγεί σε δράση» ή ότι θα πρέπει να είναι πολιτική εάν περιέχει την οποιαδήποτε αλήθεια. Σε κάθε περίπτωση, η επιθυμία για μια καλύτερη ή πιο δίκαιη κοινωνία μπορεί αναμφίβολα να ετοιμάσει το υλικό για φιλοσοφικό και πολιτικό αναστοχασμό, ενώ όντως αυτά τα δύο δεν είναι πάντοτε εύκολο να διακριθούν μεταξύ τους. Υπάρχουν φιλοσοφικές τάσεις, όμως, οι οποίες γρήγορα φθείρονται από τον περιορισμό που προκύπτει εάν ένα συγκεκριμένο όραμα ή τάση κυριαρχήσει. Είναι μια φθορά που παγιώνεται οπουδήποτε καθιερώνεται ένας συγκεκριμένος τρόπος σκέψης για ένα ζήτημα. Η μόνη διαφορά είναι ότι οι πολιτικές συζητήσεις τείνουν να υποδαυλίζουν ιδεολογικές αντιπαλότητες με περισσότερη ευκολία από άλλα θέματα συζήτησης. Σε κάθε περίπτωση, μια τέτοιου είδους συζήτηση εξακολουθεί να επιτρέπει μιαν κάπως βαθύτερη εξέταση των ζητημάτων, προκαλώντας τα άτομα που συμμετέχουν, να συζητούν για ιδέες και όχι μονάχα για πολιτικό εντυπωσιασμό, προστασία ειδικών συμφερόντων ή πολιτική διαφήμιση –νοουμένου ότι η συζήτηση γίνεται μέσα σε ορθά πλαίσια.

## 6) Κοινωνικά κίνητρα

Παραδόξως, μέρος της ώθησης πίσω από τη φιλοσοφική δραστηριότητα, και ένας από τους λόγους για την ύπαρξή της, είναι η επιθυμία των ανθρώπων για επικοινωνία. Πράγματι, η φιλοσοφία αποτελεί έναν εξαιρετικό λόγο συνάντησης των ανθρώπων, κυρίως σε μεγάλες πόλεις όπου δεν υπάρχουν πάντοτε ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και επαφής. Αυτό όντως ισχύει για όσους επιθυμούν όπως τέτοιου είδους συναντήσεις περιέχουν προβληματισμό και κάποιο αντικείμενο συζήτησης, αντί να είναι μια απλή κουβέντα με οποιονδήποτε και για όλους. Ενδεχομένως να πιστεύουμε ότι κάποιος που συχνάζει σε φιλοσοφικές συναντήσεις έχει συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης, συγκεκριμένο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, καλούς τρόπους, κ.λπ. –αν και η εμπειρία μάς δείχνει ότι αυτό δεν είναι τόσο απαραίτητο! Τα περιοδικά ορισμένες φορές προτείνουν φιλοσοφικά καφενεία ως σημείο συνάντησης, κυρίως επειδή το να μιλάς σε άτομα που κάθονται στο διπλανό τραπέζι είναι κάτι το εντελώς φυσιολογικό σε τέτοια μέρη. Εξάλλου, ο λόγος που βρίσκονται εκεί είναι για να συζητήσουν. Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες δραστηριότητες, αποδέχεται και τους θεατές. Οποιοσδήποτε νιώθει άβολα όταν μιλά μπορεί απλά να μένει σιωπηλός και να ακούει. Αυτά τα μέρη από μια άποψη παρουσιάζονται ως καρικατούρες, και ορισμένοι καθαρολόγοι (πουριστές) θα τα θεωρήσουν γελοία, αλλά παρ' όλα αυτά συμβάλλουν στην εξέλιξη της κοινωνίας. Οι άνθρωποι που συναντάμε και συζητάμε μαζί τους δεν είναι πάντοτε αυτοί που ψάχνουμε, κυρίως εάν επιθυμούμε να μιλήσουμε για «σημαντικά» ζητήματα, τα οποία δεν κατέχουν όλοι. Εφόσον η φιλοσοφία καλύπτει ένα φάσμα δραστηριοτήτων με διαφορετικές και ποικίλες απαιτήσεις, όλοι –δυστυχώς– θα μπορέσουν να βρουν το σωστό μέρος με τη σωστή συντροφιά που θα συνάδουν με τις προσδοκίες τους. Σίγουρα όμως είναι χρήσιμο το γεγονός ότι υπάρχουν

τέτοια μέρη όπου μπορεί κανείς να συναντήσει φίλους και να ανταλλάξει ιδέες, όπως ακριβώς συμβαίνει όταν πάει να παίξει ποδόσφαιρο ή να επισκεφθεί ένα μουσείο με μια ομάδα ανθρώπων. Για μίαν ακόμη φορά, οι πουριστές θα διαμαρτυρηθούν ότι αυτή η δραστηριότητα συναντήσεων υποβαθμίζει τη φιλοσοφία, καθώς αξιοποιείται ως ένα απλό εργαλείο συνάντησης από ανθρώπους με περιορισμένες ικανότητες δημιουργίας σχέσεων.

## 7) Διανοητικά κίνητρα

Μια άλλη κατηγορία είναι αυτή με τα διανοητικά κίνητρα, που σχετίζεται με μια συγκεκριμένη ανάγκη: να μάθουν να σκέφτονται, την ηδονή της σκέψης. Αυτό φυσικά μπορεί να επικαλύψει και άλλα κίνητρα –τα υπαρξιακά, για παράδειγμα, ή τα πολιτισμικά– όμως υπάρχει αναμφισβήτητα μια συγκεκριμένη πρόθεση που αξίζει τον κόπο να αναφέρουμε. Έστω και για λίγο, η παραδοσιακή φιλοσοφική δραστηριότητα συχνά λαμβάνει μια «γενική πολιτισμική» μορφή και ενθαρρύνει τους ανθρώπους να σκέφτονται, διδάσκοντας τους αυτά που έγραψαν οι κανονιστικοί φιλόσοφοι, ενώ υπάρχουν συγκεκριμένες φιλοσοφικές πρακτικές (ομαδικές ή ατομικές) που, χωρίς απαραίτητα να αδιαφορούν για την πολιτισμική συνεισφορά, επικεντρώνονται πάνω απ' όλα στη σκέψη –για παράδειγμα με τη βοήθεια της μαιευτικής του Σωκράτη. Σε αυτή την περίπτωση, η σκέψη αποτελεί από μόνη της μίαν ξεχωριστή δραστηριότητα που δεν συνδέεται με –κοινωνικά ή άλλα– πολιτισμικά και υπαρξιακά στοιχεία. Αναπόφευκτα δεν μπορεί να τα αποφύγει κανείς μόνιμα και εντελώς, αφενός διότι τα στοιχεία αυτά θα βρίσκονται πάντα στο παρασκήνιο και αφετέρου επειδή είναι αδύνατον να μην φιλοσοφούμε καθόλου για κάτι συγκεκριμένο. Από κάπου πρέπει να γίνει η αρχή. Παρ' όλα αυτά, ενδέχεται να προσεγγίσουμε τη σκέψη για χάρη της σκέψης –σκεπτόμενοι το πώς να

σκεφτόμαστε– στο πλαίσιο του οποίου η σκέψη έχει το δικό της σκοπό και μέθοδο. Όσοι αποφασίζουν να εμπλακούν σε ένα τέτοιο τρόπο πρακτικής, που απαιτεί σημαντικό βαθμό ενέργειας και προσωπικού ρίσκου, παρουσιάζουν το μεγαλύτερο κίνητρο από όλους και αυτοί που είναι πιο πιθανόν να εξελίξουν τη φιλοσοφία. Αυτούς φαίνεται ότι αφορά η ουσία της πρακτικής ενός/μιας φιλοσόφου –που δεν είναι κάποιος/α που απαραίτητα φοίτησε σε τμήμα φιλοσοφίας πανεπιστημίου. Αυτός ο τρόπος φιλοσοφικής δραστηριότητας βρίσκεται ανάμεσα σε εκείνους που αξίζει να εκλαϊκευτούν και να αναγνωριστούν, διότι οι μη μυημένοι θα οδηγηθούν αυθόρμητα προς αυτή. Ταυτόχρονα, είναι ακριβώς αυτή η δραστηριότητα που συνιστά προϋπόθεση για όλες τις άλλες. Πώς μπορεί κάποιος/α να στοχαστεί για τον κόσμο ή για τον εαυτό του/της εάν δεν μάθει πρώτα να σκέφτεται; Όσο παράξενη και αρχικά ενοχλητική μπορεί να είναι αυτή η άσκηση, βρίσκεται –περισσότερο από κάθε άλλη πολιτισμική αξιοποίηση ή ευχάριστη συζήτηση– εγγύτερα στην ουσία του Είναι μας. Προχωρώντας κάτω από την επιφάνεια, προσεγγίζοντας το πρόβλημα με φροντίδα, οργανώνοντας τις ιδέες χωρίς να ασχολούμαστε με τις συνέπειες στα άμεσα συμφέροντα της δικής μας ύπαρξης, χωρίς να ενδίδουμε αμέσως στην επιθυμία της αυτο-έκφρασης, όλα αυτά αποτελούν ένα δύσκολο τομέα που δεν είναι μέσα στη φύση μας ή που δεν προσφέρει μιαν προφανή μελλοντική πορεία. Αυτή είναι η αρχή της συζήτησης στο γυμνάσιο, η πρόσωπο με πρόσωπο πάλη της λογικής, όπως την είχε αντιληφθεί ο Σωκράτης.



## II. Τα ποικίλα είδη της φιλοσοφικής πρακτικής

### 1) Η παρούσα κατάσταση: Πώς ασκείται η φιλοσοφία

#### Φιλοσοφική συμβουλευτική

Η πρώτη επίσημη υπηρεσία φιλοσοφικής συμβουλευτικής ξεκίνησε στη Γερμανία το 1981 από τον φιλόσοφο της εκπαίδευσης Gerd Achenbach. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής του υποδέχθηκε άτομα που ονόμασε «φιλοξενούμενους», δηλαδή άτομα που επιθυμούσαν να εμπλακούν σε έναν φιλοσοφικό διάλογο σχετικά με ένα ζήτημα ή πρόβλημα που τους ταλαιπωρούσε. Επισκέφθηκαν το φιλόσοφο για να συζητήσουν μαζί του, έτσι ώστε να μπορέσουν να χειριστούν, να ξεκαθαρίσουν ή να επιλύσουν ένα πρόβλημα που τους απασχολούσε. Κατά συνέπεια, ο φιλόσοφος εδώ λαμβάνει το ρόλο του παραδοσιακού πνευματικού συμβούλου ή, πιο πρόσφατα, του ψυχολόγου, εκπαιδευτή ή μέντορα, αν και υπάρχει διαφορά σε θεωρητικό επίπεδο: το «σημείο αναφοράς» της φιλοσοφίας είναι ότι καταπιάνεται με ιδέες και με την ανθρώπινη ύπαρξη χρησιμοποιώντας τον ορθολογισμό. Πιο συγκεκριμένα, η φιλοσοφία χρησιμοποιεί τη λογική ή άλλα στοιχεία της κριτικής σκέψης ως εργαλεία για να ξεφύγει από το επιπόλαιο «εγώ» και να ανακαλύψει την προέλευση του ανθρώπου ως αυτόνομου όντος, θέτοντας σε εφαρμογή την ικανότητα της λογικής ή μιας υπαρξιακής ανασυγκρότησης. Παρ' όλα αυτά, αν και ορισμένοι επαγγελματίες φιλόσοφοι, εντός του περάσιου και ασαφούς πλαισίου της φιλοσοφικής πρακτικής, προσπαθούν να διατηρήσουν τον παραδοσιακό ρόλο του φιλοσόφου με την αυστηρή έννοια του όρου, εντούτοις κάποιοι άλλοι δεν διστάζουν να αλλάξουν το ρόλο τους με ευκολία, έτσι ώστε να ταιριάζει περισσότερο με αυτόν του πνευματικού ή θρησκευτικού συμβούλου, ψυχολόγου ή ψυχαναλυτή ή ακόμη και του επαγγελματικού συμβούλου. Ως εκ τούτου, η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα

φιλοσοφία και τις διάφορες γνωστικές δραστηριότητες είναι ασαφής. Σύμφωνα με τον Achenbach, ο φιλόσοφος είναι ένας «προπονητής της ζωής», ο οποίος χρησιμοποιεί τη συνέντευξη για να εμβαθύνει στο ζήτημα που τίθεται από το «φιλοξενούμενο», για να βοηθήσει στην αποσαφήνιση των ζητημάτων που αφορούν στη ζωή του «φιλοξενούμενου», υποβάλλοντας ως εισήγηση διάφορες ερμηνείες για αυτά και τις «στιγμές του Είναι» που αυτά προκαλούν. Υπό αυτή την άποψη, ο φιλόσοφος θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, έτσι ώστε να βασιστεί στη δική του εμπειρία ζωής για να διαφωτίσει το φιλοξενούμενο, όπως θα έκανε κάποιος συζητώντας με ένα φίλο του.

Ο πιο διάσημος επαγγελματίας σε αυτό τον τομέα είναι χωρίς αμφιβολία ο Lou Marinoff, του οποίου το έργο *Plato not Prozac* (Πλάτωνας όχι Πρόζακ)<sup>2</sup> είναι πρώτο σε πωλήσεις (best-seller) σε πολλές χώρες, αποκτώντας πολλούς οπαδούς. Ο Μαρίνοφ στηρίζει τη θεραπεία των πελατών του προτείνοντάς τη μελέτη συγκεκριμένων φιλοσόφων, που θεωρεί ότι μπορούν να ρίξουν φως στο πρόβλημά τους και θα τους βοηθήσουν στην επίλυσή του. Υπάρχουν αρκετοί φιλόσοφοι που διδάσκουν με παρόμοιο τρόπο την αυτογνωσία, την κατανόηση του κόσμου, την τέχνη της ζωής, της αυτο-έκφρασης, της ηθικής ή άλλων μορφών σοφίας, σύμφωνα με τις προσωπικές ή πολιτισμικές τάσεις της πελατείας τους. Εδώ και αρκετά χρόνια αυτοί οι φιλόσοφοι συναθροίζονται σε διάφορες διεθνείς συναντήσεις σε ολόκληρο τον κόσμο. Το κίνημα αυτό ήδη φθείρεται και οδηγείται προς την εσφαλμένη κατεύθυνση της δημιουργίας κλικών και παιχνιδιών εξουσίας για τους συνήθεις λόγους, ορισμένοι εκ των οποίων είναι ιδεολογικοί αλλά οι πλείστοι

(2) Βλέπε Lou Marinoff, *Plato not Prozac! Applying Philosophy to Everyday Problems*, London and Philadelphia, HarperCollins, 1999. (για μια μετάφραση στην ελληνική, βλέπε Πλάτωνας όχι Πρόζακ! Η εφαρμογή της φιλοσοφίας στα καθημερινά προβλήματα, μτφρ. Μαρία-Αριάδνη Αλαβάνου, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα, 2002)

## Πλαίσιο 40

## Η Φιλοσοφική Συμβουλευτική στη Νορβηγία

Ο φιλόσοφος Anders Lindseth οργάνωσε την πρώτη ομάδα φιλοσοφικής συμβουλευτικής στη Νορβηγία, στην πανεπιστημιούπολη Τρόμσο. Με δική του πρωτοβουλία, μάζεψε ένα αριθμό επαγγελματιών με στόχο να φέρουν τη φιλοσοφία κοντά στους ανθρώπους παρέχοντας φιλοσοφικές συμβουλές καθοδήγησης σε όσους δεν έχουν καμία επαφή με τον τομέα. Νεαροί φιλόσοφοι στο Τρόμσο και στο Όσλο ανέλαβαν την πρωτοβουλία ακολουθώντας αυτό το παράδειγμα και οργάνωσαν κατ' ιδίαν συναντήσεις με συμβουλευτικό χαρακτήρα για δική τους κατάρτιση.

Το 1997 αυτοί οι πρωτοπόροι σύμβουλοι ίδρυσαν το δικό τους σύνδεσμο, τη Νορβηγική Κοινότητα Φιλοσοφικής Πρακτικής (Norwegian Society of Philosophical Practice -NSPP), η οποία οργάνωσε εκπαιδευτικά μαθήματα κυρίως στην περιοχή του Όσλο. Αυτό το κίνημα έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας καλά οργανωμένης και εξαρχής ενωμένης φιλοσοφικής συμβουλευτικής στη Νορβηγία. Υπάρχουν πέραν των 20 φιλοσόφων που ολοκλήρωσαν το διετές πρόγραμμα μερικής απασχόλησης και που έχουν λάβει το δίπλωμα της Κοινότητας που πιστοποιεί τις γνώσεις τους στον τομέα. Η Κοινότητα έχει ως στόχο να καταστήσει τη φιλοσοφική συμβουλευτική

(ή υπηρεσίες παροχής συμβουλών) ένα κανονικό επάγγελμα στη Νορβηγία. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι είναι μια δύσκολη αποστολή. Παρά τα θετικά άρθρα στον τύπο τα τελευταία χρόνια, και παρά τη δουλειά που έχει γίνει από τους φιλοσόφους για να βελτιώσουν την εικόνα τους οργανώνοντας φιλοσοφικά καφενεία και ομάδες συζήτησης, κανείς τους δεν έχει καταφέρει να βγάλει τα προς το ζην από τη φιλοσοφική συμβουλευτική. Αν και ο κόσμος γενικότερα ενδιαφέρεται να μάθει περισσότερα για τη συμβουλευτική, και ισχυρίζονται ότι είναι μια καλή ιδέα, εντούτοις λίγοι όντως συμβουλευούνται έναν φιλόσοφο. Με εξαίρεση ορισμένες επιτυχίες –π.χ. στις φυλακές όπου καλούν φιλοσόφους συμβουλευτικής για να συntonίσουν συζητήσεις φυλακισμένων– τόσο ιδιωτικοί φορείς όσο και δημόσια ιδρύματα, όπως για παράδειγμα βιβλιοθήκες, συνήθως απορρίπτουν συζητήσεις ομάδων, εκτός κι αν αυτές προσφέρονται δωρεάν. Στο παρόν στάδιο υπάρχει μια εσωτερική διαμάχη μεταξύ των μελών της Κοινότητας κατά πόσον είναι ορθό να γίνει η φιλοσοφική συμβουλευτική ξεχωριστό επάγγελμα. Υπάρχει μια κίνηση από φιλοσόφους, οι οποίοι έχουν παραιτηθεί από τη φιλοδοξία δημιουργίας ενός ξεχωριστού επαγγέλματος, και αντί αυτού αναζητούν εργασία σε μέρη όπου το προσόν

της συμβουλευτικής θα ήταν πιο εύκολα αποδεκτό. Ο τομέας της υγείας είναι απογοητευτικός σε αυτό το ζήτημα. Απορρίπτει οποιαδήποτε υπηρεσία που δεν στοχεύει στη βελτίωση της φυσικής υγείας του ασθενή και κατ' επέκταση απορρίπτει τους φιλοσόφους. Σε μία περίπτωση, όμως, οι φυλακές κάλεσαν έναν νεαρό φιλόσοφο. Παραμένει να δούμε κατά πόσον αυτή η εξαίρεση θα επιβεβαιώσει τον κανόνα. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα κλειδιά εντός της Κοινότητας έχουν βρει εργασία σε ερευνητικά ιδρύματα που δεν εξειδικεύονται σε θέματα φιλοσοφικής συμβουλευτικής. Εφόσον είναι πρόσφατα εκπαιδευμένοι φιλόσοφοι, λίγοι έχουν αναλάβει συμβουλευτικό ρόλο σε δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς. Κάποιοι άλλοι είχαν βρει άλλη εργασία ενόσω ακόμη εκπαιδεύονταν και συνέχισαν να εργάζονται χωρίς να αφιερώνουν αρκετό χρόνο σε αυτό το οποίο μελέτησαν. Κατά συνέπεια, υπάρχει ένας μικρός αριθμός φιλοσόφων επί του παρόντος που προσπαθεί να εργαστεί βάσει των προσόντων τους. Το συμπέρασμα είναι ότι είναι ευκολότερο να εργαστεί κάποιος σε εταιρεία ή σε ίδρυμα παρά ως ανεξάρτητος φιλόσοφος.

**Morten Fastvold**, Φιλοσοφικός Σύμβουλος, Πανεπιστήμιο του Όσλο (Νορβηγία)

–ως συνήθως– επειδή είναι επιρρεπείς στην υπεροψία και το χρέμα. Σχετική είναι και η διαμάχη ανάμεσα σε αυτούς που πιστεύουν ότι είναι ζωτικής σημασίας ο σεβασμός στις θεσμοθετημένες μορφές φιλοσοφίας και σε όσους θέλουν να την προσαρμόσουν για να είναι πιο εύκολη η αξιοποίησή της στην αγορά. Αυτό το γεγονός είναι που συνιστά τη μόνιμη αντιπαράθεση μεταξύ του «φονταμενταλισμού των καθαρολόγων» των παραδοσιακών και του «πραγματισμού» των μοντερνιστών.

### Το φιλοσοφικό καφενείο

Το 1992 λειτούργησε το πρώτο φιλοσοφικό καφενείο και η ιδέα σύντομα διαδόθηκε σε αρκετές χώρες. Ο Marc Sautet, καθηγητής Φιλοσοφίας στο Ινστιτούτο Πολιτιστικών Επιστημών του Παρισιού και ιδρυτής του φιλοσοφικού καφενείου, περιέγραψε την ιστορία για το πώς προέκυψε αυτή η ιδέα. Σε μια ραδιοφωνική εκπομπή ανέφερε ότι κάθε Κυριακή συνήθιζε να συναντά φίλους στο Café des Phares στο κέντρο του Παρισιού για να συζητούν φιλοσοφικά ζητήματα. Τις επόμενες Κυριακές εντυπωσιάστηκε από το γεγονός ότι κατέ-

## Πλαίσιο 41

## Το καφενείο Philo στην Αλγερία

Το πρώτο πείραμα καφενείου αφιερωμένου στη φιλοσοφία στην Αλγερία έγινε το 1998, στο ετήσιο φεστιβάλ ποίησης «Poesiades» στην πόλη Μπετζαία. Διοργανώθηκε συνάντηση στο καφενείο του θεάτρου, όπου παρευρέθησαν πέραν των εβδομήντα ατόμων. Από τα δέκα θέματα προς συζήτηση, το θέμα της «Kabylie» είχε τη μεγαλύτερη ανταπόκριση. Η συζήτηση ξεκίνησε με νομπώδεις και δογματικές ομιλίες για το «μαχητικό γένος» που προκάλεσαν απαντήσεις και ανταπαντήσεις στο ίδιο πνεύμα. Συζητήθηκαν πολύ σημαντικά ζητήματα, όπως το πρόβλημα της ταυτότητας (η σύγκρουση μεταξύ του ατομικού και του οικουμενικού), το πρόβλημα της γλώσσας (η ένταση μεταξύ του σημαίνοντος και του σημαιόμενου), η σχέση μεταξύ σύγχρονου και παραδοσιακού και η σχέση ανάμεσα στην εθνική πίστη και την παγκόσμια συνείδηση. Αυτό το συγκεκριμένο σκηνικό έδωσε προτεραιότητα στην επίκληση της λογικής και του σεβασμού προς τους άλλους, ενώ έδωσε και σημαντικό ρόλο στα άτομα. Τα άτομα όπως ήταν λογικό προσπάθησαν με τη βοήθεια των γύρω τους να απαντήσουν σε σημαντικά ερωτήματα που συχνά αμελούνται λόγω έλλειψης χρόνου ή πρακτικών δυσκολιών. Το φιλοσοφικό καφενείο ήταν η τέλεια απάντηση στην ανάγκη ενός ουδέτερου χώρου όπου διάφορες εντάσεις θα έμεναν εκτός, όπου διάφοροι άνθρωποι θα μπορούσαν να συναντήσουν άλλους ανθρώπους με παρόμοιες ανησυχίες, χωρίς να αισθάνονται ότι πρέπει να υπάρξει ένα αποτέλεσμα ή κάποια συμφωνία. Το πιο σημαντικό ήταν ο διάλογος, το να τεθούν σε κρίση οι σκέψεις κάποιου και να εκμαιευθεί από τη συζήτηση το

όφελος που μπορεί να έχει ο καθένας. Βεβαίως, και θα υπήρχε μια κάποια ένταση βάσει του πολιτισμού και των περιστάσεων, προκαλώντας ενδοχομένως ένα πάγωμα στην όλη διαδικασία. Ο ρόλος του συντονιστή ήταν κατ'επέκταση «ηρεμήσει» τη συζήτηση, να συγκρατήσει τους παθιασμένους, και να θέσει τη στάση των συμμετεχόντων υπό εξέταση.

Για να περιγραφεί όλο αυτό, ακολουθεί ακόμη ένα παράδειγμα από την εμπειρία μας, το οποίο συνέβηκε κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Αλγέρι, στο οποίο συμμετείχε μεγάλος αριθμός φοιτητών και καθηγητών. Ανάμεσα σε άλλα θέματα, το ζήτημα της ταυτότητας ήταν υπό συζήτηση. Σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα παρουσιάστηκε χάσμα γενεών ανάμεσα σε (μεγαλύτερους) καθηγητές, για τους οποίους το βασικό πρόβλημα ήταν η αλγερινή ταυτότητα, σε αντίθεση με τους φοιτητές, τους νεαρότερους συμμετέχοντες, για τους οποίους η εθνική ταυτότητα ήταν προφανώς λιγότερο σημαντική από την ατομική ταυτότητα, καθώς επιθυμούσαν να είναι κομμάτι του κόσμου και ένιωθαν ότι ο «σύγχρονος πολιτισμός» ήταν απαραίτητος. Είχαμε έναν κανόνα στη συζήτηση. Για να αποφευχθεί μια χαοτική συνέχεια και η σύγκρουση μεταξύ των αντιθετων απόψεων, δόθηκαν διαβεβαιώσεις ότι θα δινόταν η δυνατότητα υποβολής ερωτημάτων των συμμετεχόντων μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό σήμαινε ότι οι συνεισφορές αξιολογούνταν εξολοκλήρου στη βάση της ικανότητας του να ακούει αλλά και να υποβάλλουν ερωτήματα. Επίσης, η όλη διαδικασία έδωσε τη δυνατότητα να

εξεταστούν εις βάθος τα επιχειρήματα από όλες τις ομάδες, έτσι ώστε να μην ανακινώνεται κάποιος απλά τις απόψεις του ή να βασίζεται σε επιχειρήματα μόνο από θέση εξουσίας. Αυτό είχε ως συνέπεια αρκετοί καθηγητές να καταλήξουν σιωπηλοί, χωρίς προθυμία ή ανίκανοι να συμμετάσχουν υπό αυτούς τους όρους. Μερικοί από αυτούς, παρά τον κανόνα, προσπάθησαν να επιμείνουν στο να δίνουν έντονες, συγκροτημένες παθιασμένες ομιλίες. Άλλοι εγκατέλειψαν εξοργισμένοι και θυμωμένοι την αίθουσα θεωρώντας ότι τους αφαιρέθηκε η συντησιμένη ex officio εξουσία. Αργότερα, σε ανεπίσημες συζητήσεις, αρκετοί ανέφεραν πόσο πολύ απόλαυσαν αυτή τη διαδικασία, παρά την αρχική τους έκπληξη. Μου δόθηκε μια αρκετά ενδιαφέρουσα εξήγηση για την αντίδραση που προκάλεσε ο κανόνας μου. «Δεν αντιλαμβάνεσαι τις περιστάσεις. Δεν αντιλαμβάνεσαι το κατεπίγον, την έκτακτη ανάγκη». Μόλις ειπωθεί η λέξη κατεπίγον, τότε όλα είναι ένα δράμα. Τα κατεπίγοντα δεν αφήνουν χρόνο για κριτική σκέψη, ούτε καν για μίαν ανάσα. Δεν υπάρχει χρόνος για τίποτα εκτός από ασφυκτικούς περιορισμούς –ειπιδί οι «περιστάσεις» το απαιτούν. Όταν μια χώρα βρίσκεται σε κρίση, φυσικά και υπάρχει κατεπίγουσα, έκτακτη ανάγκη. Αλλά τι γίνεται όταν το κατεπίγον είναι αυτό που –επειγόντως– πρέπει να εγκαταληφθεί; Όλα τα είδη επειγόντων, ακόμη και τα κοινώς αντιτιθέμενα, όλα ευχαρίστως τρέφουν και ρίχνουν λάδι στην ίδια φωτιά.

**Oscar Brenifier**, Πρόεδρος του Ινστιτούτου Πρακτικής Φιλοσοφίας (Γαλλία)

φθανε πλήθος κόσμου που επιθυμούσε να συμμετέχει σε αυτές τις συζητήσεις. Η όλη κατάσταση ήταν απρόσμενη. Έτσι, δεν υπήρχε άλλη επιλογή από το να οργανωθεί η συζήτηση με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπεριλάβει και τους «νέους φίλους». Αν και το περιστατικό ήταν συγκυριακό, εντούτοις εξαιτίας της όλης στάσης του Sautet για μια «δημοκρατική» φιλοσοφική συζήτηση, δόθηκε η αφορμή

για αυτόν το νέο, ανεπίσημο θεσμό, που έκτοτε γνώρισε σημαντική επιτυχία. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αναμφισβήτητα διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο για αυτή τη δραστηριότητα. Παρ' όλα αυτά, η αντίδραση του φιλοσοφικού κόσμου δεν ήταν φιλική. Τα φιλοσοφικά καφενεία δεν ήταν «φιλοσοφικά» και δεν θα μπορούσαν ποτέ να γίνουν. Υπήρχαν ορισμένοι καθηγητές φιλοσοφίας, οι οποίοι

διακινδύνευαν το προφίλ τους συμμετέχοντας σε αυτά. Πρέπει να αναφερθεί ότι, ενώ υπήρχε μια τάση αυστηρότητας, παρ' όλα αυτά σε αρκετά από αυτά τα μέρη που ισχυρίζονταν ότι ήταν φιλοσοφικά καφενεία, μετά βίας άξιζε να αποκαλούνται «φιλοσοφικά», κάνοντας περισσότερο απλή κουβέντα παρά εξάσκηση στον τρόπο του στοχασμού. Κι όμως, δεν υπάρχουν άραγε φιλόσοφοι της Κυριακής, κατά τον ίδιο τρόπο που υπάρχουν και ζωγράφοι που ζωγραφίζουν την Κυριακή; Έχει η φιλοσοφία κάποια ιερή μορφή; Ό,τι και να συμβαίνει, μπορούμε να προβληματιστούμε για την απροθυμία των φιλοσόφων να ανταποκριθούν και να αξιοποιήσουν τις πολυπληθείς αυτές δημόσιες συναντήσεις. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για αυτή την αντίδραση, και θα αναφερθούμε στους δύο σημαντικότερους. Πρώτον, υπάρχει η άποψη ότι η φιλοσοφία είναι ασκητική, επίσημη και διδασκόμενη και άρα μη δημοφιλής ανάμεσα σε αυτούς που αναγκάζονται να την διδαχθούν. Δεύτερον, η αντίδραση προκύπτει από το χαρακτηριστικό αίσθημα ανικανότητας σε επαγγελματικό επίπεδο, της ψυχολογικής ανικανότητας που πηγάζει από μια περισσότερο ή λιγότερο περιφρονητική απόρριψη των «κοινών» μυαλών από την όποια σχέση τους με τις «ιερές αγελάδες» της φιλοσοφίας. Αυτό είχε ως συνέπεια την αδυναμία να αναπληρωθεί η απουσία εκπαιδευμένων στη φιλοσοφία φιλοσόφων από ερασιτέχνες, με ελάχιστες γνώσεις.

Μία από τις συνέπειες αυτής της πόλωσης των αντίθετων απόψεων ήταν η δημιουργία ενός είδους λαϊκισμού που απέρριπτε την κληρονομιά της φιλοσοφικής γνώσης. Με αυτό τον τρόπο όμως ξεπεράστηκαν τα όρια της εξουσίας και της πειθαρχίας που απαιτούνταν, και τα χλωρά κήκαν μαζί με τα ξερά. Ωστόσο –αν και στην περίπτωση της Γαλλίας, όπου όλοι θεωρούν τους εαυτούς τους ως φιλοσόφους και τέτοιου είδους μέρη εξαπλώθηκαν (πέραν των εκατόν πενήντα, ίσως και διακοσίων σήμερα), η

κριτική είναι σε γενικές γραμμές δικαιολογημένη –δεν συμβαίνει το ίδιο και σε άλλες χώρες, όπου τα φιλοσοφικά καφενεία είναι λιγότερα και συνήθως ανήκουν σε ανθρώπους με φιλοσοφική παιδεία. Λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά, είναι κατανοητό γιατί ο Σωκράτης, με την απλότητα και την άμεση επαφή με τους πολίτες, έγινε έμβλημα αυτού του κινήματος σε αντίθεση με τον ελιτισμό των σοφιστών που με ζήλο διαφύλασσαν το χώρο και την ιδιότητά τους.

### Εργαστήρια φιλοσοφίας

Τα εργαστήρια φιλοσοφίας είναι παλαιότερα ως ιδέα από τα φιλοσοφικά καφενεία, αλλά άλλαξαν ριζικά εξαιτίας των καφενείων, τα οποία αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης αλλά και φόβητρο. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, πάντοτε υπήρχαν άτομα με φιλοσοφική παιδεία, πρόθυμα να μοιραστούν τον ενθουσιασμό τους με το κοινό. Μέχρι πρόσφατα, τέτοιου είδους εργαστήρια ήταν σπάνια ή απευθύνονταν σε ειδικό κοινό. Επειδή όμως η φιλοσοφία έγινε πιο δημοφιλής, αυτός ο τρόπος ενασχόλησης διαδόθηκε και διαφοροποιήθηκε. Τα εργαστήρια θα πρέπει να διακριθούν τόσο από τα καφενεία όσο και από τις διαλέξεις, αν και στην αρχική και πιο συνήθη μορφή τους έμοιαζαν με τις δεύτερες. Η βασική τους διαφορά βρίσκεται στο χρόνο που επιτρέπεται για την αρχική παρουσίαση σε σύγκριση με το χρόνο που αφιερώνεται στη συζήτηση που ακολουθούσε. Εφόσον η βασική αρχή ενός εργαστηρίου είναι η εμπλοκή όλων, ο στόχος του είναι η ενθάρρυνση όλων να μοιραστούν σκέψεις και προβληματισμούς και όχι να ακούνε παθητικά αυτό που έχει να πει ο ειδικός. Αυτό που τα κάνει να διαφέρουν από τα καφενεία είναι η συνεισφορά του ειδικού, ο οποίος διασφαλίζει με διάφορους τρόπους ότι η συζήτηση είναι φιλοσοφική και όχι μια απλή αντιπαράθεση απόψεων. Παρ' όλα αυτά, δεν θα πρέπει να είμαστε αυστηροί με τις ταμπέλες, αφού υπάρχουν ορισμένα καφενεία που ουσιαστικά είναι εργα-

στήρια, αλλά για διάφορους λόγους προτιμούν να μην ονομάζονται έτσι.

Υπάρχουν πολλά είδη εργαστηρίων. Το πιο σύνηθες έχει ήδη αναφερθεί και είναι αυτό στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με ένα ζήτημα, το οποίο έχει τεθεί από τον ομιλητή με την προοπτική να αναλυθούν και να αφομοιωθούν. Παρ' όλα αυτά, τέτοιου είδους εργαστήρια διατηρούν την παραδοσιακή τους μορφή, όπου ένας έμπειρος φιλόσοφος επεμβαίνει σε τακτά διαστήματα για να επισημάνει κάποιο σημείο, να δώσει πληροφορίες ή να επαναφέρει τη συζήτηση στο σωστό πλαίσιο. Το περιθώριο ελιγμών από τους συμμετέχοντες ή της δυνατότητας που θα πρέπει να έχουν για να εξασκήσουν τη σκέψη τους εξαρτάται από το χαρακτήρα, τη στάση και την ικανότητα διδασκαλίας του επικεφαλής. Αυτό είναι ένα από τα πράγματα που αναπτύχθηκε στα Ανοικτά Πανεπιστήμια (μια σχετικά παλαιότερη ιδέα, η οποία αναβίωσε τη δεκαετία του '70 στην Ευρώπη, καθώς επίσης και πιο πρόσφατα). Αυτή η δομή συναντάται επίσης σε φιλοσοφικά καφενεία, όπου και πάλι ο χρόνος μοιράζεται μεταξύ της εισαγωγής και της συζήτησης.

Σε πιο ακραίες περιπτώσεις, σε σχέση με τη δομή, υπάρχει ο σωμακρατικός διάλογος, ο οποίος εισήχθη στις αρχές του 20ού αιώνα από τους Γερμανούς φιλοσόφους Λέοναρντ Νέλσον και Γκουστάβο Χέκμαν, ακολουθώντας τους Πλάτωνα και Καντ. Οι *σωκρατικοί διάλογοι* συνιστούν μια φιλοσοφική άσκηση για όλους, κατά την οποία μια μικρή ομάδα ανθρώπων που καθοδηγείται από έναν ικανό συντονιστή συζητά για πολλές ώρες, έτσι ώστε να φτάσει στο βάθος του –κοινού– βασικού ερωτήματος και να ανακαλύψει την απάντηση. Το ερώτημα στο επίκεντρο του διαλόγου δεν είναι θεωρητικό, αλλά θα πρέπει να βασίζεται σε πραγματική εμπειρία ενός ή πολλών συμμετεχόντων, αποτελώντας μια συγκεκριμένη εμπειρία, η οποία έχει

επιλεγεί από την ομάδα στην οποία έχουν πρόσβαση όλοι. Υπάρχει μια συστηματικότητα στη σχέση με το στοχασμό που αφορά στις εμπειρίες, σε σχέση με τον τρόπο που εδραιώνονται οι κοινές κρίσεις των αξιών και στον τρόπο που οι αρχές πίσω από τους στοχασμούς επεξηγούνται με σαφήνεια. Βάσει των κανόνων, κάθε διάλογος αναζητεί μια συμφωνία, η οποία εκ των προτέρων υποτίθεται πως είναι εφικτή και επιθυμητή. Απαιτούνται προσπάθεια και πειθαρχία για αυτό το στόχο. Κάθε συμμετέχων/ουσα θα πρέπει να επεξηγήει τις σκέψεις του/της όσο το δυνατόν περισσότερο έτσι ώστε να γίνει κατανοητός/ή. Κάθε συνεισφορά στο διάλογο θα πρέπει να βασίζεται σε εμπειρίες των συμμετεχόντων και όχι σε εικασίες. Απαιτείται μια ομαδική αντίληψη, έτσι ώστε να μην επικεντρώνεται ο/η συμμετέχων/ουσα μόνο στις δικές του/της σκέψεις. Ο/Η φιλόσοφος που συντονίζει έχει την ευθύνη να διασφαλίσει ότι η συζήτηση πραγματοποιείται σε ορθό πλαίσιο, να την επαναφέρει όταν εκτρέπεται και να την ενισχύει διαρκώς. Παρ' όλα αυτά, δεν εκφέρει άποψη και δεν καθορίζει το περιεχόμενο του διαλόγου. Επεξηγήσεις και επιχειρήματα αναλύονται και αξιολογούνται προσεκτικά και με περίσκεψη από την ομάδα. Η όλη διαδικασία είναι αργή, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εμβαθύνουν στην ουσία του προς συζήτηση θέματος. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε, εάν συγκρίνουμε αυτές τις δύο διαδικασίες, υπάρχει μια σημαντική διαφορά στο κατά πόσον ο φιλόσοφος είναι πρωτίστως αυτός που εμπλουτίζει το περιεχόμενο της συζήτησης ή είναι απλά ο φύλακας μιας φιλοσοφικής δραστηριότητας. Ακόμη κι αν με ευκολία αποδεχθούμε ότι και τα δύο είναι εξίσου σημαντικά, κάθε φιλόσοφος θα επιλέξει διαφορετική θέση στο βαθμό εμπλοκής του/της ανάμεσα στο περιεχόμενο και τη δομή.

Υπάρχουν κι άλλες δομές εργαστηρίων που μπορούν να περιγραφούν συνοπτικότερα. Η μια είναι όταν δύο ή τρεις



συμμετέχοντες προετοιμάζουν ο καθένας ξεχωριστά μια παρουσίαση σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, και η ομάδα προσπαθεί να αναλύσει τις διάφορες προσεγγίσεις. Μια άλλη περίπτωση είναι ένα σύντομο φιλοσοφικό κείμενο, που έχει επιλεγεί εκ των προτέρων και δίνεται στους συμμετέχοντες, αναγιγνώσκεται από την ομάδα και ακολουθεί συζήτηση έχοντας ως στόχο την ανάλυση του περιεχομένου και των ζητημάτων που αναφέρει. Εναλλακτικά, μια συζήτηση μπορεί να οργανωθεί στη βάση ενός δοθέντος θέματος, όπου κάποια άτομα αναλαμβάνουν το έργο της ανάλυσης ή της κριτικής. Μπορεί να προβληθεί μια ταινία, ή ένα σύντομο θεατρικό, και να ακολουθήσει συζήτηση με στόχο την αποκωδικοποίηση των θεμάτων και των ζητημάτων που αναφέρονται. Το Γαλλικό Ινστιτούτο Πρακτικής Φιλοσοφίας<sup>3</sup> αποτελεί ένα από τα σώματα που για αρκετά χρόνια έχει αναπτύξει ποικίλους δομημένους τρόπους συντονισμού μιας συζήτησης. Ένας από αυτούς είναι οι ασκήσεις με την ονομασία «αμοιβαία ερωτήματα», κατά τον οποίο τίθεται μια υπόθεση και η ομάδα καλείται να την αμφισβητήσει και να εργαστεί από κοινού, προτού προχωρήσει στο επόμενο βήμα, αναλύοντας τα ζητήματα που εγείρονται. Η έμφαση δίνεται στην ανάλυση όλων των απόψεων, στον εντοπισμό των προϋποθέσεων, των αδύνατων σημείων ή των περιορισμών, και όχι απλά στο να αυξάνεται ο αριθμός των απόψεων.

#### Πλαίσιο 42

#### Οι Φιλοσοφικές Τρίτες (Madris de la Philo): Ένα ξεχωριστό είδος συνάντησης

Η βασική ιδέα πίσω από τις Φιλοσοφικές Τρίτες είναι να γίνει προσιτός ο τρόπος σκέψης μεγάλων φιλοσόφων σε όσους είναι εκτός της φιλοσοφίας, και συγκεκριμένα σε όσους η εμπειρία από την ακαδημαϊκή φιλοσοφία αποτελεί απλώς μια μακρινή ανάμνηση. Οι Φιλοσοφικές Τρίτες είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να καταπιάνονται με φιλοσοφικές ιδέες κατά έναν απλό, καθαρό και ζωντανό τρόπο, χωρίς το εμπόδιο μιας πολύπλοκης γλώσσας. Πραγματοποιούνται ομιλίες από έμπειρους καθηγητές φιλοσοφίας ή ειδικούς που έχουν επιλεγεί, βάσει των δεξιοτήτων διδασκαλίας ή του ανοικτού τους πνεύματος. Κάθε συνάντηση διαρκεί μιάμιση ώρα και περιλαμβάνει την εισαγωγική ομιλία, ενώ ακολουθεί συζήτηση.

Οι Φιλοσοφικές Τρίτες δεν είναι ούτε σχολές διαλογισμού, ούτε φιλοσοφικά καφενεία. Δεν συνδέονται με κάποια θρησκεία και δεν λαμβάνουν χορηγίες, δημόσιες ή ιδιωτικές.

Φέτος (2007) αλλάζουμε τον προσανατολισμό μας και μελετούμε την Κίνα, συμπεριλαμβάνοντας επίσης την ανατομία της πολιτικής δύναμης, παράλληλα με τα συνήθη μας θέματα. Επιπλέον, θα ακολουθήσουν συναντήσεις αφιερωμένες στον Σπινόζα, στα ιδρυτικά κείμενα διαφόρων θρησκειών στην ιστορία της ανθρωπότητας, στους «Φιλοσόφους και την Αγάπη», καθώς επίσης και σε ηγετικές μορφές σύγχρονων καλλιτεχνών.

Πηγή: [www.lesmardisdelaphilo.com](http://www.lesmardisdelaphilo.com)

#### Εκδοτικές επιτυχίες

Η εκδοτική επιτυχία ανάμεσα στο κοινό που αφορά σε συγκεκριμένες πτυχές της φιλοσοφίας έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο για τη φιλοσοφική αναζωπύρωση. Οι πηγές και η εξέλιξή τους θα πρέπει να αναφερθούν εδώ. Μπορούμε να θεωρήσουμε ως αφετηρία το 1991, όταν δημοσιεύθηκε το έργο *Ο Κόσμος της Σοφίας/Sophie's World*<sup>4</sup> του Νορβηγού συγγραφέα Jostein Gaarder. Έκτοτε, μεταφράστηκε σε πολλές γλώσσες και πούλησε δώδεκα εκατομμύρια αντίτυπα. Αυτό το γεγονός δεν συνιστά την έναρξη ενός κινήματος ενώ η επιλογή της χρονολογίας δεν είναι απόλυτη. Παρ' όλα αυτά, ήταν μια ξεχωριστή στιγμή όπου μια καλά κρυμμένη τάση ήρθε στην επιφάνεια αποκαλύπτοντας μια ισχυρή και δημοφιλή επιθυμία ενασχόλησης με τη φιλοσοφία. Ήταν η στιγμή της ενασχόλησης με τη φιλοσοφία, όχι με την έννοια μιας απόκρυφης ανώτερης δραστηριότητας που αφορούσε μian άρ-

(3) Ιδρύθηκε από τον Oscar Brenifier, [www.brenifier.com](http://www.brenifier.com)

(4) Jostein Gaarder, *Sophie's World: A Novel about the History of Philosophy/ Ο Κόσμος της Σοφίας: Μια Νουβέλα για την Ιστορία της Φιλοσοφίας*, μτφρ. από τα Νορβηγικά Paulette Møller, Λονδίνο, Phoenix House, 1995 (στην ελληνική, βλέπε μτφρ. Μαρία Αγγελίδου, εκδ. Λιβάνης, Αθήνα, 1994)

χουσα ελίτ, το φέουδο μιας παγιωμένης πνευματικής και ακαδημαϊκής εξουσίας, αλλά ως η φυσική εξέλιξη της ικανότητας και της ετοιμότητας των ανθρώπων να σκέφτονται. Αξίζει να αναφερθεί ότι η χώρα στην οποία αρχικά εκδόθηκε το βιβλίο δεν είναι μία από τις χώρες όπου παγιώθηκε η «τυπική» και «επίσημη» φιλοσοφία. Ακόμη, στη Νορβηγία οι φιλόσοφοι δεν έχουν την ίδια θέση και αξία στον πολιτισμό και την πνευματική ζωή που έχουν για παράδειγμα οι φιλόσοφοι στη Γαλλία ή τη Γερμανία. Παρ' όλα αυτά, η Νορβηγία πρόσφατα αποφάσισε να προσθέσει το μάθημα της φιλοσοφίας στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ακόμη και στα δημοτικά. Επιπλέον κι άλλοι φιλόσοφοι (Ferry, Onfray και Comte-Sponville στη Γαλλία, Savater στην Ισπανία, De Botton στην Αγγλία) επιχείρησαν να δημοσιεύουν «φιλοσοφία για όλους», με κάποια επιτυχία τόσο στις χώρες τους όσο και στο εξωτερικό. Αν και κατά διαστήματα είχαν τη στήριξη των μέσων μαζικής ενημέρωσης, εντούτοις δέχτηκαν κριτική από τους συναδέλφους τους, κυρίως εξαιτίας των προσπαθειών τους για εκλαΐκευση (μια ταπεινωτική κίνηση), καθώς επίσης επειδή αυτού του είδους τα κείμενα προσπαθούν να μεταδώσουν μian υποκειμενική και οικουμενική προσβάσιμη σοφία, αντί να διδάξουν αυτό που υποθετικά είναι αντικειμενικό, επιστημονικό και επίμοχθο. Επίσης, προσφέρουν έναν τρόπο ή μια στάση ζωής, αντί τη γνώση –γεγονός που φανερώνει και το λόγο που είναι δημοφιλή. Άρα, ο αθεϊστικός πνευματισμός του Comte-Sponville<sup>5</sup> ή ο υλιστικός ηδονισμός του Onfray<sup>6</sup> θα βρουν μέσα στο αναγνωστικό κοινό τόσο τους υποστηρικτές όσο και τους επικριτές τους.

Η πρόσφατη δημοτικότητα των παραδοσιακών ιστοριών αποτελεί κομμάτι του ίδιου φαινομένου. Είτε αναφερθούμε στον αριθμό των έργων που έχουν δημοσιευθεί είτε αναφερθούμε στην αύξηση των ιστοριών όλων των ειδών σε συγκεκριμένες χώρες, η παραδοσιακή ιστορία –παραβολή ή λαϊκός μύθος– έχει ανθίσει σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια, ως ένα αυτόνομο κομμάτι του «παγκόσμιου πολιτισμού». Ένα ξεχωριστό παράδειγμα αποτελεί ο Amadou Hampâté Bâ από το Μαλί, που τώρα αναγνωρίζεται παγκοσμίως για την εργασία του στην προφορική παράδοση της Ανατολικής Αφρικής<sup>7</sup>. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η τεράστια συλλογή παραμυθιών σχετικά με τον Νασορεντίν Χότζα<sup>8</sup> (τουρκικής καταγωγής) με τον πλούτο φιλοσοφικού περιεχομένου, που διαδόθηκε ευρέως στον αραβικό κόσμο και τη Μεσόγειο. Εκκρεμεί σημαντικό έργο δημοσιεύσεων που επιβάλλεται να γίνει, έτσι ώστε να υπάρξει ευαισθητοποίηση για τους διαφορετικούς πολιτισμικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να εκφραστεί η φιλοσοφία και να αποφευχθεί ο κίνδυνος να περιπέσει σε μια εθνοκεντρική στενότητα που φαίνεται ότι ταλανίζει αυτό τον τομέα. Τέλος, υπάρχουν τα περιοδικά φιλοσοφίας, τα οποία σημείωσαν μικρή επιτυχία στο Ηνωμένο Βασίλειο (*Philosophy Now*<sup>9</sup>), στη Γαλλία (*Philosophie Magazine*<sup>10</sup>) και στην Ολλανδία (*Filosofie Magazine*<sup>11</sup>).

(5) André Comte-Sponville, *L'Esprit de l'athéisme* [The Spirit of Atheism/ Το πνεύμα του Αθεϊσμού], Paris, Albin Michel ('Essais' series), 2006 (στην ελληνική, βλέπε μτφρ. Ν. Κωνσταντόπουλος, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 2009)

(6) Michel Onfray, *La Puissance d'exister. Manifeste hédoniste*. Paris, Éditions Grasset, 2006. (Η δύναμη της ύπαρξης. Ηδονιστικό μανιφέστο, μτφρ. Θεοδώρα Καβαράτζη και Δήμητρα Γεράση, εκδ. Εξάντας, Αθήνα, 2009)

(7) Amadou Hampâté Bâ, *Vie et enseignement de Tierno Bokar, Lesage de Bandiagara* [Η ζωή και η διδασκαλία του Tierno Bokar, του Σοφού από την Bandiagara]. Paris, Seuil (Collection Points Sagesses), 2004.

(8) Jean-Louis Maunoury (Trad.), *Sublimes paroles et idioties de Nasreddin Hodja*. Paris, Phébus (Collection Libretto), 2002. (Ο Νασορεντίν Χότζας, μτφρ. Σ. Μαγιόπουλος, εκδ. Εστία, Αθήνα, 2009)

(9) Βλέπε [www.philosophynow.org](http://www.philosophynow.org)

(10) Βλέπε [www.philomag.com](http://www.philomag.com)

(11) Βλέπε [www.filosofiemagazine.nl](http://www.filosofiemagazine.nl)

## Πλαίσιο 43

## Παιδιά του δρόμου στην Μπουρκίνα Φάσο

Ως επαγγελματίας δάσκαλος, πάντοτε είχα μια ιδιαίτερη ευαισθησία στα παιδιά με προβλήματα. Σε αυτή την περιοχή υπάρχουν πολλά παιδιά που έχασαν την αθωότητα τους νωρίς και που πρέπει να εργαστούν επειδή οι γονείς τους είναι άποροι ή έχουν πεθάνει από τον ιό HIV/AIDS. Τα παιδιά αυτά βρίσκονται κυρίως έξω στους δρόμους, εκτεθειμένα σε κάθε είδους κίνδυνο (ναρκωτικά, κλοπές, πορνεία). Η δουλειά μου είναι να εκπαιδεύω παιδιά και, εφόσον έχω καταλάβει ότι το κράτος αδυνατεί να λύσει τα προβλήματά μας από μόνο του, πάντοτε ήθελα να επεκτείνω το έργο μου, εάν μπορούσα, συμπεριλαμβάνοντας όσα παιδιά δεν είχαν την ευκαιρία να πάνε σχολείο κι έχουν αφεθεί μόνο τους στους δρόμους. Έκανα το πρώτο μου βήμα προς αυτή την κατεύθυνση χάρη στη φιλοσοφική διδασκαλία της Isabelle Millon<sup>12</sup>. Αναφέρομαι σε αυτή τη φιλοσοφική διδασκαλία γιατί η επαφή μου με τα παιδιά δεν έχει περιορισμούς. Το Νοέμβριο του 2006, η Isabelle Millon έφερε δεκαέξι παιδιά από το δρόμο, μεταξύ δέκα και δεκαεπτά ετών, για να συζητήσουμε τον τρόπο που ζούσαν. Στη συνέχεια τους ανέφερε ορισμένα θέματα για να προβληματιστούν σχετικά με την εντιμότητα, την ειλικρίνεια, την αυτοπεποίθηση, την εργασία, την οικογένεια, το σεβασμό προς τους άλλους και την κα-

θαριότητα. Ο απώτερος στόχος ήταν να αποκτήσουν τα παιδιά την αντίληψη των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη ζωή τους. Τα ποικίλα αυτά θέματα αναλύθηκαν σε δίωρες φιλοσοφικές συζητήσεις τα απογεύματα της Πέμπτης και του Σαββάτου, κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά έλεγαν τις απόψεις τους πάνω σε κάθε θέμα προς συζήτηση και στη συνέχεια επεξηγούσα, μέσω των ζητημάτων που συζητούσαμε, τους σοβαρούς λόγους για τους οποίους έπρεπε να πράττουν το σωστό στη ζωή. Η μέθοδος αυτή είχε πολλά ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Έξι από τα δεκαέξι παιδιά δέχθηκαν να μάθουν κάποια τέχνη (δύο μηχανική, τρία οξυγονοκόλληση και ένα καλλιγραφία). Τα υπόλοιπα ακόμη μελετούν τις επιλογές τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητές τους και τις ευκολίες πρόσβασης. Στην πορεία της δουλειάς μου με μη προνομιούχα παιδιά, έρχομαι αντιμέτωπος με ποικίλες δυσκολίες, όπως για παράδειγμα χώρους δίχως καθίσματα ή δυσκολίες μετάβασης στα μαθήματα, εξαιτίας έλλειψης μέσων μεταφοράς. Επιπλέον, τα παιδιά χρειάζονται κίνητρα. Έχουν περισσότερη διάθεση όταν αναμένουν ότι θα υπάρχει φαγητό στη συνάντηση.

Ακολουθεί ένα παράδειγμα του σχεδίου

μαθήματός μου με τίτλο «Κλοπές», διάρκειας 45 λεπτών, που είχε ως στόχο να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών και να συνειδητοποιήσουν ότι η κλοπή είναι κακή πράξη. Το βασικό κείμενο αναφερόταν σε ένα αγόρι με το όνομα Μάκα, που είχε χάσει και τους δύο γονείς του και που έπρεπε να βγει στο δρόμο για να επιβιώσει, αφού κανένας από την οικογένειά του δεν τον είχε αναλάβει. Αντί να ψάξει για εργασία ή να μάθει κάποια τέχνη, δημιούργησε μια συμμορία μαζί με άλλα παιδιά. Ο Μάκα μπορούσε να κλέψει με δεξιότητα. Περνούσε το χρόνο του κλέβοντας, και με αυτά τα αθέμιτα μέσα έβγαζε μερικά λεφτά για να ζει μια επικίνδυνη ζωή. Μια μέρα, ο Μάκα πιάστηκε να κλέβει κοσμήματα από μια γυναίκα. Ο κόσμος όρμησε και ξεκίνησε να τον κτυπά. Ο Μακά σχεδόν θα πέθαινε. Οι ερωτήσεις της καθοδηγούμενης συζήτησης ήταν: «Ποιο ήταν το όνομα του μικρού αγοριού της ιστορίας;», «Γιατί εγκατέλειψε το σπίτι του;», «Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να είχε κάνει και γιατί;», «Τι θα κάνατε εάν ήσασταν στη θέση του και γιατί;», «Εάν σας ζητούσαν να συμβουλευέστε το Μάκα, τι θα του λέγατε;»

**Daniel Ouedraogo**, Δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο Bilbalogho, Ouagadougou (Μπουρκίνα Φάσο)

## Φιλοσοφία με παιδιά εκτός σχολείου

Το 1969, ο καθηγητής φιλοσοφίας Matthew Lipman ξεκίνησε μια σημαντική εκπαιδευτική καινοτομία όταν εισήχθηκε την αξιοποίηση της αφήγησης για να διαμορφώσει και να παρακινήσει την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών, έτσι ώστε να μπορούν να ανακαλύψουν τις βασικές πτυχές και τα ζητήματα της φιλοσοφίας για τον εαυτό τους αλλά και για τις ομάδες.<sup>13</sup> Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός τρόπου διδασκαλίας που σταδιακά ανα-

πτύχθηκε ως μια ξεχωριστή μέθοδος. Σε ορισμένες χώρες –Βραζιλία, Καναδά, Αυστραλία– η κυβερνητική και πανεπιστημιακή στήριξη έγινε διαθέσιμη στο πέρασμα του χρόνου, και παρ' όλο που τέτοιες πρακτικές είναι σχετικά νέες, έχουν ορατά αποτελέσματα. Πέραν των ορίων αυτού που με ασυζητητό αποκαλείται «φιλοσοφία», αυτές οι καινοτόμες διδασκαλίες συνάδουν με το όραμα της UNESCO για την εκπαίδευση, αφού δεν αφορούν μόνο σε αντικειμενικές γνώσεις, αλλά επίσης «διδάσκουν την πράξη, την ύπαρξη και τη συνύπαρξη».<sup>14</sup> Αυτά τα ανατρεπτικά εκπαιδευτικά πρό-

(12) Η Isabelle Millon, διευθύντρια του Institut de Pratique Philosophiques, και καθηγήτρια των φιλοσοφικών συζητήσεων για παιδιά και ενήλικες, επισκέφτηκε την Burkina Faso τον Οκτώβριο του 2006 για να διευθύνει εργαστήρια σε αρκετά δημόσια δημοτικά σχολία στην Ouagadougou.

(13) Βλέπε Πρώτο Κεφάλαιο.

(14) Για το ζήτημα αυτό, βλέπε *Learning: the Treasure Within*, Έκθεση στην UNESCO από τη Διεθνή Επιτροπή για την Εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Εκδόσεις UNESCO, 1998.

τυπα έχουν ποικίλες συνέπειες. Ένα καίριο ζήτημα στην εκπαίδευση είναι κατά πόσον η φιλοσοφία μπορεί να διδαχθεί μόνον από κάποιον ειδικό, όπως ίσχυε μέχρι σήμερα, ή κατά πόσον άλλοι ειδικοί, όπως π.χ. μαθηματικοί ή φιλόλογοι, μπορούν επίσης να τη διδάξουν. Επίσης προκύπτει το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο οργανώνονται τέτοιου είδους εργαστήρια.

Τα εργαστήρια για παιδιά αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία, αφού τα άτομα που τους αφορά (γονείς) δεν συμμετέχουν στη φιλοσοφική δραστηριότητα σε προσωπικό επίπεδο αλλά εκπροσωπούνται από τα παιδιά τους. Θεωρούν ότι η φιλοσοφία είναι κάτι καλό αλλά τους φοβίζει. Δεν το επιδιώκουν ή το θεωρούν ως κάτι που αφορά «τους άλλους». Ταυτόχρονα όμως ελκύονται από αυτή, θεωρώντας την απαραίτητη, σημαντική ή ακόμη και πολύ σημαντική. Και είναι ακριβώς αυτή η «εξύμνηση» της φιλοσοφίας που την κάνει τόσο ελκυστική ενώ παράλληλα προκαλεί φόβο. Με τον ίδιο τρόπο που οι γονείς δεν ζωγραφίζουν ή δεν παίζουν κάποιο όργανο και στέλνουν τα παιδιά τους σε εργαστήρια εκμάθησης τέχνης ή μουσικής, έτσι τα στέλνουν σε εργαστήρια φιλοσοφίας. Προκύπτει όμως ένας αριθμός πρακτικών ζητημάτων. Τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται πάντοτε για αυτή τη δραστηριότητα όπως οι γονείς τους, στην αρχή τουλάχιστον. Μπορεί να τους πάρει κάποιο χρόνο μέχρι να συνηθίσουν τον τρόπο που θα πρέπει να λειτουργούν, να αποδεχτούν την έλλειψη άμεσης ικανοποίησης και εντέλει να αποκομίσουν ευχαρίστηση από την ίδια τη σκέψη ως δραστηριότητα καθαυτή. Τα παιδιά μπορεί να υπομένουν καταστάσεις στο σχολείο που είναι υποχρεωτικό, ζήτημα που δεν θα προκύψει εάν αντιληφθούν τη συνάντηση ως ψυχαγωγική. Δεύτερον, τα παιδιά που εμπλέκονται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι αυτά που συνήθως έχουν τα λιγότερα προβλήματα στη διαχείριση της σκέψης τους. Οι γονείς τους ενδεχομένως έχουν κάποια επαφή με τον

ακαδημαϊκό κόσμο, διαφορετικά δεν θα έστελναν τα παιδιά τους σε τέτοιου είδους εργαστήρια. Ένας πιθανός τρόπος να ξεπεραστούν αυτά τα προβλήματα είναι η οργάνωση εργαστηρίων σε κέντρα ψυχαγωγίας, κατασκηνωτικούς χώρους και κοινοτικά κέντρα. Σε ορισμένες αναπτυσσόμενες χώρες κέντρα για παιδιά του δρόμου παρέχουν ένα ενδιαφέρον παράδειγμα διαφορετικής κατεύθυνσης που θα μπορούσαν να έχουν τέτοιου είδους εργαστήρια. Καταπιάνονται με τα προβλήματα ταυτότητας των παιδιών αυτών, τα γνωστικά τους προβλήματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους γύρω τους και την κοινωνία γενικότερα.

### Η φιλοσοφία στην εργασία

«Η φιλοσοφία στην εργασία» δεν αφορά μόνο στο χώρο, αλλά και σε ένα συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης της φιλοσοφίας και σε μια διαφοροποιημένη συλλογιστική. Μπορεί να είναι ένα εργαστήριο ανοικτό στο προσωπικό, ως μέρος του προγράμματος δραστηριοτήτων που οργανώνονται από το συμβούλιο μιας εταιρείας, ή μπορεί να αποτελεί μέρος του προγράμματος κατάρτισης που προσφέρει ο εργοδότης, κατά τη διάρκεια του οποίου αποφασίζει ο ίδιος για τις δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχουν οι εργαζόμενοι. Υπάρχουν ποικίλα κίνητρα, όπως για παράδειγμα να καθοριστούν οι αξίες στις επιχειρήσεις, να γίνει εκπαίδευση στην ομαδική εργασία, για ψυχαγωγία ή για προσωπική καθοδήγηση. «Οι αξίες» στην περίπτωση των επιχειρήσεων είναι αυτές που καθορίζουν την ταυτότητα της τόσο εντός όσο και εκτός. Η εσωτερική ταυτότητα σημαίνει ότι το προσωπικό της εργάζεται γύρω από συγκεκριμένες ιδέες ή αρχές που περιλαμβάνουν κανόνες συμπεριφοράς και διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίοι το βοηθούν να αντιληφθεί κατά πόσο έχει πετύχει. Η ιδέα πίσω από αυτή τη φιλοσοφική δραστηριότητα είναι ο καθορισμός αξιών, καθώς επίσης να γίνει αντιληπτό το περιεχόμενό τους, να

## Πλαίσιο 44

## Η φιλοσοφική συμβουλευτική στο χώρο της εργασίας

Αυτό που μπορεί να εισαχθεί στο χώρο εργασίας είναι η φιλοσοφία ως τρόπος σκέψης, ως μια κουλτούρα που επιτρέπει την ξεχωριστή αντίληψη περί του κόσμου. Πιο κάτω περιγράφω τον τρόπο με τον οποίο βοηθά τους υπαλλήλους.

Η εισαγωγή της φιλοσοφίας στο χώρο μιας εταιρείας ξεκινά με δύο πράγματα που αρνούμαι να πράξω: να εργαστώ αυτόματα και μηχανικά με τους ανθρώπους, και να εργαστώ για έκτακτα, κατεπείγοντα ζητήματα. Αυτή η διττή άρνηση σχετίζεται με την εμπιστοσύνη μου στον τρόπο σκέψης όσων εμπλέκονται στην όλη διαδικασία που καλούμαι να συντονίσω. Μπορεί να είναι η οποιαδήποτε περίπτωση. Η ενσωμάτωση προσωπικού μιας εταιρείας που έχει αγοραστεί, ο σχεδιασμός ή/ και η υλοποίηση ενός έργου, μια έρευνα ή διερεύνηση ορισμένων θεμάτων, ο αναπροσδιορισμός των βασικών γνωρισμάτων μιας εταιρείας μετά την αλλαγή της διεύθυνσης ή μια συγχώνευση. Σε κάθε περίπτωση, ξεκινά από τη βάση ότι οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε μια κατάσταση –αν και δεν το γνωρίζουν ακόμη– κρατάνε το κλειδί του τρόπου χειρισμού της. Περιγράφω την όλη διαδικασία με ρυθμό για να διατηρώ ζωντανό το ενδιαφέρον. Κάθε διάλογος αφορά σε ένα ζήτημα σχετικό με το υπό συζήτηση θέμα. Εάν ο διευθυντής θέλει οι υπάλληλοί του να εργάζονται ανεξάρτητοι, τότε το

ζήτημα που τίθεται είναι το εξής: «Τι αντιλαμβάνεστε με τον όρο 'πρωτοβουλία';». Εάν πάλι μια επιχείρηση έχει βαλτώσει σε εταιρικό επίπεδο ή σε επίπεδο ομίλου, τότε το ζήτημα μπορεί να είναι «τι σημαίνει αλλαγή;». Οι διάλογοί μου προσκαλούν τους ανθρώπους να ξεκινήσουν με τον ορισμό και στη συνέχεια να θέσουν ερωτήσεις και ιδέες με την προοπτική να γίνει κατανοητό τι σημαίνει «πρωτοβουλία» ή «αλλαγή» εκτός της επιχείρησης. Αυτή η προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης σχετικά με ένα περιβάλλον έξω από αυτό στο οποίο θα πρέπει να δράσουν. Όσο προχωρά ο διάλογος, οι συμμετέχοντες επιστρέφουν στα θέματα της επιχείρησης. Τώρα, όμως, με το επιπλέον κέρδος των όσων έχουν ήδη στοχαστεί, αντιλαμβάνονται τα πράγματα αλλιώς. Ο διάλογος πάντοτε τελειώνει με ένα πρακτικό ερώτημα, το οποίο αποτελεί το αντικείμενο της επόμενης συζήτησης. Αυτοί οι διάλογοι αποκαλύπτουν την κουλτούρα της εταιρείας, τις παραστάσεις και συμπεριφορές που βοηθούν ή εμποδίζουν το υπό συζήτηση ζήτημα (σε αυτή την περίπτωση, πρωτοβουλία και ετοιμότητα αποδοχής της αλλαγής). Στη γραπτή μου περίληψη καταγράφω το αποτέλεσμα του διαλόγου και την προώθη σε όσους συμμετείχαν ζητώντας τους να κάνουν πιθανές διορθώσεις και προσθήκες. Στη συνέχεια την τροποποιώ έτσι ώστε να συμπεριλάβω

τις θέσεις τους, και τους παρουσιάζω την αναθεωρημένη, αξιολογημένη και ως εκ τούτου τελική περίληψη. Στον επόμενο διάλογο, προχωρούμε με τρόπο ανάλογο. Τα φιλοσοφικά στοιχεία συμβάλλουν στην αποσαφήνιση του διαλόγου και εμφανίζονται στο τέλος της γραπτής περίληψης. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου, ρίχνω φως σε ζητήματα που έχουν λεχθεί διασυνδέοντας τα με φιλοσόφους, αφού τέτοιου είδους αναφορές έχουν δύο πλεονεκτήματα: πρώτον, κρατούν σε εγρήγορση το μυαλό και δεύτερον δίνουν στους ανθρώπους τη ναρκισσιστική ικανοποίηση να αισθάνονται έξυμνοι. Οι άνθρωποι στην εργασία συνήθως ξεχνάνε ότι η νοημοσύνη τους δεν περιορίζεται στον τρόπο χειρισμού ζητημάτων που απαιτούνται από την εργασία τους.

Η επαφή μου με την εταιρεία γίνεται μέσω του υπεύθυνου δημοσίων σχέσεων αλλά αποδέχομαι να συμμετέχω υπό δύο προϋποθέσεις: πρώτον, ο υπεύθυνος να είναι δεκτικός προς τις ανθρώπινες ανησυχίες και να είναι πεπεισμένος ότι επιβάλλεται η σκέψη πριν από την πράξη και δεύτερον, ο υπεύθυνος θα πρέπει να χαιρεί πλήρους εμπιστοσύνης από το διευθυντή.

**Eugénie Véglérís**, Σύμβουλος, προσοντούχος δάσκαλος και Διδάκτωρ Φιλοσοφίας (Γαλλία)

μελετηθούν τα όποια προβλήματα προκύπτουν, να συζητηθούν και να τεθούν σε εφαρμογή, όλα σε συνάρτηση με τους ιδιοκτήτες της εταιρείας. «Η εξωτερική ταυτότητα» περιλαμβάνει τις αξίες που αποτελούν κομμάτι της εξωτερικής εικόνας (προφίλ) της εταιρείας, που την εκπροσωπούν στα μάτια του καταναλωτή ή του κοινού γενικότερα. Η βασική ιδέα είναι η ενίσχυση της εικόνας της εταιρείας, και συχνά ο αναστοχασμός της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και τα κριτήρια που εφαρμόζονται, κυρίως σε σχέση με την ηθική.

Το δεύτερο κίνητρο αφορά στην ομαδική σκέψη και εργασία. Ένας από τους πιο συνήθεις τρόπους σπατάλης ενέργειας στο χώρο της εργασίας, όπως και στην κοινωνία γενικότερα, είναι οι προσωπικές συγκρούσεις ή η σύγκρουση του εγώ. Ως εκ τούτου, ένα εργαστήρι φιλοσοφίας μπορεί να παράσχει το μέσο για την εκ νέου μάθηση της ομαδικής εργασίας, είτε εξετάζοντας τις καθημερινές ασχολίες από διαφορετική οπτική γωνία είτε αντιμετωπίζοντας ζητήματα εντελώς αποσυνδεδεμένα από την καθημερινή ζωή, έτσι ώστε να δοθεί μια νέα ανάσα σε

ένα απομονωμένο περιβάλλον ή να δοθεί η δυνατότητα στους υπαλλήλους να αντιληφθούν ποιες είναι οι δυσκολίες. Το τρίτο κίνητρο είναι η ψυχαγωγία, η αναζήτηση μιας δραστηριότητας αναστοχασμού που επιτρέπει στους ανθρώπους να ασχοληθούν με ζητήματα που τους ανησυχούν με ένα ελεύθερο και χαλαρό τρόπο, αποστασιοποιούμενοι και επαναφορτίζοντας τις πνευματικές τους μπαταρίες ακριβώς όπως μια φυσική άσκηση λειτουργεί για το σώμα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω πρακτικών εργασιών ή με τη μορφή διαλέξεων / συζητήσεων με πολιτισμικό περιεχόμενο. Τέταρτον, η φιλοσοφία μπορεί να αξιοποιηθεί για προσωπικές συμβουλές. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα ανώτερα στελέχη, τα οποία καλούνται συνεχώς να λαμβάνουν δύσκολες αποφάσεις και συχνά βιώνουν τη μοναξιά της εξουσίας και των ευθυνών. Μπορεί όμως να είναι χρήσιμη και για όλα τα μέλη του προσωπικού, που συχνά βαλτώνουν σε ένα υπαρξιακό κενό, σχετικά με τις προσωπικές τους ανάγκες, τις οικογενειακές και τις επαγγελματικές υποχρεώσεις τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η φιλοσοφική συμβουλευτική λειτουργεί ως μέσο αποσαφήνισης των σκέψεων τους και αποκάλυψης των προβλημάτων που υποβόσκουν. Ο ρόλος της δεν είναι αυτός του ψυχολόγου. Αφορά κυρίως τη σκέψη και όχι το συναίσθημα, εντοπίζοντας μια προσέγγιση για τον κόσμο, εξερευνώντας τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από αυτόν και παίρνοντας θέση σχετικά με αυτό. Τέλος, δεν είναι ούτε «καθοδήγηση» –εφόσον δεν πρέπει να υπάρχει ένα ερώτημα που να αφορά σε κάποιο συγκεκριμένο υπαρκτό πρόβλημα και για το οποίο θα πρέπει να ληφθεί μια άμεση απόφαση– αν και η διάκριση αυτή δεν είναι πάντοτε σαφής.

Οι απόψεις διαφέρουν στη βάση της λογικής με την οποία εισήχθη η φιλοσοφία στις επιχειρήσεις. Μήπως ο πραγματικός της στόχος είναι η βελτίωση της εταιρίας ή των υπαλλήλων της, ή μήπως αποτελεί

έναν τρόπο εκμετάλλευσης ή εσωτερικών δημοσίων σχέσεων εκ μέρους της διοίκησης;

### **Η φιλοσοφία σε δύσκολες περιστάσεις**

Υπάρχει ακόμη μια περίπτωση για τη φιλοσοφία, κατά την οποία οι άνθρωποι που καλούνται να ασχοληθούν μαζί της δεν είναι αυτοί που θα αναμέναμε υπό κανονικές συνθήκες. Συχνά συναντούμε ανθρώπους στο περιθώριο της κοινωνίας, οι οποίοι έχουν πρωτοτυπία και ελευθερία σκέψης, την οποία σπάνια –ή ποτέ– συναντά κάποιος σε άτομα που είναι ενταγμένα σε αυτήν. Τέτοιου είδους «δύσκολες καταστάσεις» υπάρχουν όταν εργαζόμαστε με ενήλικες που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο ή σε κέντρα ατόμων με αναπηρίες, κέντρα αστέγων, φυλακές, τάξεις αλφαριθμητισμού, συνδέσμων για άτομα που πάσχουν από κοινωνικές, ψυχολογικές ή φυσικές αναπηρίες, νοσοκομεία ή κέντρα προσφύγων.

Όπως και στην περίπτωση της φιλοσοφίας με παιδιά, θα πρέπει να ωθήσουμε τη φιλοσοφία στα άκρα, να αγνοήσουμε το επιφανειακό και να αγγίξουμε απευθείας την ουσία με τον πιο αποκαλυπτικό τρόπο, να αναρωτηθούμε γιατί το τι κάνουν οι φιλόσοφοι, τι έχει η φιλοσοφία που το χρειάζονται οι άνθρωποι και τι υπάρχει στη φιλοσοφία παραμένει αναλλοίωτο, όποια κι αν είναι η φύση του ανθρώπου. Τότε βρισκόμαστε ενώπιον ενός παραδόξου: αν και η φιλοσοφία είναι μια δραστηριότητα μορφοποίησης της σκέψης και της ύπαρξης, το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των κοινωνικά αποκλεισμένων ή των ανθρώπων που βρίσκονται σε δυσχερείς συνθήκες είναι το γεγονός ότι είναι ανίκανοι, απρόθυμοι ή χωρίς οποιαδήποτε ευκαιρία διαμόρφωσης σκέψης ή τρόπου λειτουργίας τους. Ως εκ τούτου, η αποστολή μας είναι να επαναφέρουμε ένα μέτρο για τη δημιουργία προτύπων, όχι επιβάλλοντας ένα πρότυπο αλλά φέρνοντάς

## Πλαίσιο 45

## Εργαστήρι φιλοσοφίας σε μια Παιδική Μονάδα Ψυχιατρικής Κρίσης

Ως κομμάτι της πολυ-θεματικής, παιδικής ψυχιατρικής μονάδας του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου Παιδών στις Βρυξέλλες, οργανώσαμε ένα εργαστήρι φιλοσοφίας. Η μονάδα, η οποία φιλοξενεί δέκα παιδιά από 8 μέχρι 15 χρονών από 4 έως 6 βδομάδες, λειτουργεί από το 2001 και περιθάλπει κάθε χρόνο 80 παιδιά κατά μέσο όρο. Κατά την εισαγωγή τους, οι ασθενείς λαμβάνουν κοινωνική και εκπαιδευτική στήριξη πέραν της ιατρικής και ψυχολογικής θεραπείας. Ακόμη, συμπεριλαμβάνεται συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι σχεδιασμένες με τρόπο ώστε να τους παρέχεται η δυνατότητα να ανακαλύπτουν εκ νέου την ευχαρίστηση του να ενεργούν αυτόνομα, βασιζόμενοι στις δικές τους δυνάμεις για τον εαυτό τους, με τους συμμαθητές τους αλλά και με τους ενήλικες γύρω τους. Η βασική αιτία εισαγωγής αυτών των παιδιών είναι η σοβαρή μορφή προβληματική τους συμπεριφορά: αυτοτραυματισμοί, επιθετικότητα, παραβατική συμπεριφορά ή διατροφικές διαταραχές. Αυτές οι συμπεριφορές, συνολικά, πάντοτε αποτελούν ένδειξη αναζήτησης ενός δομημένου και προστατευτικού πλαισίου για τους ίδιους αλλά και για τους γύρω τους. Κρυμμένα πίσω από τις μάσκες βρίσκονται χαμένα παιδιά που χρειάζονται τους ενήλικες να τους προσφέρουν κάτι στέρεο που θα τους δώσει το μέσο έτσι ώστε να αντιληφθούν στο μυαλό τους τα προβλήματά τους και να βρουν λύσεις στις δυσκολίες τους. Η αναγνώριση των προβλημάτων τους από τον έξω κόσμο αποτελεί τόνωση της αίσθησης προσανατολισμού που συνοπτικά αντιστρέφει

«έναν λανθασμένο ναρκισσισμό». Τα εργαστήρια φιλοσοφίας λειτουργούν σε αυτό το πλαίσιο και βοηθούν τα παιδιά να σκεφτούν, προσφέροντάς τους μια διάσταση πέραν του χρόνου, που μεταβάλλει το κλειστό σύμπαν του πόνου σε έναν τρισδιάστατο χώρο που είναι δεκτικός στη σκέψη και στον κόσμο.

Ένα μέλος της ομάδας θεραπείας, ένας βοηθός διδασκαλίας και ένας δάσκαλος δημοτικής εκπαίδευσης εργάζονται με τον επικεφαλής της ομάδας, η οποία είναι φιλόσοφος. Τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν τις σκέψεις τους σε ένα σημειωματάριο, ένα είδος προσωπικού ημερολογίου, που συμβολίζει τον εσωτερικό τους κόσμο –ένα πραγματικό σκαρίφημα μιας αναδυόμενης ταυτότητας. Βάσει του κανόνα, η ομάδα δεν πρέπει ποτέ να κοιτάζει το σημειωματάριο, ακόμη κι αν περιέχει σημαντικές πληροφορίες για τη θεραπευτική αγωγή. Το νόημα αυτού του εργαστηρίου είναι να διδάξει τα παιδιά να ακολουθούν το μονοπάτι της δικής τους σκέψης, να δημιουργηθεί ένα μέρος όπου μπορούν να σκεφτούν και να μωρέσουν να διαχειριστούν και να απολαύσουν την ικανότητα που μόλις έχουν ανακαλύψει. Πιστεύουμε ότι με αυτό τον τρόπο τα καθιστούμε ικανά για μια πιο ξεκάθαρη κριτική ικανότητα (να αντιλαμβάνονται προβλήματα και καταστάσεις με περισσότερη σαφήνεια), να μπορούν να επιχειρηματολογούν συγκροτημένα και να αποστασιοποιούνται έτσι ώστε να αποκτούν κριτική άποψη για τα δεδομένα και την πολυπλοκότητά τους, καθώς απαλλάσσουν τους εαυτούς τους από τη

συναίσθηματική φόρτιση. Όλα αυτά θα αναπτύξουν τόσο την ικανότητα της σκέψης τους όσο και τη δυνατότητα μιας πιο αντικειμενικής σκέψης.

Μετά το εργαστήρι φιλοσοφίας ακολουθεί εργαστήρι τέχνης, όπου οι ασθενείς καλούνται να δείξουν ένα δημιουργημά τους (είτε σχέδιο είτε γλυπτό). Τα σχέδια αυτά παρουσιάζονται στη θεραπευτική ομάδα στην εβδομαδιαία συνάντηση και προβάλλονται στο χώρο της μονάδας. Η καλλιτεχνική δοκιμή αποτελεί εξαιρετικό συνδυασμό πρακτικής προσέγγισης (γνώση σε δράση) και τρόπου σκέψης (εσωτερικός μονόλογος). Οι δημιουργίες των παιδιών αποκαλύπτουν μια ωμή ευαισθησία και πόνο, τόσο κατά τη δημιουργία όσο και κατά την έκφραση των απόψεών τους για τον κόσμο.

Πιστεύουμε ότι –κάτι το οποίο υποστηρίζει και η θεραπευτική ομάδα– τα εργαστήρια φιλοσοφίας βοηθούν ώστε οι νεαροί ασθενείς να δομήσουν το δικό τους τρόπο σκέψης που είναι δεκτικός στον κόσμο και να μωρέσουν να ανεξαρτητοποιήσουν τον τρόπο της αντίληψής τους. Ασφαλώς, τα εργαστήρια φιλοσοφίας σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να συνδυάζονται ορθά με την υπόλοιπη θεραπεία: δεν είναι «εκπαιδευτικά» από την άποψη της μετάδοσης ακαδημαϊκής γνώσης.

**Marianne Remacle**, Φιλόσοφος,  
Καθηγήτρια Ηθικής και Παιδαγωγικών  
στο Πανεπιστήμιο Libre των Βρυξελλών  
(Βέλγιο)

τους σε επαφή με σύντομες στοχαστικές διαδικασίες, προσπαθώντας να μάθουν να λειτουργούν σε συνεργασία με τα άτομα που επηρεάζονται, διερευνώντας τους κανόνες που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν, έτσι ώστε να καθοδηγηθεί η σκέψη και οι συναναστροφές τους και να τους επιτραπεί να ανακαλύψουν εκ νέου τον εαυτό τους. Αυτή η δουλειά έχει διπλό αποτέλεσμα. Πρώτον, παρέχει

το πλαίσιο που αποτελεί το σκοπό της τυπικότητας. Οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητές τους, να συνειδητοποιήσουν το μπερδέμα των σκέψεών τους, να διακρίνουν, να αξιολογήσουν και να διερευνήσουν. Δεύτερον, η δραστηριότητα αυτή βοηθά στην αυτοεκτίμηση, αφού παρέχει τη δυνατότητα λεπτομερούς σκέψης, αποστασιοποίησης

και μετατροπής των σκέψεων σε πράξεις. Διευκολύνει τις διαπροσωπικές συναλλαγές και την ανταλλαγή απόψεων μέσω της εναλλασσόμενης συζήτησης. Την ίδια ώρα όμως διαφέρει από την ψυχολογική εργασία, η οποία δίνει έμφαση στον πόνο, τη δυσκολία και τον αυθορμητισμό. Εδώ, ο στόχος είναι η επίκληση του στοχαστή, του ατόμου που είναι ικανό να πάει πέρα από τα συναισθήματα και την οργή του και που υποτίθεται πως έχει τον έλεγχο ή τον αυτοέλεγχο. Αυτό μεταμορφώνει την ταυτότητα του εξαρτώμενου, ασθενούς ή περιθωριοποιημένου ατόμου, αποκαθιστά την κοινωνικότητά του και το βοηθά να ανακτήσει τον έλεγχο των δικών του δυνάμεων. Η φιλοσοφική επαφή προϋποθέτει μια συνάντηση μεταξύ δύο φιλοσόφων (αν και διαφέρουν σε σχέση με τις ικανότητες) και όχι μεταξύ ασθενή και θεραπευτή ή εξαρτώμενου και βοηθού. Οι περιστάσεις που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι μπορεί να είναι δύσκολες, αλλά οι ιδέες τους δεν είναι λιγότερο έγκυρες και πανανθρώπινες συγκριτικά με αυτές του ειδικού φιλοσόφου, αφού είναι οι ιδέες αυτές οι ιδέες που επεξεργάζονται το υλικό για τον κοινό τρόπο σκέψης. Ακόμη κι αν μονάχα αυτός που έχει σχέση με τη φιλοσοφία μπορεί να ονομαστεί φιλόσοφος, το άτομο που έχει προσκληθεί δύναται –ως ανθρώπινο– να θεωρηθεί κι αυτό ως εν δυνάμει φιλόσοφος. Σε τέτοιου είδους δύσκολες περιστάσεις, είναι εφικτό να γίνει ριζοσπαστική δουλειά επειδή η ανάγκη ενασχόλησης με τη φιλοσοφία, η απόδραση με την ενασχόληση με το εγώ και τους περιορισμούς ενός απλοϊκού και υβριστικού εγωισμού, είναι ενδεχομένως πολύ πιο παραγωγική από κάθε άλλη περίπτωση.

## 2) Ποια πρέπει να είναι η θέση και ιδιότητα αυτών που εφαρμόζουν τη φιλοσοφία;

### **Συντονιστής συζήτησης, μεταδότης φιλοσοφικού περιεχομένου, δαιτητής φιλοσοφίας**

Τι είναι ο φιλόσοφος που ηγείται ή συντονίζει μια φιλοσοφική δραστηριότητα; Ποια είναι η υπόσταση, η αποστολή και η θέση του ατόμου αυτού; Τα ερωτήματα αυτά είναι αναμφισβήτητα από τα πιο ενδιαφέροντα που έχουν τεθεί σε σχέση με την ανεπίσημη (μη ακαδημαϊκή) φιλοσοφία. Ο φιλόσοφος μπορεί –αν και όχι απαραίτητα– να είναι καθηγητής. Ο ακαδημαϊκός καθηγητής ενός ιδρύματος δεν χρειάζεται να ασχοληθεί με αυτό το ερώτημα (αν και βεβαίως είναι επιτρεπτό), εφόσον το ίδρυμα είναι αυτό που καθορίζει τη φύση και τις απαιτήσεις μιας θέσης εργασίας στη φιλοσοφία. Το πρόγραμμα καθορίζεται εκ των προτέρων και όχι βάσει των ατομικών αναγκών ή επιθυμιών των συμμετεχόντων. Η προοπτική της απόκτησης ενός τίτλου σπουδών και η απειλή μιας ακαδημαϊκής αποτυχίας αποτελούν συχνά το εργαλείο του καθηγητή για να προτρέψει τα άτομα να ασχοληθούν με τη φιλοσοφία του. Όμως ο φιλόσοφος που βρίσκεται εκτός ακαδημαϊκού ιδρύματος δεν έχει αυτά τα εργαλεία και κίνητρα, ούτε μπορεί τις περισσότερες φορές να επιβάλει κάποιας μορφής εξουσία. Μια τέτοια προσπάθεια θα είχε ως αποτέλεσμα είτε να χάσει γρήγορα την δύναμη που θα του είχε αρχικά παραχωρηθεί είτε να αποτύχει στην προσπάθεια να συνεργαστεί με άτομα σε θέματα φιλοσοφίας. Το ίδιο ισχύει και για την πολυμάθεια. Σε αρκετές περιστάσεις δεν είναι οι γνώσεις που έχουν σημασία. Για το λόγο αυτό είναι επικίνδυνο να χρησιμοποιείται δυσνόητη γλώσσα ή αναφορές με στόχο απλά τον εντυπωσιασμό, αντί την πειθώ. Οι άνθρωποι μπορεί να κλείσουν τα αυτιά τους ή να γυρίσουν την πλάτη τους.



Όπως πάντοτε, ο φιλόσοφος βρίσκεται μεταξύ της Σκύλας και της Χάρυβδης, αφού παντού παραμονεύει μια παγίδα. Πέραν του καθηγητή που γνωρίζει τα πάντα, υπάρχει και ο φιλόσοφος ως πρόσωπο που είναι και πολύ καλός φίλος. Είναι πολύ μεγάλος ο πειρασμός προς τη δημαγωγία, την αποδοχή της πίστης στα πάντα, την επίδειξη μιας αγιοποιημένης υποκειμενικότητας, βάσει της οποίας όλες οι απόψεις έχουν την ίδια αξία. Αυτό μπορεί αρχικά να ικανοποιεί τον πελάτη, ο οποίος είναι ευτυχής που έχει βρει έναν προσεκτικό ακροατή και μια ευκαιρία αυτο-έκφρασης. Η συζήτηση όμως σύντομα κινδυνεύει να κάνει κύκλους, κυρίως στις περιπτώσεις όσων ακούνε μια λιτανεία απόψεων ακόμη και για αυτόν που την πραγματοποιεί, αφού σύντομα με λίγη τύχη θα διαπιστώσει ότι αναμασά κοινότυπες απόψεις. Ορισμένοι φιλόσοφοι θεωρούν αυτή τη φάση ως ένα είδος εισαγωγής στην ουσιαστική φιλοσοφική δραστηριότητα. Επιτρέπει στους ανθρώπους να γνωριστούν και δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης. Κάποιοι άλλοι όμως πιστεύουν ότι αυτή η φάση θα πρέπει να αποφεύγεται. Θα πρέπει να ανεβαίνει ο πήχης και το επίπεδο της συζήτησης από την αρχή. Εάν η συζήτηση βαλτώσει, τότε ίσως να είναι δύσκολο να ξεφύγει από αυτή την κατάσταση. Εδώ υπάρχει ένα σημαντικό ζήτημα που θα πρέπει να αναφερθεί, και αυτό είναι το κατά πόσο είναι απαραίτητο στοιχείο μιας φιλοσοφικής συνάντησης να «δίνει κάποιος λογαριασμό στον οποιοδήποτε» ή, αντιθέτως, αν αυτό αποτελεί εμπόδιο.

Είτε για λόγους αρχής είτε για πρακτικούς λόγους ορισμένοι φιλόσοφοι αποφεύγουν να επεμβαίνουν σε αυτή την παράμετρο και υπάρχουν αρκετές θεωρίες πίσω από τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Υπάρχει η ψυχολογική παράμετρος, ότι δηλαδή έχουμε να κάνουμε με έναν άνθρωπο με συναισθήματα, επιθυμίες, ανάγκες και ταλαιπωρίες, που δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να του ασκηθεί πίεση ή ενόχληση με τρόπο που θα αυξήσει τα προβλήματά του. Επιπλέον,

υπάρχει και η γνωσιολογική παράμετρος, σύμφωνα με την οποία η οποιαδήποτε εξαναγκαστική εξωτερική παρέμβαση μπορεί να τροποποιήσει ή να εκτρέψει τον ειρμό των ιδεών και να παρασύρει τον ομιλητή σε μια αυθόρμητη αυτοάμυνα, προσποίηση ή φόβο. Αυτό που χρειάζεται είναι η ενθάρρυνση του αυθόρμητισμού και η διασφάλιση της προσωπικής γνησιότητας. Επίσης, για λόγους πολιτικής αρχής υπάρχει απόλυτη ισότητα που δεν αναγνωρίζει σε κάποιον το *ex officio* δικαίωμα της διακοπής, παρέμβασης, πρόκλησης ή επαναδιατύπωσης των όσων έχουν λεχθεί από κάποιον άλλο. Αυτά τα δικαιώματα τα έχει μονάχα ο ομιλητής, ο οποίος θα πρέπει να αποφασίσει χωρίς παρεμβάσεις για το τι θα πει και πόσο μακροσκελής θα είναι. Οποιαδήποτε εξωτερική προσπάθεια αλλαγής, επηρεασμού ή περιορισμού θα πρέπει να θεωρηθεί ως κατάχρηση εξουσίας. Μια τέτοια στάση μπορεί να είναι απόλυτη ή όχι, και μπορεί αναλόγως να χαρακτηριστεί φιλελεύθερη ή δημοκρατική. Στην πιο ακραία εκδοχή, μπορεί να υπάρξει μια παθητική στάση από το φιλόσοφο, χωρίς καμία συμμετοχή, πέραν της απλής παρουσίας για να επισημάνει ή να περιγράψει τη φιλοσοφική πτυχή της δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα. Εξάλλου, η φιλοσοφία λαμβάνει χώρα όταν άνθρωποι με καλή πίστη συμφωνούν να ανταλλάξουν απόψεις πάνω σε ένα θέμα. Οι βασικές προϋποθέσεις είναι η ειλικρίνεια, η ελευθερία, η ισότητα και η αίσθηση της ενότητας.

Ανάμεσα στους φιλοσόφους που παρεμβαίνουν, μπορούμε να διακρίνουμε δύο κατηγορίες. Αυτούς που παρεμβαίνουν για τη δομή και όσους παρεμβαίνουν για το περιεχόμενο. Οι πρώτοι καθορίζουν τον τρόπο έκφρασης, το μέγεθος των παρεμβάσεων, τον καταμερισμό των ρόλων ή άλλες πτυχές της δομής που καθορίζουν τους βασικούς κανόνες της συζήτησης. Το γεγονός αυτό καθιστά το φιλόσοφο διαιτητή, ο οποίος διασφαλίζει ότι η άσκηση είναι φιλοσοφική, μέσω της εφαρμογής των κανονισμών και εργάζεται κυρίως στη

βάση των φιλοσοφικών ικανοτήτων στις οποίες στοχεύουν οι κανόνες. Η αξίωση σε αυτή την περίπτωση έχει να κάνει με τη δεξιοτέτα, την προσωπική πρόοδο και την αυτογνωσία.

Από την άλλη πλευρά, αυτός που παρεμβαίνει στο περιεχόμενο μοιάζει με ένα συμβατικό καθηγητή, ο οποίος παραδίδει το μάθημά του με ενθουσιασμό. Ως φιλόσοφος, νιώθει πρωτίστως ότι καλείται να μεταδώσει πληροφορίες πολιτισμικής φύσης, να παρουσιάσει συγγραφείς φιλοσοφίας, σχολές και συστήματα σκέψης, να παρουσιάσει μίαν έκθεση των θεμελιωμένων αντιλήψεων, να αναπτύξει θέματα ή να φωτίσει το πλαίσιο των ιδεών. Δεν σημαίνει απαραίτητως ότι φέρει ένταση στη συνεισφορά του μαθητή, όμως δεν θα διστάσει να διορθώσει, να ερμηνεύσει και να τερματίσει μια άποψη, εάν αυτή είναι ελλιπής κ.λπ. Οι βασικές αξιώσεις σε αυτή την περίπτωση έχουν να κάνουν με την οικειότητα και την κατανόηση του υλικού. Αν και εδώ υπάρχει η πιθανότητα κάποιος/α να επικαλεστεί ότι η προσέγγιση κάποιου/ας περιέχει και τις δύο κατηγορίες, η εμπειρία δείχνει ότι ο/η κάθε φιλόσοφος που παρεμβαίνει έχει μια σαφή τάση προς τη μια ή προς την άλλη κατεύθυνση.

Για κάθε μία από αυτές τις τρεις βασικές στάσεις (συντονιστής συζητήσεων, μεταδότης φιλοσοφικού περιεχομένου, διαιτητής φιλοσοφικής μορφής), χρειάζεται επίσης να προσδιορίσουμε ποιος/α δικαιούται να ασκεί την πρακτική φιλοσοφία και ποιες είναι οι προϋποθέσεις για να αποκαλείται κάποιος/α πρακτικός/ή φιλόσοφος. Πρέπει να κατέχει κάποιο τίτλο σπουδών; Εάν ναι, σε ποιο τομέα; Το πρόβλημα δεν είναι θεωρητικό αλλά πρακτικό. Εξαιτίας της αυξανόμενης δημοτικότητας της φιλοσοφίας, σε συνδυασμό με την απροθυμία των επαγγελματιών φιλοσόφων, έχει δημιουργηθεί ένα κενό, το οποίο συμπληρώνεται αρκετές φορές από άτομα που δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα για αυτή την αποστολή. Κατ' επέκταση δημιουργείται

σύγχυση για το ποιο είναι το ζητούμενο: μια επιθυμία για συζήτηση, μια ιδεολογική αντιπαράθεση ή μια πολύπλοκη προσωπική διατριβή; Ο παραγκωνισμός αυτής της σύγχυσης, φαίνεται να είναι ένας σημαντικός στόχος σε μια εποχή που περιστρέφεται ανάμεσα στην ιδιωτική ζωή και την υπερπροβολή στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, και που το κοινό θα πρέπει να είναι σε θέση να συζητήσει ή να αντιπαρεταθεί σε δημόσια βάση. Θα πρέπει να ενθαρρύνεται και όχι να αποτρέπεται μια πραγματική πίστη στη ζωτανή συζήτηση, κυρίως σε πολιτισμούς όπου το πανανθρώπινο δικαίωμα της δημόσιας έκφρασης αποτελεί από μόνο του πολιτισμική επανάσταση (αν και για τους καθαρολόγους θα έπρεπε να είναι περιορισμένη) και ανοίγει το δρόμο προς την κινητοποίηση των πολιτών και τη δημοκρατία. Το ίδιο ισχύει και για σχολές και πανεπιστήμια όπου η λέξη Μεταπτυχιακό αποτελεί τον μοναδικό κανόνα. Το επόμενο ερώτημα είναι κατά πόσον η εξάσκηση του δικαιώματος έκφρασης καταλήγει σε κάτι φιλοσοφικό ή όχι. Και σε αυτή την περίπτωση θα λεχθούν διαφορετικά και αντίθετα πράγματα για τα οποία θα πρέπει να δοθούν επιχειρήματα, να αναπτυχθούν, να διερευνηθούν εις βάθος οι αδυναμίες και τα κενά στο περιεχόμενο. Κάποιες προσπάθειες θα είναι επιτυχείς, κάποιες όχι. Ενδεχομένως, σε λιγότερο βαθμό, τέτοιου είδους περιστάσεις ήδη πραγματοποιούνται με φυσικότητα, οι οποίες όμως θα ήταν πιο ουσιαστικές εάν συντονίζονταν από κάποιον που είναι εξοικειωμένος με τη φιλοσοφία στη θεωρία και την πράξη.

Ας εξετάσουμε τις πιο πάνω θέσεις διαδοχικά. Στην περίπτωση του συντονιστή συζητήσεων, το άτομο που ηγείται θα είναι πρώτος ανάμεσα σε ίσους και θα δείχνει το δρόμο στους άλλους χωρίς ουσιαστική αλλαγή στην όλη κατάσταση. Παρ' όλα αυτά, το γεγονός ότι κάποιος προεδρεύει της συνάντησης, καθορίζει τη σειρά των ομιλιών και προσπαθεί να θέσει συσχετισμούς, ζητά διευκρινίσεις, επιβραδύνει τη συζήτηση και υποβάλλει ερωτήματα, όλα αυτά είναι αρκετά

να υποχρεώσουν την ομάδα να εργαστεί προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση με σημαντικό βαθμό έλλειψης αυθορμητισμού. Άτομα χωρίς φιλοσοφικό υπόβαθρο, αλλά ικανά να εντυπώσουν σε φιλοσοφικές στάσεις και ικανότητες, μπορούν να εκπαιδευθούν ως φιλόσοφοι με σκοπό το συντονισμό συζητήσεων με αποτελεσματικό τρόπο και αυστηρότητα. Ουσιαστικά χρειάζεται εκπαίδευση γενικών ικανοτήτων, κάτι το οποίο δεν είναι αδύνατον. Αυτές για παράδειγμα είναι οι περιπτώσεις ενηλίκων, οι οποίοι συζητούν με παιδιά: δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί, βιβλιοθηκονόμοι, πολιτιστικοί ή άλλοι ηγέτες μπορούν με σχετική ευκολία να διδαχθούν την τεχνική του συντονισμού φιλοσοφικών συζητήσεων και να αξιοποιήσουν διάφορες τεχνικές για να εμπλέξουν σε μια φιλοσοφική συζήτηση μιαν ομάδα παιδιών, χωρίς η συζήτηση να αποδυναμώνεται σε μιαν άμορφη και ασύνδετη ανταλλαγή απόψεων. Το ίδιο ισχύει, μέχρι ενός βαθμού, και στην περίπτωση των ενηλίκων. Μπορεί να είναι ένας επαγγελματίας μιας άλλης ειδικότητας που επιθυμεί να εμπλουτίσει το βιογραφικό του (προπονητής, ψυχολόγος, αρχηγός ομάδας ή δάσκαλος) ή μπορεί να είναι μια ομάδα εργασίας που επιθυμεί να βελτιώσει τον τρόπο που συζητά, με μια σε περισσότερο βάθος ανάλυση.

Εξ' ορισμού, ο μεταδότης φιλοσοφικού περιεχομένου οφείλει να έχει φιλοσοφικό υπόβαθρο. Γενικά, προέρχεται από το πρόγραμμα κάποιου συμβατικού πανεπιστημίου, αν και περιστασιακά, έως σπάνια, υπάρχουν περιπτώσεις αυτοδίδακτων μεταδοτών που έχουν καταφέρει να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις από μόνοι τους. Παρ' όλα αυτά, εάν ο στόχος είναι απλώς μια διάλεξη ή ένα μάθημα, δεν βρισκόμαστε εντός του πλαισίου αυτού που μπορεί να οριστεί ως «φιλοσοφική πρακτική» –αν και το αποτέλεσμα μπορεί να είναι χρήσιμο και ενδιαφέρον. Οι φιλόσοφοι που ενδιαφέρονται για αυτή την πρακτική είτε θα αναπτύξουν τις δικές τους μεθόδους παράδοσης φιλοσοφικής ύλης, αξιοποι-

ώντας εργαλεία που παρέχονται από την ιστορία των ιδεών, καθώς επίσης και τη δική τους μελέτη και πρακτική εμπειρία ή θα ξεκινήσουν την εργασία άμεσα ή έμμεσα με έμπειρους συνδέρφους και αργότερα θα υιοθετήσουν στοιχεία από οποιαδήποτε μέθοδο τους φαίνεται αποτελεσματική ή θα υιοθετήσουν τη δική τους μέθοδο. Γενικά, τέτοιοι φιλόσοφοι θα συμπεριφερθούν ως παιδαγωγοί –ως δάσκαλοι που μεταδίδουν ένα συγκεκριμένο φιλοσοφικό περιεχόμενο και πολιτισμό, με μέλημά τους να γίνει κατανοητό από τους μαθητές τους. Αυτοί οι φορείς φιλοσοφικού περιεχομένου αναπόφευκτα θα συμπεριφερθούν ως επαγγελματίες φιλόσοφοι παρά ως μέλη μιας ομάδας ή ως άτομα με γενικές γνώσεις. Για αυτούς, η φιλοσοφία αποτελεί ένα συγκεκριμένο αντικείμενο με το δικό της κανόνα συγγραφών και κειμένων.

Όσοι επιδιώκουν να είναι φιλοσοφικοί διαιτητές, αν και τους είναι απαραίτητη κάποια φιλοσοφική γνώση, παρ' όλα αυτά ο βασικός πυρήνας των δραστηριοτήτων τους είναι ο τρόπος διαχείρισης των φιλοσοφικών εργαλείων. Θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με κλασικά φιλοσοφικά ζητήματα και αντιλήψεις, κατά έναν τρόπο όμως ο οποίος δεν θα επιδεικνύεται αλλά θα εκφράζεται με έμμεσο τρόπο – δηλ. θα παραμένει στο παρασκήνιο. Το μέλημά τους δεν θα είναι η μετάδοση γνώσης, αλλά ούτε η παρουσίαση φιλοσοφικών συγγραμμάτων θα είναι αυτοσκοπός. Η έμφαση θα δοθεί αποκλειστικά στις λειτουργικές απαιτήσεις της φιλοσοφίας. Θα λάβουν υπόψη κλασικά στοιχεία για να ενθαρρυνθεί η συζήτηση, να εργαστούν πιο παραγωγικά οι συμμετέχοντες, να αναλύσουν, να συνθέσουν, να συνδέσουν προβλήματα, να αντιληφθούν κ.λπ. Συνοψίζοντας, στόχος είναι η απομυθοποίηση του ιδιοφυούς φιλοσόφου, η κατάκτηση των τεχνικών της φιλοσοφίας και ο κατάλληλος χειρισμός τους. Οι γενικές γνώσεις στη φιλοσοφία είναι χρήσιμες διότι παρέχουν τη δυνατότητα στον φιλόσοφο να συλλάβει και να αποκωδικοποιήσει

τα ζητήματα που προκύπτουν και ως εκ τούτου να καθοδηγήσει στα ερωτήματα και τις προκλήσεις που έχουν μπροστά τους οι παρευρισκόμενοι. Σε καμία περίπτωση αυτό δεν σημαίνει ότι δεν επιτρέπεται να γίνονται επίσημες αναφορές για σκοπούς επεξήγησης, όταν κάτι τέτοιο κρίνεται αναγκαίο για την επιτυχή κατάληξη της πρακτικής.

### Η αμοιβή του φιλοσόφου

Πρέπει οι φιλόσοφοι να αμείβονται; Μπορεί να τεθεί το εν λόγω ερώτημα, αν και κάποιοι είναι αρνητικοί ή ακόμη έχουν την άποψη ότι δεν θα πρέπει καν να τίθεται ένα τέτοιο ζήτημα. Σε πρώτη φάση, θα λάβουμε υπόψη τα επιχειρήματα φιλοσόφων που είναι εναντίον της αμοιβής, με πρώτη την κλασική περίπτωση του Σωκράτη, που βασιζόμενος στην πολύ υψηλή ιδέα που είχε για τη φιλοσοφία, επέκρινε τους σοφιστές<sup>15</sup>, οι οποίοι επιδίωκαν το κέρδος. Αυτό το επιχειρήμα πιο συχνά χρησιμοποιείται από δασκάλους φιλοσοφίας (γενικότερα για την έμμεση ή άμεση αμοιβή από το κράτος), οι οποίοι απορρίπτουν την αντίληψη ότι οι φιλόσοφοι ανήκουν σε κάποιο επάγγελμα και ότι υπόκεινται στους κανόνες της αγοράς. Σύμφωνα με αυτούς, μια τέτοια προοπτική θα διαφθείρει την κρίση και τις πράξεις τους. Όντως, αυτή είναι μία από τις κρίσιμες κριτικές που ασκούνται προς τους φιλοσόφους. Η πιο πρόσφατη κριτική, της οποίας η προέλευση διαφέρει, έρχεται από τον κόσμο των φιλοσοφικών καφετειών, όπου υπάρχει η αντίληψη ότι η συμμετοχή σε φιλοσοφικές συζητήσεις διαφέρει από την εργασία του δασκάλου ή του καθηγητή, εφόσον πρόκειται για ένα συναπάντημα ίσων, δεν είναι εργασία και ως εκ τούτου κανείς δεν πρέπει να αμείβεται. Και οι δύο όμως πιο πάνω απόψεις υποστηρίζουν ένα φιλοσοφικό όραμα αμόλυντο από το χρήμα.

Όσοι υποστηρίζουν, όπως θα ήταν αναμενόμενο, την αμοιβή, είναι άνθρωποι με οικονομικές δυσκολίες είτε επειδή

δεν μπορούν να βρουν εργασία ως εκπαιδευτικοί είτε επειδή ζουν σε μια χώρα που η διδασκαλία δεν αμείβεται καλά είτε απλώς επειδή δεν έχουν εργασία αλλά έχουν φιλοσοφικό υπόβαθρο. Ακόμη, υπάρχουν και αυτοί που δεν μπορούν να τα βγάλουν πέρα ως φιλόσοφοι και αναγκάζονται να ασχολούνται με εργασίες που δεν τους εκφράζουν και που θα προτιμούσαν να εργάζονται για τη φιλοσοφία. Υπάρχουν κι εκείνοι που προτιμούν να μένουν εκτός του κόσμου της εκπαίδευσης, ίσως επειδή πιστεύουν ότι τα πλαίσια που τίθενται σε αυτόν τον κόσμο δεν ευνοούν τη φιλοσοφία ή ίσως επειδή δεν μπορούν να ζήσουν εντός των επίσημων ακαδημαϊκών πλαισίων. Απαντούν στην άρνηση του Σωκράτη για αμοιβή με το επιχειρήμα ότι ο καιρός και οι συνθήκες έχουν αλλάξει. Ο Σωκράτης δεν χρειαζόταν να εργαστεί και δεν ήταν αναγκασμένος να βγάξει τα προς το ζην. Επιπλέον, προσθέτουν ότι οι παρούσες συνθήκες συνάδουν περισσότερο με αυτές του Χέγκελ παρά του Σωκράτη. Θεωρούν τον φιλόσοφο ως υπηρέτη του κράτους, που μπορεί να είναι εξίσου διεφθαρμένος όσο και το χρήμα. Το κρατικό χρήμα δεν είναι πιο καθαρό από το ιδιωτικό. Ο κρατικός υπάλληλος είναι τόσο δεσμώτης όσο και δεσμοφύλακας του συστήματος. Επιπλέον, η άρνηση αυτή αποτελεί μια πολυτέλεια, την πολυτέλεια που έχει ο αποκατεστημένος που δεν χρειάζεται να ανησυχεί για την επιβίωσή του –αν και αυτός ο ίδιος σε περίπτωση που θα εξέδιδε κάποιο βιβλίο του δεν θα δίσταζε να διεκδικήσει τα δικαιώματά του. Τέλος, αρκετοί φιλόσοφοι δεν πιστεύουν ότι πρέπει να πληρώνονται από αυτούς με τους οποίους φιλοσοφούν, αλλά από τους οργανισμούς που τους προσκαλούν ή οργανώνουν την εκδήλωση, όπως τα υπουργεία, οι τοπικές αρχές και οι εταιρίες.

Παραμένει το ζήτημα των εθελοντών. Εφόσον υπάρχουν άτομα που κάνουν κάτι για να βγάλουν τα προς το ζην, τότε μπορεί να υπάρχει ο φόβος ότι οι εθελοντές μπορεί να αποστερούν αυτή

(15) Σοφιστές: δάσκαλοι της ρητορικής και της φιλοσοφίας, οι οποίοι τον 5<sup>ο</sup> αιώνα προσέφεραν μαθήματα για την τέχνη του δημόσιου λόγου και των επιχειρημάτων υποστηρίζοντας ακόμη και απόψεις αντίθετες μεταξύ τους.

τη δυνατότητα από όσους ζουν από τη φιλοσοφία. Το ζήτημα αυτό μπορεί να διευθετηθεί μονάχα μέσω των εθνικών οικονομικών συνθηκών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η θέση του φιλοσόφου είναι καινούρια, ενδεχομένως θα πρέπει αρχικά να προσφέρει τις υπηρεσίες του δωρεάν, για να δείξει όλα όσα μπορεί να κάνει. Μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι διαφορετικοί τρόποι λειτουργίας και φιλοσοφικών ανησυχιών θα βρουν το δρόμο τους μέσα από τους υποστηρικτές τους, έτσι ώστε να υπάρξει μια ομαλή συνύπαρξη όλων.

### 3) Φιλοσοφική πρακτική: Μια ανάλυση

#### Κοινά χαρακτηριστικά

Αξίζει να αναλυθούν τα κοινά χαρακτηριστικά των μη ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και να αναδειχθεί ο τρόπος που συνδέονται οι αντιλήψεις της «πρακτικής» και της «φιλοσοφίας». Είναι φιλοσοφικές αφού προσπαθούν, σε διαφορετικές αναλογίες και βαθμό, να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα που παρατηρούν, ενώ ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να εκφράσουν, να συγκρίνουν και να αναλύσουν τις ιδέες τους, αποδεχόμενοι ταυτόχρονα ότι αυτές οι ιδέες είναι σχετικές, αδύναμες και υποκειμενικές. Είναι φιλοσοφικές, διότι αμφισβητούν την πραγματικότητα των όσων γνωρίζουμε ή σκεφτόμαστε, αναζητούν επισταμένα αιτίες, δοκιμάζουν την πιθανότητα να αντιπαραβάλουν αντίθετες απόψεις και συνεχώς προβληματίζονται για τα κριτήρια της νομιμότητας. Αυτό, βεβαίως, συνιστά την κεντρική ιδέα. Αυτό που μένει να δούμε είναι κατά πόσον αυτό εφαρμόζεται, αν και το ίδιο μπορεί να ειπωθεί για τη φιλοσοφία γενικότερα και δεν υπάρχει κάποιο ξεκάθαρο χαρακτηριστικό για να θεωρηθεί ότι αυτό συγκεκριμένα συνιστά μια διαφορετική μορφή φιλοσοφίας (με εξαίρεση

τη μειωμένη σημασία που αποδίδεται στην ιστορία της φιλοσοφίας: αυτό είναι και το σημείο κριτικής που ασκείται σε αυτές τις πρακτικές).

Το πιο κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των πρακτικών είναι ο διάλογος, η ενεργός παρουσία ενός άλλου ατόμου για συζήτηση, η ανταλλαγή ή υποβολή ερωτήσεων. Αυτό το χαρακτηριστικό τις διακρίνει από οποιαδήποτε άλλη μορφή φιλοσοφίας και ακόμη περισσότερο από το μονόλογο: ο στοχαστής διαλογίζεται στην ερημιά ή ο καθηγητής μιλά ενώπιον κοινού. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η αξία που αποδίδεται στις ερωτήσεις, επειδή θεωρητικά η αποστολή των πρακτικών φιλοσόφων είναι η αποκάλυψη του τι σκέφτεται το άτομο ή η αντιμετώπιση ενός ζητήματος ως πρόβλημα που πρέπει να τύχει κοινής αντιμετώπισης και όχι να αποτελέσει προσπάθεια για επιχειρήματα υπέρ ή κατά μίας άποψης. Τρίτο χαρακτηριστικό (και αυτό σε σχέση με το διάλογο) είναι η ουσιαστική υποκειμενικότητα. Η υποκειμενικότητα ενός πραγματικού, υπαρκτού ζητήματος και όχι μιας αφαιρετικής ιδέας βασιζόμενης σε μια άμορφη -ιστορική ή θεματική- πραγματικότητα. Τέταρτο χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι οι πρακτικές αυτές στηρίζουν το στοχασμό για τον εαυτό μας, απορρίπτοντας επιχειρήματα για μια τυφλή αποδοχή εξουσίας, κυρίως των γνωστών συγγραφέων, οι οποίοι σύμφωνα με την ακαδημαϊκή φιλοσοφία παρέχουν τα βασικά σημεία αναφοράς για μια φιλοσοφική προσέγγιση. Το πέμπτο χαρακτηριστικό, το οποίο σχετίζεται με το προηγούμενο, είναι το γεγονός ότι αυτές οι πρακτικές μοιράζονται ένα δημοκρατικό ιδεώδες και απορρίπτουν τον ελιτισμό και την αντίληψη ότι κάποιοι άνθρωποι έχουν καλύτερες στοχαστικές ικανότητες από άλλους ή ότι οι απόψεις τους είναι ορθότερες, μια στάση που αποτελεί πρόκληση προς οποιαδήποτε παραδοσιακή αντίληψη για την ύπαρξη μεγάλων φιλοσόφων. Όλο αυτό ευνοεί επικοινωνιακούς σχηματισμούς, αντί των προκαθορισμένων πλαισίων σκέψης. Η υπε-

ράσπιση της «ηθικής» σε αντίθεση με την «ηθικότητα» αποτελεί το έκτο χαρακτηριστικό, ήτοι η συμβατική και αυθόρμητη παράμετρος κάθε απαίτησης για σκέψη, ομιλία ή δράση και ένας συλλογικός, παρά ατομικός ή οικουμενικός καθορισμός του ορθού ή του λάθους. Σε αυτό το πεδίο, δεν επιτρέπεται η οποιαδήποτε αναφορά σε αυστηρή ή αποκαλυπτική αλήθεια. Έβδομον, δίνεται σημαντική αξία σε υποκειμενικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα στα συναισθήματα και στις απόψεις, που θεωρούνται ότι δεν επηρεάζονται από οικουμενικά αίτια, λογική ή άκαμπτη αλήθεια – κάτι που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια «ψυχολογική» προσέγγιση της σκέψης. Από τη μια έχουμε την απόρριψη των υπερβατικών εννοιών όπως είναι η Αλήθεια, το Ωραίο και το Αγαθό και από την άλλη μian προτίμηση προς το συναίσθημα και την ευαισθησία, που θεωρούνται ως πιο προσωπικά, αληθινά και αυθεντικά. Όγδοο χαρακτηριστικό αποτελεί ο βαθμός κριτικής προς τη γνώση, κυρίως την παραδοσιακή αλλά και την εμπειρική, ενώ η επιστημολογική και οντολογική ανωτερότητα είναι σύμφωνη με το συναίσθημα και την πρόθεση.

Συνοψίζοντας, αυτή η φιλοσοφική νοοτροπία μπορεί να χαρακτηριστεί γενικότερα ως μια μίξη πραγματισμού, ψυχολογίας και μεταμοντερνισμού. Είναι σαφές ότι έχουμε προχωρήσει από την κυριαρχία του υπερβατικού προς το φυσικό ή ακόμη και πέραν αυτού στη διάσπαση ή τον κατακερματισμό. Ακόμη, το «σκέφτομαι» έχει γίνει «σκεφτόμαστε» (αν και υποτιπώδες το νέο σύνολο). Η ανάλυση της αλλαγής αυτού του προτύπου δεν συνιστά απαραίτητα και κριτική, αφού εν τέλει όλα αυτά αποτελούν αποδεκτές φιλοσοφικές επιλογές.

### Κριτική αυτής της πρακτικής

Ακόμη κι αν κάποιος συμφωνεί με τις αμφιβολίες ή προκαταλήψεις για αυτές τις φιλοσοφικές πρακτικές γενικότερα ή για κάποια συγκεκριμένη πρακτική,

παραμένει το ζήτημα του τρόπου χειρισμού των προβλημάτων (ή ακόμη και της παθολογίας) αυτών των πρακτικών. Το κίνημα είναι έτοιμο να εντοπίσει και να επισημάνει συγκεκριμένες αδυναμίες της ακαδημαϊκής φιλοσοφίας, αλλά είναι λιγότερο οξυδερκές και περισσότερο επιεικές στις δικές του αδυναμίες.

Η πρώτη μορφή κριτικής αφορά στο γεγονός ότι οι πρακτικές αυτές έχοντας ως δικαιολογία την αναγκαιότητα της αποδοχής της ποικιλομορφίας των απόψεων *εξυμνούν την προσωπική άποψη*, γεγονός όμως που υποσκάπτει το κριτικό πνεύμα. Αυτό κυρίως αφορά στη σχέση των ατόμων με τις δικές τους ιδέες, καθώς επίσης και με τις ιδέες των άλλων. Είναι η φυσική συνέπεια της άγραφης συμφωνίας που θεωρεί όλες τις ιδέες ίσες. Μπορούμε να ονομάσουμε την έλλειψη κριτικής στο βωμό της προσωπικής γνώμης «υποκειμενικότητα», αν και αυτό που συνήθως κυριαρχεί είναι ο ναρκισσισμός ή ο εγωισμός. Η δεύτερη κριτική αφορά στην άποψη ότι κάθε διάλογος παίρνει τη μορφή *ανταλλαγής απόψεων*, όπως για παράδειγμα τα ντιμπέιτ (δημόσιες μορφές αντιπαράθεσης) που έχουν γίνει συνήθεια στην τηλεόραση, όπου πολλοί συμμετέχοντες συμβάλλουν ελάχιστα με κάποιο σχολαστικό επιχειρήμα, ένσταση ή ανάλυση, ενώ υπάρχει ελάχιστη ουσιαστική δουλειά πάνω στο ζήτημα. Η τρίτη μορφή κριτικής αναφέρεται στην *απουσία κριτικής* – απόρριψη, φόβος ή ακόμη και καταγγελία. Η κριτική θεωρείται ως απειλή για την ακεραιότητα του ατόμου. Το γεγονός όμως αυτό επισκιάζει την πιο χαρακτηριστική δραστηριότητα του στοχασμού, την ικανότητα της διάκρισης. Απαγορεύοντας την κριτική, η συζήτηση διευκολύνεται, γίνεται όμως και επιπόλαια, αν και αυτό συχνά εκλαμβάνεται ως ανοχή. Έτσι, εδώ εύκολα μπορεί να γίνει αντιληπτό το γεγονός πως η ιδέα για κριτική σκέψη έρχεται σε αντίθεση με τον κανόνα να μην ασκείται κριτική, όπως αυτό προκύπτει από την απουσία της όποιας κριτικής ανάλυσης της μεθοδολογίας στις πλείστες των φιλοσο-

φικών πρακτικών. Η τέταρτη μορφή κριτικής έχει να κάνει με την ανοχή στις διαφορετικές απόψεις παρά στη συνέπεια ή συνοχή των ιδεών. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει *έλλειψη της εις βάθος ανάλυσης*. Αρκετά συχνά αυτό που μετρά είναι το να μιλάς, να εκφράζεσαι, να μοιράζεσαι. Η όλη στάση κινείται μεταξύ της σχολαστικότητας και του ψυχολογισμού, του καταναλωτισμού και του λαϊκισμού. Η πέμπτη μορφή κριτικής στοχεύει στην πρόφαση της *ενθάρρυνσης της συμπάθειας και των καλών σχέσεων*, δίνοντας έτσι έμφαση στις καλές προθέσεις του ομιλητή παρά σε αυτό που έχει να πει, στις θέσεις που προβάλλονται ή στη λογική των συσχετισμών. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε εσφαλμένες ερμηνείες και έλλειψη σοβαρότητας ή αυθεντικότητας. Η έκτη κριτική έχει να κάνει με τον περιορισμό της σκέψης από *οποιαδήποτε ερμηνεία που μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για την πρόκληση συγκρούσεων ή έντασης*. Όπως, η κριτική ανάλυση της συνεισφοράς ενός ατόμου μπορεί να αποδοκιμαστεί από το σημαντικό επιχείρημα (ή αντεπιχείρημα) ότι «Δεν μπορείς ποτέ να είσαι σίγουρος» ή «Απλώς το αντιληφθήκαμε λάθος». Η αμφισβήτηση των υποθέσεων και το ρίσκο είναι εκτός κανόνων. Η έβδομη κριτική έχει να κάνει με την έντονη επιθυμία να είμαστε στη σωστή πλευρά, να είμαστε καλοί, καλοπροαίρετοι και με καθαρή συνείδηση, διαθέσεις που οδηγούν στη συσκότιση των σημαντικών ζητημάτων που διακυβεύονται από την αντιπαράθεση και που ενδέχεται να οδηγήσουν ακόμη και στην απαγόρευση ξεχωριστών προτάσεων που μπορεί να χαλάσουν την υφιστάμενη συμφωνία ή *θεμελιωμένη ορθόδοξη ηθικότητα*. Σε αρκετές συναντήσεις υπάρχει η τάση, περισσότερο ή λιγότερο αισθητή, προς το «πολιτικά ορθό» που μπορεί να έχει ποικίλες μορφές όπως το ηθικά, ψυχολογικά, περιβαλλοντικά ή πολιτικά ορθό. Η όγδοη κριτική έχει να κάνει με την *αρνητική στάση προς την πνευματικότητα*, η οποία εκφράζεται με την απόρριψη ιδεών και αντιλήψεων, έτσι ώστε να δοθεί προτεραιότητα στο κοινό, το υλικό

και το συνηθισμένο, με τη δικαιολογία ότι θα πρέπει να «μένουμε κοντά στην πραγματική ζωή». Η ένστη κριτική αφορά στην προτεραιότητα που δίνεται στο άτομο ή τη μικρή ομάδα αντί στην ανθρωπότητα, την παράδοση ή την οικουμενικότητα και που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα μian *αρνητική στάση προς τη γνώση*, αλλά ακόμη και στην απόρριψη της γνώσης και της αντικειμενικότητας. Είναι αρκετά σημαντικό να σεβόμαστε το γεγονός ότι ο καθένας μπορεί να σκέφτεται από μόνος του για τον εαυτό του. Κάποιος/α, όμως, ενδέχεται να αμφισβητήσει την υπόθεση ότι μπορεί ο οποιοσδήποτε, μέσα από μια προσωπική νοητική άσκηση, να αναπαράγει το πλήρες εύρος και πλούτο κάθε ανθρώπινης, πνευματικής ανακάλυψης. Η δέκατη κριτική έχει να κάνει με την κριτική προς τις ελίτ και ενδέχεται να οδηγήσει σε ένα είδος *δημαγωγικού λαϊκισμού* με πρόφαση την άρνηση του να επιτραπεί η εξουσία σε μια μικρή ομάδα. Μπορεί επίσης να οδηγήσει και στη μείωση του επιπέδου, όπως οτιδήποτε απειλεί την ομάδα ή τις παγιωμένες αξίες και θεωρείται επικίνδυνο, ξεκινώντας από οποιαδήποτε ριζοσπαστική άποψη. Η ενδέκατη κριτική αφορά στο φαινόμενο της πνευματικής ανοχής /υποχωρητικότητας σε *ψυχολογικό επίπεδο*, που παρατηρείται ορισμένες φορές εξαιτίας της πεποίθησης ότι η εσωτερική ικανοποίηση του ατόμου σε σχέση με την ταυτότητά του δεν θα πρέπει για κανένα λόγο να διαταραχθεί. Η δωδέκατη κριτική έχει να κάνει με το γεγονός πως οι πρακτικές μπορεί επίσης να περιέχουν κάποια μορφή *στενομυαλιάς*, αν και τα τελευταία χρόνια, λόγω των διαδικτυακών φόρουμ και της αύξησης των διεθνών συναντήσεων, η άγνοια για τους άλλους (μερικές φορές πεισματικά) έχει κάπως περιοριστεί. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε αυτό το πεδίο ορισμένοι θεωρητικοί ή επικεφαλής καθηγητές έχουν ενθαρρύνει αυτή την άγνοια ή ακόμη και το φόβο προς το διαφορετικό. Πράγματι, ως το αντίθετο αποτέλεσμα της άρνησης των αιρετικών τάσεων, ολόκληρα φιλοσοφικά πεδία λειτουργούν

με κοινή άγνοια, απόσταση ή καχυποψία. Ως εκ τούτου, ορισμένοι ειδικοί σύμβουλοι θεωρούν όσους εξασκούν την πρακτική της φιλοσοφίας για παιδιά ως τίποτα περισσότερο από δασκάλους, και όχι φιλοσόφους, ενώ θεωρούν τους συμβούλους ως ψυχολόγους ή συμβούλους εταιρειών. Παρ' όλα αυτά, εδώ η όλη ιδέα είναι να καταφανεί η διατηρηματική φύση της φιλοσοφικής πρακτικής. Η δέκατη τρίτη κριτική έχει να κάνει με την τάση της Νέας Εποχής, σύμφωνα με την οποία το κάθε άτομο –παιδί ή ενήλικας– είναι «εξαιρετικό», ιδίως αν αυτά τα άτομα είναι «με το μέρος μας» ή ανήκουν «στη δική μας σχολή σκέψης». Στην περίπτωση αυτή, ο *ακραία υπερβολικός και μεγαλοποιημένος έπαινος* συνοδεύεται από μια γενική απόρριψη της πραγματικότητας, της ανάλυσης και της κριτικής. Συνήθως, το επόμενο βήμα είναι η ισοπεδωτική άρνηση αποδοχής της όποιας τραγικής φύσης της ύπαρξης. Μερικές φορές αυτό έχει να κάνει με τον τρόπο προώθησης ενός προϊόντος, γκουρού ή σχολής, όπου η ταμπέλα, η μάρκα ή η αναγνωρισιμότητα του προϊόντος μετρά περισσότερο από το ίδιο το περιεχόμενο.

### Φιλοσοφικές δεξιότητες

Παρ' όλα αυτά, έχοντας εντοπίσει συγκεκριμένα προβλήματα και ασκήσει κριτική, μπορούμε να παραμείνουμε πρακτικοί (χωρίς να ασπαζόμαστε τον πραγματισμό ως σχολή σκέψης). Η παραδοσιακή φιλοσοφία προσφέρει ένα σημαντικό αριθμό χρήσιμων εκπαιδευτικών, υπαρξιακών και εννοιολογικών εργαλείων για να προσεγγίσουμε τέτοιου είδους ζητήματα. Η άσκηση ενδεχομένως να μας προτείνει τον τρόπο συμφιλίωσης της ιστορίας της φιλοσοφίας με τη σκέψη για τον εαυτό μας. Η ακόλουθη λίστα δεν είναι εξαντλητική. Είναι εσκεμμένα μικρή και προτείνει μονάχα λίγα παραδείγματα έργων επιφανών ανθρώπων του παρελθόντος –αν και μερικά από αυτά είναι εξαιρετικά σημαντικά. Η φιλοσοφία οφείλει να είναι κατανοητή μέσω τεχνικών και περασμάτων, και

όχι μονάχα μέσω της σοφίας και της οικειότητας με τη λογοτεχνία. Συγγραφείς όπως ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης, ο Ντεκάρτ, ο Χέγκελ ή ο Ράσελ μας προσφέρουν ό,τι καλύτερο σε σχέση με τη θεωρητική βάση της πρακτικής άσκησης της φιλοσοφίας.

Πρώτον, υπάρχει ένα έργο που προτείνεται από τον Χέγκελ σχετικά με την αρνητικότητα, αναπόσπαστο κομμάτι της διαλεκτικής, που είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόσβαση στην πραγματικότητα ή σε οτιδήποτε μπορεί να χαρακτηριστεί ως «σκέψη». Σύμφωνα με τον Χέγκελ, ένα πράγμα, μια ιδέα ή μια πραγματικότητα ορίζεται τόσο από αυτό που είναι όσο και από αυτό που δεν είναι. Η πραγματικότητα του κόσμου και της σκέψης είναι μια δυναμική, μια αντικατάσταση που βασίζεται στο γεγονός ότι είμαστε ικανοί να συλλάβουμε και να επιβεβαιώσουμε την άρνηση αυτού που προηγουμένως είχαμε ισχυριστεί. Από αυτή την οπτική γωνία, όλα βασίζονται σε πολλαπλές σχέσεις, κάθε μια από τις οποίες είναι μετάλλαξη και κατ' επέκταση αναίρεση όλων των άκαμπτων ταυτοτήτων –τόσο πολύ όσο και της ίδιας της Ύπαρξης, της αίσθησης που είναι όμοια με το τίποτα. Είτε αποδεχόμαστε είτε όχι τη βάση της σκέψης του Χέγκελ, αναμφισβήτητα η λειτουργία του φίλτρου της άρνησης συνιστά μιαν εξαιρετική άσκηση που μας δίνει παρέχει τη δύναμη να δραπετεύσουμε από τις προκαταλήψεις μας, ένα εκ των ων ουκ άνευ φιλοσοφικό επίτευγμα. Μας επιτρέπει να ξεπεράσουμε το αδιάλλακτο δόγμα της άποψης ή της υποκειμενικότητας μας, καθώς οδηγούμαστε στην αποδοχή της ίδιας της διαφορετικότητας μας.

Ακόμη ένα παράδειγμα αποτελεί η ιδέα του Κάντ για την υποχρεωτικά αμοιβαία σχέση μεταξύ των αντιλήψεων (γνωμών) και των εννοιών. Χωρίς τις έννοιες η αντίληψη είναι ακαθόριστη. Χωρίς τις αντιλήψεις οι έννοιες δεν έχουν νόημα, και από αυτό προκύπτει η γνωστή φράση «οι αντιλήψεις χωρίς τις έννοιες είναι



τυφλές, οι έννοιες χωρίς την αντίληψη είναι κενές». Ο Καντ ισχυρίζεται ότι συχνά παράγουμε παραδείγματα χωρίς να αναλύουμε το περιεχόμενο, χωρίς να πηγαινούμε πέρα από το συγκεκριμένο για να αναλογιστούμε πώς εφαρμόζεται οικουμενικά ή τουλάχιστον πέραν του συγκεκριμένου. Περιορίζουμε τους εαυτούς μας στο συγκεκριμένο χωρίς να τολμούμε να σκεφτούμε την ενότητα μέσα από την πολλαπλότητα που μας δείχνει και σηματοδοτεί η «αφαίρεση». Τόσες σκέψεις και συζητήσεις χάνονται με αυτό τον τρόπο στον ατελείωτο κατάλογο των παραδειγμάτων, χωρίς ποτέ να προχωράνε παραπέρα, μέσα από μια απόλυτη ανικανότητα ενοποίησης των εμπειριών που μπορεί να επιτευχθεί από την ενεργοποίηση υποθέσεων. Συμβαίνει και το αντίθετο, κυρίως ανάμεσα στους φιλοσόφους, αν και επίσης στις καθημερινές συζητήσεις: Παράγουμε έννοιες, χρησιμοποιούμε λέξεις και ακόμη ισχυριζόμαστε ότι τους δίνουμε ορισμούς μέσα από την οπτική γωνία της τοποθέτησης τους μέσα στις πραγματικότητες που εμπλέκονται, όταν όλη την ώρα θα ήμασταν χαμένοι, εάν μας ζητούσαν να δώσουμε παραδείγματα, έτσι ώστε να διασφαλίσουμε ή να κάνουμε

σαφές ποιο είναι το πραγματικό τους περιεχόμενο. Αυτή η συνεχής κίνηση ανάμεσα στο συγκεκριμένο και το αφηρημένο, το οικουμενικό και το ατομικό μας δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούμε αυτό για το οποίο μιλούμε και το τι εννοούμε.

Μπορούμε επίσης να λάβουμε υπόψη την άρνηση του προφανούς, την οποία οφείλουμε στο Σωκράτη, στο Λάο Τσε και σε πολλούς άλλους. Κάθε φορά που ένας από τους χαρακτήρες του Πλάτωνα λέει ότι κάτι μας «διαφεύγει αν δεν ειπωθεί», αποτελεί νύξη στο γεγονός ότι ο Σωκράτης προετοιμάζει μια παγίδα για το συνομιλητή του –και για εμάς τους αθώους αναγνώστες. (Ο Αριστοτέλης, παρεμπιπτόντως, ο πατέρας των επιστημών, δεν κάνει κάτι παρόμοιο. Για αυτόν, η γενική αποδοχή αποτελεί κριτήριο εγκυρότητας). Η Αλήθεια, το Ωραίο και το Αγαθό πάντοτε βρίσκονται αλλού, όχι εκεί που εμείς νομίζουμε, και είναι εξαιτίας αυτής της διαφορετικότητας που οφείλουν την αξία τους.

Το τελευταίο παράδειγμα του καταλόγου μου είναι η κοινή λογική. Προστατεύουμε τη σκέψη μας από το να εκφυλιστεί σε



μονόλογο ή σε σολιψισμό, εκθέτοντας τον εαυτό μας σε κάτι στο οποίο είναι πέρα από αυτόν, σε κάτι που έχουμε πρόσβαση αλλά που δεν χρησιμοποιούμε. Πώς αυτή η καλή αίσθηση, αυτή η «λογική» για την οποία είμαστε περήφανοι, αυτή η ικανότητα εντοπισμού της ασυνέχειας και της ασυνέπειας δεν μας σώζει από το να πράττουμε τρομερά λάθη στην κριτική ή την έκφραση; Ο σκεπτικισμός του Ντεκάρτ και οι ποικίλοι κανόνες του για τη σκέψη μπορούν να μας βοηθήσουν να επεξεργαστούμε τις σκέψεις μας και να ορίσουμε την εγκυρότητά τους, εάν υπάρχει. Αρκετά συχνά αφήνουμε τον εαυτό μας να μιλά πα-

ρορμητικά, χωρίς να τολμούμε (ή ίσως ακόμη και αν ξέρουμε πώς) να αξιολογήσουμε το περιεχόμενο αυτού που θέλουμε να πούμε έχοντας ένα οικουμενικό μέτρο σύγκρισης που θα μας έσωζε από τον εαυτό μας, που θα μας έβγαζε έξω από τον εαυτό μας, έτσι ώστε να κατορθώσουμε να ξεκινήσουμε να σκεφτόμαστε. Με πρακτικούς όρους, η λογική μάς παρέχει τη δυνατότητα να ξεφύγουμε από το προσωπικό και να επεκταθούμε στο οικουμενικό. Και πράγματι, είναι αυτή η κριτική της αγνής επιθυμίας και οικειότητας που κάνει τη λογική να μην είναι καθόλου δημοφιλής.

### III. Είκοσι εισηγήσεις για δράση

#### 1) Φιλοσοφία εκτός πανεπιστημίων και ιδρυμάτων

Στο βαθμό που η μελέτη αυτή σε μεγάλο βαθμό στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε σε ιδρύματα αλλά και σε άλλους φορείς, δεν είναι εύκολο να δώσει συστάσεις για εκείνες τις πρακτικές που ασκούνται εκτός ιδρυμάτων. Με άλλα λόγια, η παρούσα μελέτη αφορά σε μεγάλο βαθμό εκείνους που δεν βρίσκονται (ακόμη), κατά μια έννοια, εντός των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Παρ' όλα αυτά, κάποιος μπορεί να τους ζητήσει να προβληματιστούν πάνω σε αυτές τις πρακτικές, έτσι ώστε να γίνουν κατανοητές, προτού αποφασίσουν να κάνουν τα οποιαδήποτε βήματα προς αυτές τις κατατευθύνσεις. Είναι ακριβώς αυτό το σημείο (η κατανόηση αυτού του σχετικά νέου φαινομένου) που θα ήταν χρήσιμο να προσελκύσει την προσοχή των αρχών. Στη συντριπτική πλειοψηφία των χωρών δεν υπάρχει κάποιο σώμα για να χειριστεί το ζήτημα, ήτοι δεν υπάρχει κανένας οργανισμός με άμεσο ενδιαφέρον προς τη φιλοσοφική πρακτική, ενώ είναι ελάχιστα τα διοικητικά σώματα που ασχολούνται (ή που πιστεύουν ότι ασχολούνται) με αυτό το ζήτημα. Αυτό συμβαίνει κυρίως εξαιτίας της ίδιας της φύσης της φιλοσοφικής δραστηριότητας και της ιστορίας της. Από τη μια πλευρά, η φιλοσοφία είναι ακαδημαϊκό μάθημα και ως εκ τούτου αφορά πανεπιστήμια και ιδρύματα εκπαιδευτικής κατάρτισης, που βγάζουν επαγγελματίες φιλοσόφους και δασκάλους. Σε αυτό το σενάριο το κοινό δεσμεύεται και αποτελείται από ανθρώπους που θα πρέπει να παρευρίσκονται σε διαλέξεις, να αξιολογούνται βάσει εξετάσεων και να βαθμολογούνται. Η ιδέα σε αυτή την περίπτωση είναι να γίνει κατανοητό πώς η πρακτική μπορεί να γενικευθεί, λαμβάνοντας υπόψη ότι το θέμα υπό συζήτηση είναι η φιλοσοφία, σε ένα πεδίο που πολύ συχνά φαίνεται ότι είναι για τους λίγους.

Είναι σημαντικό να αναδειχθεί το γεγονός ότι η φιλοσοφία μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον και να εμπλέξει σημαντικό αριθμό ανθρώπων, ως κάτι που αναμένει να ενεργοποιήσει και όχι ως κάτι που καταναλώνουμε παθητικά. Οι αρχές όμως, σε γενικές γραμμές εφαρμόζουν δύο κριτήρια: αριθμούς και παράδοση. Σχετικά με το πρώτο, λαμβάνουν υπόψη τον αριθμό των ατόμων που ενδιαφέρονται για μια δραστηριότητα και οι αποφάσεις βασίζονται μονάχα σε αυτό το δεδομένο. Σημειώνουν για παράδειγμα ότι το ποδόσφαιρο είναι πιο δημοφιλές από τη φιλοσοφία, άρα προβάλλουν το ποδόσφαιρο. Το δεύτερο κριτήριο είναι η παράδοση, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κατά τη λήψη των αποφάσεων. Η φιλοσοφική πρακτική παλεύει και για τα δύο. Παρά την αυξανόμενη δημοτικότητα της, συχνά αντιμετωπίζεται ως κάτι για την ελίτ. Επιπλέον, οι αρμόδιες αρχές για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας δεν εγκρίνουν πάντοτε αυτή τη μορφή πρακτικής, την οποία θεωρούν επαναστατική –ή απλά ανόητη. Παρ' όλα αυτά, κάποιες δημόσιες αρχές σε τοπικό επίπεδο επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη φιλοσοφική πρακτική και επικυρώνουν τέτοιου είδους δραστηριότητες στο ίδιο πλαίσιο όπως σε ένα ποδοσφαιρικό σύλλογο ή σε ένα εργαστήριο τέχνης. Όλα αυτά αποτελούν μικρά βήματα, που τα βλέπουμε να συμβαίνουν σε πολύ λίγες χώρες με την πρωτοβουλία πολύ περιορισμένου αριθμού τοπικών αρχών.

Το επόμενο ερώτημα είναι κατά πόσον αυτή η κατάσταση είναι ικανοποιητική. Εξάλλου, γιατί φιλοσοφία και όχι κάτι άλλο; Υπάρχουν τόσοι πολλοί τομείς για τους οποίους οι αρχές οφείλουν να δαπανούν περισσότερα και όσοι εμπλέκονται με αυτούς θα πουν –ίσως ορθά– ότι προηγούνται οι δικές τους ανάγκες.

Ίσως είναι διαφωτιστικό να αναφέρουμε το είδος της ένστασης ή ανησυχίας που είχε εκφραστεί από έναν δημοτικό εκπρόσωπο όταν ρωτήθηκε για τις πιθανότητες στήριξης της λειτουργίας εργαστηρίου φιλοσοφίας στην περιοχή του: «Δεν είναι σέκτα/ αίρεση, σωστά;» «Δεν έχετε πρόθεση να υποβάλετε υποψηφιότητα στις επόμενες εκλογές;» Και οι δύο ερωτήσεις είναι αρκετά αποκαλυπτικές, αφού σχετίζονται από κοινού με τους κινδύνους της σκέψης: πρώτον με σκέψη ως διαστροφή ή ως μη παραδοσιακός τρόπος σκέψης –το χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας και αυτό που ήταν η αιτία της καταδίκης του Σωκράτη. Δεύτερον, η πολιτική δύναμη που είναι εγγενής στην άσκηση της σχολής της σκέψης.

Αυτή η παρατήρηση μπορεί να μας οδηγήσει στην αιτιολόγηση της ύπαρξης της μη ιδρυματικής φιλοσοφίας και του σημαντικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλές πρωτοβουλίες φιλοσοφικής πρακτικής, συμπεριλαμβανομένων και ορισμένων που αφορούν σε κρατικά ιδρύματα, όπως σχολεία, ξεκινάνε είτε σε υποδομές εκτός του ιδρύματος, είτε παράλληλα με αυτό. Για ακόμη μια φορά η φιλοσοφία δεν είναι μόνη. Μπορούμε να λάβουμε υπόψη το παράδειγμα της φιλοσοφίας με παιδιά. Σε αρκετές χώρες, επειδή η φιλοσοφία δεν διδάσκεται στα δημοτικά, η δραστηριότητα αναπτύχθηκε εκτός ιδρυμάτων, σε χώρους για φιλοσοφικό στοχασμό και εκπαίδευση, όπου οι ενδιαφερόμενοι δάσκαλοι ήταν ελεύθεροι να συμμετάσχουν. Έτσι, οι εκπαιδευτές δασκάλων ήταν σε θέση να συμπεριλάβουν αυτή τη δραστηριότητα στο επίσημο πρόγραμμα των ιδρυμάτων τους, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις και περιοχές η εξέλιξη αυτή βρέθηκε αντιμετώπιση με την έντονη αντίσταση ή ακόμη και την ανοικτή ένσταση ορισμένων μελών της ιεραρχίας. Υπάρχουν πολύ λίγες χώρες όπου αυτή η δραστηριότητα εισήχθη από μέλη ψηλά στην ιεραρχία. Στις πλείστες των περιπτώσεων προέρχεται από χαμηλά, μέσω του προσωπικού ενδια-

φέροντος δασκάλων, οι οποίοι έτυχε να έρθουν σε επαφή με κάποιον που προσφέρει τέτοιου είδους εκπαίδευση ή ενδεχομένως με κάποιο εγχειρίδιο ή ατομικό οδηγό διδασκαλίας για δασκάλους ή αναγνώστες γενικότερα, ενήλικες ή παιδιά. Ακόμη και η εκπαίδευση εντός των σχολείων ήταν προαιρετική, αν και ορισμένα μαθήματα πρόσφατα σε ορισμένα μέρη αποτελούν υποχρεωτικές επιλογές εντός του προγράμματος. Παρ' όλα αυτά, η συμπερίληψη στοιχείων της φιλοσοφικής πρακτικής σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό εντός του εκπαιδευτικού προγράμματος των ιδρυμάτων είναι εξολοκλήρου αποτέλεσμα της αυξανόμενης δημοτικότητας τέτοιου είδους δραστηριοτήτων, κυρίως σε εκείνους τους κύκλους που δεν χρησιμοποιείτο ποτέ η φιλοσοφία ως μέρος του προγράμματος. Εάν ίσχυε το αντίθετο, σχεδόν με σιγουριά θα υπήρχε αντίσταση σε μια τέτοια εξέλιξη.

Μια τελευταία προειδοποίηση: Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη το ζήτημα της ιδρυματοποίησης της φιλοσοφικής πρακτικής ή της συστηματοποίησής της. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η πλούσια διαφορετικότητα της μη ακαδημαϊκής φιλοσοφίας έχει αναπτυχθεί εκτός των ιδρυμάτων και μονάχα τώρα άρχισε να ενσωματώνεται ή να ανακυκλώνεται από αυτά. Η δύναμη αυτών των πρακτικών πηγάζει από την ελευθερία τους, παρά τις αμφιταλαντεύσεις για την ίδια τη φιλοσοφία, την άνιση αξία, την αμφισβητήσιμη ποιότητα ή την ποικίλη αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και σήμερα υπάρχουν τεράστια εμπόδια για αυτή τη φιλοσοφική δραστηριότητα. Δεν προχωρά όντας φυλακισμένη σε ειδικούς χώρους και αποκλείοντας σημαντικό αριθμό ανθρώπων. Άρα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι έχει φτάσει η στιγμή να αναλογιστούμε τα βήματα προς την ιδρυματοποίησή της, να εισηγηθούμε διευθετήσεις που μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Οι πλείστες εισηγήσεις βασίζονται σε πραγματικά πειράματα και φαίνεται ότι είναι εφικτές, όχι βάσει θε-

ωρητικών δεδομένων αλλά βάσει της πρακτικής. Η αποστολή τώρα είναι η καθιέρωση διαφορετικών μορφών οργάνωσης που να αρμόζουν σε συγκεκριμένες περιστάσεις και συνθήκες.

## 2) Ιδρυματική αναγνώριση

### Η κατανόηση της φιλοσοφικής πρακτικής και του νοήματός της (ένα)

Η πρώτη προτροπή σε κάθε μορφή ίδρυμα είναι να κατανοήσει τη φύση της φιλοσοφικής πρακτικής ως δραστηριότητα. Μονάχα τότε θα μπορέσουν οι υπεύθυνοι να αποφασίσουν στη βάση της ορθής αντίληψης, πόσο απόλυτη ή πόσο σχετική είναι η δραστηριότητα αυτή και κατά πόσον θα πρέπει να προωθηθεί –και εάν ναι, για πόσο και πού. Έστω και για λίγο, θα πρέπει να παραμεριστούν οι κοινότοπες πεποιθήσεις για τη φιλοσοφία, ξεκινώντας από την ελιτίστικη αντίληψη και την αποκλειστικά ακαδημαϊκή της εικόνα ως ενός συγκεκριμένου «γνωστικού αντικειμένου». Ο στόχος είναι να αναλογιστούμε τη φιλοσοφία με τρόπο διαφορετικό, ως μian πρακτική που προσκαλεί όλο το κοινό, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού ή γνωστικού επιπέδου, να εμπλακεί στο διάλογο και τον αναστοχασμό. Αυτό μας επιτρέπει να δουλέψουμε σε τρία επίπεδα: στη γνωστική ικανότητα, την ταυτότητα και τις δημόσιες σχέσεις. Όσον αφορά στη γνωστική ικανότητα, η φιλοσοφική πρακτική αναπτύσσει τη φιλοσοφική ικανότητα που είναι απαραίτητη για την κατανόηση του κόσμου γύρω μας, για την κριτική στάση προς τον αυξανόμενο αριθμό πληροφοριών που μας κατακλύζουν –ή καλύτερα μας βομβαρδίζουν. Σχετικά με την ταυτότητα, όσοι ασχολούνται με τη φιλοσοφία αναπτύσσουν μian αντίληψη του εαυτού τους ως σκεπτόμενου όντος, που είναι ικανό να δίνει νόημα στην καθημερινότητα και να βασιζέται τη σκέψη του στη λογική, ως ανεξάρτητου και δραστήριου πολίτη, παρά ως τυπικού, παθητικού καταναλωτή που

βιώνει –ως καλό ή κακό– τον κόσμο γύρω του. Όσον αφορά στις δημόσιες σχέσεις, όσοι εμπλέκονται μαθαίνουν να σκέπτονται και να συμμετέχουν σε διαλογικές συζητήσεις με τους άλλους, να ενεργούν συλλογικά, και όχι να συγκρούονται με τους συναδέλφους τους (και συχνά να τους θεωρούν ως εμπόδιο ή απειλή). Στην υπαρξιακή σχέση με τον εαυτό τους (που συχνά παραμένει απαρτήρητη ή αγνοημένη) και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την εργασία τους (που συχνά εκλαμβάνεται ως δεδομένη), η άσκηση της φιλοσοφίας παρέχει ευκαιρίες για βελτίωση της αυτογνωσίας, αναπτύσσει το αίσθημα της δέσμευσης και της ικανότητας αποστασιοποίησης και συμβάλλει στο να πέσουν τα όποια εμπόδια απέτρεπαν τις θετικές αλλαγές ή να αναπτύξουν τις σκέψεις και δράσεις τους τόσο όσο θα το έκαναν και υπό διαφορετικές περιστάσεις. Πάνω από όλα, η φιλοσοφική πρακτική συμβάλλει στην επίγνωση, που είναι η βασική πτυχή των ανθρώπινων ζωών. Όσον αφορά στο φόβο ότι μπορεί να αποδειχθεί πως είναι χάσιμο χρόνου ή μια αχρείαστη δέσμευση, ο φόβος αυτός δεν είναι τίποτα άλλο παρά το αποτέλεσμα μιας κοντόφθαλμης λογικής, η οποία δεν επιχείρησε καν να κατανοήσει τα βασικά ή ουσιαστικά δεδομένα του ζητήματος. Για τους πιο πάνω λόγους, είναι σημαντικό οι πολυάριθμες αυτές φιλοσοφικές πρακτικές να γίνουν ευρέως κατανοητές και να προβληθούν οι όποιες πληροφορίες τις αφορούν.

### Η αναγνώριση των πολιτισμικών πτυχών της φιλοσοφικής πρακτικής (δύο)

Σε πολλές χώρες δεν έχει οριστεί από το Υπουργείο Πολιτισμού ή το Τμήμα των Πολιτιστικών Υπηρεσιών κάποιο άτομο επαφής σχετικά με τα φιλοσοφικά ζητήματα. Είτε δεν υπάρχει καμία πρόνοια για τη φιλοσοφία και το ζήτημα αυτό παραπέμπεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα είτε θεωρείται σε επίσημο επίπεδο ως κομμάτι της ιστορίας. Θα μπορούσε να

οριστεί ένα αρμόδιο άτομο επαφής που να γνωρίζει αυτές τις πρακτικές, ή θα μπορούσε να ανατεθεί αυτή η δουλειά σε κάποιο υφιστάμενο γραφείο της κεντρικής κυβέρνησης ή/ και σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο. Πιο χαμηλά στη διοικητική ιεραρχία, είναι σημαντικό οι αξιωματούχοι να γνωρίζουν αυτές τις πρακτικές και πρωτοβουλίες που θα μπορούσαν να προωθήσουν αυτοί ή κάποιοι άλλοι. Η κεντρική κυβέρνηση θα έπρεπε να διασφαλίζει ότι τέτοιες πληροφορίες προβάλλονται και προωθούνται. Θα θεωρούνταν ως πλεονέκτημα εάν καθιέρωνε σχέσεις με οργανισμούς ή άτομα που είχαν άμεση εμπλοκή με τη φιλοσοφική πρακτική, επιλέγοντας ένα ή περισσότερα άτομα να ενεργούν ως τεχνικοί σύμβουλοι. Μόλις παρθεί μια τέτοια απόφαση, θα ήταν χρήσιμο να ξεκινήσει εκστρατεία πληροφόρησης και ενημέρωσης, όπως για παράδειγμα επ' ευκαιρία της Παγκόσμιας Ημέρας Φιλοσοφίας. Η πληθώρα των πολιτιστικών δικτύων θα κινητοποιούνταν για να προβάλει αυτά τα μέτρα και για να διασφαλίσει ότι πραγματοποιείται ένας αριθμός δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα συνέδρια, εργαστήρια, φιλοσοφικά καφενεία, προβολή ταινιών ή άλλες παρόμοιες εκδηλώσεις. Κατά τον ίδιο τρόπο, τέτοιου είδους πρωτοβουλίες θα μπορούσαν να οργανωθούν από μη κερδοσκοπικές οργανώσεις (ΜΚΟ), ιδρύματα ή άλλους οργανισμούς που έχουν ως στόχο την προβολή πολιτισμικών δραστηριοτήτων και καινοτομίας, και που θα μπορούσαν είτε να οργανώσουν οι ίδιες τέτοιες εκδηλώσεις, είτε να προσφέρουν οικονομική, πρακτική ή λογιστική στήριξη στους φορείς που εμπλέκονται.

#### **Υπουργικό σημείο επαφής, της νεολαίας και των οργανισμών (τρία)**

Τα κυβερνητικά γραφεία και οι οργανισμοί που χειρίζονται ζητήματα νεολαίας, αθλητισμού και πολιτισμού διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Στις αναπτυσσόμενες χώρες, οι ΜΚΟ είναι συχνά υπεύθυνοι

για τέτοιου είδους δραστηριότητες για νέους. Όλοι οι οργανισμοί αυτού του είδους, εθνικοί και τοπικοί, δημόσιοι και ιδιωτικοί, θα πρέπει να ενημερωθούν για την πρακτική φιλοσοφία και να σκεφτούν πώς μπορούν να την ενσωματώσουν στις ποικίλες ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες. Οι επικεφαλές των ομάδων θα χρειαστούν ειδική εκπαίδευση έτσι ώστε να προσθέσουν τη φιλοσοφία στις ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες. Σε αυτή την περίπτωση για παράδειγμα είναι σημαντική παράμετρος η απόκτηση ενός αριθμού ηγετικών τεχνικών που θα παρέχουν τη δυνατότητα στους μέντορες ή στους υπευθύνους δραστηριοτήτων να ενθαρρύνουν τους νέους ανθρώπους να σκέφτονται αυτά που κάνουν και πώς τα κάνουν και συγκεκριμένα στις δημόσιες σχέσεις που αναπτύσσουν και διατηρούν. Τα προβλήματα βίας, για παράδειγμα, μπορούν να επισημανθούν και να τύχουν διαχείρισης μέσα από το στοχασμό και τη συζήτηση. Μπορεί να μην είναι ο άμεσος στόχος της φιλοσοφικής δραστηριότητας η μείωση της βίας, παρ' όλα αυτά θα παρατηρηθεί ότι σε μεγάλο βαθμό η βίαιη συμπεριφορά συνδέεται εν μέρει με τη συγκεκριμένη αδυναμία αποσαφήνισης και ανάλυσης προβλημάτων και δυσκολιών στον τρόπο αντιμετώπισης των άλλων –κυρίως των εκπροσώπων της εξουσίας– με λογικό τρόπο. Ως εκ τούτου, η ιδέα είναι η προσθήκη μιας φιλοσοφικής διάστασης στις συνήθεις δραστηριότητες των ανθρώπων, το έναυσμα στιγμών φιλοσοφικού στοχασμού, παρά να καθιερωθεί απαραίτητα κάποια συγκεκριμένη φιλοσοφική δραστηριότητα, αν και με κανένα τρόπο αυτό δεν είναι κάτι που αποφεύγεται. Ο στόχος θα ήταν απλώς να προστατευθεί και να επισημοποιηθεί αυτή η τάση και να διαδοθεί αυτή η πτυχή της γλώσσας και της σκέψης σε όσους αυτό τους είναι κάτι ξένο. Δίνοντας έναυσμα φιλοσοφικής προσέγγισης σε όσους εργάζονται ως επαγγελματίες ή ως εθελοντές με νέους θα τους επιτρέψει να αναπτύξουν συμπεριφορές που θα διευκολύνουν και θα βελτιώσουν την εργασία τους. Τα

σεμινάρια φιλοσοφίας θα μπορούσαν να προσφέρονται ως μέρος των μαθημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν στους νέους.

### **Η αναγνώριση της φιλοσοφικής πρακτικής στο χώρο της υγειονομικής περίθαλψης (τέσσερα)**

Η φιλοσοφική πρακτική μπορεί ποικιλοτρόπως να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο χώρο της υγείας. Η κατάρτιση των επαγγελματιών σε αυτό τον τομέα ίσως θα έπρεπε να περιλαμβάνει μια κάποια μικρή εκπαίδευση στην πρακτική της φιλοσοφίας. Σήμερα, σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό συμβαίνει, όπως για παράδειγμα με την εισαγωγή στην ηθική, αλλά τέτοιου είδους μαθήματα συχνά παραμένουν θεωρητικά. Μια φιλοσοφική πρωτοβουλία θα έπρεπε να απομακρύνεται λίγο από τα αμιγώς τεχνικά στοιχεία της υγειονομικής περίθαλψης (που κυριαρχεί στο χώρο της ιατρικής, παρά τις πολλές προσπάθειες και ανακαλύψεις των τελευταίων δεκαετιών), λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα φιλοσοφικά ή υπαρξιακά ερωτήματα. Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση θα ήταν χρήσιμη τόσο σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, όσο και σε σχέση με τις σχέσεις των επαγγελματιών αυτών με τους πελάτες τους. Το να μάθουμε να σκεφτόμαστε μαζί, συμβάλλει στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι ασθενείς, έτσι ώστε αντί να αποτελούν απλά παθολογικές περιπτώσεις ή ασθενή σώματα να προσεγγίζονται με την κατανόηση ότι υπάρχει μια πνευματική και ψυχική ζωή που συνδέεται άμεσα με το σώμα. Πώς θα πρέπει οι γιατροί να προσεγγίζουν τους ασθενείς τους; Τι σκέφτεται ο ασθενής για τον εαυτό του; Τι σκέφτονται για την ασθένειά τους; Με τον ίδιο τρόπο που τα νοσοκομεία έχουν ψυχολόγους ή ιερείς, θα μπορούσαν να έχουν και φιλοσόφους για πολλούς σκοπούς, όπως για παράδειγμα για να συμμετέχουν σε επιτροπές ηθικής για να συντονίζουν τις συζητήσεις και να βοηθούν στη δια-

δικασία λήψης αποφάσεων σε σχέση με σημαντικά ζητήματα του νοσοκομείου, στη διευκόλυνση της συζήτησης ανάμεσα σε ειδικούς, να είναι διαθέσιμοι για κατ'ιδίαν συζητήσεις με ασθενείς που θα ήθελαν βοήθεια για να σκεφτούν πάνω στην κατάστασή τους –συγκεκριμένα σε σχέση με υπαρξιακά ή ηθικά ζητήματα. Επιπλέον, μια τέτοιου είδους εκπαίδευση θα ήταν χρήσιμη σε επαγγελματίες που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την ψυχολογία –συμπεριλαμβανομένων των λογοθεραπευτών ή των ειδικών στην ψυχοκινητική– καθώς θα μπορούσε να τους βοηθήσει να καταλάβουν και να αναγνωρίσουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης, να εκτιμήσουν τη λογική τους αντί απλώς να επικεντρωθούν στην παθολογία τους. Αυτή η οπτική γωνία θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας όσων οι πνευματικές τους λειτουργίες φαίνεται ότι αποκλίνουν. Θα ενθάρρυνε την προσπάθεια συμφιλώσης με τον εαυτό τους και αποδοχή των αιτίων. Η φιλοσοφία μπορεί επίσης να προσφέρει την αρχέγονη δύναμη της παρηγοριάς, την ικανότητα του να δίνει νόημα. Αν και συχνά αυτά παραγκωνίζονται, θα μπορούσαν να προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια στο έργο της θεραπείας. Σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσαμε να ανακαλέσουμε τα λόγια του Κώδικα Δεοντολογίας της Οττάβα (Ottawa Charter) για την Ενίσχυση της Υγείας<sup>16</sup>: «Για να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη φυσική, πνευματική και κοινωνική ύπαρξη, το άτομο ή η ομάδα θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν οράματα, να ικανοποιήσουν ανάγκες και να αλλάξουν ή να αντιμετωπίσουν το περιβάλλον».

### **Η αναγνώριση της φιλοσοφίας σε ιδρύματα κατάρτισης (πέντε)**

Πολλοί οργανισμοί προβληματίζονται για τη διαβίωση μάθηση σε διάφορα επίπεδα, όπως στην εργασία, στην κοινωνία ή στην επαγγελματική εκπαίδευση. Βάσει κανόνα, η φιλοσοφία δεν διαδραματίζει κανένα ρόλο σε αυτού του είδους την

(16) Το πρώτο Διεθνές Συνέδριο για την Ενίσχυση της Υγείας, διοργανώθηκε στην Οττάβα το 1986 και ολοκληρώθηκε με την καταγραφή του Κώδικα Δεοντολογίας της Οττάβα για την Υγεία (Charter for Action to Achieve Health for All by the Year 2000 and Beyond). Αυτό το συνέδριο αποτέλεσε μια απάντηση στις αυξανόμενες προσδοκίες για ένα νέο παγκόσμιο σύστημα υγείας.

εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, προσφέρει –ή μπορεί να προσφέρει– εργαλεία ώστε οι άνθρωποι να σκέφτονται τις ζωές τους πιο καθαρά, τις οικογένειες τους και τις εργασίες τους, τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με την κοινωνία και με τους άλλους ανθρώπους, τα σχέδια, τις στάσεις και τις ικανότητές τους, δηλαδή όλα τα βασικά πράγματα που αποτελούν την ατομική και συλλογική ανθρώπινη ύπαρξη. Αρκετά συχνά, ερωτήματα για την προσφορά εκπαίδευσης ή για την αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων ή δυσκολιών προσεγγίζονται είτε πρακτικά (ως επιλογή καριέρας ή επιλογή μεταξύ τεχνικής ή μη κατάρτισης) είτε με ψυχολογικούς όρους (για όσους έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή που μπορεί να έρθουν αντιμετώπιση με προβλήματα λόγω της φύσης της εργασίας τους). Η φιλοσοφία μπορεί να παρέχει μια σημαντική διάσταση στην εκπαίδευση που προσφέρεται σε όλους τους τομείς, αφού δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να υποβάλουν διερευνητικά ερωτήματα για το νόημα μιας πράξης και τη σχέση τους με αυτή ή τη σχέση που ενδέχεται να έχουν με αυτή. Αυτό μπορεί να τους δώσει τη δυνατότητα να αποφύγουν εμπόδια ή να διαχειριστούν συγκεκριμένες αποτυχίες. Η φιλοσοφική πρακτική βοηθά επίσης στο να γνωρίσουμε καλύτερα τον εαυτό μας, να συνειδητοποιήσουμε τον τρόπο με τον οποίο συσχετιζόμαστε με τους άλλους και ως εκ τούτου να λάβουμε καλύτερες αποφάσεις. Άρα η όλη ιδέα θα ήταν να προσκληθεί ένας επαγγελματίας φιλόσοφος να αναλάβει δράση σε μια τέτοια εκπαίδευση ή εναλλακτικά να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές, θέτοντας στη διάθεσή τους έναν αριθμό εργαλείων. Για αυτό το λόγο υπάρχει η ανάγκη για δύο είδη πρακτικών: τον ειδικό εκπαιδευτή φιλοσοφίας και τον μόνιμο εκπαιδευτή που θα έχει διδαχθεί τα βασικά της φιλοσοφικής πρακτικής. Κατά την άποψή μου, οι εργαζόμενοι των ΜΚΟ θα μπορούσαν να έχουν τεράστια οφέλη εάν είχαν στη διάθεσή τους αυτά τα εργαλεία.

### 3) Εκπαίδευση και επαγγελματικό status

#### Ευρύτερη προσφορά Μεταπτυχιακών στην Πρακτική Φιλοσοφία (έξι)

Για να αποτελέσει η φιλοσοφία ένα πλήρες επάγγελμα, θα μπορούσε να καθιερωθεί ένας μεταπτυχιακός τίτλος σε αρκετά πανεπιστήμια, όπως αυτό ήδη συμβαίνει σε πανεπιστήμια της Αργεντινής, της Δανίας, της Ισπανίας και της Ιταλίας. Αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να είναι ανοικτά σε αποφοίτους φιλοσοφίας και σε άτομα με επαγγελματική πείρα και πολύπλευρη εκπαίδευση, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ακολουθήσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα. Το μεταπτυχιακό επίπεδο πρέπει να καλύπτει διάφορους τομείς. Πρώτον, θα πρέπει να έχει μαθήματα στη φιλοσοφική γνώση, μian ευκαιρία εκ νέου επαφής με την ιστορία των ιδεών, βασικών εννοιών και καίριων ζητημάτων, με την προοπτική της πρακτικής. Στη συνέχεια θα πρέπει να περιλαμβάνει μια εισαγωγή στις σημαντικότερες τάσεις της ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης, καθώς επίσης της συμβουλευτικής και άλλων συναφών τομέων όπως η συμβουλευτική, που θα βοηθούσε στη διασαφήνιση της φύσης συγκεκριμένων φιλοσοφικών στοιχείων. Τρίτον, θα πρέπει να υπάρχει μια εισαγωγή στις διάφορες τεχνικές για την πραγματοποίηση ομαδικών συζητήσεων ή προσωπικών συνεντεύξεων, βασιζόμενη στην ιστορία της φιλοσοφίας και στις εμπειρίες των πρακτικών φιλοσόφων. Τέταρτον, θα πρέπει να περιέχει πρακτικές, νομικές και διοικητικές πληροφορίες απαραίτητες για την πρακτική ενός επαγγέλματος. Πέμπτον, θα ήταν καλή ιδέα η ανάθεση διαφορετικών εργασιών, εντός και εκτός του ινστιτούτου, με σαφή περιγραφή και αναλυτική έκθεση, καθώς επίσης ανάλυση της πρακτικής εργασίας. Φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές κατευθυντήριες γραμμές για τη δημιουργία ενός τέτοιου μεταπτυχιακού προγράμματος. Θα πρέπει να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα της φι-



λοσοφικής έμπνευσης και διαδικασίας, αντί να επικεντρώνεται στο στενό πλαίσιο μιας συγκεκριμένης σχολής σκέψης ή πρακτικής. Θα μπορούσαν μάλιστα να διευθετηθούν συνεργασίες μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων οργανισμών, έτσι ώστε οι φοιτητές να συμμετέχουν σε πρακτικές ασκήσεις και να αποκτούν επαγγελματική πείρα. Τα μαθήματα θα πρέπει να οργανώνονται σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης, και όχι για χάρη της εργοδότησης των μελών των Φιλοσοφικών Σχολών –αυτό είναι σημαντικό σημείο, επειδή τέτοιου είδους μεταπτυχιακά γίνονται αποδεκτά μόνο με αυτό τον όρο, αν και προς το παρόν οι πλείστοι πανεπιστημιακοί καθηγητές φιλοσοφίας έχουν μικρή εμπειρία σε αυτό το χώρο. Θα πρέπει να συσταθεί επιτροπή για να αξιολογεί σε τακτική βάση τα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προσόντα του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς επίσης να υπάρχει μια ανοικτή σχέση με μη ακαδημαϊκά, επαγγελματικά σώματα που ασχολούνται με τον τομέα αυτό.

### **Δημιουργία επαγγελματικών δομών για τους πρακτικούς της φιλοσοφίας (επτά)**

Αρκετές χώρες έχουν ήδη διάφορες –επίσημες ή μη– φιλοσοφικές οργανώσεις, των οποίων οι στόχοι διαφέρουν από τόπο σε τόπο. Κάποιες λειτουργούν για να θεσμοθετήσουν προσόντα που πιστοποιούν την επαγγελματική ποιότητα του φιλοσόφου, είτε στη βάση των τίτλων σπουδών και της εμπειρίας είτε ως αποτέλεσμα συγκεκριμένης εκπαίδευσης για την πιστοποίηση, της οποίας η διάρκεια και οι απαιτήσεις μπορεί επίσης να διαφέρουν. Άλλες οργανώσεις εργάζονται για την εκπόνηση ενός χάρτη καταγραφής των πρακτικών και ηθικών δεσμεύσεων των φιλοσόφων. Κάποιες άλλες ασχολούνται λιγότερο με τις πιστοποιήσεις και περισσότερο με την παραχώρηση τόπων συνάντησης και πηγών φιλοσοφικών εργαλείων για όσους θέλουν να μάθουν τα βασικά της φιλοσοφικής πρακτικής ή να βελτιώσουν τον τρόπο με

#### **Πλαίσιο 46**

#### **Μεταπτυχιακό στην Πρακτική Φιλοσοφία και Κοινωνική Διοίκηση, Πανεπιστήμιο Βαρκελώνης**

Ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στην Πρακτική Φιλοσοφία και Κοινωνική Διοίκηση αποτελεί ένα έργο με έρευνα πέραν των τριών χρόνων. Ξεκίνησε το 2002 στο πλαίσιο της συνέχισης των συζητήσεων σχετικά με τη δημιουργική σκέψη, την επίλυση προβλήματος και την εφαρμοσμένη φιλοσοφία. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τεσσάρων χρόνων, χάρη στην παραγωγική αλληλεπίδραση των μελών του επαγέλματος, των εθνικών και διεθνών οργανώσεων, αυτό το μεταπτυχιακό έγινε πραγματικότητα, το πρώτο στο είδος του στην Ισπανία. Το πρόγραμμα και το περιεχόμενό του είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να παρέχουν στους φοιτητές τη βασική γνώση που είναι απαραίτητη για όποιον επιθυμεί να σπουδάσει την πρακτική φιλοσοφία: ζητήματα σχετικά με την υποκειμενικότητα, διαφορετικά είδη φιλοσοφικών διαλόγων, η χρήση της λογικής για την κατανόηση, τομείς εφαρμογής, η ανάγκη για ικανοποιητικές ερευνητικές μεθόδους και ο σκοπός της άσκησης της φιλοσοφίας.

Δεν είχαμε καθηγητές με τέτοια εμπειρία, επειδή είναι πολύ λίγοι. Όμως ήμασταν σε θέση να καλέσουμε όλο το διδακτικό προσωπικό στη Φιλοσοφική Σχολή. Διεξήγαγα προσωπικές συνεντεύξεις για σχεδόν ένα χρόνο ενώ πραγματοποιούσα έρευνα με τη βοήθεια του Προέδρου του Τμήματος. Τώρα είμαστε σε θέση να προσφέρουμε περιεχόμενο υψηλής ποιότητας, το οποίο διδάσκεται από αναγνωρισμένους ειδικούς. Αυτή η άσκηση έχει βοηθήσει στο να συμφιλωθεί η ακαδημαϊκή φιλοσοφία με την πρακτική φιλοσοφία. Για να διασφαλιστεί ο δυναμικός χαρακτήρας του προγράμματος, το περιεχόμενο κάθε μαθήματος

είναι υπό την ευθύνη ενός ειδικού που δίνει διαλέξεις τριών ωρών, οι οποίες ακολουθούνται από δίωρες συζητήσεις υπό την προεδρία και καθοδήγηση ενός συμβούλου φιλοσοφίας. Αυτή είναι η γενική γραμμή στο πρώτο έτος, όμως έχουμε πρόθεση να προσφέρουμε περισσότερη πρακτική στο δεύτερο έτος. Έχουμε αποφασίσει ότι οι φοιτητές θα πρέπει να έχουν τουλάχιστον δύο ενότητες με σύμβουλο φιλόσοφο. Ακολουθώντας, καλούνται να αναπτύξουν μια πρακτική συμβουλευτική για άτομα ή ομάδες. Η αξιολόγηση αυτού του είδους εξαρτάται από μια έκθεση που παρέχεται από το σύμβουλο και από μια ακόμη που παρέχεται από τον αποδέκτη της συμβουλευτικής υπηρεσίας. Οι εισηγήσεις μας έχουν επίσης ληφθεί υπόψη στη νέα μορφή προγράμματος φιλοσοφίας, το οποίο η Σχολή έχει προσαφαστα υπερασπιστεί εντός της δικούσας επιτροπής του πανεπιστημίου. Το πρόγραμμα αυτό θα καλλιεργεί την επαγγελματική κατάρτιση και θα προετοιμάζει τους φοιτητές για ανεξάρτητη εργασία, περιλαμβάνοντας ικανότητες στη διοίκηση οργανισμών, ατόμων και επαγγελματικών ομάδων, καθώς επίσης θα εκπαιδεύει φιλοσόφους, που να μπορούν να συμβάλουν στην προσωπική πρόοδο μέσω του φιλοσοφικού αναστοχασμού.

Η ελπίδα μας είναι ότι ένα μεταπτυχιακό αυτού του τύπου θα μπορεί να ενεργοποιήσει την εργασία, την έρευνα, τα συνδυαζόμενα προσόντα και, πάνω από όλα, θα επιτύχει στην πρόωθηση των πολυθεματικών προσόντων.

**Rayda Guzman, Σύμβουλος Φιλοσοφίας (Ισπανία)**

τον οποίο εργάζονται –ένα είδος συνάντησης ατόμων που αλληλοβοηθούνται, σε μια προσπάθεια εξέλιξης της πρακτικής τους. Τα σώματα αυτά συχνά λειτουργούν ως βιτρίνα για να γίνει περι-

σότερο γνωστή η πρακτική φιλοσοφία. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στη δημιουργία ενός χάρτη καταγραφής των προϋποθέσεων εκπαίδευσης και των υποχρεώσεων των πρακτικών φιλοσοφίας σε διεθνές επίπεδο. Θα ήταν χρήσιμο εάν εθνικά ή τοπικά δημόσια ινστιτούτα, ΜΚΟ ή ιδιωτικές εταιρίες μπορούσαν να συμφωνήσουν από κοινού στην αναγνώριση αυτών των οργανώσεων –ως σώματα εκπαίδευσης ή σημεία επαφής– δίνοντάς τους επίσημη θέση και καθιστώντας ευκολότερη την προβολή της φιλοσοφικής εργασίας. Ανάλογα με την περίπτωση, αυτό μπορεί να έχει τη μορφή φοροαπαλλαγών, χορηγιών ή στήριξης με τη μορφή μειωμένων φόρων ή οποιουδήποτε άλλου οικονομικού ή διοικητικού μέτρου που μπορεί να διευκολύνει την εργασία αυτών των σωμάτων ή υπηρεσιών, χωρίς να προσπαθούν να επιβάλουν μια μοναδική ενιαία δομή, αλλά καλωσορίζοντας την ποικιλότητα που αντανακλάται από την ποικιλία των φιλοσοφικών σχολών και ευαισθησιών στην ιστορία της σκέψης.

### **Πρωθώντας την πρακτική φιλοσοφία ως επαγγελματική ευκαιρία (οκτώ)**

Προσκαλούμε δημόσιους φορείς και αρκετούς ιδιωτικούς και δημόσιους οργανισμούς να εργαστούν για την προώθηση της φιλοσοφικής πρακτικής ως επαγγελματικής ευκαιρίας, αφού αρκετοί απόφοιτοι φιλοσοφίας που έχουν δυσκολίες εξεύρεσης εργασίας δεν επιθυμούν να ασχοληθούν με τη διδασκαλία. Θα πρέπει να ληφθεί μια σειρά μέτρων, σχεδιασμένων τόσο για να δώσουν στη δραστηριότητα επίσημη υπόσταση όσο και για να την προβάλουν. Πέραν της προσφοράς μεταπτυχιακών στον τομέα αυτό (όπως αναφέρεται πιο πάνω), θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια έτσι ώστε οι οργανισμοί και οι εταιρίες να γνωρίσουν αυτή την προοπτική. Ως πρώτο βήμα, θα μπορούσαν να οργανωθούν ή να υποστηριχθούν εθνικές, διεθνείς ή περιφερειακές συναντήσεις, αποκτώντας επίσημο ρόλο. Αξιωματούχοι και καθη-

γητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε αυτές, ως μέσων των καθηκόντων τους. Ενδεχομένως, θα ήταν απαραίτητο να ενθαρρυνθούν οι φιλόσοφοι να έχουν πέραν της μιας εργασίας, όπως οι νομικοί ή άλλοι επαγγελματίες, έτσι ώστε να είναι δυνατό να διδάσκουν σε πανεπιστήμια ή σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή να διεξαγάγουν έρευνα σε διεθνή ερευνητικά κέντρα, καθώς επίσης να εργάζονται ως σύμβουλοι φιλοσοφίας έξω από τα παραδοσιακά ιδρύματα. Εθνικές ή τοπικές κυβερνήσεις και ΜΚΟ μπορούν να αποτελέσουν το παράδειγμα, συμπεριλαμβάνοντας την πρακτική φιλοσοφία εντός των διαφόρων μορφών λειτουργίας τους, οργανώνοντας δημόσιες συζητήσεις ή αποτελώντας κομμάτι των επίσημων ενεργειών τους για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ του προσωπικού τους και του κοινού. Με τον ίδιο τρόπο που αποτελεί κοινή πρακτική στα επείγοντα να έχουν ομάδες διαχείρισης ψυχολογικής κρίσης, μπορούμε να οργανώσουμε ομάδες εργασίας φιλοσοφίας για ανθρώπους που εμπλέκονται στη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων, επιχειρήσεων, τμημάτων ή άλλων οργανισμών στο πλαίσιο του εργαστηρίου –όχι ως έκτακτο μέτρο αλλά με μια πιο μακροπρόθεσμη προοπτική.

### **Ανάπτυξη της Υπηρεσίας Μάθησης στη φιλοσοφία (εννιά)**

Η Υπηρεσία Μάθησης αποτελεί μιαν εκπαιδευτική ιδέα που ξεκίνησε στην Αμερική και στοχεύει στο συνδυασμό της διδασκαλίας, της μαθητείας και του αναστοχασμού, προσθέτοντας στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα ένα είδος κοινωνικής εργασίας, σχεδιασμένης για να αναπτύξει την εκπαίδευση των φοιτητών και την ίδια στιγμή να βελτιώσει τη ζωή της κοινότητας. Θεσμοθετήθηκε στη βάση των αρχών του κονστρουκτιβισμού και έχει σχεδιαστεί για να παρέχει εκπαίδευση μέσω του εμπλουτισμού των εμπειριών που βοηθούν τους φοιτητές να αναπτύξουν το αίσθημα ευθύνης και κοινωνικού καθήκοντος, ενθάρρυνσης της αφοσίω-

## Πλαίσιο 47

## Υπηρεσία Μάθησης στη φιλοσοφία

Στα μαθήματα ηθικής, η υπηρεσία μάθησης (ενσωμάτωση της υπηρεσίας και των ακαδημαϊκών σπουδών σε μια ενοποιημένη εμπειρία μάθησης) συμβάλλει στη δημιουργία ενός διαλεκτικού μοντέλου, όπου οι φοιτητές καλούνται να συμμετάσχουν σε μια μεγάλη ηθική συζήτηση, προσθέτοντας περιεχόμενο στην κατανόηση της ηθικής. Είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε οι φοιτητές να συμμετέχουν ενεργά στην πρακτική υλοποίηση του μαθήματος. Εντός της τάξης έχουν την ευκαιρία να ζητήσουν από πρώτο χέρι την εμπειρία της διαφορετικής φύσης της λήψης αποφάσεων σε ηθική βάση, όταν οι απλοί άνθρωποι αντιμετωπίζουν μη ελεγχόμενα ηθικά διλήμματα. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι φοιτητές αντιμετωπίζουν υπαρξιακά προβλήματα. Κατά συνέπεια, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με τη δική τους μη κριτική, ηθική σχετικότητα και αφελή ηθικό κυνισμό. Όταν οι φοιτητές στη διατηρητική τάξη της Φιλοσοφικής Ηθικής αναλύουν την ηθική πραγματικότητα της συμπόνας, της σκληρότητας, της καλοσύνης, της εμπάθειας και της αδικίας, βρίσκουν την ευκαιρία να

βελτιώσουν την αντίληψή τους για την ηθική ψυχολογία και να γίνουν μάρτυρες της ερμηνείας των εφαρμοσμένων θεωριών της ηθικής που μελετούν. Αποτελεί πρόκληση για τους φοιτητές η συνειδητοποίηση ότι οι θεωρίες είναι δυναμικές αρχές που κυριαρχούν στην ανθρώπινη επαφή παρά κενές και στερείς ιδέες, κυρίως στον τομέα της Φιλοσοφίας, ο οποίος αρκετά συχνά είναι επιρρεπής στον ακαδημαϊκό καθαρολογισμό. Η υπηρεσία μάθησης είναι ένα μοναδικό, δραστικό παιδαγωγικό εργαλείο που βοηθά στη γεφύρωση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Τέλος, εάν δεχτούμε την ιδέα ότι η αυτονομία των φοιτητών, υπό την ευρεία έννοια, βασίζεται στην αυτο-καθοδηγούμενη μελέτη, τότε το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής υπηρεσίας συμβάλλει στην ικανότητα του φοιτητή να σκέφτεται αυτόνομα και πιο κριτικά πάνω σε ηθικά ζητήματα. Όταν οι φοιτητές παρατηρούν τα γυμνά υπαρξιακά προβλήματα αυτών που υποφέρουν από σκληρές και ατυχείς συνθήκες, συχνά αναθεωρούν τις δικές τους ναρκισσιστικές

τάσεις και εγωισμό. Φοιτητές, οι οποίοι εμφανισιακά συμπαθούν και ανησυχούν για τους αδικημένους, ενώ μέσα τους φωλιάζει η σιωπηρή και μη αναγνωρίσιμη προκατάληψη και μισάνθρωπες απόψεις, συχνά αναγνωρίζουν και αντιμετωπίζουν την ανειλικρίνεια των ηθικών τους αρχών και πρακτικών.

Η Υπηρεσία Μάθησης αποτελεί το μέσο για τους φοιτητές για να κατανοήσουν ότι η Φιλοσοφική Ηθική είναι μια δραστηριότητα, μια εξάσκηση και κάτι πολύ περισσότερο από ένα σώμα γνώσεων που πρέπει να απομνημονευθούν. Μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τη Φιλοσοφία ως μια δυναμική διαδικασία που σχηματίζεται εντός των περιπέλοκων αποχώσεων της ανθρώπινης ζωής και ευρύτερα της κοινωνικής ατζέντας.

**Karen Mizell**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Ανθρωπιστικών Σπουδών, Utah Valley St. (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)

σης και ανάπτυξης της κοινωνικής συνοχής. Η εξωτερική εργασία θα πρέπει να σχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή εργασία του φοιτητή και πρέπει να αξιολογεί τις δυνατότητες και τα προσόντα του. Οι φοιτητές πρέπει να διαλέξουν, να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν την εργασία τους δουλεύοντας με άλλους, σε συνθήκες όπου υπάρχουν πραγματικές ανάγκες και οφέλη. Οργανώνονται διάφορες συναντήσεις για να διασφαλιστεί ότι προηγήθηκε αρκετή σκέψη προτού ξεκινήσει η εργασία και όλοι γνωρίζουν τον πιθανό αντίκτυπο. Οι φοιτητές ετοιμάζουν έκθεση, ενώ στη συνέχεια αναλύουν και αξιολογούν την εργασία τους. Στην περίπτωση της φιλοσοφικής εργασίας, αυτό σημαίνει ότι ομάδες ανθρώπων που δεν είχαν ποτέ πραγματική επαφή με τη φιλοσοφία θα έχουν την ευκαιρία να έχουν μίαν πρώτη επαφή

με αυτή. Δεύτερον, ο φοιτητής της φιλοσοφίας, ο οποίος διαφορετικά δεν θα είχε ποτέ άλλη εμπειρία πέραν της αίθουσας διδασκαλίας, όσον αφορά στην εξάσκηση και στη μελλοντική εργασία, θα έρθει σε επαφή με την πραγματική ζωή και θα μάθει έστω και λίγα σχετικά με τη σχέση της φιλοσοφίας με την καθημερινή ζωή, όχι ως δάσκαλος που ο ρόλος του είναι μόνο στο πλαίσιο των απαιτήσεων του μαθήματος ή των επίσημων οδηγιών του ιδρύματος, αλλά ως πολίτης, που οι ανάγκες των συνανθρώπων του έχουν διαμορφωτική επίδραση μαζί με άλλα δεδομένα. Μια τέτοια πρωτοβουλία μπορεί να δημιουργήσει επαγγελματικές ευκαιρίες για τον φιλόσοφο, καθιστώντας την ιδέα του φιλόσοφου πιο γνωστή ανάμεσα στον κόσμο.

#### 4) Ο ρόλος του φιλόσοφου στην πόλη

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο κύρια είδη δραστηριοτήτων του φιλόσοφου στην καθημερινή δημόσια ζωή: τις κοινωνικές δραστηριότητες (προτάσεις 10 έως 15) και τις πολιτισμικές δραστηριότητες (προτάσεις 16 έως 20).

##### **Δουλεύοντας με περιθωριοποιημένους νέους (δέκα)**

Είναι σημαντικό να ευαισθητοποιηθούν οι δημόσιες αρχές και όσοι βρίσκονται σε θέσεις ευθύνης για την ύπαρξη μιας μερίδας ατόμων της κοινωνίας που έχει αποκλειστεί –ή κινδυνεύει με αποκλεισμό– από τα σχολεία. Η φιλοσοφία παραδοσιακά διδασκόταν στους «καλούς» μαθητές, αυτούς που μπορούν να ενσωματωθούν καλύτερα στο σύστημα. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι η πρακτική φιλοσοφία μπορεί και πρέπει να δραματίσει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση ομάδων –παιδιών και ενηλίκων– που έχουν αποκλειστεί από τα οφέλη του σχολείου. Για να διαχειριστείς προβληματικούς νέους ως σκεπτόμενα όντα –κάτι το οποίο για μερικούς αποτελεί καινοτομία– θα πρέπει εκ των πραγμάτων να εργαστείς πάνω στην αυτοεκτίμησή τους. Θα πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη ότι σε μερικές χώρες αρκετά παιδιά και έφηβοι ζουν στους δρόμους και έχουν εγκαταλειφθεί ή λαμβάνουν την ελάχιστη βασική υλική και εκπαιδευτική βοήθεια. Οι πρακτικές φιλοσοφίας θα συμβάλουν σημαντικά στην ικανότητα τους να οργανώνουν τη σκέψη και την αυτοεκτίμησή τους. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (δημόσιοι και ιδιωτικοί) που ασχολούνται με την αποκατάσταση (επανάταξη) ομάδων με δυσκολίες ή με αποκλεισμένους μαθητές, θα έβρισκαν χρήσιμη την προώθηση φιλοσοφικών εργαστηρίων, δομημένων στην ίδια βάση όπως τα υπάρχοντα μαθήματα αλφαριθμητισμού. Το νόημα σε αυτή την περίπτωση δεν είναι η ιεράρχηση προτεραιοτήτων ή η χρονολογική

τους σειρά (ανάγνωση, γραφή, πρόσθεση και λογική). Όλα αυτά θα επωφεληθούν από την άμεση και αυθόρμητη διαχείρισή τους, επειδή οι φιλοσοφικές ασκήσεις δίνουν τη δυνατότητα στο μυαλό να δουλέψει πάνω στα βασικά ερωτήματα που συχνά υποβόσκουν της άρνησης για μάθηση, και να διαχειριστεί ζητήματα ταυτότητας που μπορεί να είναι πολύ σημαντικά για όσους έχουν εν μέρει ή εξολοκλήρου αποκλειστεί από το σχολείο. Η κριτική σκέψη είναι μια φυσική δραστηριότητα που χρειάζεται στήριξη και δεν υπάρχει κανένας λόγος να υποθέσουμε ότι η άριστη ανάγνωση, η γραφή ή η πρόσθεση αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σκέψη. Σε αυτό το πλαίσιο, θα ήταν βοηθητικό να πραγματοποιηθούν εκστρατείες ενημέρωσης και να οργανωθούν εκπαιδευτικά σεμινάρια –πρώτον για όσους είναι υπεύθυνοι για εκπαιδευτικά προγράμματα και μετά για τους εκπαιδευτικούς. Αυτά θα βοηθούσαν ώστε οι δάσκαλοι να είναι καλύτερα ενημερωμένοι για τέτοιες πρακτικές, προσφέροντάς τους μια εισαγωγή και ακολούθως εκπαίδευση σε συγκεκριμένες πρακτικές πρωτίστως για το πώς να διδάξουν μέσω συζητήσεων αλληλεπίδρασης (δίνω-παίρνω), πώς να ηγηθούν μιας εκπαιδευτικής συζήτησης, πώς να εντοπίσουν και να αποκαλύψουν τα φιλοσοφικά ζητήματα που προκύπτουν σε τέτοιες συζητήσεις και πώς να εφαρμοστούν συμπεριφορές και ικανότητες συνδεδεμένες με τη πρακτική φιλοσοφία.

## Πλαίσιο 48

## Πρόγραμμα φιλοσοφίας για παιδιά που κινδυνεύουν

Ο θεσμός της φυλάκισης στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει προκαλέσει εκπαιδευτική, κοινωνική και νομική κρίση, όπως επίσης και κρίση στη δημόσια υγεία, με 2.2 εκατομμύρια ανθρώπους στη φυλακή την κάθε μέρα<sup>17</sup>. Το σύστημα δικαιοσύνης τιμωρεί παιδιά που υποφέρουν από αναλφαβητισμό, νοητικές ή σωματικές αναπηρίες σε δυσανάλογους αριθμούς. Το ίδιο ισχύει για τις μειονότητες, οι οποίες φυλακίζονται με συγκριτικά μεγαλύτερα ποσοστά από αυτά των ποσοστών τους εντός της κοινωνίας. Ως αντίδραση σε αυτά, το Πανεπιστήμιο John Carroll (JCU) έχει ξεκινήσει μια συνεργασία με το δημοτικό περιφερειακό σχολείο του Cleveland (CMSD) για τη δημιουργία ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτή η συνεργασία, το Πρόγραμμα Φιλοσόφων Carroll-Cleveland (CCPP), δίνει έμφαση σε ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο για να στηρίξει την ακαδημαϊκή επιτυχία και να μειώσει την υποτροπή. Το CCPP έχει αξιολογηθεί

σε σχέση με την εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών και την αλλαγή των στάσεων τους προς το σχολείο και το αίσθημα αλτρουισμού. Τα αποτελέσματα διασταυρώθηκαν με την αξιοποίηση διαλογικών συνεντεύξεων από τους ίδιους τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό του προγράμματος. Το αποτέλεσμα οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα. Οι μαθητές είχαν εξαιρετικά οφέλη από το έργο. Βρήκαν τις εμπλουτισμένες ασκήσεις περισσότερο ελκυστικές. Οι σχέσεις των συμμετεχόντων, κυρίως με την κοινότητά τους και με το διδακτικό προσωπικό, έγιναν πολύ σημαντικές για τους συμμετέχοντες. Το επίπεδο της γραφής τους βελτιώθηκε σημαντικά σε τομείς που απαιτούσαν κριτική σκέψη, γραπτή έκφραση, κ.ο.κ. Η εντύπωση των δασκάλων σε σχέση με την προφορική τους συλλογή κατέδειξε επίσης αύξηση συμμετοχής από πλευράς των μαθητών. Συνολικά, οι μαθητές θεώρησαν ότι αυτό το πρόγραμμα τους έκανε περισσότερο

ικανούς να συνεισφέρουν σε συζητήσεις και να καταγράφουν τις σκέψεις τους σε ημερολόγιο, δύο λεπτομέρειες που ένωσαν ότι θα τους βοηθούσαν να επιτύχουν τους μελλοντικούς τους στόχους. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι, αντίθετα με το κλισέ ότι η φιλοσοφία είναι ένας τομέας που ανήκει στην ελίτ, η φιλοσοφία σε ένα πρόγραμμα για νέους που βρίσκονται σε κίνδυνο εξαιτίας της εγκληματικότητας ή της σχολικής αποτυχίας μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η μέθοδος αυτή καθιστά εφικτή την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και την ικανότητα γραφής και έκφρασης σε ζητήματα που τους ενδιαφέρουν.

**Jennifer Meritt, Christopher Gillman** και **Carolyn Callahan**, Καθηγητές, Πανεπιστήμιο της Βιρτζίνια (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)

### Η φιλοσοφία για όσους βρίσκονται σε επισφαλείς συνθήκες (έντεκα)

Για ανθρώπους ευάλωτους, για εκτοπισμένους σε χώρες του τρίτου κόσμου, για άστεγους σε αναπτυσσόμενες χώρες, για κατοίκους υποβαθμισμένων αστικών περιοχών ή παραγκουπόλεων, μια παγιωμένη άποψη είναι ότι οι βασικές τους ανάγκες δεν συμπεριλαμβάνουν τη φιλοσοφία αλλά τα υλικά αγαθά –τα αγαθά επιβίωσης. Παρ' όλα αυτά, η άποψη αυτή είναι εσφαλμένη. Είναι όντως αλήθεια ότι η κοινωνία θα πρέπει να λύσει τα προβλήματα σε σχέση με τις βασικές ελλείψεις σε υλικά αγαθά όσο γίνεται περισσότερο. Όμως ο στοχασμός είναι εξίσου σημαντικός για την ανθρώπινη ζωή και βασική ανάγκη, αφού αφορά στις σχέσεις των ατόμων με τον εαυτό τους και με τον κόσμο γύρω τους. Είναι εκπληκτικό (λένε όσοι το έχουν βιώσει) το να βλέπεις κάποιον που φαίνεται ότι έχει παρατήσει τη ζωή του ή τρέχει

τυφλά πίσω από ένα καταναλωτικό προϊόν, πώς μπορεί να αλλάξει μόλις κληθεί να αναστοχαστεί. Κανείς δεν πρέπει να υποβιβάζεται στην κατηγορία του ετοιμοθάνατου. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε τους ανθρώπους που έχουν βιώσει πολέμους ή γενοκτονίες και εξακολουθούν να παλεύουν για να μην θεωρούνται θύματα, παρά τα τραύματα και τις συνθήκες ζωής. Για να συμμετάσχει κάποιος σε φιλοσοφική συζήτηση, επικαλείται όλη του την εντιμότητα και επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις του με τους άλλους χωρίς απειλές και ανταγωνισμό. Χρειάζεται όμως βοήθεια, η οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη με προσοχή την κατάσταση των ανθρώπων και τι έχουν περάσει. Όμως η πραγματική φιλοσοφία είναι ζήτημα διαλογικής συνάντησης με έναν συνομιλητή, έτσι όπως πραγματικά είναι και δεν αποτελεί μian αφηρημένη συζήτηση. Συχνά θυμούμαστε τον ψυχολόγο, το γιατρό ή τον κοινωνικό λει-

(17) Βλέπε την ιστοσελίδα του Bureau of Justice Statistics, Department of Justice, 2007 <https://www.bjs.gov/index.cfm?ty=pbdetail&iid=903>

τουργό στις έκτακτες περιπτώσεις. Όμως μια παράμετρος των εκτάκτων περιπτώσεων είναι και η ανάγκη για μάθηση του πώς να ξεφεύγεις από τα έκτακτα περιστατικά και να ανακαλύπτεις εκ νέου την ελευθερία της σκέψης και της ύπαρξης.

### **Φιλοσοφώντας στις φυλακές (δώδεκα)**

Εάν υπάρχει ένα μέρος όπου μπορούμε να εντοπίσουμε προβλήματα σε σχέση με την πορεία και το νόημα, αυτό είναι η φυλακή. Είναι σε αυτό το είδος ζωής όπου η πρακτική φιλοσοφία μπορεί να προσφέρει στήριξη ή βοήθεια για να βρεθεί το νόημα. Μπορούμε να εντοπίσουμε πολλά οφέλη από τη φιλοσοφία στη φυλακή. Προσφέρει μια μορφή μελέτης και έναν τρόπο προσέγγισης ιδεών που για πολλούς δεν ήταν εφικτός στο παρελθόν, για παραβάτες του νόμου που δεν είχαν μίαν ευκαιρία στην εκπαίδευση. Προσφέρει επίσης μέχρι ενός βαθμού έναν τρόπο αποκατάστασης της χαμηλής αυτοεκτίμησης, καθώς επίσης εμπειρίες με τις οποίες το μυαλό μπορεί να δραπετεύσει και να στοχαστεί νέα ή παράξενα έργα, χωρίς να χρειάζεται να κρυφτεί από την πραγματικότητα, να αποστασιοποιείται από το είναι και την προσωπική περίσταση και να εργάζεται με το είναι του. Βοηθά στη ζωή, στην εξεύρεση του νοήματος που έχει χαθεί, και επιτρέπει στους ανθρώπους να έρχονται σε επαφή με άλλους και να ανταλλάσσουν ιδέες σε κάτι διαφορετικό από τα πρακτικά ζητήματα που τους βοηθούν ελάχιστα στην αυτοεκτίμησή τους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, ενώ υπάρχουν άνθρωποι που προτιμούν να συζητούν ευθέως την δική τους κατάσταση, κάποιοι άλλοι προτιμούν να ασχολούνται με ζητήματα απομακρισμένα από τη δική τους καθημερινότητα. Και ενώ μπορεί να ειπωθεί ότι η πρώτη περίπτωση είναι μια κατάσταση την οποία θα πρέπει κάποιος να περάσει, η δεύτερη αποτελεί μια μορφή υπεκφυγής που κρύβει μίαν έλλειψη θέλησης, πράγμα που είναι λάθος. Ο πραγματικός στόχος είναι η εμπειρία

του να νιώσεις σκεπτόμενος άνθρωπος, ικανός για αναστοχασμό, εκλογίκευση και έκφραση ιδεών. Αυτό έχει σημαντικές προοπτικές για την αποκατάσταση όσων βρίσκονται στα όρια τους με την κοινωνία, αφού απαιτεί τη θεραπευτική παρέμβαση στην ταυτότητα του ατόμου, χωρίς την οποία είναι αδύνατη η κοινωνική ζωή και αποκατάσταση. Μέσω των ομαδικών εργαστηρίων ή της προσωπικής συμβουλευτικής, οι φυλακισμένοι μαθαίνουν να μην είναι παθητικά αντικείμενα κοινωνικών δυνάμεων ή εγκλεισμού αλλά άτομα που μπορούν να έχουν τις δικές τους απόψεις για τον κόσμο και που τους κάνουν αυτό που είναι.

### **Φιλοσοφώντας με συνταξιούχους (δεκατρία)**

Επειδή οι άνθρωποι στις ανεπτυγμένες χώρες ζουν περισσότερα χρόνια, έχει επιμκυνθεί και η περίοδος της συνταξιοδότησής τους. Για πολλούς ανθρώπους στις μέρες μας προκύπτει το ερώτημα του τι μπορεί να σημαίνει αυτή η νέα μορφή ζωής για τους μεγαλύτερους ανθρώπους (ή τους ηλικιωμένους πολίτες) –η οποία σε διάφορες χώρες λέγεται αλλιώς, όπως για παράδειγμα «εποχή των ηλικιωμένων», «τρίτη ηλικία», «χρυσή εποχή». Συχνά οι συνταξιούχοι υποφέρουν από ένα είδος αποκλεισμού. Τα εργαστήρια φιλοσοφίας για αυτούς τους ανθρώπους έχουν πολλές λειτουργίες. Δίνουν νόημα στην προηγούμενη ζωή και εμπειρία τους, χωρίς αυτό να είναι πάντοτε εύκολο, είτε γιατί η ζωή τους ήταν δύσκολη και βιώνουν το αίσθημα της αποτυχίας είτε επειδή έχουν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, χάσει αυτό που τους έδινε λόγο για να ζουν: η εργασία, η σύζυγος, τα παιδιά τώρα σκορπιστηκαν. Μπορεί ακόμη να έχουν περιορισμένες φυσικές ή πνευματικές ικανότητες ή η προοπτική του αυξημένου χρόνου για ψυχαγωγία που τώρα έχουν να τους προκαλεί τρομακτικό αίσθημα κενού ή οι περιστάσεις να τους κάνουν να νιώθουν μόνοι. Όποιος κι αν είναι ο λόγος, τα εργαστήρια για τους

**Πλαίσιο 49****Φιλοσοφική συζήτηση στη φυλακή**

Ένας από τους στόχους της φιλοσοφικής συζήτησης στη φυλακή ήταν η συμμετοχή ανθρώπων που δεν θα συμμετείχαν οικειοθελώς σε μια τέτοιου τύπου εκπαίδευση. Βοήθησε πάρα πολύ την όλη προσπάθεια το γεγονός ότι η δραστηριότητα ήταν προφορική. Αυτές οι φιλοσοφικές συζητήσεις μπόρεσαν να ωφελήσουν κρατούμενους των οποίων η εκπαίδευση δεν ξεπερνούσε το γυμνάσιο ή ακόμη και το δημοτικό, ακόμη και όσους δεν ήξεραν να γράφουν. Αυτοί μπορεί αλλιώς να μην πήγαιναν στο σχολείο της φυλακής. Τα θέματα που είχαν αρχικά επιλεγεί αφορούσαν τις συνθήκες στη φυλακή και τις συνθήκες των κρατούμενων. Εφόσον αυτό που συμβαίνει στη φυλακή είναι κρυφό και η κοινωνία προτιμά να παραμένει κρυφό, αυτό ήταν ένα απαραίτητο στάδιο κατά τη διάρκεια

του οποίου οι κατάδικοι μπορούσαν να περιγράψουν τις ζωές τους σε εμένα, ως κάποιον που έρχεται απ' έξω, και να επισημάνουν το γεγονός ότι κοινωνικά είναι άρατοι. Ήταν επίσης απαραίτητο για εμένα να τα ακούσω αυτά, έτσι ώστε να εστιάσω την προσοχή μου και να καταλάβω την πραγματική τους κατάσταση, να εκφράσω τα συναισθήματά μου σε αυτούς, καθώς επίσης και να δώσω αναφορά στον έξω κόσμο. Όσον αφορά τους στόχους του έργου, αυτοί στέφθηκαν με επιτυχία. Σχετικά με τις φιλοσοφικές ανησυχίες, οι κατάδικοι ήταν σε θέση να κάνουν τα πρώτα τους βήματα στη διατύπωση της σκέψης, να αναζητήσουν μian ανεξάρτητη σκέψη, να χρησιμοποιήσουν τη λογική στο λόγο τους και να αντιμετωπίσουν φιλοσοφικά προβλήματα. Αποδείχτηκε αρκετά πρακτικός

ο συντονισμός της συζήτησης με τη σειρά και το να ακούν όλοι οι συμμετέχοντες ο ένας τον άλλο απαντώντας με τρόπο λογικό. Όσον αφορά στους πολιτικούς στόχους, οι κατάδικοι κατάφεραν να υιοθετήσουν μian αυτόνομη και υπεύθυνη στάση όταν δήλωναν τις θέσεις τους, όπως και να σκέφτονται συλλογικά πάνω σε ζητήματα στα οποία ατομικές απαντήσεις δεν μπορούσαν να δοθούν. Όσον αφορά στους στόχους της προσωπικής πρόοδου, ήταν σε θέση να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, να εξασκήσουν, να ακονίσουν και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο και τις γενικές τους γνώσεις.

**Jean-Francois Chazerans**, Καθηγητής φιλοσοφίας σε γυμνάσιο, συντονιστής φιλοσοφικών συζητήσεων (Γαλλία)

ηλικιωμένους κάποιες φορές αποδεικνύονται μια βασική αλλά μη αναγνωρίσιμη ανάγκη, που εξηγεί τη δημοτικότητα τους σε οίκους ευγηρίας, ομίλους συνταξιούχων ή σε διάφορες δημόσιες συναντήσεις. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν κάποιες πιθανές παγίδες. Πρώτον, αρκετοί συνταξιούχοι, κυρίως πιο ηλικιωμένοι, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και δεν θα πάνε σε φιλοσοφικό εργαστήριο με δική τους πρωτοβουλία. Δεύτερον, συναντούμε ένα αριθμό πνευματικών δυσκολιών που σχετίζονται με τα προβλήματα μνήμης, την περιορισμένη ικανότητα συγκέντρωσης, τον μεγαλύτερο εγωκεντρισμό ή την έλλειψη καλής φυσικής ή πνευματικής κατάστασης. Τίποτα από όλα αυτά όμως δεν σημαίνει ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν ενδιαφέρονται για τα σημαντικά ζητήματα και θα ήταν λάθος να υποθέσουμε ότι η μόνη τους ανησυχία είναι η καθημερινότητά τους. Δύο πτυχές αυτής της εργασίας έχουν σημαντικά οφέλη. Το γεγονός ότι απαιτείται συγκέντρωση και πνευματική άσκηση είναι από μόνο του πολύτιμο. Ο αναστοχασμός μπορεί να τους προσφέρει

μian ανάπαυλα από τις μικρές –ή μεγάλες– δυσκολίες της καθημερινότητάς τους.

### **Πρωθώντας τη φιλοσοφική δραστηριότητα στην εργασία (δεκατέσσερα)**

Εδώ και αρκετά χρόνια η φιλοσοφία ξεκίνησε να βρίσκει τη θέση της στο χώρο της εργασίας, αν και παραμένει μια αρκετά περιθωριοποιημένη δραστηριότητα σε σύγκριση με αυτό που θα μπορούσε να είναι και το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει. Πρώτον, μπορεί να συνεισφέρει θεωρητικά σε προβλήματα που προκύπτουν στον κόσμο των επιχειρήσεων, σε σχέση με την ηθική, τις αξίες της εταιρείας, την αιεφόρο ανάπτυξη ή τη σκέψη, την εργασία και τη συνύπαρξη. Επιπλέον, υπάρχει και η καθιέρωση εργασιών σχετικά με τα πρακτικά ζητήματα που απαιτούν ενδελεχή εξέταση ή που μπορεί να μην επηρεάζουν άμεσα την επιχείρηση ή τη ζωή στην εργασία, αλλά που βασίζεται σε υπαρξιακά ζητήματα ή κοινωνικά προ-

βλήματα γενικού ενδιαφέροντος και που επιτρέπει την ανάπτυξη άλλου είδους εργασιακών σχέσεων, πέραν των πρακτικών και άμεσων, θέτοντας ερωτήματα τεράστιας σημασίας για τα μέλη του προσωπικού. Τέλος, υπάρχει η αρχή της «φιλοσοφικής συμβουλευτικής»: προσωπικές συνεντεύξεις στις οποίες τα μέλη του προσωπικού επιθυμούν να εξετάσουν ένα πρόβλημα που τα απασχολεί χωρίς να εισέρχονται σε προσωπικούς, ιδιωτικούς ή «ψυχολογικούς» προβληματισμούς και την ίδια ώρα να ανακαλύπτουν αρχές που διέπουν τη δημιουργία κριτικής σκέψης, καθώς επίσης να αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια εις βάθος και με μεθοδολογική εξέταση ή με άλλους τρόπους πνευματικής λειτουργίας. Η χρησιμότητα αυτών των συμβουλευτικών είναι ότι προσκαλούν τους «πελάτες» των φιλοσόφων να περιγράψουν τα προβλήματά τους ξεκάθαρα, με την προοπτική να τα κατανοήσουν και να λάβουν τις ανάλογες αποφάσεις. Διατυπώνοντας μιαν ανησυχία με σαφήνεια, σημαίνει ότι την μετατρέπεις σε ερώτημα, ότι τη διευκρινίζεις και ότι γίνεται κατανοητή η σημασία της σε σχέση με τα υπόλοιπα. Η μετάβαση γίνεται με συγκεκριμένες τεχνικές προφορικού χειρισμού, που διδάσκονται στο μάθημα του διαλόγου με τον σύμβουλο φιλόσοφο. Δεν είναι ζήτημα «ελεύθερου συσχετισμού» αλλά εξεύρεσης των σωστών λέξεων για τα όσα συμβαίνουν σε εμάς και για τις πράξεις που οραματιζόμαστε. Αυτές οι λέξεις επίσης μας δίνουν τη δυνατότητα να μεταδίδουμε τα δικά μας ατομικά οράματα σε άλλους ανθρώπους. Δεν αποτελεί επιφανειακή εργασία. Είναι απαραίτητη για την επιχειρησιακή και επαγγελματική ζωή, ακριβώς όπως και για τη ζωή γενικότερα. Απαιτείται όμως περαιτέρω προσπάθεια για να γνωρίσουν οι υπεύθυνοι των επιχειρήσεων και οι διευθυντές του ανθρώπινου δυναμικού αυτή τη δυνατότητα και για να προσκληθούν να σκεφτούν πέραν του άμεσου και έξω από τον απλοϊκό πραγματισμό.

### **Ο φιλόσοφος της πόλεως (δεκαπέντε)**

Με τον ίδιο τρόπο που οι τοπικές αρχές εργοδοτούν κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, μεσάζοντες, μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τις υπηρεσίες ενός πρακτικού φιλοσόφου. Ο ρόλος αυτός θα μπορούσε ως ένα βαθμό να μοιάζει με τους πιο πάνω, αλλά με μια βασική διαφορά. Δεν υπάρχει βιασύνη στη δουλειά του φιλοσόφου. Δεν βρίσκεται εκεί για να λύσει προβλήματα –τουλάχιστον όχι για να βρει άμεσες λύσεις– αλλά για να στοχάζεται εις βάθος, να αποστασιοποιείται και να επεξεργάζεται ζητήματα, τα οποία μπορεί να είναι λιγότερο εμφανή, αλλά παρ' όλα αυτά σημαντικά. Βρίσκεται εκεί για να προσκαλεί τους ανθρώπους να αποκτήσουν κριτική άποψη και να σκέφτονται με μεγαλύτερη αυστηρότητα πριν να λαμβάνουν αποφάσεις. Αυτοί οι φιλόσοφοι θα είχαν πολλές αποστολές, συμπεριλαμβανομένης της προετοιμασίας αναλύσεων σχετικά με τα προβλήματα που επηρεάζουν την κοινή ζωή και, από την άλλη, της οργάνωσης δημόσιων συζητήσεων, λειτουργώντας τόσο ως σύμβουλοι φιλοσοφίας όσο και ως συντονιστές. Θα μπορούσαν να γραφούν ποιήματα ή άρθρα για την αξιοποίησή τους από τις αρχές ή/ και το κοινό. Θα μπορούσαν να οργανωθούν εργαστήρια, σχεδιασμένα για να εμπλέκονται όλων των ειδών οι άνθρωποι. Κάποιοι θα το θεωρήσουν φυσικό το να συμμετέχουν σε ένα εργαστήριο φιλοσοφίας και κάποιοι άλλοι όχι. Άρα θα υπάρξει η ανάγκη διάδοσης, μέσω των ομίλων και των κοινοτήτων. Θα μπορούσαν επίσης να διοργανωθούν παιδικά εργαστήρια (για παράδειγμα σε δημοτικές βιβλιοθήκες) στα οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν σχολικές τάξεις, συμβάλλοντας έτσι ώστε οι δάσκαλοι να αποκτήσουν φιλοσοφικά εργαλεία. Θα μπορούσε να λειτουργήσει μια δωρεάν φιλοσοφική κλινική σε υποδομές του δήμου. Εάν υπάρξει αρκετό ενδιαφέρον, θα μπορούσε να οργανωθεί εισαγωγικό σεμινάριο στην πρακτική της φιλοσοφίας, ως η αρχική εκπαίδευση των ατόμων που θέλουν να ασχοληθούν



## Πλαίσιο 50

## Εργαστήρια παιδικής φιλοσοφίας σε δημόσιες βιβλιοθήκες

Δεν είμαι ούτε εκπαιδευμένη φιλόσοφος ούτε δασκάλα, αλλά βιβλιοθηκονόμος. Αυτό μπορεί να σας φανεί ασυνήθιστο ως υποβάθρο για να κάνω φιλοσοφία με παιδιά, αλλά η πρακτική της διοργάνωσης συζητήσεων με φιλοσοφική προσέγγιση στη δημόσια βιβλιοθήκη προέκυψε με τρόπο φυσικό.

Τα εργαστήρια πραγματοποιούνται πάντα στον ίδιο τόπο συνάντησης και την ίδια ώρα της μέρας, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οργανώνονται με τρόπο ιδιαίτερα θεατρικό και παρουσιάζονται ως παιχνίδι – «το παιχνίδι σκέψης» – με τρεις βασικούς κανόνες: σήκωσε πάνω το χέρι σου αν θέλεις να μιλήσεις, μην διακόπτεις, άκουσε τους άλλους. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν αυτές τις αρχές στην έναρξη κάθε συνάντησης: έρχονται να απολαύσουν αυτό το τελετουργικό στοιχείο. Κατόπιν, θέτουμε μια ερώτηση, όπως «τι μεγαλώνεις;», και οι ιδέες και τα επιχειρήματα καταγράφονται στον πίνακα για να διαφανούν οι έννοιες και –αν αυτό είναι δυνατό– οι αντιθέσεις μεταξύ τους, όπως «αδύναμος/ισχυρός» ή «μεγάλος/μικρός». Στη συνέχεια προσπαθούμε να εξελίξουμε

μιαν πρόταση, ερωτώντας ποιος συμφωνεί ή διαφωνεί με την προτεινόμενη ιδέα και γιατί, όπως ακριβώς δείχνει ο συνοπτικός διάλογος που ακολουθεί:

*Μαθητής Α: «Το να μεγαλώνεις σημαίνει να γίνεσαι ενήλικας και να έχεις ευθύνες, επειδή μπορείς να κάνεις πράγματα που δεν μπορούσες να κάνεις προηγουμένως.»*

*Μαθητής Β: «Δεν συμφωνώ: μπορεί να είσαι παιδί και ακόμη να έχεις ευθύνες, όπως τη φροντίδα του μικρού σου αδελφού.»*

*Μαθητής Α: «Βεβαίως και μπορείς να είσαι παιδί και να φροντίζεις ακόμη το μικρό σου αδελφό, αλλά αν δεν ξέρεις ότι αυτό είναι μία ευθύνη, τότε ακριβώς αυτό είναι σημάδι ότι δεν έχεις μεγαλώσει.»*

Αυτά τα εργαστήρια έχουν διπλό αντίκτυπο: μεταξύ των δασκάλων, οι αντιδράσεις είναι γενικά ευνοϊκές και θέλουν τα εργαστήρια να επαναλαμβάνονται κάθε χρόνο. Όσο για τους μαθητές, δεν κατόρθωσα να λάβω πραγματικές τελικές εκθέσεις. Παύσο, κατά περιόδους ενημερώνομαι ότι αυτός ή εκείνος ο μαθητής τώρα έχει αυτοπεποίθηση όταν μιλά ή ότι οι μαθητές μιας τάξης βελτιώθηκαν στο να ακούνε ο ένας τον άλλο. Όσο τα μαθήματα προχω-

ρούν, τα παιδιά δέχονται βαθμιαία τους κανόνες του παιχνιδιού και επικρίνουν όποιον δεν τους τηρεί. Ακόμη, έρχονται αντιμέτωπα με ιδέες διαφορετικές από τις δικές τους, γεγονός που αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση και την αναγνώριση. Τέλος, η στάση τους απέναντι στη βιβλιοθήκη αλλάζει: δεν είναι απλά άλλος ένας χώρος, όπως το σχολείο. Αρχίζει η ανάγνωση για την ευχαρίστηση, μαζί με το διαγωνισμό για την καλύτερη συλλογή βιβλίων φιλοσοφίας για τα παιδιά. Άρα, τελικά πόσο καλή είναι η ιδέα τα εργαστήρια φιλοσοφίας με παιδιά να γίνονται σε δημόσιες βιβλιοθήκες; Είναι πολύ καλή αυτή η ιδέα, επειδή ακριβώς όπως τα διάφορα είδη ειδικών μαθημάτων στηρίζονται στα πολυμέσα ή χρησιμοποιούν βιβλία (διαβάζουν ιστορίες, επιλέγουν βιβλία πάνω σε ένα ζήτημα, αναζητούν ερευνητικά δεδομένα), τα εργαστήρια φιλοσοφίας φροντίζουν ένα μέρος της αποστολής της βιβλιοθήκης –αν και φυσικά θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία με το σχολείο.

**Patricia Azérad**, βιβλιοθηκονόμος, Διευθύντρια Δημόσιων Βιβλιοθηκών, Villeneuve St Georges (Γαλλία)

με μια τέτοια δραστηριότητα. Αυτό δεν θα ήταν δύσκολο, κυρίως για όσους εργάζονται με παιδιά. Μια από τις βασικές πτυχές αυτής της εργασίας θα ήταν η ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης ανάμεσα στον τοπικό πληθυσμό.

**Μέρα(ες) της Φιλοσοφίας (δεκαέξι)**

Η Παγκόσμια Ημέρα Φιλοσοφίας, μια πρωτοβουλία της UNESCO που λαμβάνει χώρα την τρίτη Πέμπτη του Νοεμβρίου, έχει καθιερωθεί ετήσια εδώ και χρόνια. Ο τρόπος εορτασμού της διαφέρει από χώρα σε χώρα, κάπως πιο ακαδημαϊκά σε ορισμένες, ενώ σε άλλες περιλαμβάνει πολλά διαφορετικά στοιχεία πρακτικής φιλοσοφίας. Μπορεί να είναι η αφορμή για μια μοναδική συνάντηση ή για πολλές

άλλες. Κάποιες μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες έχουν ξεκινήσει να διοργανώνουν τη δική τους Μέρα (ή Βραδιά) σε διαφορετικές ημερομηνίες ή ακόμη και Εβδομάδα Φιλοσοφίας (ή Μήνα). Ο στόχος είναι η διοργάνωση αριθμού εκδηλώσεων σε διάφορα μέρη και με διάφορες μορφές, έτσι ώστε να φτάσει σε όσο γίνεται περισσότερους ανθρώπους. Διαλέξεις, συνέδρια, εργαστήρια, φιλοσοφικά καφενεία, εργαστήρια συγγραφής, εισαγωγή σε συγγραφείς ή συγκεκριμένα έργα, διάφορα είδη πρακτικών επιδείξεων, συζητήσεις πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα κ.ο.κ. Η περίπτωση εξυπηρετεί, κατακτώντας ένα συγκεκριμένο μέρος της πόλης, στο να φανεί ότι η φιλοσοφία έχει θέση σε όλα και αφορά όλους. Όσο αυτό είναι εφικτό δίνεται δημοσιότητα στα μέσα μαζικής

## Πλαίσιο 51 Μήνας Φιλοσοφίας και Φιλοσοφική Βραδιά στην Ολλανδία

Από το 2002 που οργανώθηκε για πρώτη φορά, ο Μήνας Φιλοσοφίας είχε τεράστια επίδραση στο να καταστήσει δημοφιλή τη φιλοσοφία στην Ολλανδία. Η ιδέα είναι να γίνεται ταυτόχρονα μια ποικιλία εκδηλώσεων εντός σύντομου χρονικού διαστήματος και ως εκ τούτου να αναδειχθεί το προφίλ της φιλοσοφίας συνολικά. Ο Μήνας ξεκινά με μίαν τελετή έναρξης σε ένα από τα μεγαλύτερα βιβλιοπωλεία της χώρας. Μια σχετικά μικρή εκδήλωση (δωρεάν), με λίγες παρουσιάσεις και περίπου εκατό καλεσμένους. Το 2004, ανάμεσα στις κύριες εκδηλώσεις είχε προστεθεί η Ημέρα Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Tilburg. Το Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου δεν είναι γνωστό και ήθελε να οργανώσει μια Ημέρα, έτσι ώστε να βάλει τη φιλοσοφία στο χάρτη με την ελπίδα προσέλκυσης φοιτητών. Ο Μήνας τελειώνει με την τελετή λήξης στη Διεθνή Σχολή Φιλοσοφίας στην περιοχή της Ουτρέχτης (Leusden) και περιλαμβάνει παρουσιάσεις, προσελκύνοντας και σε αυτή την περίπτωση γύρω στα εκατό άτομα. Μέσα στο μήνα πραγματοποιούνται πολλές δραστηριότητες και ένας

αυξανόμενος αριθμός βιβλιοπωλείων και βιβλιοθηκών διοργανώνουν ποικίλες εκδηλώσεις. Το 2006 πραγματοποιήθηκαν συνολικά 130 εκδηλώσεις κατά μήκος όλης της χώρας.

Η Φιλοσοφική Βραδιά αποτελεί το σημείο αναφοράς του Μήνα. Σε έναν ιστορικό χώρο στο Άμστερνταμ, 750 άτομα επισκέπτονται 25 δραστηριότητες σε πέντε διαφορετικές αίθουσες και δωμάτια. Η έμφαση δίνεται σε ακαδημαϊκές συζητήσεις σε σχέση με τις τρέχουσες συνθήκες και την προοπτική μιας «φιλοσοφικής ψυχαγωγίας» (αινίγματα και παραστάσεις). Οι μισοί από όσους συμμετέχουν έρχονται από το Άμστερνταμ και οι άλλοι μισοί από την υπόλοιπη χώρα. Οι πλείστοι έρχονται μόνο μια φορά στη Βραδιά, ενώ για πολλούς είναι η πρώτη σημαντική επαφή με τη φιλοσοφία. Το 2007 ένα γεινιάζον μουσείο θα προσφέρει προβολές καλλιτεχνικών ταινιών, δίνοντας στη Βραδιά ατμόσφαιρα φεστιβάλ και στους επισκέπτες μια γεύση τέχνης που έχει εμπνευστεί από τη φιλοσοφία.

Επίσης προγραμματίζονται πιο διαδραστικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα το σχέδιο «Ίπτάμενος Σωκράτης», σύμφωνα με το οποίο χαρακτήρες ντυμένοι με λευκούς μανδύες θα περιπλανώνται ανάμεσα στο κοινό υποβάλλοντας ερωτήματα και προσκαλώντας τα άτομα να συζητήσουν μεταξύ τους. Κάθε χρονιά υπάρχει επίσης η Έκθεση του Μήνα, όπου ένας γνωστός σε εθνικό επίπεδο συγγραφέας γράφει μια φιλοσοφικά εμπνευσμένη ιστορία. Αυτές οι εκδηλώσεις είναι δημοφιλείς. Κυρίως η Φιλοσοφική Βραδιά προσελκύει τα εθνικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, με πέραν των τριάντα δημοσιογράφων. Ο Μήνας επίσης καλύπτεται από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση με είκοσι μεταδόσεις και συνολικά τρία εκατομμύρια θεατές και ακροατές.

**Hans Kennepohl**, Διευθυντής Προγράμματος Φιλοσοφικού Μήνα, Stichting Maand van de Filosofie (Ολλανδία) [www.maandvande filosofie.nl](http://www.maandvande filosofie.nl)

ενημέρωσης, για να πάρει διαστάσεις το γεγονός και να φτάσει σε ανθρώπους που υπό κανονικές συνθήκες δεν θα είχαν σχέση με κάτι τέτοιο, αφού πιστεύουν ότι η φιλοσοφία δεν είναι για τους ίδιους. Ο στόχος είναι, υπό μία έννοια, να καταστεί η φιλοσοφία πιο σύνηθης και να βγει έξω από το γκέτο της. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι επικτό να προσκληθεί το κοινό για να έρθει και να συμμετάσχει στις δραστηριότητες. Όμως, στις περιπτώσεις εκείνων που δεν θα έκαναν την προσπάθεια να έρθουν με δική τους πρωτοβουλία, οι διοργανωτές μπορούν να προσφέρουν εκδηλώσεις εντός των υπάρχουσών δομών, συνδέσμων ή ιδρυμάτων. Τέτοιες πρωτοβουλίες θα αγγίξουν το νέο κοινό, πράγμα που είναι σημαντικό, ακόμη κι αν αυτοί που συμμετέχουν δεν είναι πι-

θανό να συνεχίσουν με μια πιο άμεση και ενεργό εμπλοκή. Αν και μπορεί να συμφωνούμε ότι η φιλοσοφία, όπως και κάθε άλλη άσκηση, ξεκινά πραγματικά να έχει νόημα εφόσον υπάρχει συνέχεια στην ενασχόλησή της, κάποιος/α θα συμφωνήσει επίσης ότι το γεγονός και μόνο ότι έρχεται έστω και τώρα σε επαφή, αυτό έχει επίδραση, αφού αφυπνίζει ή αφυπνίζει εκ νέου μια στάση αμφισβήτησης ή προβληματισμού.

### Διαδικτυακά προγράμματα (δεκαεπτά)

Καθώς η πληροφορική και το διαδίκτυο αναπτύσσονται, παρέχουν εργαλεία που σε πολλά μέρη έχει αποδειχθεί ότι είναι χρήσιμα για την προώθηση της φιλοσοφικής πρακτικής. Υπάρχει κάθε λόγος να αξιοποιηθούν αυτές οι ευκαιρίες.

Ένας τρόπος είναι η δημιουργία διαδικτυακού περιοδικού σε τοπικές γλώσσες, η δημοσίευση εκθέσεων για πειράματα, συνέδρια, αναλύσεις, πρακτικά νέα και πληροφορίες. Θα μπορούσε ακόμη, ανάμεσα σε άλλα, να υπάρχει μια ιστοσελίδα που να εστιάζει στην ανάπτυξη πρακτικών καινοτομιών, βάσει της πολιτισμικής ποικιλότητας. Ακόμη, θα μπορούσε να καθιερωθεί ένα διαδικτυακό φόρουμ που να λειτουργεί ως μέσο ανταλλαγής απόψεων και συζήτησης, αν και η εμπειρία μας έχει διδάξει να μην αναμένουμε πολλά από τέτοιου είδους φόρουμ. Το φόρουμ είτε συντονίζεται (κάτι που δεν είναι πάντοτε εύκολο και εξυπακούεται τεράστια δουλειά) και η συζήτηση υπόκειται σε περιορισμούς, είτε δεν συντονίζεται και παρασύρεται στο να γίνει ένας απλός τόπος συζήτησης (chat room). Μπορεί επίσης να γίνει θύμα ενός ατόμου ή μιας ομάδας που μονοπωλεί τη συζήτηση, που φθείρει την ιστοσελίδα και τον αρχικό της σκοπό. Παρ' όλα αυτά, ένα τέτοιο φόρουμ μπορεί τουλάχιστον να παρέχει το μέσο διάχυσης πληροφοριών σχετικά με τις ποικίλες δραστηριότητες, δημοσιεύσεις ή υλικό που ενδεχομένως ενδιαφέρει την κοινότητα των φιλοσόφων. Σε χώρες που τα βιβλία σε έντυπη μορφή είναι ακριβά, μπορεί επίσης να είναι ένας οικονομικότερος και ευκολότερος τρόπος πρόσβασης σε έγγραφα σχετικά με το ζήτημα. Θα μπορούσε επίσης να οργανωθεί ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα είτε στη βάση ενός ήδη θεσμοθετημένου προγράμματος είτε με σκοπό την καθοδήγηση, προσφέροντας στήριξη σε ανθρώπους που θα ήθελαν να ξεκινήσουν το επάγγελμά τους, αλλά νιώθουν μόνοι ή τους λείπουν οι πηγές. Μια άλλη μορφή οργάνωσης είναι το ζευγάρι φιλοσόφων, για παράδειγμα ως μέσο ανάπτυξης μιας εξ αποστάσεως συμβουλευτικής φιλοσοφίας όπου δύο άτομα υποβάλλουν ερωτήματα το ένα στο άλλο για κάποιο διάστημα. Θα μπορούσε επίσης να φέρει στην επιφάνεια ποικίλες πρωτοβουλίες που αξίζουν περισσότερη σημασία από αυτήν που συνήθως λαμβάνουν.

### Φιλοσοφικές Ολυμπιάδες (δεκαοκτώ)

Πολλά ενδιαφέροντα πειράματα είναι προϊόντα έμπνευσης της Διεθνούς Ολυμπιάδας Φιλοσοφίας (International Philosophy Olympiad - IPO).<sup>18</sup> Μια πρωτοβουλία που θα μπορούσε να κινητοποιήσει τις δράσεις των ανθρώπων θα μπορούσε να ήταν η διοργάνωση τέτοιων Ολυμπιάδων Φιλοσοφίας ή ετήσιων διαγωνισμών δοκιμών στη φιλοσοφία. Για την αποφυγή της έμφασης στην ακαδημαϊκή ή ελιτίστικη πτυχή, που εύκολα μπορεί να συμβεί σε τέτοιους διαγωνισμούς, θα μπορούσε να συσταθεί μια μικτή ομάδα κριτών, που δεν θα προέρχεται απαραίτητα από τους καθηγητές φιλοσοφίας. Κατά παρόμοιο τρόπο, οι όροι του διαγωνισμού θα μπορούσαν να συμβάλουν έτσι ώστε οι συμμετοχές να προέρχονται από το γενικό κοινό, και εάν είναι δυνατόν να υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες (π.χ. για νέους, για ενήλικες, για φοιτητές φιλοσοφίας ή για επαγγελματίες). Εάν ο διαγωνισμός είναι εθνικός, ένας αρχικός περιφερειακός ή τοπικός γύρος θα ενίσχυε την επίδραση της όλης δραστηριότητας. Η γεωγραφική εγγύτητα είναι σημαντική, καθώς θα επέτρεπε τις τοπικές συναντήσεις, όπου προφορικά στοιχεία θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν πέραν των γραπτών συνεισφορών. Οι διοργανωτές θα πρέπει να φροντίσουν έτσι ώστε μην δοθεί έμφαση στον ατομικό ανταγωνισμό αλλά στην προώθηση της κριτικής σκέψης. Οι Ολυμπιάδες θα πρέπει να σχεδιαστούν ως ένα πείραμα με την προοπτική ανάπτυξης μιας μορφής φιλοσοφικής μάθησης που να μπορεί να βοηθήσει στη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και στη δημιουργία χώρων όπου κάθε πολίτης μπορεί να συμμετάσχει. Εν ολίγοις, θα πρέπει να διεξάγονται παράλληλα με άλλες δραστηριότητες. Οι συμμετέχοντες φοιτητές φιλοσοφίας και καθηγητές θα πρέπει να καλούνται να ξεπεράσουν τα αμιγώς ακαδημαϊκά πλαίσια της φιλοσοφίας, προσφέροντας υλικό σε ζητήματα τρέχοντος ή κοινωνικού ενδιαφέροντος. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο εάν θα μπορούσαν να δημοσιευθούν τα διακριθέντα δοκίμια.

(18) Βλέπε <http://www.philosophy-olympiad.org/>

## Πλαίσιο 52

## Ένα ενδιαφέρον πείραμα: Οι Φιλοσοφικές Ολυμπιάδες στην Ουρουγουάη

Οι Φιλοσοφικές Ολυμπιάδες στην Ουρουγουάη σχεδιάστηκαν εντός ενός δημοκρατικού πλαισίου πρακτικής και διδασκαλίας της φιλοσοφίας, με στόχο την ενθάρρυνση όλων να σκέφτονται φιλοσοφικά. Οι στόχοι είναι η καλλιέργεια της φιλοσοφικής στάσης (αμφισβήτηση, κριτική και δημιουργική σκέψη, ή η κοινότητα έρευνας), η δημιουργία φιλοσοφικών ιδεών ή σκέψεων μέσω διαφορετικών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα η ακρόαση, η ανάγνωση και η συζήτηση, η παραγωγή φιλοσοφικών εργασιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Πηγή έμπνευσης αποτέλεσε η Διεθνής Ολυμπιάδα Φιλοσοφίας και οι Ολυμπιάδες της Αργεντινής. Από την πρώτη, πήραμε την ιδέα της γραπτής έκθεσης και των κριτηρίων αξιολόγησης και από τη δεύτερη εμπνευστήκαμε από την ιδέα της προώθησης τέτοιων δραστηριοτήτων σε

κάθε χώρα στη μητρική της γλώσσα. Η υπό αξιολόγηση εργασία είναι και προφορική και γραπτή για να μειωθεί ο ανταγωνισμός και να ενθαρρυνθεί περισσότερος κόσμος να εμπλακεί. Η Φιλοσοφική Ολυμπιάδα στην Ουρουγουάη πραγματοποιείται ετήσια, από το 1999.

Η Ολυμπιάδα διοργανώνεται ταυτόχρονα σε όλα τα γυμνάσια της χώρας. Δεν υπάρχει προκριματική διαδικασία ούτε εθνικός τελικός, έτσι ώστε να μπορούν όλοι να συμμετάσχουν. Χωρίζεται σε δύο μέρη, που συνήθως πραγματοποιούνται την ίδια μέρα. Το πρώτο μέρος αποτελεί μια συζήτηση στη βάση ενός δοθέντος ερωτήματος, διάρκειας δύο ωρών, σε ομάδες των είκοσι ατόμων, πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Η βασική ιδέα σε αυτή την περίπτωση είναι η σύγκριση θέσεων στη βάση των ζητη-

μάτων που τίθενται. Το δεύτερο μέρος είναι ατομικό και είναι η συγγραφή έκθεσης, η οποία θα πρέπει να ολοκληρωθεί εντός τριών ωρών, πάνω σε ένα θέμα που δίνεται από την εθνική επιτροπή. Οι συμμετέχοντες καλούνται να λάβουν υπόψη τη συζήτηση που έχει προηγηθεί.

Στη συνέχεια, οι τοπικές επιτροπές αξιολογούν τις εκθέσεις που έχουν υποβληθεί και επιλέγουν μian πρόταση από κάθε μέρος για να δημιουργήσουν μια μικρή δημοσίευση. Οι εννέα καλύτερες εργασίες επιλέγονται από μian εθνική επιτροπή και οι συγγραφείς τους συμμετέχουν στην Ολυμπιάδα του Ρίο ντε Λα Πλάτα, στην Αργεντινή.

**Mauricio Langon**, Καθηγητής Φιλοσοφίας (Ουρουγουάη)

### Συζητήσεις ύστερα από προβολές ταινιών (δεκαεννέα)

Μια από τις βασικές δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει η φιλοσοφία είναι ο τρόπος προσέγγισης του κοινού, αφού εξακολουθεί να διατηρεί μian ελιτίστικη εικόνα. Ένας απλός τρόπος προσέλευσης απλών ανθρώπων στην ενασχόληση με τη φιλοσοφία ή ενθάρρυνσης συμμετοχής σε φιλοσοφικές συζητήσεις είναι η διοργάνωση συζητήσεων στο πλαίσιο προβολής ταινιών ή θεατρικών παραστάσεων. Μπορεί να επιλεγεί μία ταινία για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζει ένα συγκεκριμένο ζήτημα βάσει πραγματικών γεγονότων και αξίζει να εξεταστεί εις βάθος εφόσον ασχολείται με ζητήματα υπαρξιακά ή κοινωνικά ή και τα δύο. Θεωρητικά δεν υπάρχει κανένας λόγος γιατί οι άνθρωποι να μην καλούνται να σκεφτούν φιλοσοφικά πάνω σε θέματα που πραγματεύονται διάφορα είδη ταινιών. Δεν είναι απαραίτητο να κυνηγάμε μια συγκεκριμένη ταινία. Ακόμη και οι

ταινίες για παιδιά δεν πρέπει να παραγκωνίζονται. Και τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να αποκωδικοποιούν εικόνες. Αυτή η γενίκευση σχετικά με τις ταινίες είναι μια σημαντική παράμετρος αφού το καθιστά ευκολότερο να συμπεριληφθούν τέτοιες δραστηριότητες για οποιοδήποτε θέμα ή να συνδυαστεί με μια ήδη καθιερωμένη προβολή ταινιών. Τέτοιου είδους εργασία που ακολουθεί την προβολή ταινίας γίνεται όλο και πιο σημαντική στις μέρες μας αφού ζούμε σε έναν κόσμο εικόνων. Είμαστε περικυκλωμένοι από εικόνες, και το κοινό δεν καταφέρνει πάντοτε να αντισταθεί στις εικόνες –ή στα είδωλα. Θα πρέπει να σημειώσουμε τη σταθερή έλλειψη κριτικής σκέψης σε αυτό που φαίνεται και ακούγεται στην τηλεόραση, στα περιοδικά ή το σινεμά. Σε αυτό το πλαίσιο, μια από τις σημαντικότερες πτυχές είναι η ανακάλυψη από όσους συμμετέχουν σε τέτοιες συζητήσεις του πόσο διαφορετικές είναι οι ερμηνείες που δίνονται για την ταινία που μόλις έχουν δει μαζί

–ή πόσο διαφορετικά μπορεί να περιγράψουν μεταξύ τους αυτό που έχουν παρακολουθήσει. Μονάχα τότε συνειδητοποιούν πόσο τυφλοί είναι σε ορισμένα πράγματα ή πόσο περιορισμένη ή απλοϊκή είναι η αντίληψή τους. Η άλλη σημαντική ανακάλυψη είναι η σχέση μεταξύ των γεγονότων, των παρατηρήσεων που κάνουμε και η ερμηνεία τους, ανάλογα με τα διάφορα επίπεδα εμπάθουσας και με τη θέση του καθενός. Άρα η συζήτηση που ακολουθεί αποτελεί ένα είδος προετοιμασίας ή προθαλάμου σε πιο συγκεκριμένα φιλοσοφικά ζητήματα και σε μια περισσότερο εις βάθος γενικής φύσεως προσέγγιση των θεμάτων.

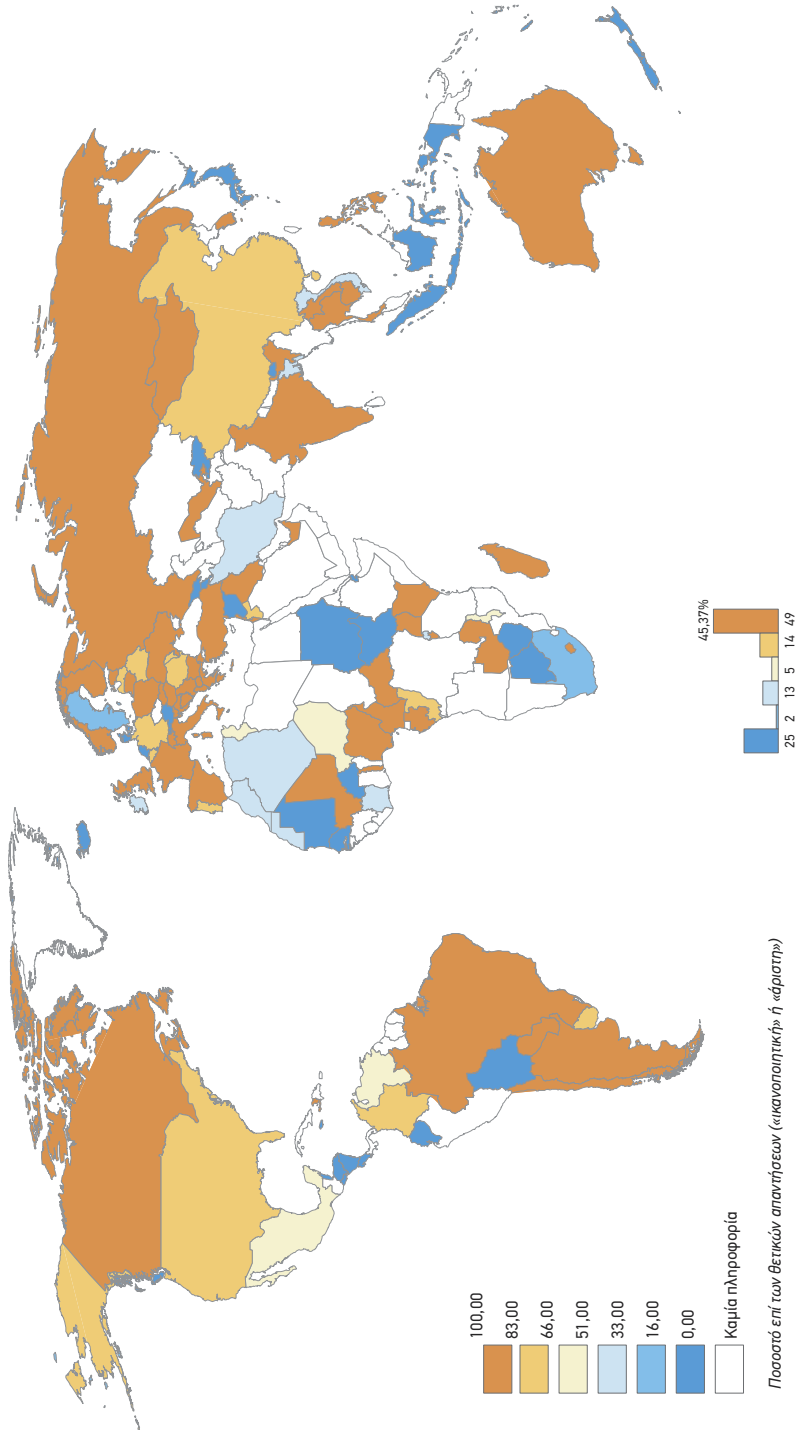
### Το «Σπίτι» της Φιλοσοφίας (είκοσι)

Εάν είναι εφικτό, θα ήταν χρήσιμη η δημιουργία ενός ειδικού χώρου για την πρακτική φιλοσοφία, ένα είδος Σπιτιού της Φιλοσοφίας. Θα μπορούσαν να διοργανωθούν πολλές δραστηριότητες σε ένα τέτοιο μέρος με ένα εύρος πρακτικών, μεθόδων και στόχων που θα υποκινείται μόνο στην αρχή ότι η εκάστοτε δραστηριότητα έχει σχέση με τη φιλοσοφία. Στο βαθμό που ο διαχωρισμός μεταξύ της φιλοσοφίας και των άλλων συναφών δραστηριοτήτων δεν είναι πάντοτε σαφής ή ολοκληρωμένος, θα ήταν απαραίτητη μια επιτροπή για την αξιολόγηση των προτάσεων των δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να δώσει την ευκαιρία για έναν συνεχή προβληματισμό για τη φύση της φιλοσοφικής πρακτικής. Εάν υπάρχει εθνικός ή τοπικός οργανισμός φιλοσοφίας, θα μπορούσε να αναλάβει αυτό το ρόλο και να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις. Εργαστήρια και δημόσιες ομιλίες/ συζητήσεις θα μπορούσαν να λάβουν χώρα, καθώς επίσης εκπαιδευτικά σεμινάρια στη φιλοσοφική πρακτική για επαγγελματίες ή ερασιτέχνες, συναντήσεις μελών του επαγγέλματος, προσωπικές συμβουλευτικές συναντήσεις κ.λπ. Θα μπορούσε να υπάρχει «κλινική» για όποιον/α επιθυμεί να έρθει σε επαφή με έναν φιλόσοφο για να συζητήσει θέματα που τον απασχολούν. Θα μπορούσε επίσης

να υπάρχει τηλεφωνική γραμμή για άτομα που περνούν υπαρξιακή κρίση μοναξιάς, που ανησυχούν για ένα συγκεκριμένο ζήτημα, ή για άλλους λόγους. Αρκετά δημόσια και ιδιωτικά ινστιτούτα θα μπορούσαν να στραφούν στο Σπίτι της Φιλοσοφίας όποτε χρειαστούν σημείο επαφής για οποιαδήποτε πληροφορία σχετικά με φιλοσοφικές δραστηριότητες, καθιστώντας ευκολότερη την ανάπτυξη και προβολή της πρακτικής φιλοσοφίας.

IV. Άτυπη φιλοσοφία: Κάποια σχεδιάγραμμα

Ερώτηση Q01: Υπάρχουν στη χώρα σου καθόλου άλλα ιδρύματα, οργανισμοί κ.λπ. που διδάσκουν φιλοσοφία;



## Συμπέρασμα: Είναι φιλοσοφική;

Οι κριτικές για τη μη ακαδημαϊκή φιλοσοφία –πέραν των προτάσεων που περιστασιακά γίνονται για την πλήρη απόλειψη της– μερικές φορές είναι σκληρές, αλλά τίποτα σε αυτές δεν υπάρχει που να επιβάλλει τον αποκλεισμό της. Ο πνευματικός κόσμος έχει σίγουρα δει και χειρότερα. Μπορεί να αναρωτιόμαστε κατά πόσον η «πρακτική φιλοσοφία» είναι όντως φιλοσοφική, αλλά μπορούμε να αναρωτηθούμε το ίδιο και για ένα σωρό άλλους τρόπους φιλοσοφίας. Επιπλέον, όσον αφορά στην πρακτική, οι ίδιοι οι φιλόσοφοι είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνοι, αφού αρνούνται σε ορισμένες περιπτώσεις να ασχοληθούν με τομείς που αφήνονται σε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους ή σε οποιονδήποτε άλλο. Γιατί τότε να γίνονται παράπονα, εάν αυτοί οι άνθρωποι ενδιαφέρονται για τη φιλοσοφία και «το δοκιμάζουν», βλέποντας ότι αφορά στον καθένα και δεν αποτελεί κτήμα κανενός; Αποτελεί, ασφαλώς, τον τομέα κατάρτισης των φιλοσόφων αλλά μπορεί να τύχει επεξεργασίας και να διδαχθεί. Αυτό που απομένει είναι η παροχή εκπαίδευσης σε τέτοιες δραστηριότητες, και όχι τα εμπόδια και η αντίσταση. Επιπλέον, δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι η πρακτική φιλοσοφία είναι πιο γενναιόδωρη (εύκολη) από την παραδοσιακή φιλοσοφία, αφού συναντάμε τα ίδια προβλήματα: προσωπικά προβλήματα που εμποδίζουν την αυθεντικότητα, συγκεκριμένα συμφέροντα που συσκοτίζουν ή αποκρύπτουν το κοινό συμφέρον, ο φόβος της λησμονιάς και άρα της «αναπαρξίας».

Φαίνεται ότι η πρόκληση για αυτό το κίνημα –αφού υπό φιλοσοφική ή κοινωνιολογική σκοπιά είναι όντως κίνημα–

είναι η προσπάθεια αποφυγής να περιπέσει στο δογματισμό που το ίδιο το κίνημα απαρνείται. Ο δογματισμός αποτελεί την πηγή του προβλήματος και κάνει τους ανθρώπους στενόμυαλους, αποτρέποντάς τους από το να σκέφτονται, προκαλεί μια πνευματική ακαμψία που εμποδίζει τους ανθρώπους από το να ακούνε αυτά που λέγονται ή να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ως προβλήματα. Οι παθολογίες ή οι υπερβολές που αναφέρονται σε αυτό το κεφάλαιο δεν είναι ούτε συστηματικές ούτε καθολικές. Το πιο σημαντικό είναι να μην μπαίνουμε σε άμυνα εξαιτίας τους ή συνεχώς να προβάλλουμε την αθωότητα κάποιου, αλλά αντίθετα να είμαστε ενημερωμένοι για αυτές. Επιπλέον, ορισμένα από αυτά τα προβλήματα μπορεί να αντιμετωπίσουν άλλα. Οι παρεκκλίσεις και οι δυσκολίες θα ποικίλουν, βάσει εν μέρει του πρακτικού φιλοσόφου και της σχολής σκέψης, αλλά και του πολιτισμού μέσα στον οποίο αυτές οι πρακτικές αναπτύσσονται και λειτουργούν. Διότι οι κουλτούρες, όπως τα φιλοσοφικά ρεύματα σκέψης, τα άτομα και οι ομάδες, η θεωρία και η πράξη, ο πλουραλισμός και η αλήθεια, δεν λειτουργούν ποτέ με τον ίδιο τρόπο, αλλά έχουν διαφορετικά πλεονεκτήματα και αδυναμίες.

Ο θάνατος της φιλοσοφίας –εάν θα μπορούσε να υπάρξει ένας τέτοιος θάνατος– θα συνέβαινε μόνο εάν έχανε τη ζωντανή της ποικιλομορφία. Η ουσία της έγκειται βασικά στις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους –στον εναγκαλισμό της «ετερότητας» μέσα σε πνεύμα συνεχούς πρόκλησης των δικών μας απόψεων.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ V





## Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας, όπως αποκαλύπτεται από την online διαδικτυακή έρευνα της UNESCO

Εισαγωγή: Μία συμπεριληπτική, συλλογική διαδικασία 253

### I. Κύρια αποτελέσματα ανά ζήτημα 255

#### 1) Αρχική ανασκόπηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο 255

- > Τα επαγγελματικά προφίλ των ερωτηθέντων
- > Σημεία και στόχοι της διδασκαλίας της φιλοσοφίας - Συνολική ανάλυση - Περιφερειακή κατανομή
- > Διεθνής συνεργασία και συμμετοχή των εμπλεκομένων στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη διεθνή κοινότητα
- > Η διδασκαλία της φιλοσοφίας σε διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα: κύρια αποτελέσματα ανά χώρα

#### 2) Η γεωγραφία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας 266

- > Η γενική κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, ανά ομάδα χωρών
- > Η πτώση στη διδασκαλία της φιλοσοφίας
- > Ενίσχυση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας
- > Παλαιότερες και μελλοντικές αλλαγές στη διδασκαλία της φιλοσοφίας

### II. Εργαλεία, μέθοδος και οργάνωση της έρευνας 282

#### 1) Επιλογή μιας αίτησης για τη διεξαγωγή της έρευνας 282

- > Χαρακτηριστικά μιας αυτο-χορηγούμενης έρευνας
- > Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου και τοποθέτησή του στο διαδίκτυο

#### 2) Η εξέλιξη της έρευνας 284

- > Προετοιμασία της αντίστοιχης βάσης δεδομένων
- > Συλλογή δεδομένων
- > Χρονολόγηση της προόδου της έρευνας

#### 3) Το status της έρευνας και των αποτελεσμάτων 288

- > Από τις αμφιβολίες μιας ανάλυσης (από χώρα σε χώρα) προς την οικοδόμηση μιας σύνθεσης των καταστάσεων των χωρών
- > Συγκέντρωση των πληροφοριών σε επίπεδο χώρας

Συμπέρασμα: Μια πρωτοποριακή έρευνα 291

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο της UNESCO 293

## Εισαγωγή: Μία συμπεριληπτική, συλλογική διαδικασία

Αυτό το κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στα αποτελέσματα της έρευνας της UNESCO για τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη βοήθεια ενός αυτοχορηγούμενου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Η έρευνα έχει ως βασική πρόθεση να λειτουργήσει ως ένα δυναμικό εργαλείο για να προωθηθεί η ανταλλαγή ιδεών και για να διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων εταίρων της UNESCO και των δραστηριοτήτων τους στον τομέα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας.

Από την αρχή της προετοιμασίας μας για τη μελέτη αυτή, το 2005, η UNESCO αποφάσισε να τη δομήσει με τρόπο συλλογικό και συμμετοχικό. Μέσω μιας ευρείας διαδικασίας διαβούλευσης, κάναμε ό,τι καλύτερο μπορούσαμε για να ενθαρρύνουμε τους εκπροσώπους από κάθε Εθνική Επιτροπή και Μόνιμη Αντιπροσωπεία της UNESCO να συνεισφέρουν στη μελέτη αυτή. Η συμμετοχή και η υποστήριξη των εταίρων της UNESCO σε αυτή την πρωτοποριακή έρευνα για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο αναμένεται να είναι ανάλογη με τη σημασία που αποδίδεται στη φιλοσοφία από τα κράτη μέλη της UNESCO.

Η ενεργός συνεργασία και η εντυπωσιακή δέσμευση σηματοδότησαν αυτή τη διαδικασία διαβούλευσης, έτσι ώστε η διαδικασία καθαυτή να μπορεί να θεωρηθεί, με τους δικούς της όρους, ως ένα από τα πιο ενθαρρυντικά χαρακτηριστικά αυτής της έρευνας: μία από τις αξιολογούμενες πτυχές της είναι στην πραγματικότητα η απάντηση των κρατών μελών σε αυτή τη διαδικασία. Σε σύγκριση με τις προηγούμενες έρευνες για το ίδιο ζήτημα (την έρευνα που διεξήχθη το 1951 από τον Georges Canguilhem, για παράδειγμα, στην οποία συμμετείχαν 9

χώρες ή την έρευνα του Roger-Pol Droit το 1994 σχετικά με τη «φιλοσοφία και τη δημοκρατία», η οποία περιλάμβανε 66 χώρες), το 2007 η μελέτη περιλάμβανε όχι λιγότερες από 126 χώρες. Ο αριθμός των ερωτηθέντων που έδωσαν «έγκυρες» και χρησιμοποιήσιμες απαντήσεις ήταν 369, καλύπτοντας περισσότερο από το 65% αυτών των χωρών.

Ακολούθησε μια αυστηρή διαδικασία για τον εντοπισμό των ατόμων στα οποία έπρεπε να σταλεί το ερωτηματολόγιο. Από την αρχή, το μεθοδολογικό πλαίσιο της μελέτης απαιτούσε στοχευμένες επαφές μεταξύ των διαφόρων χωρών, για να εξασφαλιστεί ότι η παρακολούθηση του ερωτηματολογίου είναι αξιόπιστη. Για το σκοπό αυτό, διαβιβάστηκε σε όλες τις Εθνικές Επιτροπές της UNESCO ένα ενημερωτικό δελτίο πληροφοριών, για να συγκεντρώσει τα ονόματα και τα στοιχεία επικοινωνίας των υπεύθυνων των φιλοσοφικών προγραμμάτων εντός των κυβερνήσεων (των διαφόρων υπουργείων Παιδείας, Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας) και του ακαδημαϊκού κόσμου (Τμήματα Φιλοσοφίας στα Πανεπιστήμια, Έδρες και/ή Ινστιτούτα της UNESCO). Λάβαμε πολλές απαντήσεις με πολλές νέες πληροφορίες και, μαζί με μια συμπληρωματική έρευνα, μπορέσαμε να καταρτίσουμε στην UNESCO μια πολύ ευρεία λίστα επαφών, στις οποίες στείλαμε την πρόσκληση για τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Λόγω της κλίμακας της έρευνας και της διεθνούς πολυμορφίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, ήταν πρωταρχικής σημασίας να προσεγγίσουμε τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ατόμων που ασχολούνται με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας, είτε εντός είτε εκτός των ιδρυμάτων, διότι αυτό θα επέτρεπε τον απαραίτητο έλεγχο για τη διασταύρωση των παρεχόμενων πληροφοριών. Αυτό

που ακολουθεί βασίζεται επομένως σε σοβαρές και διδακτικές απαντήσεις από μεγάλο αριθμό χωρών –αν και θα πρέπει πάντοτε να λαμβάνεται υπόψη ότι ορισμένες απαντήσεις απαιτούν κάποια στάθμιση σε σχέση με άλλες, διότι ενδέχεται ορισμένες φορές να εκφράζουν μια υποκειμενική γνώμη που δεν αποδεικνύει υποχρεωτικά ότι αυτό που λέγεται συνιστά την ολοκληρωμένη εικόνα μιας εθνικής καταστάσης.

Το ερωτηματολόγιο (Μέρος III) περιλάμβανε μερικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου και άλλες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή σύντομης απάντησης. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου δημιουργήσαν πρόσθετες προτάσεις και παρατηρήσεις, οι οποίες εξετάζονται πλήρως

στα τμήματα II και III της μελέτης. Όσον αφορά τα υπόλοιπα αποτελέσματα και τα διαγράμμά τους, αυτά υποβάλλονται εδώ σε μια πιο ολοκληρωμένη ανάλυση, χρησιμοποιώντας κριτήρια που έχουν επιλεγεί για να ταιριάζουν στα χρήσιμα δεδομένα.

Όταν μελετάμε τα διάφορα γραφικά, τους πίνακες και τα διαγράμματα που περιλαμβάνονται εδώ, ο αναγνώστης συνιστάται να έχει κατά νου ότι αυτά δεν μπορούν και δεν απαιτούν απόλυτη ακρίβεια. Τα αρχικά αποτελέσματα του κάθε ζητήματος που εμφανίζονται σε αυτό το κεφάλαιο, είναι από μόνα τους μια προκαταρκτική θεώρηση, που θα πρέπει να ενισχυθεί και να τροποποιηθεί σε εύθετο χρόνο.

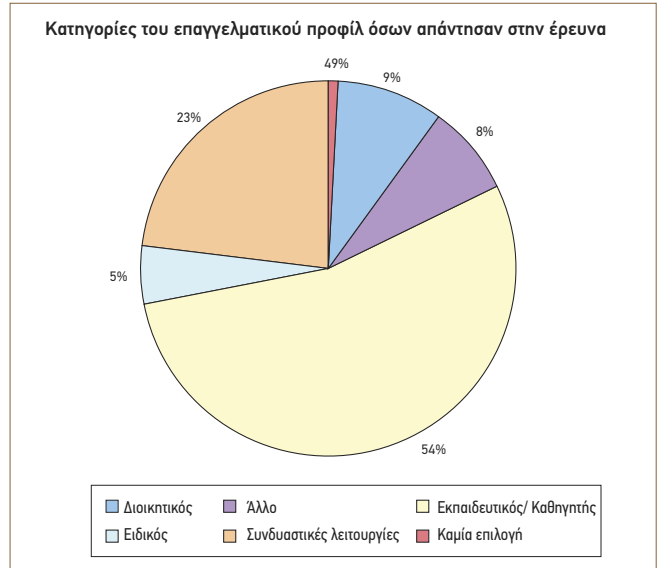
## I. Κύρια αποτελέσματα ανά ζήτημα

### 1) Αρχική ανασκόπηση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο

Οι ακόλουθες παράγραφοι παρουσιάζουν συνοπτικά ορισμένες γενικές διαπιστώσεις του ερωτηματολογίου, υπό τη μορφή μιας αρχικής ανασκόπησης των αποτελεσμάτων που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την κυβέρνηση και την ακαδημαϊκή κοινότητα.

#### Επαγγελματικά προφίλ των ερωτηθέντων

Με την ανάγνωση του ερωτηματολογίου και ορισμένων από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου γίνεται εμφανές ότι μια σημαντική πτυχή για την κατανόηση των μεμονωμένων απαντήσεων είναι τα επαγγελματικά προφίλ των ερωτηθέντων. Αποφασίσαμε να ακολουθήσουμε αυτή την παρατήρηση πιο διεξοδικά, εξετάζοντας τις απαντήσεις στην ερώτηση Q0c<sup>1</sup>. Αυτό μας έδωσε τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε τις συνέπειες που ενδέχεται αυτές οι απαντήσεις να έχουν σε συγκεκριμένα ζητήματα. Η ερώτηση Q0c είναι μια κλειστή ερώτηση πολλαπλών επιλογών, στην οποία κάποιος/α μπορεί να επιλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό μπορούν να διαβαστούν με δύο συμπληρωματικούς τρόπους (αυτό ισχύει για όλες τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής). Από τη μία πλευρά, κάποιος/α μπορεί να εξετάσει την απάντηση από την άποψη του ερωτώμενου και να επι-



κεντρωθεί στο δηλωμένο προφίλ του/της –δηλαδή, να εργαστεί πάνω στους πιθανούς συνδυασμούς των επιλογών του ερωτήματος: για παράδειγμα, μετρώντας πόσοι άνθρωποι είναι «δάσκαλοι/καθηγητές και διοικητικοί» ή πόσοι είναι «μόνο δάσκαλοι/καθηγητές». Από την άλλη πλευρά, μπορούμε να θέσουμε το ερώτημα και να εξετάσουμε κάθε επιλογή, σαν να ήταν ένα απλό ερώτημα του τύπου «ναι / όχι». Η ερώτηση Q0c μπορεί να θεωρηθεί ως καταμεμημένη σε τέσσερα υπο-ερωτήματα («Q0c1: Είσαι ένας διοικητικός (ναι / όχι);»). Κάθε υποερώτημα μπορεί στη συνέχεια να αντιμετωπιστεί ξεχωριστά, και αυτό σημαίνει (μεταξύ άλλων) ότι οι απαντήσεις μπορούν να προστεθούν για να ληφθεί ο συνολικός αριθμός των «δασκάλων/καθηγητών» ή «διοικητικών» για κάθε χώρα, περιφέρεια, ή άλλη ομάδα. Αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο επιλέξαμε να εξετάσουμε τα προφίλ εδώ (Γραφική Παράσταση 1), κάτι που δεν σημαίνει

**Γραφική παράσταση 1.**  
Κατηγορίες ερωτηθέντων - επαγγελματικό προφίλ

(1) Ερώτηση Q0c: Επαγγελματικό προφίλ: διοικητικός - δάσκαλος/καθηγητής - ειδικός, άλλο;

ότι στο σχολιασμό που ακολουθεί δεν μπορούμε να υπολογίσουμε τον επαγγελματικό παράγοντα ανεξάρτητα από τα προφίλ.

Περισσότεροι από τους μισούς των ερωτηθέντων ήταν «δάσκαλοι/καθηγητές» –τα τρία τέταρτα, εάν συμπεριλάβουμε επίσης και τους εκπαιδευτικούς με μη διδακτικές ευθύνες. Οι «διοικητικοί» αποτελούν το 25% των ερωτηθέντων και οι «ειδικοί» το 17%. Η απάντηση των «άλλων λειτουργιών» δεν είναι αμελητέα: είναι το 13% όλων των ερωτηθέντων. Λαμβάνοντας υπόψη το ποσοστό με τους συνδυασμένους ρόλους (23%), μπορούμε να σημειώσουμε ότι αυτοί είναι σχεδόν πάντα «δάσκαλοι/καθηγητές». Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι υπάρχουν λίγες χώρες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί είναι η μειονότητα: μόνο 26, σχεδόν το 20% των χωρών που εκπροσωπούνται στην έρευνα. Μεταξύ αυτών, οι 18 χώρες όπου δεν υπάρχουν καθόλου απαντήσεις που να προέρχονται από εκπαιδευτικούς είναι χώρες στις οποίες υπήρχε μόνο ένας ερωτώμενος (ή περιστασιακά δύο). Αυτές είναι σε πολλές περιπτώσεις χώρες από τις οποίες η UNESCO, αφού προσπάθησε ανεπιτυχώς περισσότερο από μία φορά, κατάφερε τελικά να λάβει τουλάχιστον μία απάντηση, κάνοντας έκκληση μέσω των θεσμικών της επαφών.

### Οφέλη και στόχοι της διδασκαλίας της φιλοσοφίας

#### Συνολική ανάλυση

Θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι οι ερωτήσεις Q03<sup>2</sup>, Q09<sup>3</sup> και Q12<sup>4</sup> είναι κάπως υποκειμενικές –ειδικά οι δύο τελευταίες. Οπότε, ενώ μπορούμε να υπολογίσουμε ένα συνολικό παγκόσμιο αποτέλεσμα με βάση αυτές τις μεμονωμένες απόψεις και ακόμη να παρατηρήσουμε περιφερειακές διαφορές, δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με τις εθνικές διαφορές. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε τις περιφερειακές διαφορές στη συμ-

μετοχή στην έρευνα, για να αποφευχθεί η υπερβολική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της μελέτης. Θα πρέπει και πάλι να σημειωθεί εδώ ότι τα ερωτήματα αυτά είναι πολλαπλής επιλογής: συνοψίζοντας τις απαντήσεις, επιλέξαμε να μετρήσουμε ξεχωριστά τις επιλογές που προσφέρονται σε αυτά τα τρία ερωτήματα και όχι να τα υπολογίσουμε σε σχέση με τα προσωπικά προφίλ: έχουμε απλώς μετρήσει τον αριθμό των φορών στις οποίες είχε σημειωθεί μια συγκεκριμένη επιλογή. Τα ποσοστά που εμφανίζονται είναι οι αναλογίες μεταξύ του αριθμού των μαρκαρισμάτων σε κάθε επιλογή και του συνολικού αριθμού των απαντήσεων που δίνονται για την ερώτηση, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τις μη απαντήσεις.

*Γενική ερώτηση (Q03):* αγνοώντας τις εθνικές διαφορές, διαπιστώνουμε ότι τέσσερις από τις έξι προτάσεις σημειώνονται σε πάνω από το 50% των απαντήσεων. Η πρόταση «ενίσχυση ικανότητας για κρίση» βρίσκεται ελαφρώς μπροστά (από τις επιλογές που αναφέρονται), θεωρώντας αυτό ως το κύριο πλεονέκτημα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας. Ακολουθούν η «ενίσχυση της γνώσης», η «ενίσχυση της αυτονομίας του ατόμου» και η «συμβολή στην αγωγή του πολίτη». Η «οικοδόμηση μιας μεθοδολογίας» έχει μαρκαριστεί τις πιο λίγες φορές (45%). Αυτές οι πέντε προτάσεις μαζί φαίνεται ότι καλύπτουν αρκετά ικανοποιητικά τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε μια χώρα: η κατηγορία «άλλο» σημειώθηκε μόνο από 15% των ερωτηθέντων.

*Σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Q09):* το εύρος των στόχων εδώ είναι αισθητά διαφορετικό από την ταξινόμηση των πλεονεκτημάτων της φιλοσοφίας από γενική άποψη (Q03). Οι πιο προφανείς διαφορές είναι η αξιοσημείωτη μείωση των επιλογών «ενίσχυση της γνώσης» και (σε μικρότερο βαθμό) η «οικοδόμηση μιας μεθοδολογίας». Ενώ οι βαθμολογίες για τις άλλες επιλογές παραμένουν περίπου οι ίδιες, η «συμβολή

(2) Ερώτηση Q03: Ποια είναι τα αναγνωρισμένα κύρια πλεονεκτήματα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη χώρα σου; Ενίσχυση της αυτονομίας του ατόμου - Η οικοδόμηση μιας μεθοδολογίας - Ενίσχυση της γνώσης - Ενίσχυση ικανότητας για κρίση - Συμβολή στην αγωγή του πολίτη - Άλλο.

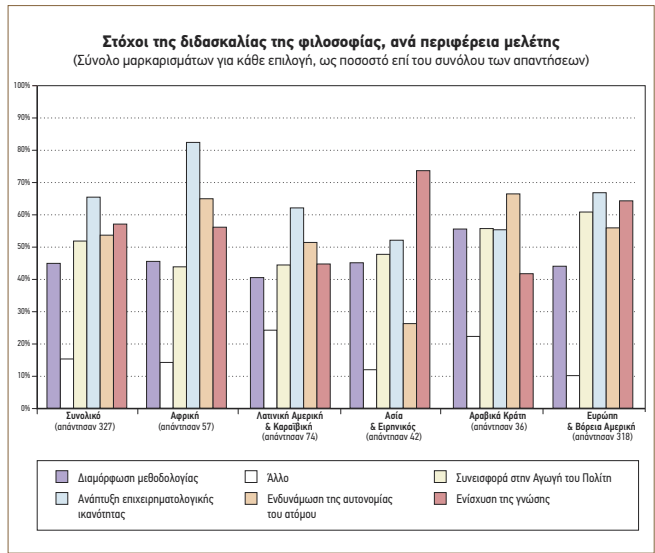
(3) Ερώτηση Q09: Κατά την άποψή σου, ποιος είναι ο στόχος της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Ενίσχυση της αυτονομίας του ατόμου - Η οικοδόμηση μιας μεθοδολογίας - Ενίσχυση της γνώσης - Ενίσχυση ικανότητας για κρίση - Συμβολή στην αγωγή του πολίτη - Άλλοι.

(4) Ερώτηση Q12: Κατά την άποψή σου, ποιος είναι ο στόχος της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Ενίσχυση της αυτονομίας του ατόμου - Η οικοδόμηση μιας μεθοδολογίας - Ενίσχυση της γνώσης - Ενίσχυση ικανότητας για κρίση - Συμβολή στην αγωγή του πολίτη - Άλλοι.

στην αγωγή του πολίτη» είναι η δεύτερη πιο δημοφιλής επιλογή των ερωτηθέντων. Αυτή η κατανομή δείχνει ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών παρά στην απόκτηση γνώσεων. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την ανάλυση που αναπτύχθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας. Υπήρξε επίσης μια μικρή αύξηση του αριθμού των ερωτηθέντων που σημείωσαν «άλλο»: δηλαδή υπήρξε μεγαλύτερη τάση των προσφερόμενων επιλογών να μην καλύπτουν ικανοποιητικά τα συναισθήματα των ερωτηθέντων σε σχέση με το (Q09), τους στόχους της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η εξέταση των επιπρόσθετων προτάσεων και παρατηρήσεων που έγιναν σε σχέση με αυτό το ερώτημα είναι επομένως ενδιαφέρουσα, καθώς αποκαλύπτει άλλους «στόχους» που οι ερωτώμενοι θεωρούν σημαντικούς για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας.

Σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Q12): οι βαθμολογίες που λαμβάνονται από τους διάφορους προτεινόμενους στόχους μοιάζουν πολύ με την ταξινόμηση των προσόντων από μια γενική άποψη (Q03). Σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης τα ποσοστά είναι γενικά λίγο υψηλότερα, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ερωτηθέντες τείνουν περισσότερο να υποστηρίζουν τις προτάσεις και ότι καλύπτουν τους στόχους της διδασκαλίας της φιλοσοφίας με μεγαλύτερη ακρίβεια, αν και η επιλογή «άλλο» εξακολουθεί να δείχνει ισχυρή. Πάνω από το 50% των ερωτηθέντων επέλεξαν όλες τις προτάσεις. Η «ενίσχυση της ικανότητας για κρίση» επιλέχθηκε από πάνω από το 75% και η «ενίσχυση της αυτονομίας» ήταν η δεύτερη μεγαλύτερη επιλογή (63%). Αυτό επιβεβαιώνει τον πρωταρχικό ρόλο της διδασκαλίας της φιλοσοφίας για την παροχή στους νέους των μέσων για ατομική ανάπτυξη.

Η εξέταση της περιφερειακής διαφοροποίησης στη φιλοσοφία των αναγνωρι-



σμένων προσόντων και στόχων της διδασκαλίας φανερώνει μερικές ενδιαφέρουσες διαφορές (Γραφική παράσταση 2). Θεωρούμε ότι για την Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, για τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική και για την Αφρική, η πιο ενδεδειγμένη επιλογή είναι η «ενίσχυση της ικανότητας για κρίση», ενώ αρκετά ενδιαφέρουσα για τα αραβικά κράτη είναι η «ενίσχυση της αυτονομίας του ατόμου» που λαμβάνει τα περισσότερα μαρκαρίσματα. Στην περιοχή της Ασίας και του Ειρηνικού «η ενίσχυση της γνώσης» βρίσκεται πρώτη με σημαντική διαφορά.

**Περιφερειακή κατανομή**

Αρχικά, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ποιο ήταν το δείγμα ανταπόκρισης στην έρευνα στις διάφορες περιφέρειες μελέτης και ειδικότερα τις διαφορές από περιοχή σε περιοχή στον αριθμό των «έγκυρων» επιστροφών: διότι θα πρέπει να διαφοροποιούνται σε κάθε απόπειρα ερμηνείας αυτών των αποτελεσμάτων. Ενώ η περιοχή της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής αντιπροσωπεύονται έντονα, ορισμένες άλλες περιοχές αντιπροσωπεύονται λιγότερο καλά, εν μέρει λόγω του σχετικά μικρού αριθμού απα-

**Γραφική παράσταση 2.** Αναγνωρισμένα βασικά πλεονεκτήματα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, ανά περιφέρεια μελέτης

ντήσεων από αυτές τις περιοχές. Επιπλέον, η αντιπροσωπευτικότητα εντός των περιφερειών είναι προβληματική: σε ορισμένες περιοχές (π.χ. στα Αραβικά κράτη ή στη Λατινική Αμερική και στην Καραϊβική) υπάρχουν πολλές απαντήσεις από μία ή δύο μόνο χώρες και, αντιθέτως, πολλές χώρες δεν εκπροσωπούνται καθόλου στην έρευνα.

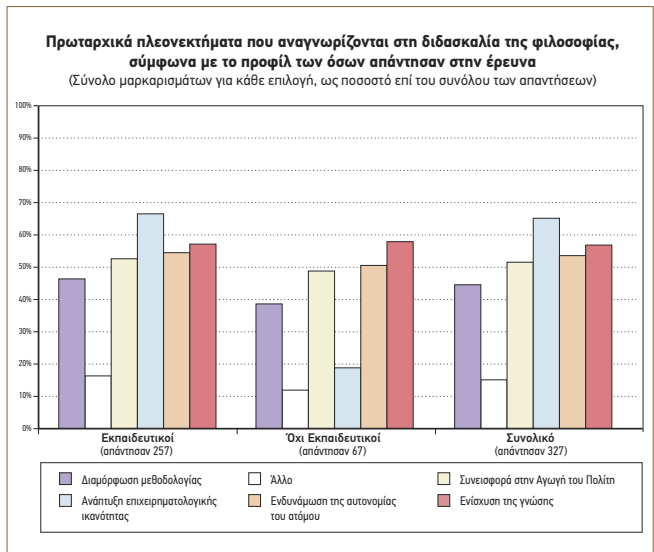
*Γενική ερώτηση (Q03):* Διαπιστώνουμε σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων γεωγραφικών περιοχών. Η περιοχή της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής συμβαδίζει με το πρότυπο των απαντήσεων που έχουμε ήδη επισημάνει σε παγκόσμιο επίπεδο -ή μάλλον, το αντίστροφο: η παγκόσμια κατάσταση λαμβάνει μεγάλο μέρος της εικόνας της από την εικόνα αυτής της περιοχής, διότι από αυτήν προέρχονται οι περισσότερες απαντήσεις. Δύο περιφέρειες -η Αφρική και η Λατινική Αμερική και Καραϊβική- εμφανίζουν πρότυπα που μοιάζουν και πάλι με τη γενική κατάσταση, εκτός από τα ακόλουθα σημεία: αν και η «ενίσχυση της ικανότητας για κρίση» εξακολουθεί να λαμβάνει τα περισσότερα μαρκαρίσματα (τα περισσότερα στην Αφρική) οι δύο επόμενες επιλογές αντιστρέφονται, καθώς η «ενίσχυση της αυτονομίας» έρχεται πριν από την «ενίσχυση της γνώσης», αλλά οι διαφορές είναι μικρές και σίγουρα ελάχιστης σημασίας. Συναντούμε επίσης λιγότερα μαρκαρίσματα για την επιλογή «συμβολή στην αγωγή του πολίτη». Στην περίπτωση των δύο τελευταίων περιφερειών, η κατάσταση είναι εντελώς διαφορετική: η «ενίσχυση της αυτονομίας» φαίνεται έντονα στις απαντήσεις των αραβικών κρατών, παρά το γεγονός ότι και οι υπόλοιπες επιλογές είναι ικανοποιητικές, ευρισκόμενες στο ίδιο επίπεδο (άνω του 50%), εκτός από την «ενίσχυση της γνώσης» (40%). Για την περιοχή της Ασίας και του Ειρηνικού, το μοτίβο αντιστρέφεται: η «ενίσχυση της γνώσης» λαμβάνει πολλά μαρκαρίσματα (σχεδόν 75%), ενώ η «ενίσχυση της αυτονομίας» σημειώνεται μόνο από το 40% των ερωτηθέντων της περιοχής.

*Σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Q09):* όπως και στην παγκόσμια κατάσταση, οι τρεις περιφέρειες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, η Αφρική, η Ασία και ο Ειρηνικός τάχθηκαν υπέρ της «συμβολής για την αγωγή του πολίτη» και επίσης έδωσαν σχετικά υψηλό βαθμό στην επιλογή «άλλο». Η πιο συχνή πρώτη επιλογή στη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική ήταν η «ενίσχυση της αυτονομίας», ενώ στα Αραβικά κράτη η «συμβολή στην αγωγή του πολίτη». Λίγοι ερωτηθέντες από αυτές τις δύο περιοχές σημειώνουν «άλλο», γεγονός που υποδηλώνει τη γενική ικανοποίηση από τις προτεινόμενες επιλογές. Μια άλλη περιφερειακή διαφορά αφορά στην πρόταση «οικοδόμηση μιας μεθοδολογίας», η οποία επιλέχθηκε συχνότερα από τον μέσο όρο παγκοσμίως από τους ερωτηθέντες στην Αφρική, τη Λατινική Αμερική και Καραϊβική και τα αραβικά κράτη (5% έως 10% συχνότερα) και λιγότερο από εκείνους στις δύο άλλες περιφέρειες (10% λιγότερα μαρκαρίσματα).

*Σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Q12):* εδώ η περιφερειακή κατάσταση των προτάσεων ακολούθησε τον παγκόσμιο μέσο όρο. Σε τρεις περιφέρειες (Λατινική Αμερική και Καραϊβική, Αραβικά Κράτη και Αφρική), οι επιλογές κατατάχθηκαν με τη σειρά «ενδυνάμωση της ικανότητας για κρίση», «ενίσχυση της αυτονομίας» και «ενίσχυση της γνώσης». Η «οικοδόμηση μιας μεθοδολογίας» έλαβε επίσης σημαντικό αριθμό μαρκαρισμάτων (άνω του 50%). Δύο περιφέρειες ήταν σαφείς εξαιρέσεις σε αυτό το πρότυπο: η Ευρώπη και η Βόρεια Αμερική, η Ασία και ο Ειρηνικός: εδώ η «ενίσχυση της γνώσης» έρχεται δεύτερη, πολύ πριν από την «ενίσχυση της αυτονομίας». Υπήρξαν επίσης λιγότερα μαρκαρίσματα για την «οικοδόμηση μιας μεθοδολογίας», γεγονός που δείχνει μια πιο θεωρητική και όχι εφαρμοσμένη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα δευτεροβάθμια σχολεία των δύο αυτών περιφερειών. Τέλος, οι ερωτηθέντες από αυτές τις περιφέρειες ήταν λιγότερο πιθανό να επιλέξουν το «άλλο».

Λαμβάνοντας υπόψη τις επιπτώσεις των περιφερειακών στοιχείων και την κατάταξη που δίνουν και στα τρία ερωτήματα, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν ορισμένα διευρυμένα γεωγραφικά χαρακτηριστικά στους στόχους και τα πλεονεκτήματα που αποδίδονται στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Όπως έχουμε ήδη πει, η Ευρώπη και η Βόρεια Αμερική τείνουν γενικά να συμφωνούν με την παγκόσμια κατανομή και στις τρεις ερωτήσεις. Η περιφέρεια της Ασίας και του Ειρηνικού επέλεξε την «ενίσχυση της αυτονομίας» λιγότερο συχνά από τον παγκόσμιο μέσο όρο (και λιγότερο από τις άλλες περιφέρειες). Στην περίπτωση των Αραβικών κρατών, η «οικοδόμηση μιας μεθοδολογίας» και η «συμβολή στην αγωγή του πολίτη» τείνουν να ευνοούνται περισσότερο από ό,τι αλλού. Η περιφέρεια της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής γενικά έδωσε ένα μικρότερο φάσμα κατανομών από τις άλλες περιοχές: οι διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων των διαφόρων επιλογών ήταν μικρότερες από ό,τι αλλού, αν και η κατάταξη ήταν η ίδια. Το αντίθετο ισχύει για την Αφρική, η οποία τείνει προς μεγαλύτερες διαφορές, αν και η κατάταξη ήταν και πάλι η ίδια με την παγκόσμια κατάταξη, με λίγες μόνο εξαιρέσεις. Θα πρέπει να σημειώσουμε τη γενική τάση για περιορισμένο αριθμό μαρκαρισμάτων στο «άλλο» από τους ερωτηθέντες στην Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική και στην περιφέρεια της Ασίας και του Ειρηνικού. Όπως έχουμε ήδη πει, αυτό δείχνει ότι οι προτεινόμενες επιλογές ταιριάζουν με τις πραγματικές καταστάσεις αυτών των περιφερειών σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Αντιθέτως, οι υπόλοιπες περιφέρειες ήταν λιγότερο ικανοποιημένες από αυτές τις προτάσεις, κυρίως η περιφέρεια της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής, όπου ο αριθμός των ερωτηθέντων που μάρκαραν το «άλλο» υπερβαίνει το 20% για όλες τις ερωτήσεις.

Λόγω του μεγάλου ποσοστού των ερωτηθέντων με το επαγγελματικό προφίλ «δασκαλοι/καθηγητές», οι κατανομές για αυτό το προφίλ δεν ήταν διαφορετικές



από εκείνες για όλους τους ερωτηθέντες μαζί (Γραφική παράσταση 3). Η άλλη ομάδα αυτής της κατανομής («μη εκπαιδευτικοί»), αν και μικρή, παρουσίασε πιο διακριτά χαρακτηριστικά. Οι «μη εκπαιδευτικοί» τείνουν να μαρκάρουν λιγότερο το «άλλο», γεγονός που συνιστά ένδειξη μεγαλύτερης ικανοποίησης από τις προτάσεις που προτάθηκαν. Η διαφορά είναι πολύ έντονη στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

**Η διεθνής συνεργασία και η εμπλοκή των εμπλεκομένων στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη διεθνή κοινότητα**

Ο στόχος είναι να παραχθεί ένας δείκτης του βαθμού στον οποίο οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία της φιλοσοφίας μιας χώρας είναι μέρος της διεθνούς κοινότητας. Οι ερωτήσεις σχετικά με αυτό είναι οι Q45<sup>5</sup>, Q47<sup>6</sup>, Q48<sup>7</sup>, Q49<sup>8</sup> και Q50<sup>9</sup>. Ο επιλεγμένος δείκτης είναι ο αριθμός των απαντήσεων του «ναι» ως ποσοστό των συνδυασμένων συνολικών μαρκαρισμάτων («ναι» ή «όχι») για το ερώτημα. Ποσοστό μικρότερο από το 50% δείχνει ότι μια μειοψηφία των ερωτηθέντων

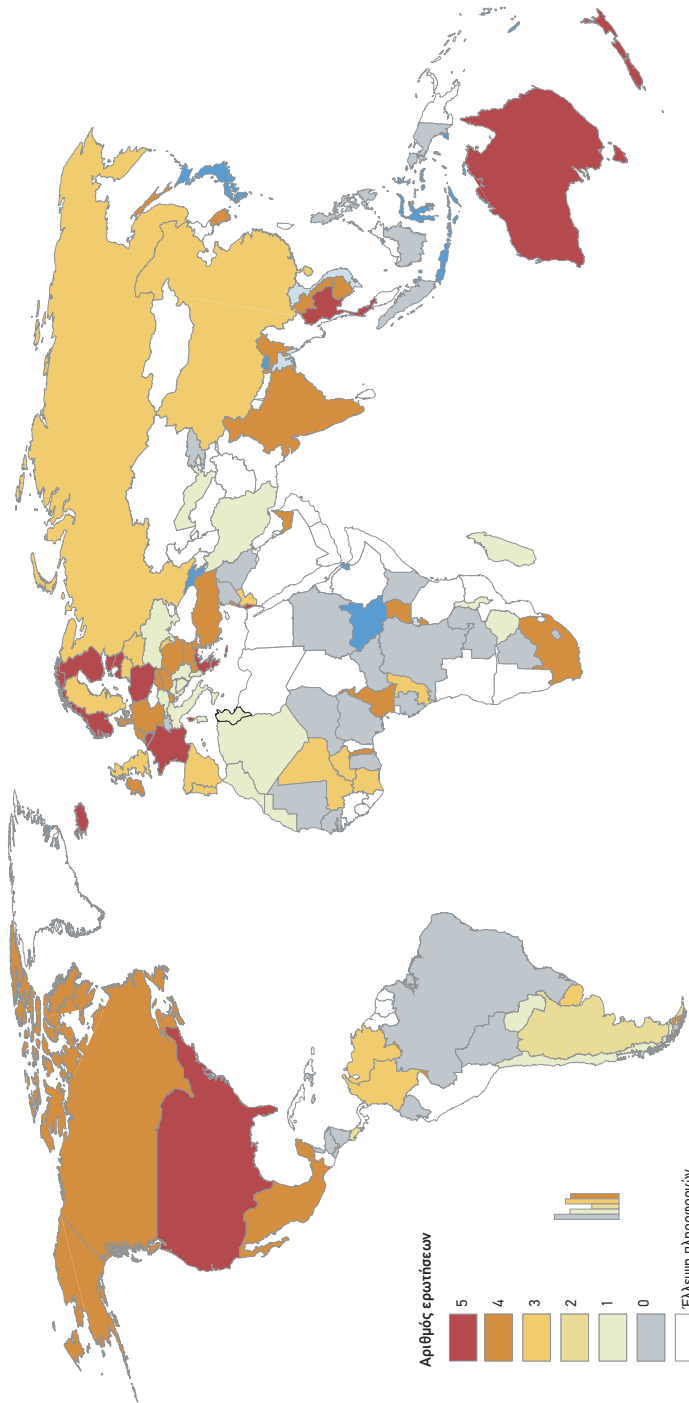
**Γραφική Παράσταση 3.** Αναγνωρισμένα βασικά προ-σόντα για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας, σύμφωνα με το προφίλ των ερωτηθέντων

- (5) Ερώτηση Q45: Θα λέγατε ότι οι καθηγητές της φιλοσοφίας και οι ερευνητές από τη χώρα σας συμμετέχουν τακτικά σε ερευνητικά δίκτυα (σεμινάρια, συμπόσια, συναντήσεις ειδικών ομάδων κ.λπ.) σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο;
- (6) Ερώτηση Q47: Θα λέγατε ότι οι ερευνητές στη χώρα σας εκπροσωπούνται ικανοποιητικά σε παγκόσμια συνέδρια για τη φιλοσοφία που λαμβάνουν χώρα κάθε πέντε χρόνια;
- (7) Ερώτηση Q 48: Θα λέγατε ότι οι ερευνητές στη χώρα σας εκπροσωπούνται ικανοποιητικά σε διεθνείς φιλοσοφικές ενώσεις;
- (8) Ερώτηση Q49: Υπάρχει πρόγραμμα διεθνούς ακαδημαϊκής ανταλλαγής για τη φιλοσοφία στη χώρα σας;
- (9) Ερώτηση Q50. Υπάρχουν προγράμματα υποτροφιών για έρευνα που προάγουν ιδιαίτερα τη διεθνή κινητικότητα ερευνητών και φοιτητών στη χώρα σας;



**Παγκόσμιος δείκτης του βαθμού που όσοι ασχολούνται με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε κάθε χώρα είναι ενεργοί σε διεθνές επίπεδο**

- Ερώτηση Q45: Θα λέγατε ότι οι καθηγητές της φιλοσοφίας και οι ερευνητές από τη χώρα σας συμμετέχουν τακτικά σε ερευνητικά δίκτυα (σεμινάρια, συμπόσια, συναντήσεις ειδικών ομάδων κ.λπ.) σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο;
- Ερώτηση Q47: Θα λέγατε ότι οι ερευνητές στη χώρα σας εκπροσωπούνται ικανοποιητικά σε παγκόσμια συνέδρια για τη φιλοσοφία που λαμβάνουν χώρα κάθε πέντε χρόνια;
- Ερώτηση Q48: Θα λέγατε ότι οι ερευνητές στη χώρα σας εκπροσωπούνται ικανοποιητικά σε διεθνείς φιλοσοφικές ενώσεις;
- Ερώτηση Q49: Υπάρχει πρόγραμμα διεθνούς ακαδημαϊκής ανταλλαγής για τη φιλοσοφία στη χώρα σας;
- Ερώτηση Q50: Υπάρχουν προγράμματα υποτροφιών για έρευνα που προάγουν ιδιαίτερα τη διεθνή κινητικότητα ερευνητών και φοιτητών στη χώρα σας;



Τα χρώματα δείχνουν τον αριθμό των ερωτήσεων (από τις πέντε που αφορούσαν την εισακόλη των φιλοσόφων σε διεθνείς φιλοσοφικές δραστηριότητες) στις οποίες απάντησε η πλειονότητα των ερωτηθέντων σε κάθε χώρα με «ναι».

Χάρτης 1. Παγκόσμιος δείκτης του βαθμού που όσοι ασχολούνται με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε κάθε χώρα είναι ενεργοί σε διεθνές επίπεδο

της χώρας απάντησε «Ναι». Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις (Q49, Q50) προσέφεραν η κάθε μια τέσσερις πιθανές απαντήσεις: 1) «όχι», 2) «ναι, για μαθητές» 3) «ναι, για καθηγητές» 4) και «ναι, για μαθητές» και «ναι, για καθηγητές». Αυτές οι δύο ερωτήσεις έχουν να κάνουν με τον υπολογισμό του συνθετικού μας δείκτη, εκφράζοντας (για κάθε χώρα) το σύνολο των τουλάχιστον μερικώς θετικών απαντήσεων (2+3+4) ως ποσοστό των συνολικών αποκτηθέντων μη-άκυρων απαντήσεων (1+2+3+4). Συνεπώς, ο δείκτης «διεθνής περιίληψη» είναι ο αριθμός των πέντε αυτών ερωτήσεων στους οποίους οι απαντήσεις του «ναι» υπερβαίνουν αυστηρά το 50%. Ο βαθμός στον οποίο οι καθηγητές της φιλοσοφίας μιας χώρας και οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη διεθνή κοινότητα ποικίλλει σημαντικά από τόπο σε τόπο. Ο Χάρτης 1, ο οποίος δείχνει αυτόν τον δείκτη, είναι διδακτικός: η διαφοροποίηση ακολουθεί τα όρια των κυριότερων δυτικών χωρών, όπως επιβεβαιώνει η περιφερειακή κατανομή. Η περιφέρεια στην οποία οι φιλόσοφοι των χωρών βρίσκονται σε διαρκή επαφή με την υπόλοιπη διεθνή κοινότητα είναι η Ευρώπη και η Βόρεια Αμερική (στο 70% των χωρών της περιφέρειας η πλειοψηφία απάντησε «ναι» σε τουλάχιστον τρεις από τις ερωτήσεις). Η περιφέρεια της Ασίας και του Ειρηνικού είχε επίσης χώρες όπου οι φιλόσοφοι έχουν μεγάλη εμπλοκή διεθνώς (Αυστραλία, Ινδία, Νέα Ζηλανδία και Ταϊλάνδη) και άλλες, όπου η εμπλοκή τους είναι απλά ικανοποιητική (Κίνα και Ρωσική Ομοσπονδία). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκρύπτεται κάπως το γεγονός ότι υπάρχουν και χώρες (40% του συνόλου) όπου οι φιλόσοφοι έχουν ελάχιστη ή καθόλου τέτοια επαφή. Στην κάθε μια από τις άλλες τρεις περιφέρειες, σε περισσότερες από το 70% των χωρών τους, από την πλειονότητα των ερωτηθέντων απαντήθηκαν με το «ναι» λιγότερες από τρεις ερωτήσεις: η Λατινική Αμερική, η Αφρική και τα αραβικά κράτη φαίνονται να εκπροσωπούνται αραιά σε διεθνείς δραστηριότητες φιλοσοφίας.

### Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στα διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα: κύρια αποτελέσματα ανά χώρα

*Σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Q05)<sup>10</sup>, ο επιλεγμένος δείκτης συνιστά τον αριθμό των απαντήσεων «ναι» στην ερώτηση Q05, ως ποσοστό των συνολικών απαντήσεων («ναι» ή «όχι»): ένα ποσοστό μικρότερο του 50% δείχνει ότι μια μειοψηφία των ερωτηθέντων της χώρας απάντησε «ναι» και, αντιστρόφως, ένα ποσοστό άνω του 50% δείχνει ότι η πλειοψηφία το έπραξε. Στην πραγματικότητα, σε πολύ λίγες χώρες η πλειοψηφία ανέφερε ότι η φιλοσοφία διδάσκεται σε πρωτοβάθμιο επίπεδο (επτά χώρες: Λευκορωσία, Ουκρανία, Ουζμπεκιστάν, Αυστραλία, Νορβηγία, Ιράκ και Βραζιλία-όλες οι περιφέρειες εκπροσωπούνται εκτός της Αφρικής). Η πειραματική πρόωρη εισαγωγή στη φιλοσοφία στην προδημοτική εκπαίδευση δεν συνδέεται με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ίδια χώρα, αλλά με την ένταξή της σε υψηλότερο επίπεδο (δώδεκα από τις δεκατρείς χώρες) και συννευθότερα σε σχέση με άλλο ζήτημα, είτε με την άτυπη εκπαίδευση (εννέα χώρες από τις δεκατρείς) είτε με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (οκτώ χώρες από δεκατρείς). Ακόμη, μεταξύ των χωρών όπου η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέφερε ότι η φιλοσοφία αναμένεται να εισαχθεί σύντομα στα δημοτικά σχολεία (Q08a<sup>11</sup>), τέσσερις από αυτές (Φινλανδία, Ιράκ, Ισλανδία και Λαϊκή Δημοκρατία του Λάος) έχουν ήδη πειραματικά ξεκινήσει να κάνουν Φιλοσοφία στην προδημοτική εκπαίδευση.

*Σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Q13a)<sup>12</sup>, ο δείκτης που επιλέχθηκε είναι ο αριθμός των απαντήσεων «ναι», ως ποσοστό των συνολικών απαντήσεων («ναι» ή «όχι»): ποσοστό μικρότερο από το 50% δείχνει ότι η μειοψηφία των ερωτηθέντων της χώρας απάντησε «ναι» και, αντιστρόφως, ότι ένα ποσοστό πάνω από το 50% δείχνει ότι το έπραξε η πλειοψηφία. Η φιλοσοφία διδάσκεται

(10) Ερώτηση Q05: Η φιλοσοφία, ειδικά στη χώρα σου, διδάσκεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

(11) Ερώτηση Q08a: Προβλέπεται η διδασκαλία της φιλοσοφίας να εισαχθεί σύντομα στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα σου;

(12) Ερώτηση Q13a: Η φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί να διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα; Εάν ναι, σε ποιο τύπο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκεται;

στο γυμνάσιο σε 73 ώρες από τις 126 που εκπροσωπούνται στην έρευνα. Αυτές είναι χώρες της Ευρώπης, της Δυτικής Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής. Εκτός από μερικές εξαιρέσεις, τέτοια διδασκαλία δεν προσφέρεται στην Ανατολική Αφρική ή στην Ασία.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση αυτών που διδάσκουν φιλοσοφία, στην περιφέρεια της Ασίας και του Ειρηνικού βρίσκουμε το υψηλότερο ποσοστό ερωτηθέντων που αναφέρουν ότι οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί δεν απαιτείται να έχουν πανεπιστημιακό πτυχίο στη φιλοσοφία. Από την άλλη πλευρά, στα Αραβικά κράτη και την Αφρική, η πλειονότητα των ερωτηθέντων ανέφερε ότι απαιτείται πανεπιστημιακό πτυχίο στη φιλοσοφία για εκείνους που τη διδάσκουν

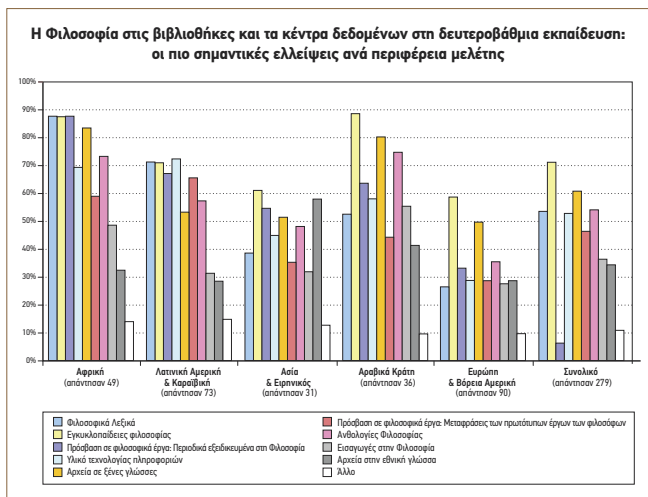
στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η γραφική παράσταση 4 απεικονίζει τις σημαντικότερες ελλείψεις όσον αφορά στη φιλοσοφία, στις βιβλιοθήκες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή στα κέντρα τεκμηρίωσης, σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων. Από αυτές τις απαντήσεις φαίνεται ότι στα Αραβικά κράτη, την Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική και την περιοχή της Ασίας και του Ειρηνικού, οι ερωτηθέντες θεωρούν ως σοβαρό πρόβλημα την έλλειψη πρόσβασης σε έργα φιλοσόφων και ιδιαίτερα σε μεταφράσεις πρωτότυπων έργων. Στην Αφρική, αυτή η ανεπάρκεια συνδυάζεται με την έλλειψη φιλοσοφικών λεξικών και εγκυκλοπαιδειών. Παγκοσμίως, είναι αυτή η έλλειψη πρόσβασης στο έργο των φιλοσόφων –μέσω μεταφράσεων ή περιοδικών, για παράδει-

**Πίνακας 1.**

Η παρουσία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: αποτελέσματα των χωρών ανά κατεύθυνση σπουδών

Γενική Δευτεροβάθμια «Λογοτεχνία»	Συνολικό	ΓΕΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ - Κατεύθυνση Λογοτεχνίας
Ελλιπείς πληροφορίες	5	Νότια Αφρική, Καμερούν, Λιθουανία, Νικαράγουα, Σουδάν
Υποχρεωτική διδασκαλία	51	Αλγερία, Αργεντινή, Μπαχρέιν, Λευκορωσία, Μπενίν, Βουλγαρία, Μπουρκίνα Φάσο, Μπουρούντι, Χιλή, Κύπρος, Κολομβία, Κογκό, Ακτή Ελεφαντοστού, Κροατία, Ισημερινός, Ισπανία, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, Ρωσική Ομοσπονδία, Γαλλία, Γκαμπόν, Ελλάδα, Αϊτή, Ονδούρα, Ιταλία, Ιαπωνία, Λίβανος, Λουξεμβούργο, Μαδαγασκάρη, Μαλί, Μαρόκο, Μαυριτανία, Μεξικό, Μονακό, Ναμίμπια, Νίγηρας, Νιγηρία, Συριακή Αραβική Δημοκρατία, Κεντροαφρικανική Δημοκρατία, Λαϊκή Δημοκρατία του Λάος, Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν, Ρουμανία, Ρουάντα, Σενεγάλη, Σερβία, Μαυροβούνιο, Σλοβακία, Τόγκο, Τυνησία, Τουρκία, Ουρουγουάη, Βενεζουέλα, Βιετνάμ
Προαιρετική διδασκαλία	16	Γερμανία, Αυστραλία, Μπανγκλαντές, Βέλγιο, Δανία, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Φινλανδία, Ισλανδία, Ισραήλ, Λετονία, Μαυρίκιος, Κάτω Χώρες, Πολωνία, Πορτογαλία, Δημοκρατία της Κορέας, Δημοκρατία της Μολδαβίας
Καμία απάντηση	44	Αφγανιστάν, Ολλανδικές Αντίλλες, Αρμενία, Αυστρία, Μπαρμπάντος, Μπελίζ, Μπουτάν, Μποτσουάνα, Καμπότζη, Κίνα, Κόστα Ρίκα, Ελ Σαλβαδόρ, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, Αιθιοπία, Φίτζι, Γεωργία, Γκάνα, Ουγγαρία, Ινδία, Ινδονησία, Ιράκ, Τζαμάικα, Ιορδανία, Κένυα, Κιργιστάν, Λεσόθο, Μάλτα, Μογγολία, Νεπάλ, Νέα Ζηλανδία, Ουγκάντα, Ουζμπεκιστάν, Παραγουάη, Περού, Φιλιππίνες, Σλοβενία, Σουδάν, Σρι Λάνκα, Ελβετία, Ταϊλάνδη, Ουκρανία, Βανουάτου, Ζάμπια, Ζιμπάμπουε
Γενική Δευτεροβάθμια «Επιστήμη»	Συνολικό	ΓΕΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ - Κατεύθυνση Επιστήμης
Ελλιπείς πληροφορίες	11	Νότια Αφρική, Βέλγιο, Καμερούν, Χιλή, Λετονία, Λίβανος, Λιθουανία, Δημοκρατία, Μολδαβία, Ρουμανία, Βενεζουέλα, Βιετνάμ
Υποχρεωτική διδασκαλία	37	Αλγερία, Αργεντινή, Λευκορωσία, Μπενίν, Μπουρκίνα Φάσο, Μπουρούντι, Κολομβία, Κογκό, Ακτή Ελεφαντοστού, Κροατία, Ισπανία, Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Ρωσική Ομοσπονδία, Γαλλία, Αϊτή, Ονδούρα, Ιταλία, Ιαπωνία, Λουξεμβούργο, Μαδαγασκάρη, Μαλί, Μαρόκο, Μαυριτανία, Μονακό, Ναμίμπια, Νικαράγουα, Νίγηρας, Νιγηρία, Κεντροαφρικανική Δημοκρατία, Λαϊκή Δημοκρατία του Λάος, Σενεγάλη, Σερβία, Μαυροβούνιο, Σλοβακία, Τόγκο, Τυνησία, Τουρκία, Ουρουγουάη

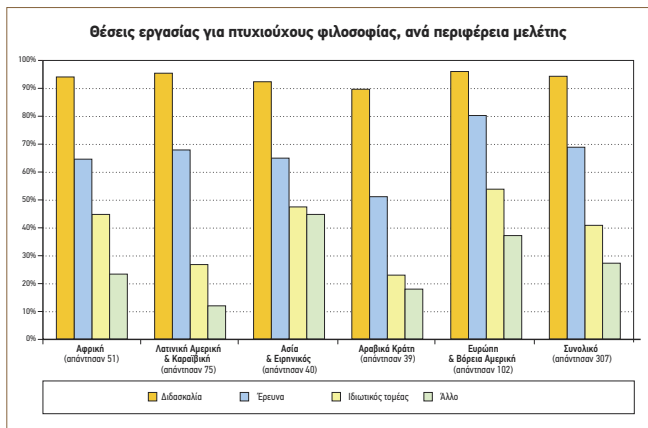
Προαιρετική διδασκαλία	11	Γερμανία, Βουλγαρία, Δανία, Φινλανδία, Γκαμπόν, Ισλανδία, Ισραήλ, Κάτω Χώρες, Πολωνία, Πορτογαλία, Σουηδία
Καμία απάντηση	48	Αφγανιστάν, Ολλανδικές Αντίλλες, Αρμενία, Αυστρία, Μπανγκλαντές, Μπαρμπάντος, Μπελίζ, Μπουτάν, Μποτσουάνα, Καμπότζη, Κίνα, Κόστα Ρίκα, Ελ Σαλβαδόρ, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, Αιθιοπία, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Φίτζι, Γεωργία, Γκάνα, Ουγγαρία, Ινδία, Ινδονησία, Ιράκ, Τζαμάικα, Ιορδανία, Κένυα, Κιργιστάν, Λεσόθο, Μάλτα, Μογγολία, Νεπάλ, Νέα Ζηλανδία, Ουγκάντα, Ουζμπεκιστάν, Παραγουάη, Περού, Φιλιππίνες, Συριακή Αραβική Δημοκρατία, Δημοκρατία της Κορέας, Σλοβενία, Σουδάν, Σρι Λάνκα, Ελβετία, Ταϊλάνδη, Ουκρανία, Βανουάτου, Ζάμπια, Ζιμπάμπουε
<b>Γενική Δευτεροβάθμια «Οικονομικά»</b>	<b>Συνολικό</b>	<b>ΓΕΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ - Κατεύθυνση Οικονομικών</b> Ελλιπείς πληροφορίες 10 Νότια Αφρική, Βέλγιο, Καμερούν, Καναδάς, Εσθονία, Ελλάδα, Λίβανος, Λιθουανία, Νίγηρας, Βιετνάμ
Υποχρεωτική διδασκαλία	32	Άλγερια, Αργεντινή, Λευκορωσία, Μπενίν, Βουλγαρία, Μπουρκίνα Φάσο, Κονγκό, Ακτή Ελεφαντοστού, Ισπανία, Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Ρωσική Ομοσπονδία, Γαλλία, Ονδούρα, Ινδία, Ισλανδία, Ιαπωνία, Λουξεμβούργο, Μαδαγασκάρη, Μαλί, Μαρόκο, Μονακό, Ναμίμπια, Νιγηρία, Κεντροαφρικανική Δημοκρατία, Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν, Ρουμανία, Σερβία, Μαυροβούνιο, Σλοβακία, Τόγκο, Τυνησία, Τουρκία, Ουρουγουάη
Προαιρετική διδασκαλία	18	Γερμανία, Κροατία, Δανία, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Φινλανδία, Γκαμπόν, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ισραήλ, Λετονία, Μαυρίκιος, Νικαράγουα, Κάτω Χώρες, Πολωνία, Πορτογαλία, Δημοκρατία της Μολδαβίας, Λαϊκή Δημοκρατία του Λάος, Σουηδία,
Καμία απάντηση	47	Αφγανιστάν, Ολλανδικές Αντίλλες, Αρμενία, Αυστρία, Μπανγκλαντές, Μπαρμπάντος, Μπελίζ, Μπουτάν, Μποτσουάνα, Καμπότζη, Κίνα, Κόστα Ρίκα, Ελ Σαλβαδόρ, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, Αιθιοπία, Φίτζι, Γεωργία, Γκάνα, Αϊτή, Ινδονησία, Ιράκ, Τζαμάικα, Ιορδανία, Κένυα, Κιργιστάν, Λεσόθο, Μάλτα, Μογγολία, Νεπάλ, Νέα Ζηλανδία, Ουγκάντα, Ουζμπεκιστάν, Παραγουάη, Περού, Φιλιππίνες, Συριακή Αραβική Δημοκρατία, Δημοκρατία της Κορέας, Σενεγάλη, Σλοβενία, Σουδάν, Σρι Λάνκα, Ελβετία, Ταϊλάνδη, Ουκρανία, Βανουάτου, Ζάμπια, Ζιμπάμπουε
<b>Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική</b>	<b>Συνολικά</b>	<b>ΓΕΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ</b> - Τεχνική και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Ελλιπείς πληροφορίες	10	Νότια Αφρική, Άλγερια, Γερμανία, Βέλγιο, Καμερούν, Λιθουανία, Νικαράγουα, Δημοκρατία της Μολδαβίας, Τουρκία, Βιετνάμ
Υποχρεωτική διδασκαλία	36	Αυστραλία, Μπαχρέιν, Βολιβία, Βραζιλία, Μπουρούντι, Καναδάς, Χιλή, Κύπρος, Κολομβία, Κροατία, Δανία, Ισημερινός, Εσθονία, Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Γκαμπόν, Ελλάδα, Γρενάδα, Ιρλανδία, Ισραήλ, Ιταλία, Λίβανος, Λουξεμβούργο, Μαλάουι, Μαυριτανία, Μεξικό, Νορβηγία, Πολωνία, Πορτογαλία, Λαϊκή Δημοκρατία του Λάος, Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν, Δημοκρατία της Τσεχίας, Ρουμανία, Ηνωμένο Βασίλειο της Μεγάλης Βρετανίας και Βόρεια Ιρλανδία, Ρουάντα, Σουηδία, Βενεζουέλα
Προαιρετική διδασκαλία	21	Αργεντινή, Λευκορωσία, Κονγκό, Ακτή Ελεφαντοστού, Ισπανία, Ρωσική Ομοσπονδία, Γαλλία, Ονδούρα, Ιαπωνία, Μαδαγασκάρη, Μαλί, Μαρόκο, Μονακό, Ναμίμπια, Νίγηρας, Νιγηρία, Σενεγάλη, Σλοβακία, Τόγκο, Τυνησία, Ουρουγουάη
Καμία απάντηση	50	Βουλγαρία, Μπουρκίνα Φάσο, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Ισλανδία, Λετονία, Μαυρίκιος, Κάτω Χώρες, Κεντροαφρικανική Δημοκρατία, Σερβία, Μαυροβούνιο, Αφγανιστάν, Ολλανδικές Αντίλλες, Αρμενία, Αυστρία, Μπανγκλαντές, Μπαρμπάντος, Μπελίζ, Μπενίν, Μπουτάν, Μποτσουάνα, Καμπότζη, Κίνα, Κόστα Ρίκα, Ελ Σαλβαδόρ, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, Αιθιοπία, Φίτζι, Φινλανδία, Γεωργία, Γκάνα, Αϊτή, Ουγγαρία, Ινδία, Ινδονησία, Ιράκ, Τζαμάικα, Ιορδανία, Κένυα, Κιργιστάν, Λεσόθο, Μάλτα, Μογγολία, Νεπάλ, Νέα Ζηλανδία, Ουγκάντα, Ουζμπεκιστάν, Παραγουάη, Περού, Φιλιππίνες, Συριακή Αραβική Δημοκρατία, Δημοκρατία της Κορέας, Σλοβενία, Σουδάν, Σρι Λάνκα, Ελβετία, Ταϊλάνδη, Ουκρανία, Βανουάτου, Ζάμπια, Ζιμπάμπουε



**Γραφική παράσταση 4.**

Τεκμηρίωση για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

για— που αναφέρεται συχνότερα στις απαντήσεις.



**Γραφική παράσταση 5.**

Θέσεις εργασίας για πτυχιούχους φιλοσοφίας

(13) Ερώτηση Q31: Στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η φιλοσοφία διδάσκεται ως ξεχωριστή κατεύθυνση;

(14) Ερώτηση Q41a: Υπάρχουν στη χώρα σου καθόλου άλλα ιδρύματα, οργανισμοί κ.λπ. που διδάσκουν φιλοσοφία; Παρακαλούμε όπως τα καθορίσετε.

Σε πανεπιστημιακό επίπεδο, ο δείκτης που επιλέχθηκε είναι ο αριθμός των απαντήσεων «ναι» στην ερώτηση Q31<sup>13</sup>, ως ποσοστό των συνολικών απαντήσεων («ναι» ή «όχι»): ποσοστό μικρότερο από 50% δείχνει ότι μονάχα μια μειοψηφία των ερωτηθέντων της χώρας απάντησαν «ναι» και, αντιστρόφως, ποσοστό άνω

του 50% δείχνει ότι η πλειοψηφία του έπραξε. Η φιλοσοφία διδάσκεται στα πανεπιστήμια των 106 από τις 126 χώρες που εκπροσωπούνται στην έρευνα.

*Προφίλ των χωρών: η απονομή πτυχίων φιλοσοφίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.* Για κάθε χώρα καταρτίστηκε ένα σύνθετο προφίλ, με βάση μια ερώτηση πολλαπλών επιλογών: ένας συγκεκριμένος τύπος πτυχίου θεωρήθηκε ότι υπάρχει εάν και μόνο τουλάχιστον οι μισές από τις απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα από την κάθε χώρα ανέφεραν την παρουσία του. Κάθε τύπος πτυχίου (BA, MA, ερευνητικό δίπλωμα, διδακτορικό δίπλωμα) συνδέθηκε στη συνέχεια με το προφίλ της χώρας αυτής ή όχι, ανάλογα με το αν ήταν ή δεν ήταν «παρούσα» σύμφωνα με αυτό το κριτήριο. Ενώ το ποσοστό των χωρών στις οποίες απονέμονται πτυχία σε όλα τα επίπεδα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά παρόμοιο σε όλες τις περιφέρειες (περίπου 20%), υπήρξαν διαφορές στη συχνότητα των μαθημάτων φιλοσοφίας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο.

*Θέσεις εργασίας για πτυχιούχους φιλοσοφίας* (Γραφική παράσταση 6): διαπιστώσαμε ότι η διδασκαλία παρέχει τις περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης για τους αποφοίτους φιλοσοφίας σε όλες τις περιφέρειες, και ότι αμέσως μετά ακολουθεί η έρευνα. Η απασχόληση στον ιδιωτικό τομέα είναι ο τρίτος παρόντας.

*Οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις διαθέσιμες πηγές δεδομένων στη φιλοσοφία* (Γραφική παράσταση 6): θα πρέπει να σημειώσουμε τη γενικευμένη δυσανεμία στην Αφρική, τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική και τα Αραβικά Κράτη.

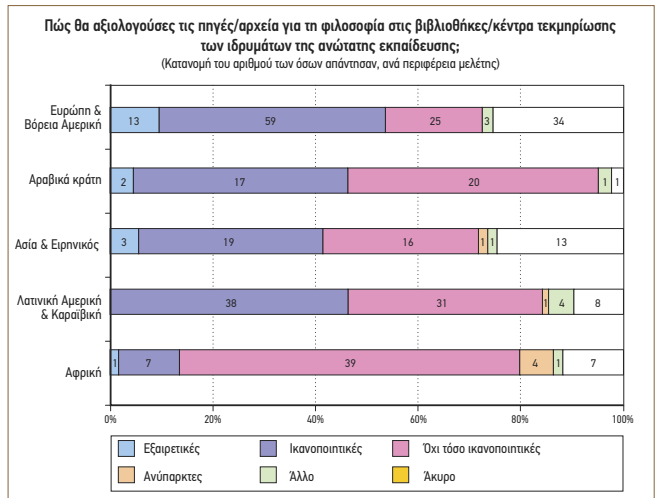
Για την άτυπη διδασκαλία της φιλοσοφίας (Q41a)<sup>14</sup>, ο επιλεγμένος δείκτης είναι ο αριθμός των απαντήσεων «ναι» ως ποσοστό των συνολικών απαντήσεων («ναι» ή «όχι»): ποσοστό μικρότερο από 50% δείχνει ότι η μειοψηφία των ερωτηθέν-

των της χώρας απάντησε «ναι» και, αντιστρόφως, ποσοστό άνω του 50% δείχνει ότι η πλειοψηφία το έπραξε. Η άτυπη διδασκαλία της φιλοσοφίας αναφέρθηκε από 68 χώρες, δηλαδή από τις μισές από τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα. Συναντάται και στις δύο Αμερικανικές ηπείρους, εκτός από την Κολομβία, τη Βολιβία και μερικές χώρες της Κεντρικής Αμερικής, αλλά και σε όλη την Ευρώπη, εκτός από τη Σουηδία, τις Κάτω Χώρες, τη Δανία, την Ελβετία, την Ισλανδία και την Ιρλανδία. Στην Αφρική είναι η εξαίρεση και όχι ο κανόνας: είναι παρούσα στο Μάλι, τη Νιγηρία, το Τόγκο, το Καμερούν και την Κεντροαφρικανική Δημοκρατία. Στην περιφέρεια της Ασίας και του Ειρηνικού συναντούμε τις μεγαλύτερες χώρες –Ρωσική Ομοσπονδία, Κίνα, Ινδία και Αυστραλία– όπου δεν υπάρχει άτυπη διδασκαλία της φιλοσοφίας.

## 2) Η γεωγραφία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας

### Γενική κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, κατά ομάδα χωρών

Μόλις καθοριστεί το ζήτημα των σύνθετων δεικτών των χωρών, παρέχονται τα κατάλληλα εργαλεία για την ανάλυση της έρευνας σε κάθε χώρα ξεχωριστά: είμαστε σε θέση να καταρτίσουμε πίνακες αποτελεσμάτων ανά χώρα και ανά γεωγραφική περιοχή. Η γεωγραφική ανάλυση της έρευνας έγινε κυρίως με τη δημιουργία *χάρτων* στους οποίους προβάλλονται οι απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα ή οι αξίες ορισμένων σύνθετων δεικτών που υπολογίζονται για κάθε χώρα. Αυτό χρησιμεύει ως οδηγός για την ερμηνεία των φαινομένων που πρέπει να εξεταστούν με βάση την έρευνα, η οποία εξετάζει το ζήτημα της εδαφικής συνέχειας των παραμέτρων που αφορούν στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να ελέγ-



Γραφική παράσταση 6. Τεκμηρίωση για τις πηγές: πανεπιστημιακό επίπεδο

ξουμε προβληματικές γραμμές, σύνορα και ασυνέχειες και να δούμε αν οι περιφέρειες και οι ήπειροι είναι ομοιογενείς ή όχι. Για να φτιάξουμε τους χάρτες, χρησιμοποιήσαμε μια εφαρμογή λογισμικού από τον Philippe Waniez που ονομάζεται *PhilCarto*.<sup>15</sup> Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο χάρτης των χωρών του κόσμου που χρησιμοποιήθηκε με αυτό το λογισμικό δεν περιλαμβάνει όλες τις χώρες που εκπροσωπούνται στη βάση δεδομένων της παρούσας έρευνας. Συνεπώς, οι χάρτες που δημιουργούνται δεν περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα για τις χώρες που λείπουν, αν και μερικές από αυτές συμμετείχαν. Οι χώρες που δεν παρουσιάζονται είναι οι εξής: Ανδόρα, Αντίγκουα και Μπαμπούντα, Ολλανδικές Αντίλλες, Αρούμπα, Μπαχάμες, Πράσινο Ακρωτήριο, Κομόρες, Ντομίνικα, Νήσοι Κέιμαν, Νήσοι Κουκ, Νήσοι Μάρσαλ, Νήσοι Σολομώντα, Βρετανικές Παρθένοι Νήσοι, Κιριμπάτι, Μαλδίβες, Μικρονησία, Μιανμάρ, Ναουρού, Νιούε, Παλάου, Αγία Λουκία, Άγιος Χριστόφορος και Νέβις, Άγιος Μαρίνος, Άγιος Βικέντιος και Γρεναδίνες, Σάο Τομέ και Πρίνσιπε, Σεϋχέλλες, Τιμόρ-Λέστε, Τοκελάου και Τουβαλού. Οι

(15) Βλέπε <http://philcarto.free.fr/>

χώρες που δεν εμφανίζονται στο χάρτη αλλά που έδωσαν απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο ήταν Μπαρμπάντος (1 ερωτώμενος), Γρενάδα (1 ερωτώμενος), Μαυρίκιος (2 ερωτηθέντες) και Μονακό (1 ερωτώμενος).

Για την παροχή των αποτελεσμάτων και των πληροφοριών σε στατιστική μορφή, είναι ίσως σκόπιμο να ομαδοποιήσουμε τις χώρες με σκοπό να μελετήσουμε τη γεωγραφία της φιλοσοφίας και να αναδείξουμε τις περιφερειακές κανονικότητες. Ο κόσμος μπορεί να χωριστεί με πολλούς τρόπους για να περιγραφούν οι συγκεκριμένες γεωγραφικές πληροφορίες που σχετίζονται με το εν λόγω ζήτημα: επιλέξαμε ως προεπιλεγμένο πρότυπο την ευρεία διαίρεση που συνήθως χρησιμοποιείται από την UNESCO, με μερικές τροποποιήσεις. Αυτή η διαίρεση έχει το τεράστιο πλεονέκτημα ότι υπάρχει ήδη και ταιριάζει με τη λειτουργία του οργανισμού που είναι επιφορτισμένος με αυτήν την έρευνα, ώστε να ελπίζουμε ότι θα διαχειριστεί την ευρεία συμφωνία ως προς την εγκυρότητά της. Ακόμη, θα είναι πολύ ενδιαφέρον να δούμε αν πραγματικά αυτό ισχύει όσον αφορά στο ζήτημα της παρούσας έρευνας. Άλλοι διαχωρισμοί είναι φυσικά δυνατοί και επιθυμητοί: μπορεί, για παράδειγμα, να είναι πολύ χρήσιμο να γίνει ένας διαχωρισμός που να ομαδοποιεί τις χώρες σύμφωνα με την ανάλυση της ίδιας της έρευνας. Θα μπορούσαμε επίσης να εξετάσουμε την ταξινόμηση των χωρών ως συνάρτηση των διαφόρων προφίλ που βρέθηκαν. Πώς όμως θα πρέπει να εκπροσωπείται χωρικά μια τέτοια τυπολογία, αυτό είναι ένα άλλο ζήτημα. Αλλά θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε και τα άλλα φαινόμενα που μετρήθηκαν από την έρευνα υπό το πρίσμα αυτής της τυπολογίας. Η UNESCO έχει ήδη περιφερειακό διαχωρισμό των χωρών μελών της και αυτή η διαίρεση ακολουθεί τη σύνθεση του ίδιου του Οργανισμού, επειδή δεν είναι αυστηρά γεωγραφική αλλά από την άποψη των εκλογικών ομάδων. Χρησιμοποιείται για τη διεξαγωγή περιφερειακών δραστηριοτήτων:

πενήντα τρεις χώρες για την Αφρική, τριάντα επτά για τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική, σαράντα εννέα για την περιοχή της Ασίας και του Ειρηνικού, είκοσι μία για τα Αραβικά Κράτη και πενήντα μία για την Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική. Σύμφωνα με αυτή την ταξινόμηση των χωρών, μερικές ανήκουν σε περισσότερες από μία περιφέρειες. Για να απλουστευθεί ο χειρισμός των πληροφοριών και να προσφερθούν περιληπτικοί πίνακες που να αποφεύγουν τη διπλή καταμέτρηση, αποφασίστηκε να εργαστούμε με βάση εντελώς διαφορετικές περιφέρειες και, ως εκ τούτου, να θεωρήσουμε πως ανήκουν μονάχα σε μία περιφέρεια εκείνες οι χώρες που συνήθως ανήκουν σε περισσότερες από μία. Αυτός ο ορισμός των περιφερειών για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης αναπαράγει την αρχική περιφερειακή ταξινόμηση με ορισμένες τροποποιήσεις: Αφρική (χωρίς τις Αραβικές χώρες), Λατινική Αμερική και Καραϊβική, Ασία και Ειρηνικός (με τη Ρωσική Ομοσπονδία, το Καζακστάν, το Τατζικιστάν και την Τουρκία), τα Αραβικά Κράτη (χωρίς τη Μάλτα), η Ευρώπη και η Βόρεια Αμερική (με τη Μάλτα, αλλά χωρίς τη Ρωσική Ομοσπονδία, το Καζακστάν, το Τατζικιστάν ή την Τουρκία). Αυτή η ταξινόμηση θα αναφέρεται σε ολόκληρο το παρόν κεφάλαιο ως «μελέτη περιφέρειας/περιφερειών».

Για να διεξαχθεί η ανάλυση σύμφωνα με τις ομάδες των χωρών, αρχικά θα πρέπει να επιλέξουμε τι πραγματικά θέλει κάποιος να παρατηρήσει. Για τη δουλειά που έγινε πάνω σε αυτή την έρευνα υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να παρουσιαστούν ανά ομάδα χωρών. Μπορούμε να εντάξουμε τον κάθε συμμετέχοντα σε μια ομάδα χωρών σύμφωνα με την απάντηση του ερωτώμενου στην ερώτηση Q0j<sup>16</sup>. Το αποτέλεσμα της ταξινόμησης των ατομικών ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν από κάθε ομάδα χωρών θα συνιστά τον αριθμό των ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες σε μια δεδομένη περι-

(16) Ερώτηση Q0j: Χώρα(ες) με ειδικές γνώσεις.

**Πίνακας 2.**

Η κατανομή των επαφών της έρευνας στις διάφορες περιφέρειες μελέτης<sup>17</sup>

Περιφέρειες Μελέτης	Αριθμός ηλεκτρονικών επαφών	Αριθμός έγκυρων ηλεκτρονικών επαφών	Αριθμός έγκυρων απαντήσεων	Γενικό ποσοστό απαντήσεων: επιστροφές / ηλεκτρονικές επαφές	Αποτελεσματικό ποσοστό απαντήσεων: επιστροφές/έγκυρες ηλεκτρονικές επαφές	Η βαρύτητα της κάθε περιφέρειας στη μελέτη / έγκυρες απαντήσεις
Αφρική	201	149	59	29%	40%	16%
Λατινική Αμερική και Καραϊβική	288	234	82	28%	35%	22%
Ασία και Ειρηνικός	177	140	53	30%	38%	14%
Αραβικά Κράτη	146	105	41	28%	39%	11%
Ευρώπη και Βόρεια Αμερική	483	424	134	28%	32%	37%
Συνολικά	1295	1052	369	28%	35%	100%
Ποσοστό επί των επαφών	100%	81%				

φέρεια μελέτης αντιμετωπίζονται ως εδραιωμένη ομάδα, παρά τις σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών της περιφέρειας στο πόσο καλά εκπροσωπούνται. Αυτή η προσέγγιση είναι χρήσιμη κυρίως στην περίπτωση των γενικών ερωτήσεων που δεν αναφέρονται ρητά στην κατάσταση μιας συγκεκριμένης χώρας. Ένα δεύτερο αποτέλεσμα προκύπτει από την ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων που υπολογίζονται ανά χώρα: πρόκειται για μια επιτρεπτή διαδικασία, το να κάνουμε συγκρίσεις μεταξύ χωρών, διότι στη δική μας περίπτωση αυτό που έχει σημασία είναι ο αριθμός των χωρών, σε απόλυτες τιμές ή ως ποσοστό του συνολικού αριθμού των χωρών σε κάθε ομάδα: κάποιος μετράει, για παράδειγμα, τον αριθμό (ή το ποσοστό) των χωρών που παρουσιάζουν αυτό ή εκείνο το χαρακτηριστικό σε μια δεδομένη περιφέρεια. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το γενικό σύνολο των επαφών στη βάση δεδομένων είναι 1339. Ωστόσο, οι διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των 44 επαφών, δεν μπορούσαν να συσχετιστούν με κάποια συγκεκριμένη χώρα.

Οι «έγκυρες απαντήσεις» είναι αυτές που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση. Οι «μη έγκυρες διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου» είναι εκείνες από τη λίστα επαφών που η επισκόπηση του Webserver της έρευνας έλαβε το μήνυμα

πως «απέτυχε η αποστολή μηνύματος». Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σε αυτά περιλαμβάνεται και ένας σημαντικός αριθμός λανθασμένων διευθύνσεων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αλλά πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη τη διαθεσιμότητα της αλληλογραφίας κατά τη στιγμή της έρευνας: προσωρινά ή μόνιμα μη λειτουργούσες διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, θυρίδες ή διακομιστές κατά τη διάρκεια της έρευνας, εισερχόμενα φίλτρα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (ορισμένοι θεσμικοί διακομιστές, απορρίπτουν τα «spam» - μερικές φορές ακόμη και όλα τα εμπορικά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου). Η κατηγορία «διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου χωρίς απάντηση ή μη έγκυρες επιστροφές» υποδηλώνει ότι επιτεύχθηκε η αποστολή στη διεύθυνση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά δεν υπήρξε καμία απάντηση. Θα πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ αυτών, ανάμεσα στην απουσία απάντησης που ήταν εθελοντική (η έρευνα και το ερωτηματολόγιό της δεν έδειξαν ενδιαφέρον για το πρόσωπο του οποίου η διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ήταν στον κατάλογο επαφών) και σε μια ακούσια μη απάντηση (όπου το μήνυμα πρόσκλησης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μπλοκαρίστηκε από προσωπικά φίλτρα ανεπιθύμητης αλληλογραφίας ή το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ξεχάστηκε μετά από μερικές ημέρες, για παράδειγμα). Παρά το γε-

(17) Οι χώρες, σύμφωνα με την αλφαβητική σειρά στην πρωτότυπη γαλλική έκδοση.



γονός ότι και οι δύο αυτές κατηγορίες απαντήσεων δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, επιτρέπουν μια πιο διακριτή εικόνα του χαμηλού ποσοστού συνολικής ανταπόκρισης της έρευνας (έγκυρες αποδόσεις: 28%), κάτι που φαίνεται να είναι κάπως πιο σεβαστό μετά την απόσβεση των εσφαλμένων διευθύνσεων του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (το ποσοστό ανταπόκρισης είναι 35%). Όσον αφορά στις γεωγραφικές περιφέρειες, σημειώνουμε ότι η αναλογία των «έγκυρων» απαντήσεων παραμένει σταθερή στο εύρος 28-30%, δηλαδή η συμμετοχή στην έρευνα ήταν η ίδια σε όλες τις περιφέρειες της μελέτης. Οι διαπεριφερειακές διαφορές εμφανίζονται μόνο όταν ανακαλύπτουμε τους λόγους της μη συμμετοχής στην έρευνα. Στην περίπτωση της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής και, σε μικρότερο βαθμό στην περιφέρεια της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής, ο κύριος λόγος για τον οποίο δεν δόθηκαν απαντήσεις ήταν η έλλειψη ενδιαφέροντος για το ερωτηματολόγιο, ενώ στην Αφρική και τα Αραβικά Κράτη ήταν ο αριθμός των σφάλματων στην ηλεκτρονική διεύθυνση, γεγονός που δυσκόλεψε την προσέγγιση των ανθρώπων σε αυτές τις δύο περιοχές. Επομένως, η ποιότητα της λίστας επαφών ήταν λιγότερο αξιόπιστη. Όμως σε αυτές τις δύο περιφέρειες όσοι έλαβαν πράγματι την πρόσκληση στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο θα πρέπει να είχαν μεγαλύτερη τάση να απαντήσουν στην έρευνα από ό,τι σε άλλες περιοχές, οπότε θα πρέπει ίσως να υπάρχει σχετικά μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την έρευνα και τους στόχους της σε αυτές τις δύο περιφέρειες. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειώσουμε τη μεγάλη υπεροχή της περιφέρειας της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής (σχεδόν 37% του καταλόγου επαφών και 36% όλων των έγκυρων απαντήσεων) και της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής (22% όλων των έγκυρων απαντήσεων).

Η γραφική παράσταση 14 απεικονίζει σε γενικές γραμμές το διαφορετικό βαθμό κάλυψης των περιφερειών με-

λέτης: πρωτίστως να σημειωθεί ότι το 90% των χωρών της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής εκπροσωπούνται, ενώ το ποσοστό για τις άλλες περιφέρειες είναι περίπου 60%. Αν υπάρχει πράγματι ενδιαφέρον για την έρευνα, εξακολουθεί να επηρεάζει μόνο τις μισές χώρες της περιοχής των Αραβικών Χωρών (από το σύνολο των είκοσι χωρών αυτής της περιοχής), σε αντίθεση με σχεδόν όλες τις χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Έτσι, μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

- Η υπεροχή και η υπερεκπροσώπηση της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής (όσον αφορά τόσο στα άτομα όσο και στις χώρες).
- Η μικρή εκπροσώπηση της περιφέρειας της Ασίας και του Ειρηνικού, τόσο ως προς τις έγκυρες απαντήσεις της περιφέρειας όσο και ως προς τις εκπροσωπούμενες χώρες.
- Η έντονη υπερεκπροσώπηση έγκυρων απαντήσεων από την περιοχή της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής, για παράδειγμα.

Έχει ήδη εξηγηθεί ότι οι διοργανωτές της έρευνας είχαν ως στόχο να συμμετάσχουν όλα τα κράτη μέλη της UNESCO στο έργο. Κατά συνέπεια, έγιναν προσπάθειες κατά την αναζήτηση επαφών για να διασφαλιστεί ότι υπήρχε τουλάχιστον ένας ερωτώμενος από κάθε χώρα. Από όλες τις χώρες που δοκιμάστηκαν, μόνο 10 δεν κατάφεραν να προσφέρουν καμία επαφή και 160 έδωσαν τουλάχιστον δύο. Ορισμένες χώρες ήταν καλά εκπροσωπούμενες στην έρευνα. Εκείνες με τους μεγαλύτερους καταλόγους επαφών ήταν οι εξής: Βενεζουέλα (124), Ισπανία (79), Γερμανία (57), Τυνησία (37), Σουδία (28), Ουρουγουάη (28), Τουρκία (26), Κολομβία (19), Γαλλία (17), Ουγγαρία (16), Λετονία (16), Πορτογαλία (15), Νότια Αφρική (15), Λίβανος (15) και Ηνωμένες Πολιτείες (15). Οι χώρες που έδωσαν τον μεγαλύτερο αριθμό «έγκυρων» αποδόσεων ήταν οι πιο κάτω: Βε-

Πίνακας 3.

Η κατανομή των έγκυρων απαντήσεων σε κάθε περιφέρεια της μελέτης

Περιφέρεια μελέτης	Αριθμός απαντήσεων	Χώρες σε κάθε περιφέρεια μελέτης: όνομα και βαθμός εκπροσώπησης (όλες οι απαντήσεις από κάθε χώρα σε ποσοστό %). Οι χώρες με ποσοστό πέραν του 10% καταγράφονται με έντονα γράμματα.	Αριθμός των χωρών που απάντησαν	που κάλυψαν οι χώρες της κάθε περιφέρειας
Αφρική	59	<b>Νότια Αφρική</b> (10%), Μπενίν (2%), Μποτσουάνα (2%), Μπουρκίνα Φάσο (3%), Μπουρούντι (3%), Καμερούν (3%), Κονγκό (5%), Ακτή Ελεφαντοστού (8%), Αιθιοπία (2%), Γκαμπόν (2%), Γκάνα (2%), Κένυα (2%), Λεσόθο (3%), <b>Μαδαγασκάρη</b> (10%), Μαλάουι (8%), Μαλί (2%), Μαυρίκιος (3%), Ναμίμπια (2%), Νίγηρας (8%), Νιγηρία (2%), Ουγάνδα (2%), Κεντροαφρικανική Δημοκρατία (2%), Ρουάντα (7%), Σενεγάλη (2%), Τόγκο (2%), Ζαμπία (2%), Ζιμπάμπουε (2%)	27	61%
Λατινική Αμερική και Καραϊβική	82	Ολλανδικές Αντίλλες (1%), Αργεντινή (2%), Μπαρμπάντος (1%), Μπελίζ (1%), Βολιβία (1%), Βραζιλία (1%), Χιλή (4%), Κολομβία (7%), Κόστα Ρίκα (1%), Ελ Σαλβαδόρ (2%), Ισημερινός (1%), Γρενάδα (1%), Αϊτή (2%), Ονδούρα (2%), Τζαμάικα (1%), Μεξικό (9%), Νικαράγουα (2%), Παραγουάη (1%), Περού (2%), <b>Βενεζουέλα</b> (38%), <b>Ουρουγουάη</b> (16%)	21	57%
Ασία και Ειρηνικός	53	Αφγανιστάν (2%), Αυστραλία (2%), Μπαγγλαντές (4%), Μπουτάν (2%), Καμπούτζη (2%), Κίνα (8%), Ρωσική Ομοσπονδία (8%), Φίτζι (2%), Ινδία (8%), Ινδονησία (2%), Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν (6%), Ιαπωνία (6%), Κιργιστάν (4%), Μογγολία (2%), Νεπάλ (2%), Νέα Ζηλανδία (2%), Ουζμπεκιστάν (2%), Φιλιππίνες (4%), Δημοκρατία της Κορέας (6%), Λαϊκή Δημοκρατία του Λάος (2%), Σρι Λάνκα (2%), Ταϊλάνδη (2%), <b>Τουρκία</b> (13%), Βανουάτου (4%), Βιετνάμ (8%)	25	51%
Αραβικά κράτη	41	<b>Αλγερία</b> (10%), Μπαχρέν (2%), Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα (2%), Ιράκ (2%), Ιορδανία (7%), <b>Λίβανος</b> (15%), Μαρόκο (7%), Μαυριτανία (2%), Συριακή Αραβική Δημοκρατία (2%), Σουδάν (5%), <b>Τυνησία</b> (44%)	11	55%
Ευρώπη	134	<b>Γερμανία</b> (11%), Αρμενία (1%), Αυστρία (1%), Λευκορωσία (2%), Βέλγιο (3%), Βουλγαρία (1%), Καναδάς (1%), Κύπρος (2%), Κροατία (2%), Δανία (2%), Ισπανία (1%), Εσθονία (2%), Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (4%), Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας (1%), Φινλανδία (1%), Γαλλία (7%), Γεωργία (1%), Ελλάδα (2%), Ουγγαρία (1%), Ιρλανδία (4%), Ισλανδία (2%), Ισραήλ (2%), Ιταλία (5%), Λετονία (4%), Λιθουανία (2%), Λουξεμβούργο (2%), Μάλτα (1%), Μονακό (1%), Νορβηγία (2%), Κάτω Χώρες (1%), Πολωνία (1%), Πορτογαλία (4%), Δημοκρατία Μολδαβία (2%), Δημοκρατία της Τσεχίας (1%), Ρουμανία (3%), Ηνωμένο Βασίλειο, Μεγάλη Βρετανία και Βόρεια Ιρλανδία (1%), Σερβία (1%), Μουρβανόβιο (1%), Σλοβακία (1%), Σλοβενία (1%), Σουηδία (9%), Ελβετία (1%), Ουκρανία (1%)	42	89%
Σύνολο	369		126	60%

νεζουέλα (31), Τυνησία (18), Γερμανία (15), Ουρουγουάη (13), Σουηδία (12), Γαλλία (10), Ιταλία (7), Τουρκία (7), Νότια Αφρική (6), Κολομβία (6), Λίβανος (6), Μαδαγασκάρη (6), Ακτή του Ελεφαντοστού (5), Ηνωμένες Πολιτείες (5) Ιρλανδία (5), Λετονία (5), Μαλάουι (5), Νίγηρας (5) και Πορτογαλία (5).

Ο Πίνακας 3 δείχνει τον τρόπο κατανομής των χωρών στις περιφέρειες μελέτης και την ποσοστιαία συνεισφορά που είχε η καθεμία στο σύνολο των «έγκυρων» απαντήσεων για την περιφέρειά της. Η αναφορά στο ποσοστό των χωρών που

όντως εκπροσωπούνται στην έρευνα (η «κάλυψη» των χωρών της περιφέρειας) αποκαλύπτει τη σχετική υπερεκπροσώπηση ορισμένων χωρών στα επιτευχθέντα αποτελέσματα. Έτσι, όχι μόνο η περιφέρεια των Αραβικών Κρατών αντιπροσωπεύεται από μόλις τις μισές χώρες, αλλά και σχεδόν το 50% των «έγκυρων» απαντήσεων προέρχονται από μια μόνο χώρα, την Τυνησία. Βρίσκουμε ένα παρόμοιο μοτίβο, αν και σε μικρότερο βαθμό, στην περιφέρεια της Λατινικής Αμερικής και Καραϊβικής, όπου υπάρχει βεβαίως μια ελαφρώς μεγαλύτερη κάλυψη των χωρών της περιφέρειας, αλλά και

όπου πάνω από τις μισές «έγκυρες» απαντήσεις προέρχονται από δύο μόνο χώρες, τη Βενεζουέλα και την Ουρουγουάη. Στις άλλες περιφέρειες η κάλυψη είναι υψηλότερη και ο βαθμός υπεροχής των μεμονωμένων χωρών δεν είναι ούτε τόσο μεταβλητός ούτε τόσο μεγάλος.

Στον Χάρτη 2, που έχει τίτλο *Συμμετοχή στην έρευνα της UNESCO*, η κάθε χώρα είναι χρωματισμένη για να δείξει τον βαθμό συμμετοχής της στην έρευνα. Ο αριθμός των έγκυρων απαντήσεων εμφανίζεται με δακτυλίδια αναλογικού μεγέθους που επικεντρώνονται στο κενό χώρο της χώρας. Εκτός από την Αμερική (όπου ελάχιστες χώρες απέτυχαν να απαντήσουν καθόλου), η γεωγραφική κατανομή της συμμετοχής στην έρευνα τείνει να ευνοεί το βόρειο ημισφαίριο. Η Αφρική (κυρίως η Ανατολική Αφρική), η Αραβική Χερσόνησος, η Κεντρική Ασία και η Ωκεανία είναι οι περιοχές με τον μεγαλύτερο αριθμό χωρών από τις οποίες δεν υπήρξαν καθόλου απαντήσεις ή μόνο ένα χαμηλό ποσοστό συμμετοχής (μονάχα ένας ερωτώμενος).

Ο τρόπος με τον οποίο συνδυάστηκαν οι απαντήσεις των ανεξάρτητων χωρών είναι ο ακόλουθος: ο επιλεγμένος δείκτης είναι ο αριθμός των απαντήσεων «ναι» ως ποσοστό των συνολικών απαντήσεων («ναι» ή «όχι») στις τέσσερις ερωτήσεις (Q05<sup>18</sup>, Q13a<sup>19</sup>, Q31<sup>20</sup> και Q41a<sup>21</sup>): ποσοστό μικρότερο από 50% δείχνει ότι η μειοψηφία των ερωτηθέντων της χώρας απάντησε «ναι». Η γραφική παράσταση 15, *Η κατανομή των χωρών κατά εκπαιδευτικό επίπεδο στο οποίο διδάσκεται η φιλοσοφία*, δίνει μια σύνοψη των απαντήσεων σχετικά με την παρούσα κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στις χώρες του κόσμου. Τα διάφορα προφίλ που αναφέρονται κάτω από την «γενική κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας» κατασκευάστηκαν συνδυάζοντας τις απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά, μετρώντας ως θετική μόνο την απάντηση της χώρας, αν τουλάχιστον το ήμισυ των μεμονωμένων απαντήσεων

από τη χώρα ήταν «ναι». Το προφίλ «δευτεροβάθμια και πανεπιστήμιο», για παράδειγμα, δείχνει ότι οι ενδιαφερόμενες χώρες (π.χ. η Αλγερία και η Αυστρία) διδάσκουν αυτόνομα τη φιλοσοφία στο επίπεδο τόσο της «δευτεροβάθμιας» όσο και «πανεπιστημιακής» εκπαίδευσης. Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες σε καθεμία από αυτές τις χώρες απάντησαν «ναι» σε αυτές τις δύο ερωτήσεις, αλλά πάνω από τους μισούς απάντησαν «όχι» στις ερωτήσεις που αφορούσαν στο «πρωτοβάθμιο» και στο «ανεπίσημο» επίπεδο. Μία σημείωση που αξίζει να την προσέξουμε: ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάστηκαν αυτά τα προφίλ σημαίνει ότι οι χώρες στις οποίες δεν υπήρξε απάντηση σχετικά με ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης αντιμετωπίστηκαν ως να μην διδάσκουν φιλοσοφία σε αυτό το επίπεδο (δηλαδή, στην περίπτωση αυτή, η απάντηση «όχι» και η απουσία απάντησης θεωρούνται ισοδύναμες). Ίσως αξίζει να προταθεί μια μορφή περιλήψης που θα μπορούσε να αποτελέσει ένα μέτρο της συνολικής διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε καθεμία από τις χώρες, που θα μπορούσε να ταξινομηθεί ανάλογα με τη διαθεσιμότητα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας και να σχεδιαστεί ένας παγκόσμιος χάρτης της διδασκαλίας της φιλοσοφίας για το 2007. Επιπλέον, η κατασκευή ενός τέτοιου συνολικού μέτρου της διαθεσιμότητας της διδασκαλίας θα μπορούσε να αποτελέσει ένα νέο κλειδί για την ερμηνεία του ερωτηματολογίου.

Αποφασίστηκε επίσης ότι η άτυπη διδασκαλία φιλοσοφίας θα πρέπει να εξακολουθήσει να περιλαμβάνεται ως μέρος της αξιολόγησης της κατάστασης της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο.

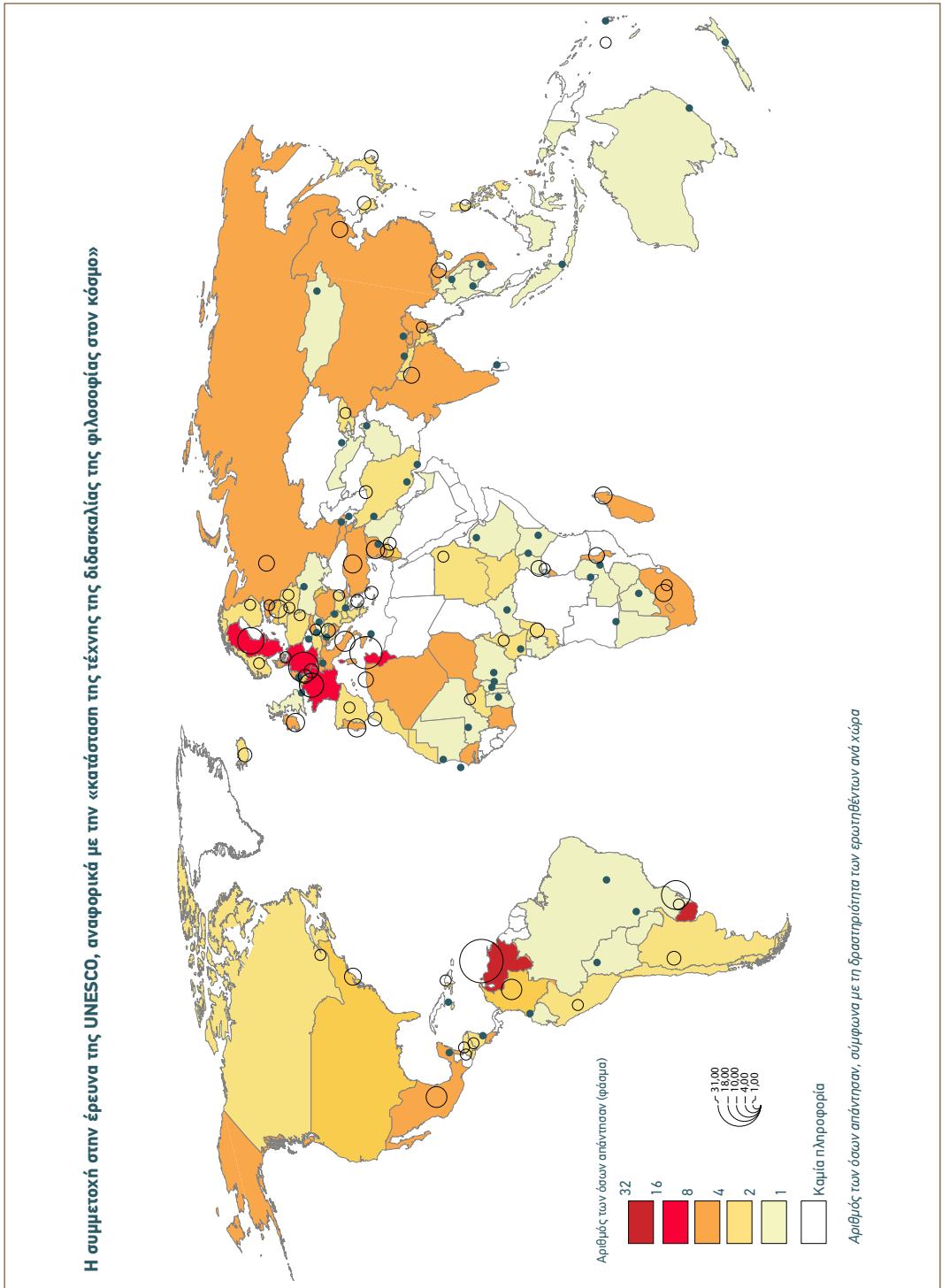
Τα πανεπιστημιακά μαθήματα φαίνεται να αποτελούν το βασικό στοιχείο της φιλοσοφικής εκπαίδευσης και προσφέρονται στο 85% των χωρών (Πίνακας 4). Όπου η φιλοσοφία δεν προσφέρεται στο πανεπιστήμιο, σπάνια προσφέρεται σε οποιοδήποτε άλλο επίπεδο εκπαίδευσης. Η

(18) Ερώτηση Q05: Η φιλοσοφία, ειδικά στη χώρα σου, διδάσκεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

(19) Ερώτηση Q13a: Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η φιλοσοφία εξακολουθεί να διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα;

(20) Ερώτηση Q31: Στα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης η φιλοσοφία διδάσκεται ως ξεχωριστή κατεύθυνση;

(21) Ερώτηση Q41a: Υπάρχουν στη χώρα σου καθόλου άλλα ιδρύματα, οργανισμοί κ.λπ. που διδάσκουν φιλοσοφία; Παρακαλούμε όπως τα καθορίσετε.



Χάρτης 2. Η συμμετοχή στην έρευνα της UNESCO

## Πίνακας 4.

Η κατανομή των χωρών ανά επίπεδο εκπαίδευσης στο οποίο διδάσκεται η φιλοσοφία<sup>22</sup>

Προφίλ: γενική κατάσταση της εκπαίδευσης της φιλοσοφίας	Αριθμός χωρών	Κατάλογος χωρών
Πρωτοβάθμια + πανεπιστημιακή + άτυπη	2	Ιράκ, Νορβηγία
Πρωτοβάθμια + δευτεροβάθμια + πανεπιστημιακή + άτυπη	5	Αυστραλία, Λευκορωσία, Βραζιλία, Ουζμπεκιστάν, Ουκρανία
Δευτεροβάθμια	3	Μπενίν, Μογγολία, Ναμίμπια
Δευτεροβάθμια + πανεπιστημιακή	24	Αλγερία, Αυστρία, Μπανγκλαντές, Βολιβία, Κύπρος, Κόστα Ρίκα, Ακτή Ελεφαντοστού, Δανία, Ισημερινός, Γκαμπόν, Ονδούρα, Ισλανδία, Ιαπωνία, Λίβανος, Λουξεμβούργο, Μαδαγασκάρη, Μαρόκο, Μαυριτανία, Νικαράγουα, Κάτω Χώρες, Συριακή Αραβική Δημοκρατία, Ρουάντα, Σενεγάλη, Σουδάν
Δευτεροβάθμια + πανεπιστημιακή + άτυπη	40	Γερμανία, Αργεντινή, Μπαχρέιν, Βουλγαρία, Καμερούν, Καναδάς, Χιλή, Κολομβία, Κονγκό, Κροατία, Ισπανία, Εσθονία, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Φινλανδία, Γαλλία, Ελλάδα, Αιτή, Ουγγαρία, Ισραήλ, Ιταλία, Λετονία, Μαλί, Μαυρίκιος, Νίγηρας, Παραγουάη, Πορτογαλία, Κεντροαφρικανική Δημοκρατία, Δημοκρατία της Κορέας, Δημοκρατία της Μολδαβίας, Λαϊκή Δημοκρατία του Λάος, Ρουμανία, Ηνωμένο Βασίλειο της Μεγάλης Βρετανίας και της Βόρειας Ιρλανδίας, Σερβία, Μαυροβούνιο, Σλοβακία, Σλοβενία, Τόγκα, Τυνησία, Τουρκία, Ουρουγουάη, Βενεζουέλα
Δευτεροβάθμια + άτυπη	1	Μονακό
Πανεπιστημιακή	17	Μπελίτζ, Μπوتσουάνα, Αιθιοπία, Γεωργία, Γκάνα, Γρενάδα, Ινδονησία, Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν, Ιρλανδία, Τζαμάικα, Κιργιστάν, Μάλτα, Περού, Σουδάν, Βανουάτου, Βιετνάμ, Ζιμπάμπουε
Πανεπιστημιακή + άτυπη	18	Μπαρμάντος, Βέλγιο, Καμπότζη, Κίνα, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, Ρωσική Ομοσπονδία, Ινδία, Κένυα, Λεσόθο, Λιθουανία, Μαλάουι, Μεξικό, Νιγηρία, Νέα Ζηλανδία, Φιλιππίνες, Πολωνία, Ταϊλάνδη, Ζάμπια
Άτυπη	5	Μπουρουντί, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, Ιορδανία, Ουγκάντα, Ελβετία
Κενό (καμία απάντηση ή «όχι» σε κάθε ερώτηση)	11	Νότια Αφρική, Ολλανδικές Αντίλλες, Αρμενία, Μπουτάν, Μπουρκίνα Φάσο, Ελ Σαλβαδόρ, Φίτζι, Νεπάλ, Δημοκρατία της Τσεχίας, Σρι Λάνκα
Σύνολο	256	

φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι λιγότερο συχνή (60% των χωρών), και πολύ σπάνια η φιλοσοφία διδάσκεται μονάχα σε αυτό το επίπεδο. Η κατάσταση της διδασκαλίας της άτυπης φιλοσοφίας είναι παρόμοια. Σε κάθε περίπτωση από τις πιο πάνω, όπου προσφέρεται η φιλοσοφία γενικά διδάσκεται σε δύο ή περισσότερα επίπεδα. Αλλού πάλι τα επίπεδα «ανταγωνίζονται»: πρόκειται για τη μία ή την άλλη, τη δευτεροβάθμια ή την άτυπη, για 44 χώρες στις οποίες η φιλοσοφία διδάσκεται σε πανεπιστημιακό επίπεδο και για 8 χώρες όπου δεν διδάσκεται. Μονάχα το Μονακό προσφέρει και τα δύο και τίποτα άλλο. Τέλος, η φιλοσοφία στο δημοτικό σχολείο σπάνια διδάσκεται και σε καμία χώρα μονάχα στο δημοτικό.

Ακόμη, λιγότερο από το 10% των χωρών που εκπροσωπούνται στην έρευνα δεν έχουν καμία διδασκαλία φιλοσοφίας σε κανένα επίπεδο.

Η «γενική κατάσταση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης» στις διάφορες χώρες δείχνει κάποια μάλλον κατακερματισμένα αποτελέσματα, και κρίθηκε χρήσιμο να ομαδοποιηθούν μερικά από τα σπάνια προφίλ και στη συνέχεια να ταξινομηθούν αυτά τα προφίλ από χώρες όπου η φιλοσοφία δεν διδάσκεται καθόλου σε εκείνες όπου διδάσκεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Αυτές οι περιθωριακές προσαρμογές καθιστούν δυνατή την εύρεση και αποσαφήνιση της ερμηνείας των διαφόρων εθνικών προτύπων

(22) Οι χώρες, σύμφωνα με την αλφαβητική σειρά στην πρωτότυπη γαλλική έκδοση.

ή εθνικών καταστάσεων: η κατηγοριοποίηση τους με τον τρόπο αυτό μας επιτρέπει να σχεδιάσουμε ένα χάρτη της κατάστασης της φιλοσοφικής εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο.

Ο Χάρτης 3 έχει το πλεονέκτημα ότι αναδεικνύει με σαφήνεια ποιες χώρες έχουν την πληρέστερη παροχή φιλοσοφίας σε όλη την εκπαιδευτική πορεία: η Αυστραλία, η Λευκορωσία, η Βραζιλία, το Ουζμπεκιστάν και η Ουκρανία. Η πολυεπίπεδη διδασκαλία της φιλοσοφίας επικεντρώνεται σε ορισμένες γεωγραφικές περιοχές του χάρτη: η Ευρώπη, η Λατινική Αμερική και η Δυτική Αφρική διδάσκουν τη φιλοσοφία σε τουλάχιστον δύο εκπαιδευτικά επίπεδα. Η φιλοσοφία είναι πιο περιορισμένη στις χώρες της Ανατολικής Αφρικής (η οποία περιλαμβάνει τον μεγαλύτερο αριθμό χωρών όπου δεν διδάσκεται καθόλου φιλοσοφία), ενώ στην Ασία, τις Ηνωμένες Πολιτείες και το Μεξικό, το προφίλ «πανεπιστημιακή και άτυπη» είναι ευρέως διαδεδομένο.

Υπό το πρίσμα αυτής της εξέτασης των προφίλ εκπαίδευσης της εθνικής φιλοσοφίας, μπορούμε να ορίσουμε ένα μέτρο που καταγράφει κατά προσέγγιση τη διδασκαλία της φιλοσοφίας μιας χώρας, αλλά εξακολουθεί να έχει το πλεονέκτημα της ξεκάθαρης διάκρισης των διαφόρων προφίλ –και επίσης έχει μια ισχυρή λογική βάση και γεωγραφική συνοχή. Αυτό επιτυγχάνεται με την αναδιοργάνωση της προηγούμενης ρύθμισης με τρόπο που να συνδυάζει ταυτόχρονα το πανεπιστημιακό και το δευτεροβάθμιο επίπεδο διδασκαλίας της φιλοσοφίας.

Η δυσарέσκεια με την κατάσταση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης στη χώρα των ερωτηθέντων εκτείνεται από τη Λατινική Αμερική μέχρι τη Νότια Ευρώπη και περιλαμβάνει την Αφρική. Επηρεάζει επίσης δύο από τις μεγαλύτερες ασιατικές χώρες, την Ινδία και την Κίνα. Αυτή η δυσарέσκεια δεν συμπίπτει με την παραπάνω «κατάσταση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης» στη χώρα: ορισμένες από τις χώρες στις οποίες υπάρχει γενική ικανοποίηση

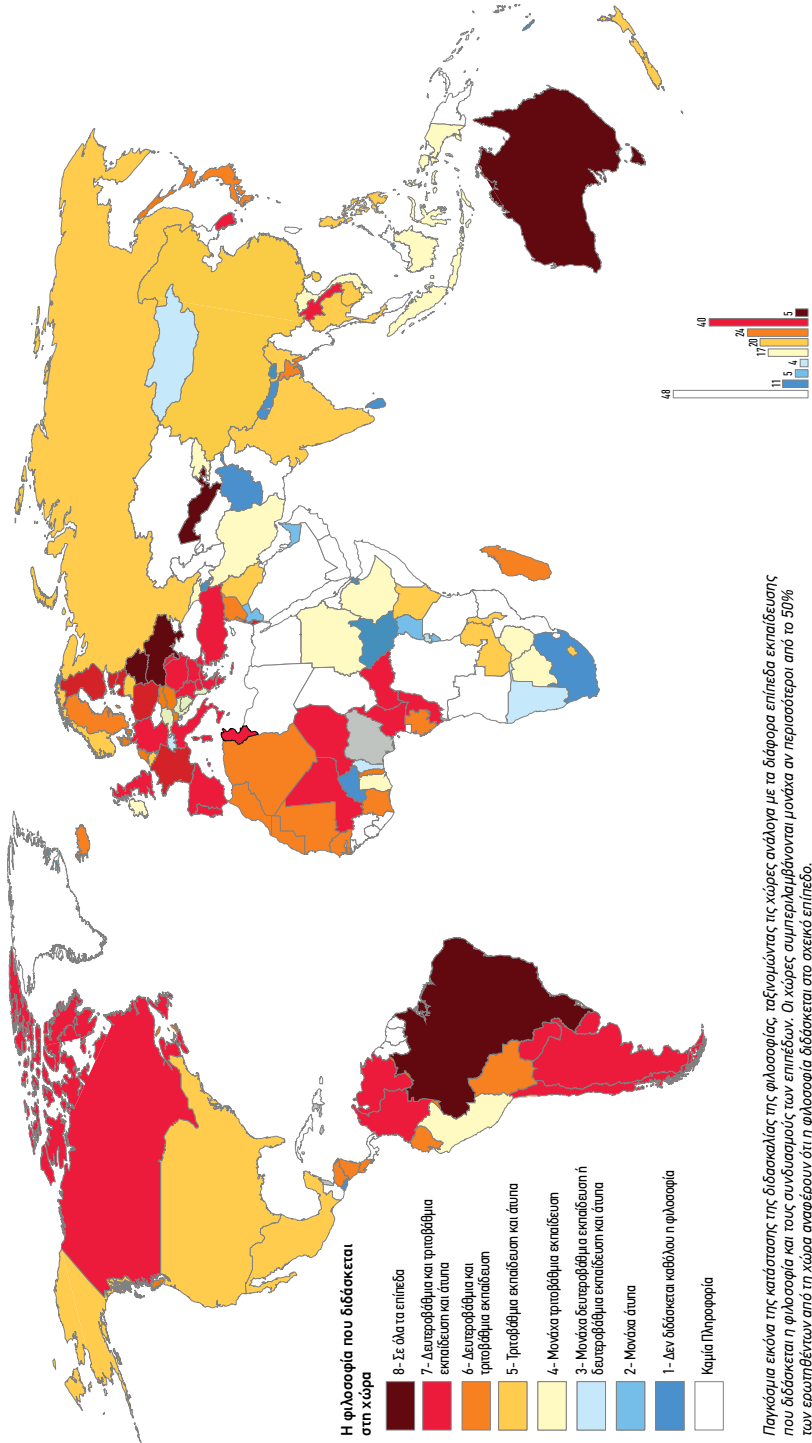


**Γραφική παράσταση 7.** Η παρουσία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε περισσότερα ή λιγότερα από δύο επίπεδα εκπαίδευσης (χώρες από τις οποίες λήφθηκαν απαντήσεις)

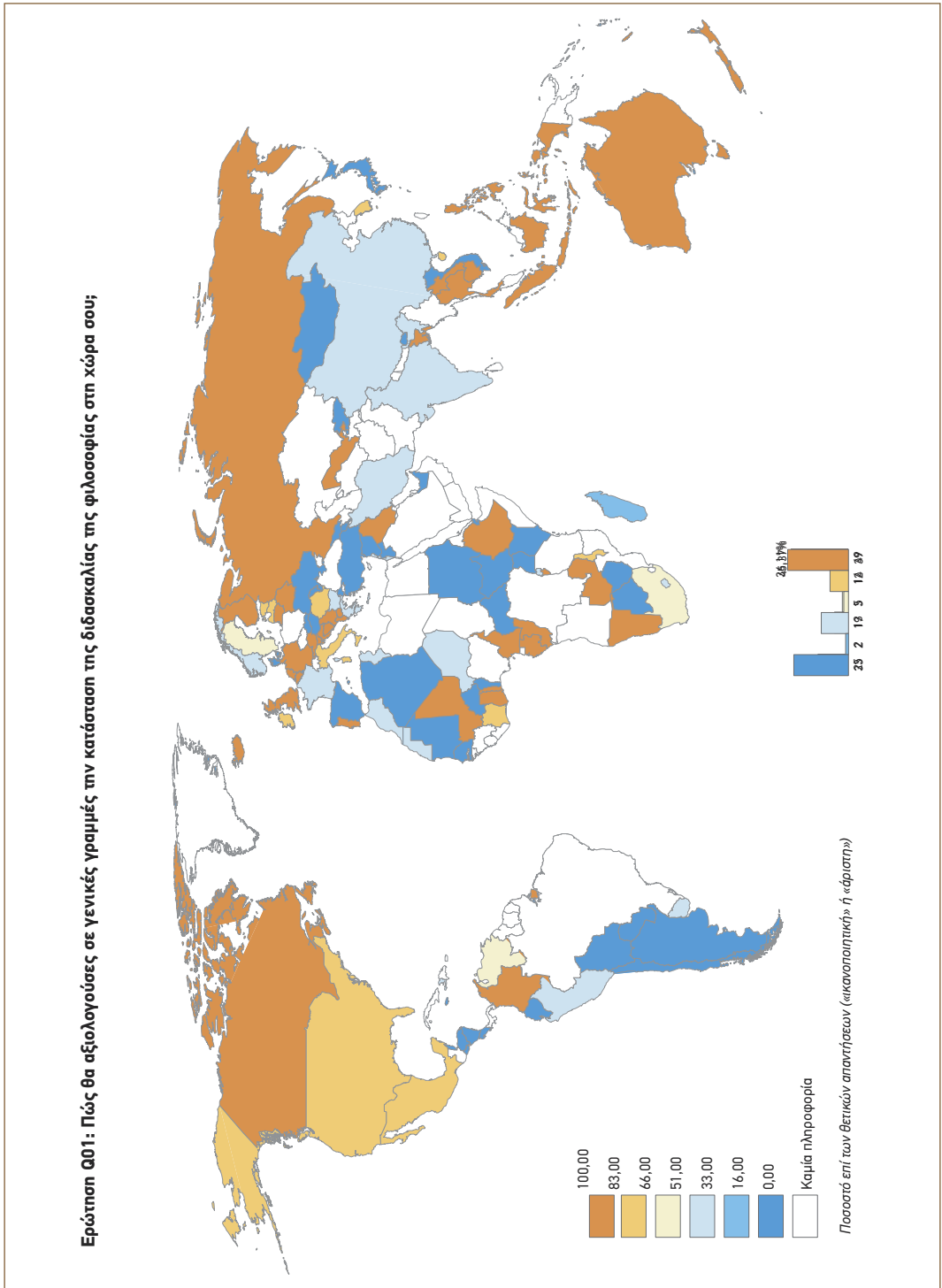
είναι εκείνες που δεν έχουν διδασκαλία «πολυεπίπεδης» φιλοσοφίας (Ηνωμένες Πολιτείες, Νότια Αφρική) όπως επίσης και άλλες που έχουν (Φινλανδία) –βλέπε γραφική παράσταση 7. Μεταξύ εκείνων στις οποίες η δυσарέσκεια είναι γενικότερη, η πλειοψηφία έχει διδακτική «πολυεπίπεδη» διδασκαλία (Γαλλία, Ισπανία και Ουκρανία, για παράδειγμα) και μονάχα μερικές δεν έχουν (η Ινδία, η Κίνα και το Σουδάν, για παράδειγμα). Μεταξύ των περιφερειών μελέτης, θα πρέπει να σημειώσουμε τη γενικευμένη δυσарέσκεια στις χώρες της περιφέρειας των Αραβικών Κρατών και σε μικρότερο βαθμό σε εκείνες της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής. Η Αφρική, ωστόσο, αντιπροσωπεύει σχεδόν τις μισές χώρες όπου οι ερωτώμενοι τείνουν να είναι «ικανοποιημένοι» –ειδικά τις χώρες όπου υπάρχει διδασκαλία «πολυεπίπεδης» φιλοσοφίας. Οι ερωτηθέντες από τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής είναι ικανοποιημένοι από την κατάσταση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, αν και υπάρχουν κάποιες

**Δείκτης της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η διδασκαλία της φιλοσοφίας σε κάθε χώρα**

- Ερώτηση Q45: Η φιλοσοφία, ειδικά στη χώρα σου, διδάσκεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Ερώτηση Q13a: Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η φιλοσοφία εξακολουθεί να διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα;
- Ερώτηση Q31: Στα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης η φιλοσοφία διδάσκεται ως ξεχωριστή κατεύθυνση;
- Ερώτηση Q41a: Υπάρχουν στη χώρα σου κάθλου άλλα ιδρύματα, οργανισμοί κ.λπ. που διδάσκουν φιλοσοφία;



Χάρτης 3. Δείκτης της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η διδασκαλία της φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο



Χάρτης 4. Προσωπικές απόψεις των ερωτηθέντων για τη συνολική κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη χώρα τους



εξαιρέσεις, μία εκ των οποίων είναι η Γαλλία.

### Ο περιορισμός στη διδασκαλία της φιλοσοφίας

Η έννοια του περιορισμού της φιλοσοφικής εκπαίδευσης σε μια δεδομένη χώρα εξαρτάται κατά μία έννοια από την παρουσία κάποιας φιλοσοφικής εκπαίδευσης στη χώρα αυτή: πράγματι, αυτό που δεν μπορεί να ξεκινήσει δεν μπορεί να μειωθεί... Πιστεύουμε επομένως ότι ο αναγνώστης θα συγκρίνει τα αποτελέσματα που ελήφθησαν σε αυτό το σημείο με την αναφερόμενη κατάσταση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης σε κάθε χώρα. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις (Q02b1<sup>23</sup>, Q02c1<sup>24</sup>) αποσκοπούν στο να προκαλέσουν μια γενική εμπειρία του περιορισμού, σε κάποιο βαθμό ή άλλο, στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Οι δύο άλλες αφορούν συγκεκριμένα επίπεδα εκπαίδευσης, αν και στις δύο περιπτώσεις (ερώτηση Q36a<sup>25</sup>: πανεπιστημιακό επίπεδο: ερώτηση Q17<sup>26</sup>: δευτεροβάθμια εκπαίδευση) έχουν παγκόσμιες επιπτώσεις, μόνο και μόνο επειδή τα δύο αυτά επίπεδα αποτελούν τον πυρήνα της φιλοσοφικής εκπαίδευσης σε αυτές τις χώρες στο σύνολό τους. Αν αυτά τα δύο επίπεδα επηρεάζονται από μέτρα που αποσκοπούν στη μείωση ή υποβάθμιση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, αυτό είναι αναμφισβήτητα μια ισχυρή ένδειξη για τον περιορισμό της διδασκαλίας της σε ολόκληρη τη χώρα. Στην περίπτωση των τριών πρώτων ερωτήσεων (Q02b1, Q02c1, Q36a), ο επιλεγμένος δείκτης είναι ο αριθμός των αποκρίσεων «ναι» ως ποσοστό του συνδυασμένου συνόλου των μαρκαρισμάτων («ναι» ή «όχι») για κάθε ερώτηση: Ποσοστό μικρότερο από το 50% δείχνει ότι η μειονότητα στη συγκεκριμένη χώρα απάντησε «ναι». Η διαδικασία για την ερώτηση Q17 είναι διαφορετική επειδή υπάρχουν πολλές υποερωτήσεις, και καθεμία από αυτές προσκαλεί ένα «ναι» ή τίποτα –δεν υπάρχει καμία διάταξη για μια ρητή απάντηση. Για καθένα από τα υπο-ερωτήματα, οι

απαντήσεις «ναι» σε κάθε ερώτηση υπολογίστηκαν και εκφράστηκαν ως ποσοστό του συνολικού αριθμού των απαντήσεων της χώρας στην ερώτηση (εάν δεν σημειώνεται το κουτί «ναι», αυτό δεν συναπάγεται «όχι», απλά και μόνο επειδή δεν υπάρχει απάντηση).

Στη βάση αυτής της ρύθμισης υπάρχει ο κίνδυνος να υποτιμηθεί ο αριθμός των απαντήσεων «ναι» απλώς και μόνο μέσω της υπερεκπροσώπησης των μη απαντήσεων. Για να αμβλυθεί αυτό το αποτέλεσμα, η συνολική τιμή που δίνεται για το ερώτημα Q17 ως όλο σχηματίζεται από αυτά τα τρία αποτελέσματα λαμβάνοντας τη μεγαλύτερη από τη μέση αξία τους. Μια χώρα όπως η Χιλή (Q17a = 0%, Q17b = 33%, Q17c = 67%) θα έχει έτσι βαθμολογία 67% για το ερώτημα Q17 ως όλο. Ο δείκτης «περιορισμός» είναι ο αριθμός (0 έως 4) αυτών των τεσσάρων ερωτήσεων που έλαβαν απάντηση «ναι» από 50 τοις εκατό ή περισσότερους των ερωτηθέντων της χώρας.

Συνδυάζοντας τις απαντήσεις σε ερωτήσεις που τελικά είναι πολύ διαφορετικές σε ένα ενιαίο συνοπτικό σχήμα, αυτό φυσικά αποτελεί μια εξαιρετικά προσοδίοριστη διαδικασία. Ο στόχος εδώ δεν είναι να οικοδομήσουμε μιαν περίπτωση οποιουδήποτε είδους σχετικά με τον περιορισμό της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, αλλά μόνο να υποδείξουμε εκείνες τις χώρες όπου τα σημάδια του περιορισμού στη διδασκαλία της φιλοσοφίας είναι ορατά από μιαν ανάλυση των απαντήσεων. Ένας σύνθετος δείκτης, όπως ο πιο πάνω, μπορεί να χρονογραφηθεί και να συγκριθεί με άλλα ζητήματα της έρευνας. Αλλά θα ήταν εντελώς απελπιστικό το να προσφέρουμε μια πλήρη εικόνα της μείωσης που παρατηρήθηκε, απλώς με την παρουσίαση αυτών των αριθμών. Για το σκοπό αυτό, θα είναι πιο σκόπιμο και χρήσιμο να εξεταστεί το ποιοτικό μέρος της έρευνας, χώρα με χώρα, και οι απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (για το σκοπό αυτό, βλέπε τα μέρη II και III).

(23) Ερώτηση Q02b1: Στη χώρα σου υπάρχουν καθιερωμένα προγράμματα που αποσκοπούν στον περιορισμό της διδασκαλίας της φιλοσοφίας;

(24) Ερώτηση Q02c1: Στη χώρα σου υπάρχουν καθιερωμένα προγράμματα που αποσκοπούν στην εξάλειψη της διδασκαλίας της φιλοσοφίας;

(25) Ερώτηση Q36a: Πιστεύεις ότι στα πανεπιστήμια της χώρας σου η διδασκαλία της φιλοσοφίας διδάσκεται λιγότερο τα τελευταία χρόνια;

(26) Ερώτηση Q17: Κατά τα τελευταία 20 χρόνια η διδασκαλία της φιλοσοφίας (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) διακόπηκε/ αναστάληκε προσωρινά/ αντικαταστάθηκε από άλλο μάθημα που κριθήκε πως είναι το ίδιο και το αυτό/ αναθεωρήθηκε;

Χωρίς να εισέλθουμε στις λεπτομέρειες για τη φύση ή τα αίτια του περιορισμού της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, μπορούμε ακόμα να δούμε τη γεωγραφική κατανομή των χωρών που γνώρισαν μια τέτοια πτώση. Μεταξύ αυτών που παρουσιάζουν υψηλή ένδειξη περιορισμού είναι η Βραζιλία (μείωση που αναφέρεται και στα τέσσερα ερωτήματα) και η γεωγραφική περιοχή της Ταϊλάνδης, της Καμπότζης, της Λαϊκής Δημοκρατίας του Λάος και του Βιετνάμ. Ακόμη, βλέπουμε και χώρες που έχουν πρόβλημα σε μικρότερο βαθμό, κάποιες από χώρες του Μαγκρέμπ και κάποιες στη Δυτική Αφρική, συμπεριλαμβανομένων της Μαυριτανίας και της Νιγηρίας.

### Η ενίσχυση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας

Όπως συνέβη με την έννοια του «περιορισμού» και μάλιστα ακόμη περισσότερο, η έννοια της «ενίσχυσης» της φιλοσοφικής εκπαίδευσης μιας χώρας συνδέεται αναπόφευκτα με την προϋπόθεση της ύπαρξης της εν λόγω εκπαίδευσης. Πιστεύουμε λοιπόν ότι σε αυτό το σημείο ο αναγνώστης θα συγχαίρει τα αποτελέσματα που έχουν αποκτηθεί με την αναφερόμενη κατάσταση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης σε κάθε χώρα. Παρ' όλο που μια γενική ερώτηση σχετικά με τα παρατηρούμενα μέτρα ενίσχυσης (Q02a<sup>127</sup>) μπορεί να είναι συναφής με όλες τις χώρες, η ερώτηση Q15a<sup>28</sup> φαίνεται να έχει σημασία μόνο για εκείνες τις χώρες που δεν έχουν ξεχωριστό μάθημα φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και οι δύο τελευταίες ερωτήσεις (Q08a<sup>29</sup> και Q10a<sup>30</sup>), καθώς αναφέρονται στα επίπεδα εκπαίδευσης στα οποία σπάνια διδάσκεται η φιλοσοφία (προδημοτική και πρωτοβάθμια), είναι πιθανότερο να υποδηλώνουν μια σημαντική ενίσχυση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης. Χωρίς να αναφερθούμε στις λεπτομέρειες της φύσης ή των αιτιών βελτίωσης της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, μπορούμε ακόμα να δούμε

τη γεωγραφική κατανομή των χωρών που έχουν βιώσει μια τέτοια ενίσχυση. Καμία χώρα δεν έδωσε γενική θετική απάντηση και στις τέσσερις ερωτήσεις: σε εκείνες με τους υψηλότερους δείκτες περιλαμβάνονται η Ισλανδία, η Φινλανδία και το Ιράκ. Για άλλη μια φορά βλέπουμε τη Βραζιλία (ενισχύσεις που αναφέρθηκαν με απαντήσεις σε δύο ερωτήσεις από τις τέσσερις) και τις γειτονικές της χώρες, καθώς και τη Ρωσική Ομοσπονδία, την Κίνα, τη Νορβηγία, το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Λαϊκή Δημοκρατία του Λάος και τη Γκάνα.

### Παλιότερες και μελλοντικές αλλαγές στη διδασκαλία της φιλοσοφίας

Εδώ θα συνδυάσουμε τα προηγούμενα αποτελέσματα σχετικά με την οποιαδήποτε ενίσχυση ή περιορισμό της φιλοσοφικής εκπαίδευσης των χωρών, για να δημιουργήσουμε ένα συνολικό προφίλ της εξέλιξης της φιλοσοφικής εκπαίδευσης σε κάθε χώρα. Οι δείκτες «περιορισμός» και «ενίσχυση» συνδυάζονται για να εξασφαλίσουν ένα μέτρο ως προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, αναφορικά με την εξέλιξη (ή όχι) της φιλοσοφικής εκπαίδευσης σε μια χώρα. Μπορούν να δοθούν τέσσερις πιθανές απαντήσεις: (0) δεν αναφέρθηκε καμία αλλαγή, (1) μονάχα περιορισμός, (2) περιορισμός και βελτίωση και (3) μονάχα βελτίωση. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η ταξινόμηση από μόνη της παρέχει πληροφορίες σχετικά με την ύπαρξη και την κατεύθυνση των αλλαγών στη φιλοσοφική εκπαίδευση: μπορεί να συμπληρωθεί με περαιτέρω ποσοτικές λεπτομέρειες για τις αλλαγές, συγκρίνοντας τον αριθμό των ερωτήσεων με τις απαντήσεις στις οποίες αναφέρθηκε είτε βελτίωση είτε περιορισμός. Η περιφέρεια με τον μεγαλύτερο αριθμό χωρών από τις οποίες αναφέρθηκαν μονάχα βελτιώσεις στη διδασκαλία της φιλοσοφίας είναι η Ευρώπη και η Βόρεια Αμερική (σχεδόν το 50%) και μονάχα δύο χώρες από αυτή την περιφέρεια αναφέρουν

(27) Ερώτηση Q02a1: Στη χώρα σου υπάρχουν καθιερωμένα προγράμματα που αποσκοπούν στην ενδυνάμωση/ βελτίωση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας;

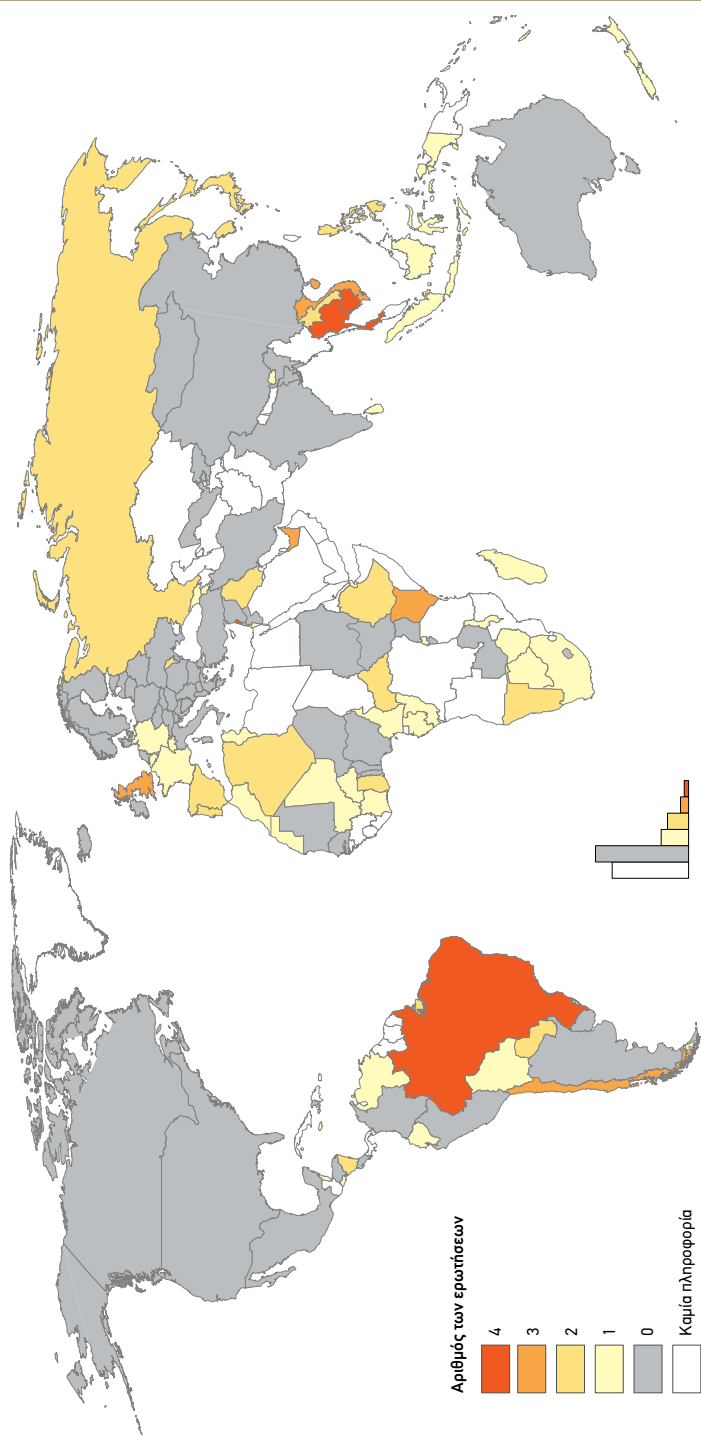
(28) Ερώτηση Q15a: Εάν στη χώρα σου η φιλοσοφία δεν διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως ξεχωριστό μάθημα, προβλέπεις ότι θα εισαχθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα;

(29) Ερώτηση Q08a: Υπάρχουν στη χώρα σου οι οποιασδήποτε προτάσεις για την εισαγωγή της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο εγγύς μέλλον;

(30) Ερώτηση Q10a: Υπάρχει στη χώρα σου η όποια εμπειρία αναφορικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην προδημοτική εκπαίδευση;

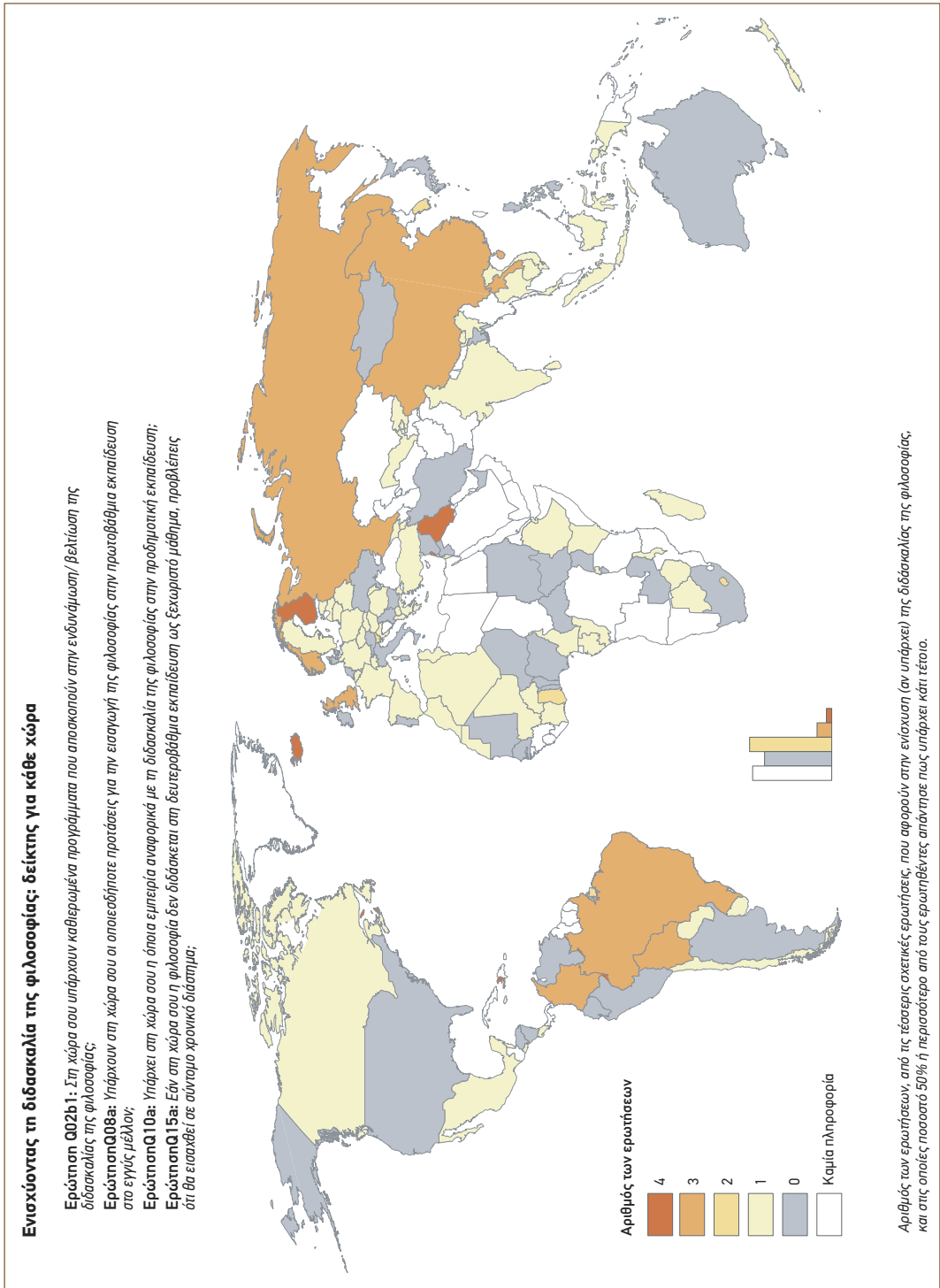
**Ο περιορισμός της διδασκαλίας της φιλοσοφίας: δείκτης για κάθε χώρα**

Ερώτηση Q02b1: Στη χώρα σου υπάρχουν καθιερωμένα προγράμματα που αποσκοπούν στον περιορισμό της διδασκαλίας της φιλοσοφίας;  
 Ερώτηση Q02c1: Στη χώρα σου υπάρχουν καθιερωμένα προγράμματα που αποσκοπούν στην εξέλιξη της διδασκαλίας της φιλοσοφίας;  
 Ερώτηση Q34a: Πιστεύεις ότι στα πανεπιστήμια της χώρας σου η διδασκαλία της φιλοσοφίας διδάσκεται λιγότερο τα τελευταία χρόνια;  
 Ερώτηση Q17: Κατά τα τελευταία 20 χρόνια η διδασκαλία της φιλοσοφίας α) διακόπηκε, β) αναστάθηκε προσωρινά, γ) αντικαταστάθηκε από άλλο μάθημα που κρίθηκε πως είναι το ίδιο και το αυτό, δ) αναβιωρήθηκε



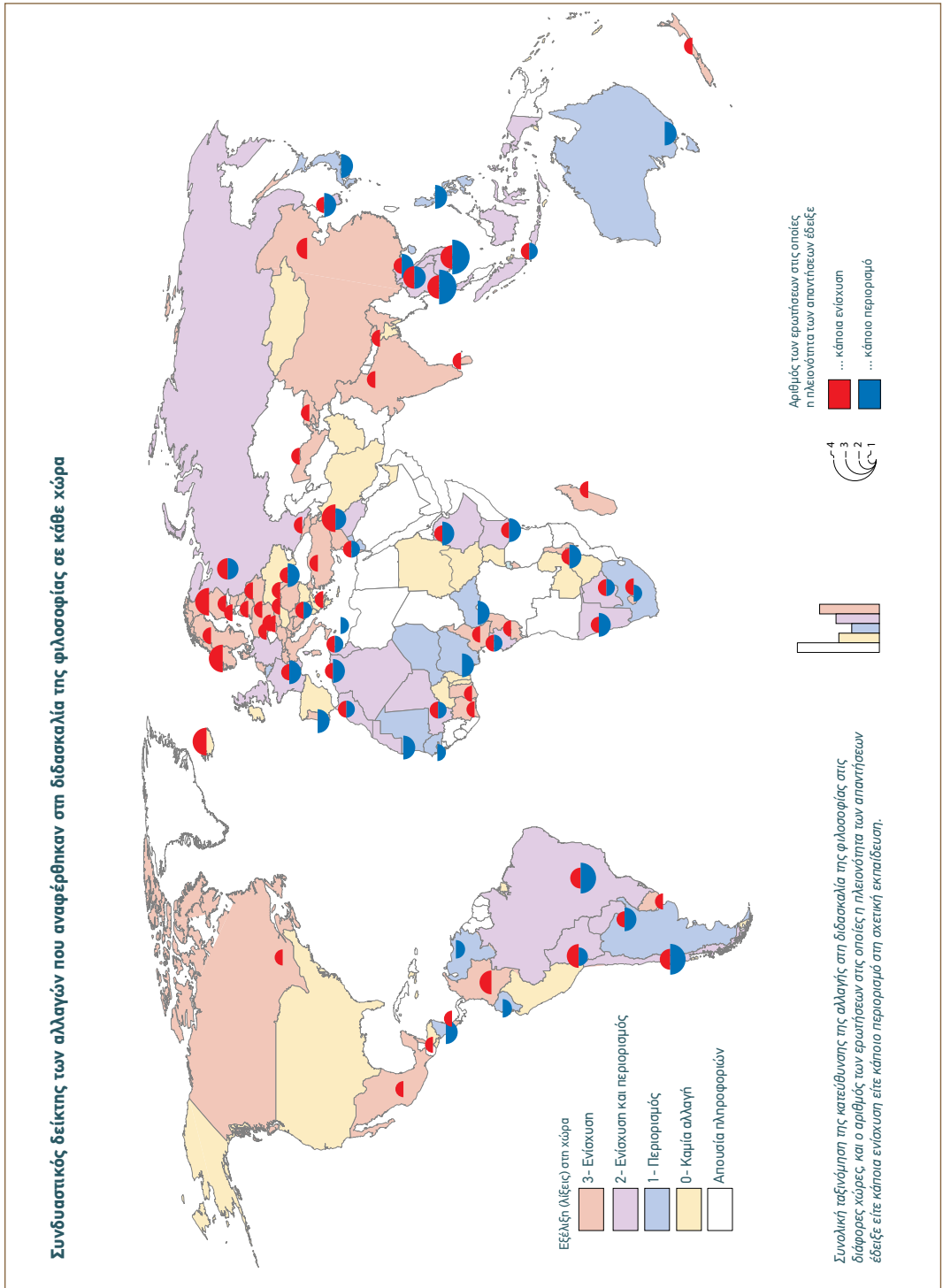
Αριθμός των ερωτήσεων, από τις τέσσερις σχετικές ερωτήσεις, που αφορούν στον περιορισμό (αν υπάρχει) της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, και που στις οποίες ποσοστό 50% ή περισσότερο από τους ερωτηθέντες απάντησε πως υπάρχει κάτι τέτοιο.

Χάρτης 5. Ο περιορισμός της διδασκαλίας της φιλοσοφίας: δείκτης για κάθε χώρα



Χάρτης 6. Ενισχύοντας τη διδασκαλία της φιλοσοφίας: δείκτης για κάθε χώρα

περιορισμό. Σε δύο περιφέρειες (της Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής και Καραϊβικής) η κατάσταση που αναφέρεται συχνότερα (35% των χωρών) είναι «μόνο βελτίωση», αν και υπάρχει μία σημαντική αντίθεση: περίπου το 20% των χωρών από την καθεμιά από αυτές τις περιφέρειες δείχνουν μόνο περιορισμό). Στην περιφέρεια της Ασίας και του Ειρηνικού, η μεικτή κατάσταση είναι η πιο συχνή, αλλά μπορεί να διαφανεί μια σαφής τάση για βελτίωση, αν συνδυάσουμε το ποσοστό του «μονάχα βελτίωση» με εκείνο του «βελτίωση και περιορισμός» (60% των χωρών). Το αντίστροφο ισχύει για την περιοχή των Αραβικών Κρατών, όπου κανένας από τους ερωτηθέντες δεν ανέφερε μόνο βελτιώσεις και αναφέρθηκε τουλάχιστον ένα σημείο περιορισμού από σχεδόν τα 3/4 των χωρών.



Χάρτης 7. Αλλαγές στη διδασκαλία της φιλοσοφίας

## II. Εργαλεία, μέθοδος και οργάνωση της έρευνας

Αυτή η έρευνα συντάχθηκε μέσα από ένα διεθνές δείγμα ερωτηθέντων από μια αρχική βάση δεδομένων με περίπου 600 επαφές. Η UNESCO ετοίμασε το ερωτηματολόγιο της έρευνας, το οποίο περιείχε περίπου 60 ερωτήσεις –συντάχθηκε στη γαλλική γλώσσα και στη συνέχεια μεταφράστηκε στην αγγλική και στην ισπανική. Λόγω του διεθνούς χαρακτήρα της έρευνας και της αρκετά σύντομης προθεσμίας περάτωσης της, αποφασίστηκε η χρήση της μεθόδου του διαδικτυακού ερωτηματολογίου, που επιτρέπει στις επαφές να απαντήσουν μέσω του Διαδικτύου ή, αν χρειαστεί, να κατεβάσουν το ερωτηματολόγιο και να στείλουν με τηλεμοιότυπο (fax) τις απαντήσεις τους στην UNESCO για να τις εισάγει στη βάση δεδομένων.

### 1) Επιλογή της εφαρμογής για τη διεξαγωγή της έρευνας

Δεν φαινόταν λογικό να αναθέσουμε στους προγραμματιστές της ιστοσελίδας να δημιουργήσουν ένα λογισμικό εργαλείο ειδικά για τη συγκεκριμένη μελέτη: θα ήταν ταχύτερη και πάνω απ' όλα πολύ πιο ασφαλής η χρήση των υφιστάμενων δυνατοτήτων της πληροφορικής, που σχεδιάστηκαν ειδικά για διαδικτυακές έρευνες. Αν και ορισμένες φορές είναι πιο περιοριστικές, οι δυνατότητες αυτές παρέχουν ένα σωστό πλαίσιο για τη διαχείριση αυτών των ερευνών (όπως για παράδειγμα τα εργαλεία για τη διανομή ερωτηματολογίων, την κατανομή σε μια ηλεκτρονική λίστα αλληλογραφίας και την πολυγλωσσική επεξεργασία) και προβλέπουν ειδική πρόσβαση σε δικτυακό τόπο εξειδικευμένης έρευνας να φιλοξενήσει το ερωτηματολόγιο, τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τις απαντήσεις. Ύστερα από μια γρήγορη εξέταση των δυνατοτήτων που υπάρχουν διαθέσιμες στο Διαδίκτυο, επιλέχθηκε μια εφαρμογή γνωστή ως e-Questionnaire (εξ αποστάσεως ερωτηματολόγιο)<sup>31</sup>, που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν και να ξεκινούν τις δικές τους έρευνες. Η εν λόγω διευκόλυνση διαθέτει όλες τις λειτουργίες που απαιτούνται για τη διανομή μιας έρευνας σε ένα διεθνές δείγμα –συμπεριλαμβανομένης και της δυνατότητας προσφοράς ενός πολυγλωσσου ερωτηματολογίου– και έχει επαρκές ιστορικό από απόψεως συνεκτικής διαθεσιμότητας και λειτουργικού

σχεδιασμού, που επιβεβαιώνεται στην περίπτωση αυτή από τη δυνατότητα εξυπηρέτησης των πελατών της και από την αποδοχή των τεχνικών βελτιώσεων που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αυτή η δυνατότητα, από τη στιγμή που το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο διαδίκτυο, επέτρεψε στους ερωτηθέντες με τους οποίους επικοινωνήσαμε μέσω της λίστας αλληλογραφίας να απαντήσουν με την άνεσή τους στις ερωτήσεις της έρευνας, χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε πρόγραμμα πλοήγησης στο δίκτυο και μπαίνοντας από οποιαδήποτε σημείο κι αν βρίσκονταν.

#### **Τα χαρακτηριστικά μιας αυτοδιαχειριζόμενης έρευνας**

Οι έρευνες στο διαδίκτυο είναι ένα υποσύνολο της «αυτοδιαχειριζόμενης έρευνας»: μια εκτεταμένη ομάδα που περιλαμβάνει διαδικτυακές, ταχυδρομικές και τερματικές μεθόδους παροχής τεκμηρίωσης. Σε αντίθεση με τις ελεγχόμενες έρευνες, οι οποίες συνήθως παραδίδονται πρόσωπο με πρόσωπο ή μέσω τηλεφώνου, δεν υπάρχει ζωντανός αποστολέας για να κάνει ερωτήσεις στον ερωτώμενο. Χωρίς μια τέτοια άμεση επαφή δεν υπάρχει κανένα συμφυές κίνητρο από τον δυνητικά ερωτώμενο για να συμμετάσχει στην έρευνα ή να απαντήσει σε κάθε ερώτηση. Επομένως, για να επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό ποσοστό ανταπόκρισης, θα πρέπει να κα-

(31) Βλέπε <http://www.e-questionnaire.com/en/>

ταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια για να παρακινηθούν οι ερωτώμενοι και να μειωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο το προσωπικό τους κόστος (π.χ. σε χρόνο ή σε πνευματική προσπάθεια). Προκειμένου να εξασφαλιστούν ολοκληρωμένες και συνεπείς απαντήσεις, είναι επίσης σκόπιμο να προσφέρουμε ένα ερωτηματολόγιο σαφές, σύντομο και εύκολα κατανοητό από όλους τους ερωτηθέντες, ειδικά όταν απευθύνεται σε έναν διεθνή πληθυσμό που περιλαμβάνει άτομα που μιλούν πολλές διαφορετικές γλώσσες. Τα ερωτηματολόγια στο διαδίκτυο είναι γενικά σύντομα, διότι η προσοχή και τα κίνητρα του ερωτώμενου –και κατά συνέπεια η αξιοπιστία των απαντήσεων– τείνουν να μειώνονται όσο περνάει η ώρα. Σε αυτό το συγκεκριμένο παράδειγμα, το αρχικό ερωτηματολόγιο δεν ήταν σύντομο και συνεπώς υπήρχε σοβαρός κίνδυνος να παρετηθούν αυτοί που θα το απαντούσαν, αν και αυτός μειώθηκε σε κάποιο βαθμό από το γεγονός ότι ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνόμασταν ήταν «δέσμιος», καθώς ασχολούνταν άμεσα με το ζήτημα και ήταν έντονα παρακινημένος από τη φύση της επαφής. Ακόμη, οι λεπτομερείς τεχνικές επιλογές που προσέφερε η εφαρμογή του «εξ αποστάσεως ερωτηματολογίου» επέτρεψαν τον περιορισμό των συνεπειών του μεγέθους του ερωτηματολογίου (μία γραμμή προόδου, για παράδειγμα, έδειχνε στους ερωτηθέντες το ποσοστό του ερωτηματολογίου που είχε ολοκληρωθεί και η λειτουργία παύσης/συνέχισης επέτρεπε στους ερωτώμενους να διακόπτουν την έρευνά τους και να ξαναρχίζουν αργότερα, αντί να χρειάζεται να ακυρώσουν πλήρως την υποβολή τους).

### **Σύνταξη του ερωτηματολογίου και ανάρτηση στο διαδίκτυο**

Το αρχικό ερωτηματολόγιο της UNESCO περιείχε πενήντα ερωτήσεις πάνω σε διάφορα ζητήματα με τη μορφή αρχείου Microsoft Word. Λόγω των προαναφερθέντων περιορισμών, η ενσωμάτωση του ερωτηματολογίου στην εφαρμογή

απαιτούσε κάποιες ανακατατάξεις. Ελήφθη πρόνοια, όμως, να διατηρηθεί το αρχικό γενικό πλαίσιο: οι αλλαγές αφορούσαν κυρίως στην αναδιοργάνωση των ζητημάτων και των σελίδων και στο «σπάσιμο» των πιο σύνθετων ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής του αρχικού ερωτηματολογίου. Η μετάβαση στο διαδίκτυο σημαίνει ότι πλέον δεν δουλεύεις με σελίδες τετραδίου αλλά με «σελίδες» οθόνης και χρειάστηκε να γίνει αναδιοργάνωση του ερωτηματολογίου για να εμφανίζει μικρές σελίδες (short screens), η καθεμιά με μερικές ερωτήσεις επικεντρωμένες σε ένα μονάχα ζήτημα. Αυτό ήταν απαραίτητο όχι μόνο για να διατηρηθεί η προσοχή του ερωτώμενου, αλλά και λόγω τεχνικών ζητημάτων, όπως π.χ. η καταγραφή των απαντήσεων, που πραγματοποιείται σε κάθε αλλαγή σελίδας. Η άσκηση της ανάρτησης του ερωτηματολογίου στο διαδίκτυο οδήγησε έτσι σε μια διαδικτυακή έκδοση εικοσιεννέα σελίδων: μία εισαγωγική σελίδα, είκοσι επτά σελίδες ερωτήσεων και μια τελική σελίδα με «ευχαριστίες». Τα διάφορα ζητήματα που εξετάζονταν στην έντυπη έκδοση διατηρήθηκαν όλα, αλλά το κάθε ένα από αυτά μπήκε σε πολλές σελίδες. Μερικά όμως έσπασαν σε περισσότερα, όταν το όλο ζήτημα είχε πάρα πολλές ερωτήσεις. Επιπλέον, πολλά από τα ερωτήματα στο αρχικό ερωτηματολόγιο περιείχαν στην πραγματικότητα ορισμένες αλληλεξαρτώμενες ερωτήσεις (για παράδειγμα, «αν ναι, παρακαλώ δώστε λεπτομέρειες»). Κρίθηκε απαραίτητο να διαχωριστούν όλες αυτές οι υποεπιλογές, ώστε να διευκρινιστεί το ερωτηματολόγιο και να διασφαλιστεί ότι όλες οι ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν στο στάδιο της επεξεργασίας. Το αποτέλεσμα ήταν ότι έπρεπε να δημιουργηθεί ένα νέο σύστημα αρίθμησης για να διευκολυνθεί η επεξεργασία των απαντήσεων, παρ' όλο που το αρχικό σύστημα αρίθμησης εξακολουθεί να λαμβάνεται υπόψη. Αυτή η λειτουργία οδήγησε σε κάποιες ριζικές αλλαγές: οι 50 ερωτήσεις στην αρχική έκδοση αυξήθηκαν σε περίπου 110 στην ηλεκτρονική έκδοση. Οι ερωτήσεις ήταν



οι φυσιολογικές διαφόρων τύπων που εμφανίζονται σε κοινωνιολογικές έρευνες: ένα μείγμα ερωτήσεων που ήθελαν σύντομες απαντήσεις και ερωτήσεις κλειστού τύπου «ναι / όχι» ή με πολλαπλές επιλογές. Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι ερωτώμενοι είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις ρυθμίσεις, οι αρχικές προσκλήσεις που αποστέλλονται στον κατάλογο αλληλογραφίας παρέχουν στους πιθανούς ερωτηθέντες περιγραφή των τύπων των ερωτήσεων που αναμένουν.

Η εφαρμογή του e-Questionnaire προσφέρει διάφορα εργαλεία υποστήριξης, έτσι ώστε οι χρήστες να μπορούν να ελέγχουν την εισαγωγή των απαντήσεων και να διασφαλίζουν ότι οι απαντήσεις τους είναι συνεπείς από την άποψη της λογικής του οργάνωσης. Οι ερωτήσεις φιλτράρονται σύμφωνα με αυτή τη λογική: οι απαντήσεις των ερωτηθέντων καθόριζαν το ποια σελίδα θα ακολουθήσει. Το λογισμικό μπορούσε επίσης να καθοδηγήσει την εισαγωγή ορισμένων πληροφοριών: για παράδειγμα, οι ερωτηθέντες περιοριζόταν στην εισαγωγή μονάχα αριθμητικών απαντήσεων σε ορισμένες ανοικτού τύπου ερωτήσεις, όπως στην ερώτηση σχετικά με τον αριθμό των πανεπιστημίων που προσφέρουν μαθήματα φιλοσοφίας. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι τα εργαλεία αυτά λειτουργούν σωστά μόνο αν ο υπολογιστής και το λογισμικό του ερωτώμενου παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη ρύθμιση: αυτό εξαρτάται από το πρόγραμμα περιήγησης, την έκδοση που χρησιμοποιείται και από τις ρυθμίσεις ασφαλείας του χρήστη (ειδικότερα αν το σύστημα επέτρεπε ή απέκλειε τη Java Script<sup>(32)</sup>). Στην αρχή της έρευνας, η παρουσία αυτών των ελέγχων καταχώρισης προκάλεσε μερικές φορές το ξαφνικό πάγωμα της διαδικασίας, και αυτό περιστασιακά οδήγησε τους ερωτηθέντες στο να παραιτηθούν από το ερωτηματολόγιο πριν από την ολοκλήρωσή του. Αυτές οι αποτυχίες οδήγησαν γρήγορα τους οργανωτές στο να διακόψουν αυτές τις «βοήθειες για τους χρήστες».

## 2) Η εξέλιξη της έρευνας

### Η προετοιμασία της βάσης δεδομένων με τους ερωτηθέντες

Η έρευνα ξεκίνησε με έναν κατάλογο επαφών με περίπου 600 διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Μέχρι το τέλος, συγκέντρωσε περίπου 1.400 διευθύνσεις επικοινωνίας. Ο στόχος ήταν να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερες διευθύνσεις ανθρώπων που συνδέονται επαγγελματικά με τη φιλοσοφία και να προσεγγιστούν όλα τα μέλη-κράτη της UNESCO. Όπως αποδείχθηκε, ο κατάλογος επαφών συγκεντρώθηκε μέσω ενός συνδυασμού πολλών διαφορετικών μεθόδων συλλογής. Μια αρχική συζήτηση με τις Εθνικές Επιτροπές για την UNESCO παρείχε ένα σύνολο στοιχείων επικοινωνίας για τα άτομα που εκπροσωπούνται στην έρευνα: διοικητικοί, δασκάλοι/ καθηγητές και/ή ειδικοί. Στη συνέχεια, όσο προχωρούσε η έρευνα, προστέθηκαν και άλλες επαφές από τη γραμματεία της UNESCO, που σταχυολογούνταν από τις απαντήσεις που λαμβάνονταν. Για ορισμένες χώρες (για παράδειγμα, τη Γερμανία, την Τυνησία και τη Βενεζουέλα) μια μεγάλη λίστα καθηγητών φιλοσοφίας συλλέχθηκε με αυτό τον τρόπο. Θεωρήθηκε επίσης σημαντικό να συμπεριληφθούν στη λίστα επικοινωνίας και όλες οι Εθνικές Επιτροπές της UNESCO, για να έχουμε μεσάζοντες σε εκείνες τις χώρες από τις οποίες λήφθηκαν λίγες απαντήσεις ή καμιά. Σε αυτές τις περιπτώσεις ζητήθηκε από τις Εθνικές Επιτροπές να δώσουν απαντήσεις μέσω των ενδιαφερόμενων οργανισμών και να βεβαιωθούν ότι η χώρα τους εκπροσωπούνταν στην έρευνα. Φάνηκε επίσης σοφό να ζητηθεί από όσους ανταποκρίθηκαν στο αρχικό ηλεκτρονικό κάλεσμα να προτείνουν πρόσθετες επαφές (δειγματοληψία χιονοσιβάδας). Αυτή η ιδέα –να ζητηθεί από τα άτομα με τα οποία επικοινωνήσαμε λόγω της γνώσης τους στον τομέα της φιλοσοφίας να παράσχουν με τη σειρά τους μια λίστα με

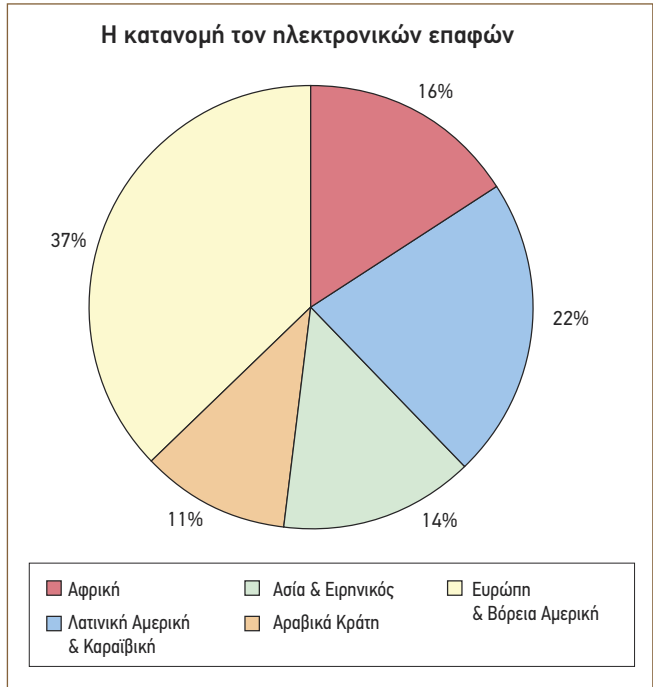
(32) Η Java Script (JS) είναι μια διεργασμένη γλώσσα προγραμματισμού για ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

άλλα άτομα που μπορεί να ενδιαφέρονται για την έρευνα– αποδείχθηκε μια πρωτότυπη και τελικά γόνιμη πηγή.

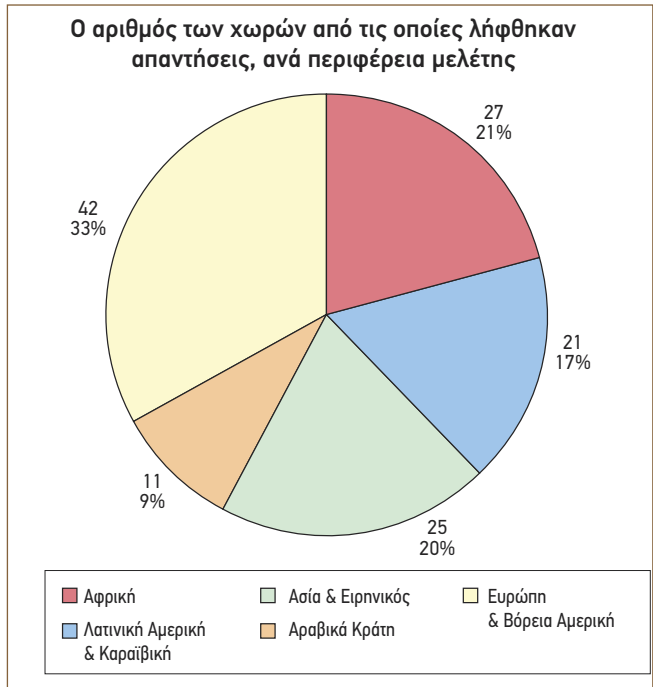
**Η συγκέντρωση των δεδομένων**

Μόλις δημοσιεύθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο και δημιουργήθηκε η λίστα επαφών, άρχισε η έρευνα καθαυτή, επικοινωνώντας με όλους στη λίστα και εξηγώντας τους πώς θα μπορούσαν να απαντήσουν στην έρευνα μέσω του Διαδικτύου. Το κάθε άτομο με το οποίο επικοινωνούσαμε λάμβανε έναν ατομικό αριθμό. Οι προσκλήσεις συμμετοχής αποστέλλονταν αρχικά με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: επίσης αποστέλλονταν και ένα μήνυμα που προκαλούσε τη συμμετοχή και εξηγούσε το γενικό πλαίσιο, ενώ σε κάθε ένα από αυτά τα ηλεκτρονικά μηνύματα «πρόσληψης» δινόταν στον κάθε ερωτώμενο ένα μοναδικό URL μέσω του οποίου θα συνδεόταν. Αυτοί οι εξατομικευμένοι σύνδεσμοι στο διαδίκτυο επέτρεψαν τον έλεγχο της πρόσβασης στο ερωτηματολόγιο, έτσι ώστε κανένα άτομο που δεν έχει προσκληθεί να μην μπορεί να απαντήσει στην έρευνα.

Το λογισμικό του e-Questionnaire περιελάμβανε τα μέσα αποστολής αυτής της έρευνας στη λίστα αλληλογραφίας. Προβλέπει τέσσερις τύπους ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που αντιστοιχούν σε τέσσερις κύριες φάσεις: λίγο μετά την αποστολή της ηλεκτρονικής πρόσκλησης, μπορεί να αποσταλεί στην επαφή ένα από τα τρία διαφορετικά μηνύματα, ανάλογα με την αντίδραση στο πρώτο. Αν δεν υπήρχε ακόμη απάντηση, υπήρχε ένα μήνυμα «επανάρξης» με υπενθύμιση για συμμετοχή στην έρευνα. Εάν ο ερωτώμενος απαντούσε σε ολόκληρο το ερωτηματολόγιο (επισκεφθηκε κάθε σελίδα και είχε πρόσβαση στην τελευταία σελίδα), τότε λάμβανε ένα ευχαριστήριο ηλεκτρονικό μήνυμα για τη συμμετοχή. Εάν το ερωτηματολόγιο ξεκίνησε να απαντάται αλλά δεν ολοκληρώθηκε, τότε αποστέλλονταν ένα ακόμη ηλεκτρονικό μήνυμα, που υπενθύμιζε στον ερωτώμενο να το ολοκληρώσει.



Γραφική παράσταση 8. Η κατανομή των ηλεκτρονικών επαφών



Γραφική παράσταση 9. Ο αριθμός των χωρών από τις οποίες λήφθηκαν απαντήσεις, κατά περιφέρεια της μελέτης

### Χρονολόγιο της προόδου της έρευνας

Ένα από τα εξαιρετικά χαρακτηριστικά των διαδικτυακών ερευνών είναι η ταχύτητα με την οποία φτάνουν οι απαντήσεις. Σε γενικές γραμμές, οι απαντήσεις έρχονται μέσα σε τρεις ημέρες από την ημέρα αποστολής του αρχικού μηνύματος, με τις περισσότερες να έρχονται στις δύο πρώτες ημέρες και με ταχεία απόκριση του αριθμού τους στη συνέχεια. Οι περισσότεροι παραλήπτες ασχολούνται άμεσα με τα μηνύματα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: είτε τα διαγράφουν είτε απαντούν σε αυτά χωρίς καθυστέρηση. Κάποιοι πάλι κρατούν ανοικτό αυτό το είδος των ηλεκτρονικών μηνυμάτων με σκοπό να τα απαντήσουν σε μια πιο βολική στιγμή –ειδικά αν το ερωτηματολόγιο φαίνεται να είναι μεγάλο– αλλά στην πραγματικότητα λίγοι από αυτούς επιστρέφουν τελικά σε αυτά για να τα απαντήσουν. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας η ηλεκτρονική πρόσκληση να καθιερώνει πειστικά τον επαγγελματικό χαρακτήρα της έρευνας και να εμπλέκει το συμφέρον του ερωτώμενου. Αλλά αυτό δεν αρκεί για να εξασφαλιστεί ένα ικανοποιητικό ποσοστό ανταπόκρισης.

Για το λόγο αυτό είναι σύνθηρες το φαινόμενο τού να αποστέλλονται υπενθυμίσεις σε όλες τις επαφές που δεν απάντησαν καθόλου ή δεν έχουν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, η αποστολή πάρα πολλών υπενθυμίσεων μπορεί να θεωρηθεί ως κακομεταχείριση, και ακόμη και ως ανεπιθύμητη αλληλογραφία (spam)<sup>33</sup>, κάτι που δεν θα έκανε καλό στην εικόνα ούτε της έρευνας ούτε του διοργανωτή της. Γενικά, κρίνεται σκόπιμο να αποστέλλεται μια αρχική πρόσκληση και να ακολουθούν όχι περισσότερες από δύο προσπάθειες/υπενθυμίσεις, αν και μπορεί να υπάρχουν συγκεκριμένες περιπτώσεις που να δικαιολογούν μεγαλύτερο αριθμό υπενθυμίσεων (προσωπικοί φίλοι, συνάδελφοι ή υφιστάμενοι). Στην πραγματικότητα, αυτή ήταν η κατάσταση στην

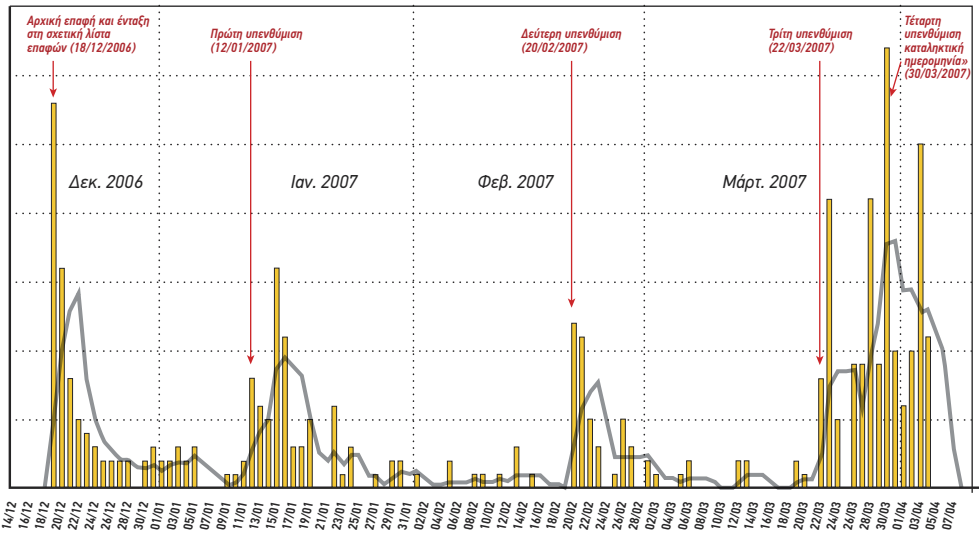
περίπτωση της έρευνας αυτής και τελικά υπήρχαν, εκτός από την ηλεκτρονική πρόσκληση (18 Δεκεμβρίου 2006), άλλα τέσσερα σενάρια υπενθυμίσεων κατά τη διάρκεια του 2007 (8 Ιανουαρίου, 20 Φεβρουαρίου, 22 Μαρτίου και 30 Μαρτίου 2007), η τελευταία από τις οποίες ανακοίνωνε την παράταση τεσσάρων ημερών της περιόδου έρευνας, που αρχικά είχε προγραμματιστεί να λήξει στις 30 Μαρτίου 2007. Για να αποφευχθούν οι παραβάσεις και να ανταποκριθούμε στα αναπόφευκτα ερωτήματα των ατόμων με τα οποία επικοινωνήσαμε, αποδείχτηκε επίσης απαραίτητο να αντιμετωπιστούν μια σειρά αιτημάτων που λήφθηκαν στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (philosophy-survey@unesco.org) –για παράδειγμα, αιτήματα για αφαίρεση από τη λίστα επαφών ή επίλυση τυχόντων τεχνικών προβλημάτων που αντιμετωπίστηκαν κατά την προσπάθεια πρόσβασης στο ερωτηματολόγιο.

Αν και η έναρξη της έρευνας ήταν υποσχόμενη, με σχεδόν εκατό απαντήσεις σε λίγες μόνο μέρες, η ροή μειώθηκε τους επόμενους μήνες. Κατά την τρίτη υπενθύμιση, δέκα ημέρες πριν από τη λήξη της προθεσμίας, ελήφθησαν απαντήσεις από λιγότερα από τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων. Περίπου δεκαπέντε ερωτηθέντες, για τους οποίους απέτυχε η καταχώριση των δεδομένων στο διαδίκτυο ή που οι τοπικές τους συνθήκες αποδείχθηκαν ακατάλληλες, απέστειλαν με φαξ τις απαντήσεις τους ή ως αρχεία MSWord, και αυτές επανεισάχθηκαν στη συνέχεια από την UNESCO. Μέχρι το τέλος της περιόδου της έρευνας, 404 άτομα είχαν εισαχθεί στη βάση δεδομένων της αίτησης ως ερωτώμενοι: 328 από αυτά είχαν φθάσει στην τελική σελίδα και 76 είχαν εγκαταλείψει στην πορεία.

Ωστόσο, δεν μπορέσαμε να αξιοποιήσουμε όλες τις απαντήσεις: ορισμένες από αυτές ήταν «άκυρες» και δεν μπορέσαμε να τις συμπεριλάβουμε στην ανάλυση, με το φόβο ότι δεν θα έδιναν αποτελέσματα. Η πρώτη προϋπόθεση

(33) Το «spam» είναι η ογκώδης και μερικές φορές επαναλαμβανόμενη αποστολή εκούσιων ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε ανθρώπους με τους οποίους ο αποστολέας δεν είχε ποτέ οποιαδήποτε επαφή και των οποίων την ηλεκτρονική τους διεύθυνση ο αποστολέας έλαβε με ύπουλο τρόπο. Το Spam αφορά σε μηνύματα που αποστέλλονται σε αναρμόδιους παραλήπτες, μέσω μηχανών αναζήτησης που βρίσκονται σε χώρους κοινής χρήσης του διαδικτύου (ιστοχώροι, φόρουμ συζήτησης, λίστες διανομής, τσατ ρουμ, κ.λπ.), ή μέσω της παράδοσης ή των εμπορικών συναλλαγών, χωρίς να υπάρχει η αναγκαία πληροφόρηση του παραλήπτη ή χωρίς να δοθεί η συγκατάθεσή του. Συνεπώς, το να έχει κάποιος/α μια τέτοια συλλογή από διευθύνσεις αποτελεί μιαν ανάρμοστη πρακτική, και στη Γαλλία σύμφωνα με το Άρθρο 25 του νόμου της 6ης Ιανουαρίου του 1978 θεωρείται παράνομη. Βλέπε την έκθεση του 1999 σχετικά με το «Publipostage Electronique» (διαφημίσεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου), από τη γαλλική αρχή CNIL προστασίας δεδομένων.

Χρονολόγιο των καταγεγραμμένων απαντήσεων στην έρευνα



Γραφική παράσταση 10. Χρονολόγιο των καταγεγραμμένων απαντήσεων στην έρευνα

για να είναι έγκυρο ένα συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο ήταν ότι απαντήθηκε η ερώτηση Q0j<sup>34</sup>: αυτή η ερώτηση, όπως θα δούμε, ήταν απαραίτητη για την κατάρτιση των στατιστικών ανά χώρα. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις Q01<sup>35</sup>, Q05<sup>36</sup>, Q13a<sup>37</sup>, Q31<sup>38</sup> και Q41a<sup>39</sup> ήταν επίσης σημαντικές, σε μικρότερο όμως βαθμό, δεδομένου ότι εισήγαγαν τους ερωτώμενους στα κύρια ζητήματα του ερωτηματολογίου. Ήταν επίσης σκόπιμο να συγκριθούν οι απαντήσεις, προκειμένου να αποφευχθεί κάθε διπλή καταμέτρηση. Μετά το πέρας αυτής της διαδικασίας επικύρωσης, έμειναν εκτός 34 απαντήσεις, οι 25 επειδή δεν απάντησαν στις ουσιαστικές ερωτήσεις. **Επομένως, η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση τους 369 ερωτηθέντες που έδωσαν έγκυρες απαντήσεις.** Να σημειωθεί εδώ ότι σχεδόν το 75% από αυτές περιέχει την αλληλουχία «Q0j + Q01 + Q5 + Q13a + Q31 + Q41a», δηλαδή απαντήσεις σε κάθε μία από τις ερωτήσεις που

εισάγουν σε ένα από τα κύρια ζητήματα του ερωτηματολογίου.

Ο βαθμός ολοκλήρωσης ενός ερωτηματολογίου υπολογίζεται από τον αριθμό των ερωτήσεων που απαντήθηκαν ως ποσοστό του συνολικού αριθμού των πιθανών ερωτήσεων, οι οποίες στην προκειμένη περίπτωση ήταν 110. Η κατανομή των απαντήσεων σε σχέση με τον αριθμό των απαντήσεων, μας παρέχει μια επισκόπηση της συμμετοχής των ερωτηθέντων στην έρευνα. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες απάντησαν στο 45% μέχρι και το 75% των ερωτήσεων. Θα πρέπει να σημειωθεί πως αναμένεται ότι όλες οι ερωτήσεις που ολοκληρώθηκαν θα υπολείπονται του 100% επειδή ορισμένες ερωτήσεις λειτουργούν ως φίλτρα και, σύμφωνα με τις απαντήσεις, εμποδίζουν την πρόσβαση σε άσχετα τμήματα του ερωτηματολογίου.

(34) Ερώτηση Q0j: Η/οι χώρα/ες στην/ις οποία/ες δραστηριοποιήσασα.

(35) Ερώτηση Q01: Πώς θα αξιολογούσες σε γενικές γραμμές την κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη χώρα σου;

(36) Ερώτηση Q05: Η φιλοσοφία, ειδικά στη χώρα σου, διδάσκεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

(37) Ερώτηση Q13a: Η φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί να διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα;

(38) Ερώτηση Q31: Στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η φιλοσοφία διδάσκεται ως ξεχωριστή κατεύθυνση;

(39) Ερώτηση Q41a: Υπάρχουν στη χώρα σου καθόλου άλλα ιδρύματα, οργανισμοί κ.λπ. που διδάσκουν φιλοσοφία; Παρακαλούμε όπως τα καθορίσετε.

### 3) Το status της έρευνας και των αποτελεσμάτων

Προτού αρχίσουμε την ανάλυση, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε το status της έρευνας και τη συνάφεια της οποιασδήποτε ανάλυσης των αποτελεσμάτων της. Η έρευνα αυτή δεν μπορεί, για διάφορους λόγους, να ισχυριστεί ότι είναι στατιστικά ορθή, ούτε μπορεί να υποστηρίξει ότι οι απαντήσεις της είναι αντιπροσωπευτικές: αυτή η άσκηση ήταν από την αρχή μια έρευνα και όχι μια δημοσκόπηση. Το αρχικό δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό, και η μόνη αντιπροσωπευτικότητα που επιδιώχθηκε συνειδητά αφορούσε στη συμμετοχή όλων των κρατών μελών της UNESCO. Αυτό είναι το μόνο κριτήριο με το οποίο μπορεί να υποστηριχθεί μια συγκριτική ανάλυση.

Επιπλέον, αυτή η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας αυξήθηκε δέκα φορές από το τελικό ποσοστό συμμετοχής και τις τελικές απαντήσεις που λήφθηκαν. Τα μέσα μεταβίβασης του ερωτηματολογίου προκάλεσαν ορισμένα τεχνικά προβλήματα, τα οποία μεγάλωσαν αυτές τις αβεβαιότητες. Ο αρχικός κατάλογος των ηλεκτρονικών διευθύνσεων είχε το μεριδίό του στις λανθασμένες ή απρόσιτες διευθύνσεις και δεν υπήρχε τρόπος να αποφευχθεί η απώλεια ενός αριθμού επαφών. Ακόμη, η εκτεταμένη καλή χρήση της εφαρμογής μέσω του διαδικτύου για την απάντηση στο ερωτηματολόγιο βρισκόταν στο έλεος της προσβασιμότητας στο Διαδίκτυο (που ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό), ενώ απαιτούνταν από τους ερωτηθέντες και ένα ελάχιστο επίπεδο τεχνικής ικανότητας και αντοχής για να ανταποκριθούν ή να βρουν τον απαραίτητο χρόνο για να απαντήσουν. Πράγματι, τα ποσοστά ανταπόκρισης και μη ανταπόκρισης ποικίλουν σημαντικά ανάλογα με τη χώρα, το προσωπικό προφίλ και τον τύπο της ηλεκτρονικής διεύθυνσης: τόσο ώστε να είναι δυνατή η μέτρηση των καθοριστικών παραγόντων και των επιπτώσεών

τους στη γενική αντιπροσωπευτικότητα της έρευνας.

Είναι σχεδόν βέβαιο ότι διαφορετικά άτομα θα έχουν διαφορετικές αντιδράσεις ή αντανακλαστικά όταν αντιμετωπίζουν ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο και ότι θα αντλούσαν από διαφορετικά είδη προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης. Και δεν είναι απαραίτητο πως όλοι θα κατανόησαν τις ερωτήσεις με τον ίδιο τρόπο κ.ο.κ. Αυτό ισχύει στην πραγματικότητα για όλες τις κοινωνιολογικές έρευνες. Ωστόσο, η συνεργασία με έναν διεθνή πληθυσμό πολλαπλασιάζει τον αντίκτυπο τέτοιων διαφορών στην ερμηνεία του ερωτηματολογίου από τους ερωτηθέντες. Το πιο σημαντικό είναι να το γνωρίζουμε αυτό, κυρίως όταν πρόκειται για την ανάλυση, προκειμένου να αποφευχθεί η υπερβολική ερμηνεία των ομοιόμορφων απαντήσεων που στην πραγματικότητα δεν στηρίζονται σε ομοιότητες στη σκέψη, και για να αποφευχθεί η μεροληψία σε σχήματα που βασίζονται αποκλειστικά στην πολιτισμική πλειοψηφία μεταξύ των διοργανωτών της έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις επιφυλάξεις, εκτιμούμε ότι τα αποτελέσματα σε ατομικό επίπεδο πρέπει να αντιμετωπίζονται με μεγάλη προσοχή. Διότι, στην ανάλυση, τα πάντα εξαρτώνται από το είδος της ερώτησης: τα «υποκειμενικά» ερωτήματα, όπως το ερώτημα που τίθεται στους ερωτώμενους για το πώς βαθμολογούν την κατάσταση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, μπορούν να έχουν νόημα σε παγκόσμιο επίπεδο, ανεξάρτητα από το αν οι απαντήσεις είναι αντιπροσωπευτικές, επειδή αφορούν στη σφαίρα του ατόμου και στη σφαίρα των συναισθημάτων και των αντιλήψεων. Αντίθετα, οι «αντικειμενικές» ερωτήσεις (για παράδειγμα, «Η φιλοσοφία, ειδικά στη χώρα σου, διδάσκεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;») εξαρτώνται ουσιαστικά από τη γνώση για την υπό εξέταση χώρα –αν και αυτό δεν εγγυάται ότι δεν θα υπάρξουν αντιφατικές απαντήσεις. Η νομιμότητα της συγκέντρωσης απαντήσεων αυτού του είδους εξαρτάται αυστηρά από το βαθμό

στον οποίο η έρευνα αποκτά αντιπροσωπευτικό ποσοστό ανταπόκρισης για τις ενδιαφερόμενες χώρες.

Ο μικρός αριθμός των απαντήσεων στην έρευνα (369 απαντήσεις) δεν επιτρέπει την ακριβή στοχοθέτηση των υποπληθυσμών. Ο αριθμός των αναλυτικών κριτηρίων που μπορούν να συνδυαστούν για την ερμηνεία των διαφόρων αποτελεσμάτων περιορίζεται σε ένα ή δύο. Σε αυτό το επίπεδο, οι πίνακες και οι καρμπύλες είναι αξιόπιστα μονάχα αν διαβαστούν με έναν τρόπο, από την άποψη των γενικών τάσεων. Οι περιορισμένες ερμηνείες, που είναι και αρκετά ακατέργαστες, θα πρέπει να έχουν να κάνουν μόνο με ερωτήσεις που, όπως είδαμε, θα πρέπει να εξεταστούν σε σχετικούς όρους. Εδώ, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου και οι πρόσθετες προτάσεις και σχόλια που έγιναν σε σχέση με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου μας επιτρέπουν να κάνουμε κάποια εκτίμηση των περιφερειακών και πολιτισμικών διαφορών και της τυχούσας συναίνεσης που ενδέχεται να έχουν προκύψει πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα.

Εκτός από το ατομικό επίπεδο, μπορούμε να εξετάσουμε και έναν αριθμό υποπληθυσμών. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις σε σχέση με τα επαγγελματικά προφίλ των ερωτηθέντων (ερώτηση Q0c), αυτό βοηθά βεβαίως στην αιτιολόγηση ορισμένων απαντήσεων: για παράδειγμα, εκείνες που αφορούν τα πλεονεκτήματα της φιλοσοφίας της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, είναι φυσικά δυνατό και επιθυμητό να αναλυθεί η κατανομή των απαντήσεων ανά χώρα. Πράγματι, η ανάλυση των εθνικών καταστάσεων είναι ουσιώδης στην παρούσα έρευνα. Η χώρα στην οποία εργάζεται ο ερωτώμενος (ερώτηση Q0j) επιλέχθηκε ως το κύριο κριτήριο για τη συσχέτιση μιας δεδομένης απάντησης με μια δεδομένη χώρα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, από δειγματοληπτική άποψη, αυτή η ανάλυση ανά χώρα παρουσιάζει προβλήματα: μας υποχρεώνει να εργαστούμε με μερικά πολύ μικρά δείγματα, και αυτή

η αναπόφευκτη κατάσταση μας αναγκάζει να φέρουμε ειδικά σχεδιασμένες λύσεις που να σχετίζονται με τα στοιχεία της χώρας, προκειμένου να καταστήσουν τα εθνικά προφίλ συγκρίσιμα, στο μέτρο του δυνατού. Εκτός από αυτούς τους υποπληθυσμούς που καθορίζονται από εξωγενή κριτήρια (με βάση τα χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων), υπάρχουν και άλλα που μπορούν να καθοριστούν με βάση την ίδια την ανάλυση. Αν κάποια συγκεκριμένη ανάλυση υποδείξει σχετικούς δείκτες, τότε θα δώσει την ευκαιρία να οριστούν ορισμένοι υποπληθυσμοί με ενδογενή τρόπο. Αυτοί οι «θεματικοί» υποπληθυσμοί θα καθοριστούν με βάση τα ζητήματα που είναι εγγενή στην έρευνα (π.χ. η κατάσταση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης ή ο βαθμός της διεθνούς σύνδεσης των εμπλεκόμενων), και είναι πολύ χρήσιμο να υποβληθούν σε ανάλυση με τη σειρά τους. Αυτό ακριβώς κάναμε σε αυτό το συνοπτικό κεφάλαιο, το οποίο στοχεύει να παράσχει τα εργαλεία για μια συστηματική ανάλυση ολόκληρου του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν ανάλογα με το είδος των πληροφοριών που απαιτούνται από τους ερωτηθέντες: ταυτοποίηση και περιγραφή των ερωτηθέντων; γεγονόςτα σχετικά με την κατάσταση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης; τα συνισθήματα του ερωτηθέντος σχετικά με την κατάσταση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης και την εξέλιξή της, στο πρόσφατο παρελθόν και στο μέλλον: τα πλεονεκτήματα που αποδίδονται στη φιλοσοφική εκπαίδευση, ο βαθμός που οι φιλόσοφοι μιας χώρας ασχολούνται με τη φιλοσοφία σε διεθνές επίπεδο: πρόσβαση στα δεδομένα: και ερωτήσεις σχετικά με τα θεσμικά όργανα: πρωτοβάθμια εκπαίδευση: δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ανώτερη εκπαίδευση: και άτυπη διδασκαλία της φιλοσοφίας.

Ένα βασικό αντικείμενο της έρευνας ήταν να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται τα μέλη-κράτη της UNESCO όσον αφορά τη φιλοσοφική εκπαίδευση: για παράδειγμα, η οργάνωση

της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, η οποία ήταν ένα από τα κύρια ζητήματα της έρευνας, που μπορεί να προσεγγιστεί μόνο σε εθνικό επίπεδο. Το γεωγραφικό στοιχείο είναι μια μεταβλητή που ισχύει πραγματικά σε ολόκληρη την έρευνα. Ως αποτέλεσμα μπορούμε, και μάλιστα θα πρέπει, να ερμηνεύσουμε την έρευνα σε αυτό το επίπεδο παρατήρησης, γιατί αυτό είναι ένα από τα βασικά κλειδιά της ανάλυσής της. Η μετάβαση από τον ανεξάρτητο ερωτώμενο στη χώρα ως μονάδα παρατήρησης παρουσιάζει ορισμένα τεχνικά προβλήματα και σημαντικά ζητήματα για την ερμηνεία.

### **Από τις αμφιβολίες μιας ανάλυσης από χώρα σε χώρα προς την οικοδόμηση μιας σύνθεσης των καταστάσεων των χωρών**

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι απαντήσεις που αποκτήθηκαν μέσω αυτής της έρευνας είναι υποκειμενικές και πάνω απ' όλα προσωπικές και όχι επίσημες. Προφανώς, λοιπόν, οι απαντήσεις σε ορισμένες ερωτήσεις θα είναι ενίοτε εν μέρει ή εντελώς αντίθετες με την πραγματική κατάσταση της εν λόγω χώρας, ειδικά μάλιστα όταν ο αριθμός των ερωτηθέντων από τη χώρα είναι χαμηλός. Επίσης, συχνά συμβαίνει οι ερωτηθέντες από μία μόνο χώρα να παρέχουν αρκετά διαφορετικές απαντήσεις, ακόμα και στην περίπτωση των ερωτήσεων σχετικά με τα «αντικειμενικά» χαρακτηριστικά της κατάστασης της φιλοσοφικής εκπαίδευσης. Εδώ, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ερωτηθέντων από μια χώρα τόσο μεγαλύτερη είναι και η απόκλιση που ενδέχεται να δούμε. Αυτή η έρευνα δεν έχει τη δυνατότητα για την ανακατασκευή της επίσημης ή της «πραγματικής» κατάστασης της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε κάθε χώρα, ούτε μάλιστα έχει μια τέτοια αποστολή: αυτό δεν είναι το αντικείμενό της, και θα ήταν ένα ανεπαρκές μέσο για την κατάρτιση ενός τέτοιου καταλόγου. Τα άτομα που έρχονται σε επαφή με τους δυνητικούς ερωτηθέντες της έρευνας έχουν πολύ μεγάλη ποικιλία

στα προφίλ τους και μονάχα κάποια από αυτά μπορούν να ισχυριστούν ότι ενσωματώνουν κάθε είδους «επίσημη» απάντηση από την εν λόγω χώρα. Η συμβολή τους στην έρευνα βασίστηκε μόνο στις δικές τους γνώσεις και απόψεις σχετικά με την κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δική τους χώρα και στον κόσμο, από αυστηρά προσωπική άποψη. Τα χαρακτηριστικά και οι καταστάσεις των ατόμων θα επηρεάσουν τις απαντήσεις τους, και όχι μόνο το καθεστώς τους, την επαγγελματική και φιλοσοφική τους εμπειρία, τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, και μερικές φορές επίσης τη στάση τους απέναντι στην ίδια την έρευνα και τις προθέσεις τους για να την ολοκληρώσουν (να καταγγείλουν μια κατάσταση, να εκφράσουν δυσαρέσκεια, ή για να εκφράσουν την έλλειψη του ενδιαφέροντός τους, για παράδειγμα). Ενώ είναι αναπόφευκτο ότι θα υπάρξουν αντιφάσεις και ασυνέπειες στις απαντήσεις που θα προκύψουν από μία μόνο χώρα, αυτές οι απαντήσεις μπορεί να φανούν χρήσιμες για την ανάλυση. Διότι με τον τρόπο τους παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη χώρα, τις θέσεις των ανθρώπων και τις τρέχουσες συζητήσεις και εντάσεις εντός του κλάδου. Αυτές είναι πληροφορίες που δεν θα προέκυπταν από μια απλή απογραφή των επίσημων εκθέσεων και δηλώσεων, αλλά που γίνονται φανερές και σαφείς όταν οι συνεισφέροντες έχουν το χρόνο να εκφράσουν και να δώσουν ελευθερία στη σκέψη τους, όχι μόνο στις απαντήσεις σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις και στις προτάσεις και παρατηρήσεις που προσφέρονται, αλλά και στην συντονισμένη ποιοτική ανάλυση που αποτελεί μέρος αυτής της έρευνας.

### **Βάζοντας μαζί τις πληροφορίες, σε επίπεδο χωρών**

Εάν θέλουμε να εργαστούμε σε επίπεδο χωρών, καλό θα ήταν να θέσουμε τους κανόνες για το συνδυασμό των ατομικών απαντήσεων στη σύνοψη μιας χώρας. Αυτό είναι ακόμη περισσότερο αναγκαίο,

ώστε ο αριθμός των απαντήσεων να διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα και αυτός είναι ο μόνος τρόπος για να γίνουν επιτυχώς συγκρίσεις. Υπάρχει μια σειρά δυνατοτήτων για την κατασκευή μιας σύνθεσης, και αυτή η σύνθεση θα διαφέρει από ερώτηση σε ερώτηση. Αλλά γενικά υπάρχουν δύο προβλήματα που θα πρέπει να ξεπεράσουν αυτοί οι δείκτες. Πρώτον, είναι απαραίτητο να ξεπεράσουμε τις ασυνέπειες μεταξύ των ερωτηθέντων μιας χώρας και να υιοθετήσουμε έναν κανόνα για να εκφράσουμε μια σαφή θέση για τη χώρα. Στην περίπτωση των ερωτήσεων «ναι και όχι» επιλέξαμε γενικά τον ακόλουθο δείκτη: τον αριθμό των απαντήσεων «ναι» ως ποσοστό όλων των ρητών απαντήσεων («ναι» και «όχι») για μια δεδομένη χώρα. Αυτό δεν ήταν μια αφέλης επιλογή: λειτουργεί με την παραδοχή ότι κάθε απάντηση «ναι» είναι μια εκούσια πράξη. Και, βασικά, χρησιμοποιώντας ως παρονομαστή τις ρητές απαντήσεις, αποφεύγουμε τη σύγχυση των απαντήσεων «όχι» με την απουσία της οποίας απάντησης. Δεύτερον, ο δείκτης θα πρέπει να είναι ανεξάρτητος από τον αριθμό των απαντήσεων από την κάθε χώρα, καθώς αυτός ο αριθμός ποικίλλει μεταξύ των χωρών της έρευνας. Διότι, αν θέλουμε να συγκρίνουμε τις εθνικές καταστάσεις, είναι σημαντικό να εργαστούμε με βάση τις πληροφορίες που δεν λαμβάνουν υπόψη τη σχετική υπεροχή των χωρών αυτών. Εδώ και πάλι πρόκειται για μια ικανοποιητική απάντηση στην εργασία όσον αφορά τα ποσοστά, υπό την προϋπόθεση ότι δεν αποδίδουμε μεγάλη σημασία στα στοιχεία καθατά, διότι το εύρος διακρίμανσης αυτών των ποσοστών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον αριθμό των ερωτηθέντων στη συγκεκριμένη χώρα. Μάλλον θα πρέπει να εξετάσουμε τις κυρίαρχες τάσεις: μια απλή παρατήρηση ότι οι απαντήσεις «ναι» σε μια συγκεκριμένη ερώτηση είναι (ή όχι) οι περισσότερες, είναι συχνά αρκετή για ανάλυση και ερμηνεία. Ένα άλλο επίπεδο σύνθεσης είναι ο συνδυασμός των απαντήσεων σε μια σειρά ερωτήσεων, ώστε να δοθεί ένας γενικός

δείκτης για τα ζητήματα που αφορούν. Εδώ ο δείκτης είναι γενικά ο αριθμός των ερωτήσεων στις οποίες οι απαντήσεις από μια χώρα είναι «θετικές» με την έννοια, για παράδειγμα, ότι η πλειοψηφία απάντησε «ναι».

## Συμπέρασμα:

### Μια πρωτοποριακή έρευνα

Το βασικό αντικείμενο αυτής της έρευνας ήταν να παρέχει ενημερωμένες πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εργασία σε παγκόσμια κλίμακα δημιουργεί πολλές προκλήσεις και προϋποθέτει ορισμένες ασάφειες που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε ανθρώπους σε όλες τις χώρες του κόσμου προϋποθέτει μια συγκεκριμένη συναίνεση, ότι το ζήτημα της έρευνας πραγματικά υπάρχει, αλλά και κάποια συμφωνία για τον τρόπο με τον οποίο θα οριστεί, καθώς επίσης και για την ορολογία και τις έννοιες που χρησιμοποιούνται στην έρευνα. Αυτό φυσικά δεν επιτυγχάνεται εύκολα, ιδίως λόγω της ποικιλομορφίας των πολιτισμών, του ευρέος φάσματος των εθνικών παραδόσεων και του πλούτου των διαφορετικών επιρροών –θρησκευτικών, πολιτικών και άλλων. Αυτή η ποικιλομορφία φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αισθητή στην περίπτωση ενός κλάδου όπως είναι η φιλοσοφία, ειδικά επειδή το αντικείμενο της έρευνας δεν είναι η ίδια η φιλοσοφία, αλλά η διδασκαλία της φιλοσοφίας. Και εδώ υπάρχουν σαφώς πολύ σημαντικές πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των περιφερειών και των χωρών, στην εκπαιδευτική οργάνωση και τον τρόπο διδασκαλίας. Φυσικά, ο ίδιος ο σκοπός της έρευνας είναι να επανεξετάσει αυτή την κατάσταση. Αλλά για να γίνει αυτό, το ερωτηματολόγιο έπρεπε να ενσωματώσει πολλές προκαταρκτικές παραδοχές, μερικές από τις οποίες μπορούν να αποδειχθούν εμπόδιο για το σκοπό αυτό. Αν και η εκπαίδευση δεν οργανώνεται με ομοι-



όμορφο τρόπο σε ολόκληρο τον κόσμο, το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στην εμπειρία των ατόμων στις χώρες που απάντησαν. Επομένως, τα ζητήματα που είναι καλά εκτιμημένα για μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή μπορεί να είναι ασυμβίβαστα ή ακατανόητα σε άλλα μέρη. Η εμπειρία της UNESCO στον τομέα αυτό έχει σίγουρα διατηρήσει αυτές τις ασάφειες εντός των ορίων. Αλλά μπορούν να προκύψουν και άλλα προβλήματα όσον αφορά τη μετάφραση του ερωτηματολογίου: οι επιλογές στο λεξιλόγιο και τη σύνταξη έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις απαντήσεις που δίνονται σε ερωτήσεις που θέτονται σε κοινωνιολογικές έρευνες. Δεν μπορούμε φυσικά να μετρήσουμε τον αντίκτυπό τους στη συγκεκριμένη έρευνα αλλά είμαστε αρκετά βέβαιοι ότι υπάρχει αντίκτυπος. Μπορούν επίσης να προκύψουν και πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συνδέονται με την τεχνολογία: μπορεί να υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι χρήσης του ιστού και των εργαλείων του σε διαφορετικούς πολιτισμούς, όπως και διαφορές στην πρόσβαση στο Διαδίκτυο –η διαφορά μεταξύ ευρυζωνικής και τηλεφωνικής σύνδεσης, για να αναφέρουμε μόνο μία.

Επομένως, αυτή η έρευνα αποτελεί σημαντικό ορόσημο, αλλά σηματοδοτεί μόλις ένα στάδιο. Θα ήταν απλά υπερβολικό να πούμε ότι το έργο της εξαγωγής πληροφοριών από τα αποτελέσματα αρχίζει πραγματικά με το τέλος αυτού του κεφαλαίου. Διότι υπάρχουν κάποιες αναλύσεις που χρειάζονται περισσότερο ραφινάρισμα. Θα πρέπει να συνταχθεί μια νέα έκδοση του ερωτηματολογίου, λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις. Η βάση δεδομένων των ανθρώπων που συνδέονται με τη φιλοσοφία και τη διδασκαλία της σε ολόκληρο τον κόσμο θα πρέπει να επιτύχει μια πυκνότερη κάλυψη. Και η έρευνα θα επωφεληθεί αν γίνει εκ νέου σε λίγους μήνες από τώρα για να ενσωματώσει πρόσθετες κατηγορίες αποδόσεων. Αυτά είναι τα καθή-

κοντα που αντιμετωπίζουμε. Και με την αντιμετώπισή τους θα είμαστε σε θέση, σε τακτική βάση και μεσοπρόθεσμα, να έχουμε ενημερωμένες πληροφορίες για την κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σε ολόκληρο τον κόσμο και για τα συναισθήματα και την καθημερινή εμπειρία όλων εκείνων που ασχολούνται περισσότερο με αυτή.

## Το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο της UNESCO

### I. ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1. Πώς θα αξιολογούσατε σε γενικές γραμμές την κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη χώρα σου; *Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί*

- Άριστη
- Ικανοποιητική
- Δεν είναι πολύ ικανοποιητική
- Δεν υπάρχει
- Άλλο \_\_\_\_\_

2. Στη χώρα σου υπάρχουν καθιερωμένα προγράμματα που αποσκοπούν στην/στον: *Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί*

> Ενίσχυση / Βελτίωση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας

- Ναι
- Όχι

Εάν ναι, σε ποιο επίπεδο:

- Πρωτοβάθμιο
- Δευτεροβάθμιο
- Ανώτερο

Εάν ναι, παρακαλώ διευκρινίστε \_\_\_\_\_

> Περιορισμός της διδασκαλίας της φιλοσοφίας

- Ναι
- Όχι

Εάν ναι, σε ποιο επίπεδο:

- Πρωτοβάθμιο
- Δευτεροβάθμιο
- Ανώτερο

Εάν ναι, παρακαλώ διευκρινίστε \_\_\_\_\_

> Εξάλειψη της διδασκαλίας της φιλοσοφίας

- Ναι
- Όχι

Εάν ναι, σε ποιο επίπεδο:

- Πρωτοβάθμιο
- Δευτεροβάθμιο
- Ανώτερο

Εάν ναι, παρακαλώ διευκρινίστε \_\_\_\_\_

3. Ποια είναι τα αναγνωρισμένα κύρια πλεονεκτήματα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη χώρα σου<sup>(40)</sup>; *Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί*

- Ενίσχυση της αυτονομίας του ατόμου
- Οικοδόμηση μεθοδολογίας
- Ενίσχυση της γνώσης
- Ενίσχυση ικανότητας για κρίση
- Συμβολή στην αγωγή του πολίτη
- Άλλο

(40) Ειδικότερες και λεπτομερείς αναφορές σε επίσημα προγράμματα και κείμενα

**II. ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ****Τα πρώτα έξι (6) χρόνια εκπαίδευσης**

**4. Πόσες σχολικές χρονιές έχει η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα σου;**

---

**5. Η φιλοσοφία, ειδικά στη χώρα σου, διδάσκεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; *Επίλεξε το αντίστοιχο κουτί***

- Ναι  
 Όχι

**6. Εάν ναι, σε ποιο έτος (επίπεδο);**

---

**7. Στην περίπτωση που η φιλοσοφία διδάσκεται εξειδικευμένα, μπορείς να αναφέρεις τις κύριες μεθόδους που χρησιμοποιούνται;**

- Μύηση  
 Εργαστήρια συζήτησης  
 Άμεση διδασκαλία  
 Άλλο \_\_\_\_\_

**8. Προβλέπεται η διδασκαλία της φιλοσοφίας να εισαχθεί σύντομα στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα σου;**

- Ναι  
 Όχι

Εάν ναι, παρακαλώ διευκρινίστε \_\_\_\_\_

**9. Κατά την άποψή σου, ποιος είναι ο στόχος της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; *Επίλεξε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)***

- Ενίσχυση της αυτονομίας του ατόμου  
 Οικοδόμηση μεθοδολογίας  
 Ενίσχυση της γνώσης  
 Ενίσχυση ικανότητας για κρίση  
 Συμβολή στην αγωγή του πολίτη  
 Άλλοι \_\_\_\_\_

**10. Υπάρχει στη χώρα σου η οποία εμπειρία αναφορικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην προδημοτική εκπαίδευση (δηλαδή πριν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση);**

- Ναι  
 Όχι

Εάν ναι, μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία τους στόχους και τις μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται; \_\_\_\_\_

---

### III. ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 11. Σε ποιο/α έτος/η της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκεται η φιλοσοφία; *Επίλεξε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)*

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Πρώτο μέρος (πρώτα έτη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)

- 1ο έτος
- 2ο έτος
- 3ο έτος
- 4ο έτος

Δεύτερο μέρος (τελευταία έτη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)

- 5ο έτος
- 6ο έτος
- 7ο έτος

#### 12. Κατά την άποψή σου, ποιος είναι ο στόχος της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; *Επίλεξε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)*

- Ενίσχυση της αυτονομίας του ατόμου
- Οικοδόμηση μεθοδολογίας
- Ενίσχυση της γνώσης
- Ενίσχυση ικανότητας της κρίσης
- Συμβολή στην αγωγή του πολίτη
- Άλλοι \_\_\_\_\_

#### 13. Η φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί να διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα; *Επίλεξε το αντίστοιχο κουτί*

- Ναι
- Όχι

Εάν ναι, είναι η διδασκαλία της φιλοσοφίας προσαρμοσμένη σύμφωνα με τις ειδικότητες (προσανατολισμό) των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

- Ναι
- Όχι

Εάν ναι, σε ποιο τύπο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκεται η φιλοσοφία;

*Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)*

Γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

- | Η επιλογή<br>“επιστήμη”              | Η επιλογή<br>“λογοτεχνία”            | Η επιλογή<br>“οικονομικά & κοινωνικές επιστήμες” |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ναι         | <input type="checkbox"/> Ναι         | <input type="checkbox"/> Ναι                     |
| <input type="checkbox"/> Υποχρεωτική | <input type="checkbox"/> Υποχρεωτική | <input type="checkbox"/> Υποχρεωτική             |
| <input type="checkbox"/> Προαιρετική | <input type="checkbox"/> Προαιρετική | <input type="checkbox"/> Προαιρετική             |
| <input type="checkbox"/> Όχι         | <input type="checkbox"/> Όχι         | <input type="checkbox"/> Όχι                     |

Τεχνική και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

- Ναι
- Υποχρεωτική
- Προαιρετική
- Όχι

**14. Ποιος είναι ο ακριβής τίτλος του μαθήματος που διδάσκεται;**

Επίπεδο διδασκαλίας

Ακριβής τίτλος του μαθήματος

Εάν ο τίτλος δεν είναι «φιλοσοφία», παρακαλώ αναφέρετε τον χρησιμοποιούμενο.

Στο πρώτο μέρος (πρώτα έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) \_\_\_\_\_

Στο δεύτερο μέρος (τελευταία έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) \_\_\_\_\_

Τεχνική και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση \_\_\_\_\_

Γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση \_\_\_\_\_

- Επιλογή «επιστήμη» \_\_\_\_\_

- Επιλογή «λογοτεχνία» \_\_\_\_\_

- Επιλογή «οικονομικές και κοινωνικές επιστήμες» \_\_\_\_\_

**15. Εάν στη χώρα σου η φιλοσοφία δεν διδάσκεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως ξεχωριστό μάθημα, προβλέπεις ότι θα εισαχθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα;** Ναι Όχι

Εάν ναι, σε ποιο τύπο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

*Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)* Γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση Επιλογή «επιστήμη» Επιλογή «λογοτεχνία» Επιλογή «οικονομικές και κοινωνικές επιστήμες» Τεχνική και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση**16. Θα έλεγες ότι στη χώρα σου η φιλοσοφία διδάσκεται επίσης στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων / κλάδων όπως:** *Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)**Μάθημα*

Λογοτεχνία

 Ναι  Όχι

Ιστορία

 Ναι  Όχι

Ηθική εκπαίδευση

 Ναι  Όχι

Θρησκευτική εκπαίδευση

 Ναι  Όχι

Πολιτική Αγωγή

 Ναι  Όχι

Επιστήμες

 Ναι  Όχι

Παρακαλώ εξηγήστε: \_\_\_\_\_

**17. Κατά τα τελευταία 20 χρόνια η διδασκαλία της φιλοσοφίας (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) διακόπηκε/ αναστάληκε προσωρινά/ αντικαταστάθηκε από άλλο μάθημα που κρίθηκε πως είναι το ίδιο και το αυτό/ αναθεωρήθηκε;**

Ενέργεια Επίσημο/α      Κίνητρο/α

- Διακόπηκε \_\_\_\_\_
- Αναστάληκε προσωρινά \_\_\_\_\_
- Αντικαταστάθηκε από άλλο μάθημα που κρίθηκε πως είναι το ίδιο και το αυτό \_\_\_\_\_
- Αναθεωρήθηκε \_\_\_\_\_

**18. Πόσες ώρες τη βδομάδα κατά μέσον όρο είναι αφιερωμένες στη φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)**

	Γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Τεχνική και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση
0 ώρες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1-2 ώρες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-4 ώρες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-6 ώρες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Περισσότερες από 6 ώρες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19. Έχουν όλοι οι καθηγητές φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πανεπιστημιακό πτυχίο στη φιλοσοφία;**

- Ναι
- Όχι
- Όχι υποχρεωτικά

Ποια πτυχία απαιτούνται για να διδάξουν αυτό το αντικείμενο;

---



---

**20. Οι καθηγητές φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κερδίζουν κάτι από τη διά βίου εκπαίδευση (σεμινάρια για την ανανέωση της γνώσης);**

- Ναι
- Όχι
- Όχι υποχρεωτικά

**21. Τα επίσημα εγχειρίδια είναι διαθέσιμα στους καθηγητές φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη διδασκαλία του μαθήματος;**

- Ναι
- Όχι

Εάν όχι, ποιο άλλο υλικό αξιοποιείται; \_\_\_\_\_

---

**22. Τα επίσημα εγχειρίδια είναι διαθέσιμα στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη μελέτη της φιλοσοφίας;**

- Ναι
- Όχι

Εάν όχι, ποιο άλλο υλικό αξιοποιείται; \_\_\_\_\_

**23. Με ποιο τρόπο διδάσκεται συνήθως η φιλοσοφία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)**

- Παραδοσιακά μαθήματα (διαλέξεις)
- Ανάγνωση και κριτική ανάλυση φιλοσοφικών κειμένων
- Συζητήσεις / Συζητήσεις με τη συμμετοχή μαθητών
- Άλλο: \_\_\_\_\_

**24. Ποια είναι τα παιδαγωγικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους καθηγητές φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;**

- Φιλοσοφικά εγχειρίδια
- Αρχεία που οργανώνει ο καθηγητής (με αποσπάσματα κειμένων κ.λπ.)
- Άλλο: \_\_\_\_\_

**25. Πώς αξιολογείται στην πράξη η γνώση των μαθητών;**

- Γραπτές εργασίες
- Προφορική εξέταση
- Αξιολόγηση της συμμετοχής σε συζητήσεις / συζητήσεις με τη συμμετοχή μαθητών
- Παρουσιάσεις (πάνω σε μian έννοια, στο έργο ενός φιλόσοφου κ.λπ.)
- Άλλο: \_\_\_\_\_

**26. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η έμφαση δίνεται κυρίως σε μία από τις ακόλουθες πτυχές: Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)**

Διαστάσεις της διδασκαλίας της φιλοσοφίας	Είδος διδασκαλίας			
	Γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση			Τεχνική και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση
	Επιλογή «επιστήμη»	Επιλογή «λογοτεχνία»	Επιλογή «οικονομικές & κοινωνικές επιστήμες»	
Ενίσχυση της αυτονομίας του ατόμου (Μελέτη δεοντολογίας και αξιών)				
Δημιουργία μεθοδολογίας (Ανάπτυξη δυνατοτήτων λογικής σκέψης)				
Ενίσχυση της γνώσης (ιστορία της φιλοσοφίας και των ιδεών)				
Ενίσχυση της ικανότητας για κρίση (Ο χώρος της φιλοσοφίας για αναστοχασμό στα σύγχρονα προβλήματα)				
Συμβολή στην πολιτική αγωγή (Εμβάθυνση σε κάποιες έννοιες)				

**27. Τι θέση δίνεται στα προγράμματα φιλοσοφίας στη χώρα σου σε τοπικούς φιλοσόφους ή σε φιλόσοφους που βρίσκονται κοντά στον πολιτισμό σας;**

- Πολύ σημαντική
- Όχι πολύ σημαντική
- Αμελητέα

Διευκρινίστε παρακαλώ: \_\_\_\_\_

**27 ξανά. Οι άλλες φιλοσοφικές παραδόσεις διδάσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα σου;**

- Ναι
- Όχι

### Πρόσβαση σε δημοσιεύσεις και δεδομένα

**28. Πώς θα αξιολογούσες, σε γενικές γραμμές, τις πηγές/αρχεία για τη φιλοσοφία στις βιβλιοθήκες/κέντρα τεκμηρίωσης των ιδρυμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;**

- Εξαιρετικά
- Ικανοποιητικά
- Όχι πολύ ικανοποιητικά
- Ανύπαρκτα
- Άλλο: \_\_\_\_\_

**28 ξανά. Μπορείς να πεις ότι υπάρχουν σημαντικές ανισότητες στη διαθεσιμότητα αυτών των αρχείων τεκμηρίωσης;**

- Ναι
- Όχι

Εάν ναι, σε ποια βάση;

- Πόλη / Χωριό
- Ιδιωτική / Δημόσια

**29. Κατά τη γνώμη σου, τι είναι αυτό που λείπει περισσότερο, από πλευράς αρχείων τεκμηρίωσης για τη φιλοσοφία στις βιβλιοθήκες/κέντρα τεκμηρίωσης των ιδρυμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;**

*Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)*

- Εγκυκλοπαίδειες φιλοσοφίας
- Φιλοσοφικά λεξικά
- Φιλοσοφικές ανθολογίες
  - Μεταφράσεις των πρωτότυπων έργων των φιλοσόφων
  - Περιοδικά εξειδικευμένα στη φιλοσοφία
- Εισαγωγικά έργα στη φιλοσοφία
- Υποστηρικτικό υλικό τεχνολογικής υποστήριξης
- Αρχεία στην εθνική γλώσσα
- Αρχεία σε άλλες γλώσσες
- Άλλο: \_\_\_\_\_



**30. Στο σχολείο σου οι μαθητές έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο;**

- Ναι  
 Όχι

#### IV - Ανώτατη Εκπαίδευση

**31. Στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η φιλοσοφία διδάσκεται ως ξεχωριστή κατεύθυνση;** *Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί*

- Ναι  
 Όχι

**32. Σε ποιες σχολές διδάσκεται η φιλοσοφία;** *Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί*

- Φιλοσοφική Σχολή  
 Ανθρωπιστική Σχολή  
 Άλλη: \_\_\_\_\_

**33. Τι είδη πτυχίων φιλοσοφίας απονέμονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;**  
*Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί*

- Πτυχίο στη φιλοσοφία  
 Μεταπτυχιακό στη φιλοσοφία  
 Πτυχίο έρευνας στη φιλοσοφία  
 Διδακτορικό στη φιλοσοφία

**34. Μπορείς να δώσεις μια εκτίμηση για τον αριθμό των πανεπιστημίων στα οποία διδάσκεται η φιλοσοφία;**

Σε αριθμούς:

- 0  
 1–5  
 Σε περισσότερα από 10

Σε ποσοστό:

- 0%  
 20%  
 Περισσότερο από το 20%

**35. Η φιλοσοφία διδάσκεται επίσης και στα ιδιωτικά πανεπιστήμια;**

- Ναι  
 Όχι

Αν ναι, σε πόσα: \_\_\_\_\_

**36. Πιστεύεις ότι τα τελευταία χρόνια η φιλοσοφία διδάσκεται λιγότερο στα πανεπιστήμια της χώρας σου;**

- Ναι  
 Όχι

Παρακαλώ όπως διευκρινίσετε τους λόγους: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

37. Ποιες είναι οι ευκαιρίες απασχόλησης για τους φοιτητές με πανεπιστημιακές σπουδές στη φιλοσοφία;

- Διδασκαλία
- Έρευνα
- Ιδιωτικός τομέας
- Άλλο: \_\_\_\_\_

#### Πρόσβαση σε δημοσιεύσεις και δεδομένα

38. Πώς θα αξιολογούσατε, σε γενικές γραμμές, τις πηγές/αρχεία για τη φιλοσοφία στις βιβλιοθήκες / κέντρα τεκμηρίωσης των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;

- Εξαιρετικά
- Ικανοποιητικά
- Όχι πολύ ικανοποιητικά
- Ανύπαρκτα
- Άλλο: \_\_\_\_\_

39. Κατά τη γνώμη σου, τι είναι αυτό που λείπει περισσότερο, από πλευράς αρχείων τεκμηρίωσης για τη φιλοσοφία στις βιβλιοθήκες/κέντρα τεκμηρίωσης των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: *Επιλέξτε το αντίστοιχο κουτί (-ιά)*

- Εγκυκλοπαίδειες φιλοσοφίας
- Φιλοσοφικά λεξικά
- Φιλοσοφικές ανθολογίες
  - Μεταφράσεις των πρωτότυπων έργων των φιλοσόφων
  - Περιοδικά εξειδικευμένα στη φιλοσοφία
- Δημοσιεύσεις που εκλαϊκεύουν τη φιλοσοφία
- CD ROM
- Αρχεία στην εθνική γλώσσα
- Αρχεία σε άλλες γλώσσες
- Άλλο: \_\_\_\_\_

40. Πώς θα αξιολογούσατε τη χρήση του Διαδικτύου στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη χώρα σου;

- Εξαιρετική
- Ικανοποιητική
- Όχι πολύ ικανοποιητική
- Ανύπαρκτη
- Άλλο: \_\_\_\_\_

#### V- Ιδρύματα

41. Υπάρχουν άλλες εταιρίες, ιδρύματα κ.λπ. που συμβάλλουν στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη χώρα σου;

- Ναι
- Όχι

Διευκρινίστε παρακαλώ: \_\_\_\_\_

42. Εάν ναι, διοργανώνουν εκπαιδευτικά σεμινάρια για καθηγητές που διδάσκουν σε ιδρύματα δευτεροβάθμιας ή / και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και δημόσιες συζητήσεις;

Ναι

Όχι

Διευκρινίστε παρακαλώ: \_\_\_\_\_

#### VI - Άτυπη Διδασκαλία

##### Διάδοση των φιλοσοφικών συζητήσεων

43. Υπάρχουν στη χώρα σου πρακτικές που συμβάλλουν στην προώθηση της φιλοσοφικής συζήτησης;

Δημόσια συνέδρια στη φιλοσοφία

Φιλοσοφικά καφενεία

Εκδηλώσεις: «Ημέρες» αφιερωμένες στη φιλοσοφική συζήτηση

Άλλο:

Διευκρινίστε παρακαλώ: \_\_\_\_\_

44. Πόσο χώρο παρέχουν στη φιλοσοφική συζήτηση τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στη χώρα σου, συμπεριλαμβανομένου και του τύπου;

Καθόλου

Λίγο

Περιορισμένο

Πολύ

#### VII - Διεθνής συνεργασία

45. Θα έλεγες ότι οι καθηγητές της φιλοσοφίας και οι ερευνητές από τη χώρα σου συμμετέχουν τακτικά σε ερευνητικά δίκτυα (σεμινάρια, συμπόσια, συναντήσεις ειδικών ομάδων κ.λπ.) σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο;

Ναι

Όχι

46. Εάν όχι, θα μπορούσες να εξηγήσεις τους λόγους;

Έλλειψη μέσων

Πολιτικές δυσκολίες

Μικρή πρόσβαση στις πληροφορίες

Άλλο: \_\_\_\_\_

47. Θα έλεγες ότι οι ερευνητές στη χώρα σου εκπροσωπούνται ικανοποιητικά στα παγκόσμια συνέδρια για τη φιλοσοφία που λαμβάνουν χώρα κάθε πέντε χρόνια;

Ναι

Όχι

**48. Θα έλεγες ότι οι ερευνητές στη χώρα σου εκπροσωπούνται ικανοποιητικά σε διεθνείς φιλοσοφικούς οργανισμούς;**

- Ναι
- Όχι

**49. Υπάρχει στη χώρα σου κάποιο πρόγραμμα διεθνούς ακαδημαϊκής ανταλλαγής για τη φιλοσοφία;**

- Ναι, για καθηγητές
- Ναι, για τους φοιτητές
- Όχι

**50. Υπάρχουν προγράμματα υποτροφιών για έρευνα που προάγουν ιδιαίτερα τη διεθνή κινητικότητα ερευνητών και φοιτητών στη χώρα σου;**

- Ναι, για καθηγητές
- Ναι, για τους φοιτητές
- Όχι

# ΑΠΟΨΗ

## «Είναι ιδιαιτέρως απαραίτητο να καταστήσουμε και πάλι τη φιλοσοφία μια σοβαρή δραστηριότητα»

Georg Wilhelm Friedrich Hegel,  
Πρόλογος από τη Φαινομενολογία του Πνεύματος (1807)

Έχοντας διαβάσει με μεγάλο ενδιαφέρον τις πολλές αναλύσεις και ιδέες που παρουσιάστηκαν σε αυτή τη μελέτη, η Επιτροπή Ανάγνωσης θέλησε να πει τις σκέψεις της σχετικά με το εύρος αυτής της εργασίας.

Στο τέλος αυτής της χρονοβόρας διαδικασίας, τι μπορούμε να αντλήσουμε από την εμπειρία που εκφράζεται μέσα από αυτή η μελέτη; Τι μάθαμε; Ποια τα διδάγματα της για το αύριο; Η απεραντοσύνη του αντικειμένου αντικατοπτρίζει φυσικά την απεραντοσύνη των φιλοσοφιών του κόσμου σήμερα. «Φιλοσοφίες», επειδή έχει να κάνει, όπως πάντοτε είχε και πάντοτε θα έχει, με ένα πολλαπλό όραμα –δεν μπορούμε να το περιορίσουμε σε κανένα συγκεκριμένο όραμα της φιλοσοφίας– ακόμη λιγότερο, σε μια «εξέχουσα» φιλοσοφία. Ως μια αληθινά αναστοχαστική και απαιτητική άσκηση, που είναι διαμορφωτική και ιδανικά απελευθερωτική, η φιλοσοφία έρχεται με μια ποικιλία μορφών, που προκύπτουν από τις διάφορες μεθόδους, αντιλήψεις και τάσεις που έχουν αναπτυχθεί από διαφορετικές πολιτισμικές, πολιτικές, ιστορικές ή θρησκευτικές παραδόσεις. Το εύρος της παρούσας δοκιμής χρησιμεύει για να απεικονίσει τις μυριάδες πτυχές αυτού του κλάδου, που μερικές φορές διδάσκει ως ξεχωριστό μάθημα, μερικές φορές ως στοιχείο μέσα σε άλλους κλάδους, όπως η λογοτεχνία, η ηθική, η ιστορία ή οι επιστήμες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, δυστυχώς, απουσιάζει εντελώς από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένα από τα σημαντικά πλεονεκτήματα αυτής της μελέτης είναι ότι μας έχει υπενθυμίσει με δύναμη και πίστη ότι η

φιλοσοφία δεν είναι σοφία –ταυτόχρονα επιστήμη και σοφία– αλλά η επιθυμία, η αναζήτηση, η αγάπη αυτής της σοφίας. Μονάχα οι ζηλωτές ή όσοι από άγνοια είναι προσκολλημένοι στις βεβαιότητές τους είναι αυτοί που πιστεύουν ότι η φιλοσοφία σημαίνει σοφία, ενώ ο φιλόσοφος είναι προσκυνητής στην αναζήτηση της αλήθειας. Σήμερα, σε μια εποχή που η επιστήμη θεωρείται ότι αποτελεί την ουσία της γνώσης μας και η τεχνολογία αποτελεί την ουσία των δυνατοτήτων μας, η φιλοσοφία φαίνεται να είναι ένα καίρια αναστοχαστικό μάθημα. Όσον αφορά την επιστήμη, η φιλοσοφία προωθεί ένα κριτικό προβληματισμό σχετικά με τα θεμέλια αυτής της γνώσης. Όσον αφορά την τεχνολογία, τη σοφία με τη σύγχρονη έννοια, η φιλοσοφία είναι ένας κριτικός αναστοχασμός πάνω στις συνθήκες ανάπτυξης και χρήσης των τεχνολογικών δυνατοτήτων. Η φιλοσοφική διδασκαλία ορίζεται ως η ελευθερία στην άσκηση της κριτικής σκέψης –και μέσω της κριτικής σκέψης, η άσκηση της ελευθερίας. Είναι αυτονόητο ότι σ' αυτή την περίπτωση η σκέψη είναι καθοδηγούμενη: ο μαθητής και ο φοιτητής δεν αφήνονται να βρουν το δρόμο τους μονάχοι τους μέσα από την απέραντη γνώση και την πρακτική της φιλοσοφίας. Αυτός ο στόχος, που θα μπορούσε να λεχθεί κατά κάποιον τρόπο και ως ο στόχος κάθε διδασκαλίας –αν η διδασκαλία θεωρηθεί ως καθοδήγηση, μετάδοση γνώσεων ή συγκεκριμένων δεξιοτήτων και προετοιμασία για την κοινωνική και επαγγελματική ζωή– θα πρέπει και θα κατευθύνει τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Επειδή πρόκειται για το ζήτημα της λήψης ορθολογικών κρίσεων και όχι απλά της έκ-

φρασης απόψεων, διότι δεν πρόκειται απλά για το ζήτημα της γνώσης, αλλά και της κατανόησης των νοημάτων που προηγούνται και των αρχών αυτής της γνώσης, αυτός ο στόχος απαιτεί χρόνο –ένα σημαντικό χρονικό διάστημα. Πρόκειται για μια μακρά και επίπονη διαδικασία, ακόμη κι όταν υποστηρίζεται από συνεχή διδασκαλία και αυστηρό, ανοικτό, αυτόνομο αναστοχασμό.

Η αυθεντική ζωντάνια που βλέπουμε σήμερα στη διδασκαλία της φιλοσοφίας συνιστά λόγο για ελπίδα και ενθουσιασμό. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να αγνοήσουμε τις κριτικές που μπορεί να ασκήσουν κάποιοι σε σχέση με την κατάσταση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σήμερα, ούτε τα όρια της ούτε τις προοπτικές που κάποιοι κάνουν για να περιορίσουν ή να ελέγξουν την πρακτική της που συναντούμε σε κάποια μέρη. Ωστόσο, οι πολλές πρωτοβουλίες που επιχειρούνται στον τομέα αυτό –από τη Φιλοσοφία για Παιδιά ως τις καινοτόμες πρακτικές, όπως είναι οι φιλοσοφικές τάξεις και τα εργαστήρια που εισάγονται σε επιχειρήσεις ή φυλακές– απεικονίζουν μια πραγματική παρουσία της φιλοσοφίας και της διδασκαλίας της σήμερα, αν και αυτές είναι μη παραδοσιακές πρακτικές. Πράγματι, όπως μας επεσήμανε με ειλικρίνεια ο Roger-Pol Droit, γιατί θα πρέπει κάποιος να εκπλήσσεται από τη διδασκαλία των φιλοσοφικών πρακτικών όταν κανείς δεν αναρωτιέται για τη διδασκαλία του λογισμού, που δεν είναι το παν για τα Μαθηματικά; Μια μη παραδοσιακή διδασκαλία για ένα μη παραδοσιακό μάθημα. Υπό αυτή την έννοια, η ποικιλία των μορφών της φιλοσοφίας και ιδιαίτερα η ποικιλία των πρακτικών που οδηγούν σε αυτή είναι πολύ σαφής στις χώρες που τις συναντούμε. Κάποιος/α δεν μπορεί παρά να παρατηρήσει –και αυτό είναι φυσικά κάτι που μας χαροποιεί που το βλέπουμε– ότι η φιλοσοφία μονάχα λίγους αφήνει αδιάφορους. Ακόμη κι αν κάποιες φορές επιχειρούν να την μειώσουν, να την κρύψουν πίσω από άλλους κλάδους (όπως π.χ. αυτόν της Λογοτεχνίας), μπο-

ρεί και πρέπει να απολαμβάνει μια ξεχωριστή θέση στην πνευματική και κριτική ανάπτυξη του παιδιού, του μαθητή και του φοιτητή. Είναι μέσω της επαφής τους με αυτό το δύσκολο αλλά εξαιρετικά διαμορφωτικό μάθημα με το οποίο οι ενήλικες κερδίζουν στις γραμμές της μάχης την αυτονομία τους. Η συζήτηση αναφορικά με το κατά πόσο θα πρέπει να δοθεί κατά τη διδασκαλία της φιλοσοφίας προτεραιότητα σε μια ιστορική προσέγγιση ή σε μια προσέγγιση βασισμένη σε ζητήματα ή έννοιες συνεχίζεται. Και πάλι εδώ, όπως μας διδάσκει η φιλοσοφία, θα πρέπει να αναζητηθεί η διαλεκτική του επιχειρήματος. Δεν πρόκειται ούτε για ένα ζήτημα αποκλειστικής εμμονής σε καταλόγους συγγραφέων, γνωστών ή λιγότερο γνωστών, ούτε εστίασης σε έννοιες που συχνά είναι δύσκολο να κατανοηθούν όταν αποσπώνται από την οποιαδήποτε βάση συμφραζομένων. Οι δύο προσεγγίσεις θα πρέπει μάλλον να μπορούν να θρέψουν η μια την άλλη και να οδηγούν σε μια αξιόπιστη σταθερότητα.

Στη μελέτη αυτή αντιμετωπίστηκαν και άλλα ζητήματα ζωτικής σημασίας. Το ζήτημα αναφορικά με τη θεσμοθέτηση και την απόδοση μεγαλύτερης αναγνώρισης των φιλοσοφικών πρακτικών έξω από το σχολικό ή πανεπιστημιακό πλαίσιο, μας οδηγεί σε άλλες καταστάσεις, όπου και ο φιλοσοφικός προβληματισμός και η διδασκαλία έχουν τη θέση τους, ακόμη κι αν με μια πρώτη ματιά φαίνονται απομακρυσμένες από αυτόν τον κλάδο. Το ζήτημα της σταδιοδρομίας που μπορούν να ελπίζουν να επιδιώξουν οι φοιτητές και οι υποψήφιοι διδάκτορες στη φιλοσοφία ήταν επίσης αντικείμενο διεξοδικής ανάλυσης. Αυτή η εξέταση της κατάστασης της τέχνης της διδασκαλίας της φιλοσοφίας σήμερα μας επέτρεψε να επισημάσουμε τη μεγάλη ποικιλία από τις πόρτες που μπορούν να ανοίξουν στους αποφοίτους της φιλοσοφίας: στη δημοσιογραφία, τις επικοινωνίες, τις εκδόσεις, τους ανθρώπινους πόρους ή σε διεθνείς κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς οργανισμούς. Εδώ και πάλι, τίθεται

το ζήτημα της ισορροπίας, που είναι συχνά δύσκολο να επιτευχθεί. Με ποιο τρόπο θα πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία της φιλοσοφίας η αξία που της αρμόζει χωρίς να πνιγεί ή να νοθευτεί σε άλλους κλάδους, που θεωρούνται –σωστά ή λανθασμένα– πιο κερδοφόροι και πιο πρακτικοί, και συνεπώς πιο σχετικοί; Πώς μπορεί κανείς να βρει ένα *modus operandi* (τρόπο λειτουργίας) ανάμεσα στα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα –που συχνά καθορίζονται σε κυβερνητικό επίπεδο– και στην απαραίτητη ακαδημαϊκή ελευθερία των εκπαιδευτικών; Αυτό εγείρει το ζήτημα των εγχειριδίων και των εγχειριδίων διδασκαλίας. Με ποιον τρόπο θα αναγνωρίσουμε τη συνηγορία και την κληρονομιά των στοχαστών που προηγήθηκαν χωρίς να παραμείνουμε προσκολλημένοι σε αυτόν τον κανόνα και παράλληλα να υποστηρίξουμε τη συμβολή της φιλοσοφίας στην κατανόηση των σύγχρονων προβλημάτων; Η φιλοσοφία θα πρέπει να ξεπεράσει τα στεγανά της όρια, έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους άλλους κλάδους και να επιτρέψει την έντονη ανάλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει σήμερα ο κόσμος. Η φιλοσοφική έρευνα θα πρέπει να γίνει κατανοητή ως προϋπόθεση για την καινοτομία και ως πηγή πνευματικής δημιουργικότητας που δεν μπορεί να περιοριστεί από προκαταλήψεις ή αυστηρούς κανόνες. Εδώ προτείνεται ένα νέο πεδίο μελέτης. Η φιλοσοφία δεν είναι μια ιδεαλιστική, αφηρημένη ανησυχία, αλλά μια έκκληση για τροποποίηση των πραγματικών καταστάσεων. Η φιλοσοφία είναι οτιδήποτε άλλο από μονολιθική, σταθερή και αμετάβλητη. Συνεχώς μεταβαλλόμενη, όπως και ο φόνικας που αναγεννάται συνεχώς από τις στάχτες του, η φιλοσοφία τροφοδοτείται και ανα-

βιώνεται αιώνια. Από αυτή την άποψη, ίσως θα ήταν σκόπιμο να επαναληφθεί αυτή η έρευνα της UNESCO, εστιάζοντας αυτή τη φορά στην κατάσταση της φιλοσοφικής έρευνας σε ολόκληρο τον κόσμο, όπως έγινε στη μελέτη του 1978, την οποία αξιολόγησε ο Paul Ricoeur, *Main Trends of Research in the Social and Human Sciences* (επιμέλεια Jacques Havet)<sup>1</sup>.

Η φιλοσοφία, ιδιαίτερα στη διδασκαλία της, θα πρέπει να χαιρετίσει την ποικιλομορφία και τις άλλες μορφές κοσμοθέασης. Ποια είναι πράγματι η χρήση των σωρευμένων πανεπιστημιακών διπλωμάτων εάν κάποιος/α δεν έχει την ικανότητα να ακούει και να εμπλουτίζει τα όσα γνωρίζει μέσα από το φιλοσοφικό διάλογο και επομένως από τις απόψεις των άλλων; Ποιο είναι το νόημα της πνευματικής εξειδίκευσης αν αυτή δεν μπορεί να μοιραστεί με τους άλλους; Ποιο είναι το νόημα του καθεστώτος –μερικές φορές ύστερα από αυτοαξιολόγηση– του «φιλόσοφου», εάν ο εγωισμός του υπερισχύει της επιθυμίας του να παρουσιαστούν οι ιδέες του και να τις θέσει υπό συζήτηση; Το να προσφέρεις τον εαυτό σου στην κριτική των άλλων, αυτή είναι η βαθύτερη ουσία της φιλοσοφίας και της διδασκαλίας της. Αυτό θα πρέπει να επαναλαμβάνεται συνεχώς, εάν κάποιος ελπίζει να ξεφύγει από την ψεύτικη ειρήνη της προσκόλλησης σε ιδέες που θεωρούνται ότι είναι αιώνια αληθείς.

Σε όλους αυτούς που νοιάζονται να βρουν νέες κατευθύνσεις για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας: ας ονειρευτούμε και ας ανακαλύψουμε φωναχτά.

### Η αναγνωστική επιτροπή

(1) Jacques Havet, (ed.), *Main Trends of Research in the Social and Human Sciences*, Paris / La Haye / New York, Moutan Éditeur / UNESCO, 1978, Μέρος 2, Τόμ. 2, σσ.967-1645. Βλέπε επίσης Patrice Vermeren, *La philosophie saisie par l' UNESCO*. Paris, UNESCO, 2003.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132733>



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ



<b>Παράρτημα 1</b>	<b>33</b>
Επιτροπή Ειδικών - Επιτροπή Ανάγνωσης	
<b>Παράρτημα 2</b>	<b>33</b>
Κατάλογος όσων άλλων έχουν συνεισφέρει στη μελέτη	
<b>Παράρτημα 3</b>	<b>33</b>
Γλωσσάρι	
<b>Παράρτημα 4</b>	<b>33</b>
Κάποιες χρήσιμες βιβλιογραφικές αναφορές	
<b>Παράρτημα 5</b>	<b>33</b>
Κατάλογος από χρησιμοποιημένα ακρώνυμα	
<b>Παράρτημα 6</b>	<b>33</b>
Ευρετήριο των χωρών στις οποίες έγινε αναφορά	

## Παράρτημα 1:

### Επιτροπή Ειδικών - Επιτροπή Ανάγνωσης

#### Επιτροπή Ειδικών

##### Michel TOZZI - Κεφάλαιο I

Καθηγητής Πανεπιστημίου στις Επιστήμες Αγωγής, Διευθυντής του CERFEE (Montpellier 3, Παρίσι), Αρχισυντάκτης του *Diotime-L' Agorà*, μιας διεθνούς επιθεώρησης για τη διδακτική της φιλοσοφίας.

##### Luca SCARANTINO

##### - Κεφάλαια II και III

Αναπληρωτής Γενικός Γραμματέας του Διεθνούς Συμβουλίου Φιλοσοφίας και Ανθρωπιστικών Επιστημών (ICPHS) και μέλος της Διευθυντικής Επιτροπής της Διεθνούς Ομοσπονδίας των Φιλοσοφικών Εταιριών (FISP).

##### Oscar BRENIFIER – Κεφάλαιο IV

Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, Ιδρυτής του Ινστιτούτου Φιλοσοφικών Πρακτικών (Γαλλία), Διευθυντής Σύνταξης του *Diotime-L' Agorà*, μιας διεθνούς επιθεώρησης για τη διδακτική της φιλοσοφίας.

##### Pascal CRISTOFOLI - Κεφάλαιο V

Μηχανικός στο Εργαστήρι Ιστορικής Δημογραφίας, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Παρίσι.

#### Επιτροπή Ανάγνωσης (UNESCO)

##### Moufida GOUCHA

Διευθυντής Τμήματος Ανθρώπινης Ασφάλειας, Δημοκρατίας και Φιλοσοφίας, Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών

##### Sonia BAHRI

Επικεφαλής του Τμήματος Διεθνούς Συνεργασίας στην Ανώτατη Εκπαίδευση και τον Τομέα της Εκπαίδευσης, βοηθούμενη από τους ειδικούς του προγράμματος του Τομέα Ανθρώπινης Ασφάλειας, Δημοκρατίας και Φιλοσοφίας, Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών

##### Feriel AIT-OUYAHIA

##### Arnaud DROUET

##### Kristina BALALOVSKA

##### Phinith CHANTHALANGSY

και των ασκούμενων

##### Chiara SPONZILLI

##### Zita SCHERKAMP

##### Sophie ARIÉ

και με την ειδική συνεργασία των

##### René ZAPATA

Επικεφαλής του Εκτελεστικού Γραφείου, του Τομέα Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών

##### και της Maya MAKHLOUF SARRAZIN

Υπεύθυνη Συνδέσμου, Εκτελεστικό Γραφείο

## Παράρτημα 2:

Κατάλογος όσων άλλων έχουν συνεισφέρει στη μελέτη

### Προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κεφάλαιο Ι)

- Gérard Auguet, Καθηγητής στο Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) of Bordeaux (Παρίσι)
- Petr Bauman, Καθηγητής στο University of South Bohemia και συντονιστής του προγράμματος Philosophy for Children (Δημοκρατία της Τσεχίας)
- Beate Boessen, Καθηγητής στο Oslo University College (Νορβηγία)
- Daniela Camhy, Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας του University of Graz, και Διευθύντρια του Austrian Center for Philosophy with Children and Youth – ACPC (Αυστρία)
- Sylvain Connac, Λέκτορας στο University Montpellier 3 (Γαλλία)
- Antonio Cosentino, Καθηγητής και Διευθυντής του CRIF (Ιταλία)
- Marie-France Daniel, Καθηγήτρια στο University of Montréal (Καναδάς)
- Ir ne de Puig, Διευθύντρια του GrupIREF (Ισπανία)
- Takara Dobashi, Καθηγητής στο Hiroshima University (Ιαπωνία)
- Nicolas Go, Καθηγητής Φιλοσοφίας στο Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) of Nice (Γαλλία)
- Sylvie Guirlinguer-Especier, Επιθεωρήτρια εθνικής εκπαίδευσης (Γαλλία)
- Valdemar Molina Grajeda, Διευθυντής Δημοτικής εκπαίδευσης στο κράτος του Μεξικό, και οι συνεργάτες της: Agripin Garcia Estrada Zeidaand Julieta Mariaud Vergara (Μεξικό)
- Marie-Pierre Grosjean-Doutrelepont, Καθηγήτρια Φιλοσοφίας στο Haute  cole Provinciale de Mons (Βέλγιο)
- Rosnani Hashim, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα, στο International Islamic University (Μαλαισία)
- Karlfriedrich Herb, Καθηγητής στο University of Regensburg (Γερμανία)
- Walter Omar Kohan, Καθηγητής Φιλοσοφίας στο University of Rio de Janeiro (Βραζιλία)
- Claudine Leleux, Καθηγήτρια Φιλοσοφίας στο Haute  cole Pédagogique de Bruxelles (Βέλγιο)
- Pierre Lebuis, Καθηγητής στο University of Québec in Montréal (Καναδάς)
- Zosimo Lee, Καθηγητής στο University of the Philippines (Φιλιππίνες)
- Jacques Lévine, ψυχαναλυτής για παιδιά, Πρόεδρος του Association des Groupes de Soutien au Soutien -AGSAS (Γαλλία)
- Gregory Maughn, Διευθυντής του Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)
- Ekkehard Martens, Καθηγητής Διδακτικής της Φιλοσοφίας και Αρχαίων Γλωσσών, στο University of Hambourg (Γερμανία)
- Eva Marsal, καθηγήτρια στο Karlsruhe University of Education (Γερμανία)
- Stephan Millett, Διευθυντής του Centre for Applied Ethics and Philosophy, στο Curtin University, Perth (Αυστραλία)
- Félix García Moriyon, Καθηγητής Φιλοσοφίας, Επίτιμος Πρόεδρος του International Council of Philosophical Inquiry with Children - ICPIC (Ισπανία)
- Freddy Mortier, Καθηγητής στο Ghent University (Βέλγιο)
-  yvind Olsholt, Ιδρυτής του Children and Youth Philosophers – CYP (Νορβηγία)
- Yvette Pilon, Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής (Γαλλία)
- Diego Antonio Pineda, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας, στο Pontificia Universidad Javeriana, Bogota (Κολομβία)
- Marina Santi, Καθηγήτρια Φιλοσοφίας, στο University of Padua (Ιταλία)
- Michel Sasseville, Καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας, στο Laval University (Καναδάς)
- Ariane Schjelderup, Ιδρυτής του Children and Youth Philosophers – CYP (Νορβηγία)
- Roger Sutcliffe, Πρόεδρος του Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education - SAPERE και του International Council for Philosophical Inquiry with Children - ICPIC (ΗνωμένοΒασίλειο)

Michel Tozzi, Καθηγητής Πανεπιστημίου στις Επιστήμες Αγωγής, Διευθυντής του CERFEE, Montpellier 3 (Γαλλία)  
 Marcel Voisin, Καθηγητής και Πρόεδρος του PhARE (Βέλγιο)  
 Barbara Weber, Καθηγήτρια στο University of Regensburg (Γερμανία)

### Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κεφάλαιο II)

Daniel Bourquin, καθηγητής στο School of Philosophy, Gymnase de Bienne (Ελβετία)  
 André Carrier, καθηγητής φιλοσοφίας στο Collège Lévi-Lauson, Québec (Καναδάς)  
 Barbara Cassin, φιλόσοφος, φιλόλογος και ερευνήτρια στο CNRS (Γαλλία)  
 Marialrene Danna, Καθηγήτρια (Δομνικανή Δημοκρατία)  
 Mario De Pasquale, συντονιστής της Επιτροπής Διδακτικής της Società Filosofica Italiana – SFI, Rome (Ιταλία)  
 Ramón Gil, Καθηγητής (Δομνικανή Δημοκρατία)  
 Johnny Gonzalez, Καθηγητής (Δομνικανή Δημοκρατία)  
 Walter Omar Kohan, Καθηγητής Φιλοσοφίας στο University of the State of Rio de Janeiro (Βραζιλία)  
 Nimet Kucuk, Καθηγητής Φιλοσοφίας (Τουρκία)  
 Aziz Lazrak, Γενικός Γραμματέας του Moroccan Association of Philosophy Teachers (Μαρόκκο)  
 Mireille Lévy, Καθηγήτρια Φιλοσοφίας, Gymnase de Bienne (Ελβετία)  
 Josef Niznik, Καθηγητής, Institute of Philosophy and Sociology, Polish Academy of Sciences (Πολωνία)  
 Pierre Paroz, Καθηγητής στο School of Philosophy, Gymnase de Bienne (Ελβετία)  
 Alfredo Reis, Καθηγητής Φιλοσοφίας, Coimbra (Portugal)  
 Suk-won Song, Ερευνητής για την Ανώτερη Εκπαίδευση, την Πολιτικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στο Υπουργείο Παιδείας (Δημοκρατία της Κορέας)  
 Michel Tozzi, Καθηγητής Πανεπιστημίου στις Επιστήμες Αγωγής, Διευθυντής του CERFEE, Montpellier 3 (Γαλλία)

Fathi Triki, φιλόσοφος και Διευθυντής της Έδρας UNESCO στη Φιλοσοφία, στο University of Tunis I (Τυνησία)  
 MiguelVázquez, Καθηγητής Φιλοσοφίας (Ισπανία)  
 Christian Wicky, Γραμματέας της Secondary Education Philosophy Teachers' Society (Ελβετία)  
 Zouari Yassine, Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής (Τυνησία)  
 Abderrahim Zryouil, Επιθεωρητής και Εθνικός Συντονιστής για τη Φιλοσοφία (Μαρόκκο)

### Ανώτερη εκπαίδευση (Κεφάλαιο III)

Josiane Boulad-Ayoub, φιλόσοφος και Διευθυντής της Έδρας UNESCO στις Σπουδές πάνω στα Φιλοσοφικά Θεμέλια της Δικαιοσύνης και της Δημοκρατικής Κοινωνίας, στο University of Québec στο Montréal (Καναδάς)  
 In-Suk Cha, Φιλόσοφος και Διευθυντής της Έδρας UNESCO στη Φιλοσοφία, στο Seoul National University και Πρόεδρος του International Council for Philosophy and Humanistic Studies - ICPHS (Δημοκρατία της Κορέας)  
 Abdelmalek Hamrouche, Κοσμήτορας των Γενικών Επιθεωρητών στη Φιλοσοφία (Αλγερία)  
 Ioanna Kuczuradi, Φιλόσοφος και Διευθύντρια της Έδρας UNESCO στη Φιλοσοφία, στο Hacettepe University (Τουρκία)  
 William McBride, Φιλόσοφος και Γενικός Γραμματέας του International Federation of Philosophical Societies –FISP (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)  
 Pierre Sané, Αναπληρωτής Διευθυντής - General for Social and Human Sciences (UNESCO)  
 Luca Maria Scarantino, Φιλόσοφος και Αναπληρωτής Γενικός Γραμματέας του International Council for Philosophy and Humanistic Studies - ICPHS (Ιταλία)  
 Fathi Triki, Φιλόσοφος και Διευθυντής της Έδρας UNESCO στη Φιλοσοφία, στο University of Tunis I (Τυνησία)  
 Patrice Vermeren, Καθηγητής Φιλοσοφίας στο University of Paris VIII και Διευθυντής του Centro Franco-Argentino de Altos Estudios of the University of Buenos Aires

(Γαλλία/Αργεντινή).

### Άλλοι τρόποι για να ανακαλύψουμε τη φιλοσοφία (Κεφάλαιο IV)

Patrick Azérad, βιβλιοθηκονόμος και Διευθυντής Δημόσιων Βιβλιοθηκών στο Villeneuve St Georges (Γαλλία)

Oscar Brenifier, Πρόεδρος του Institut de Pratiques Philosophiques (Γαλλία)

Carolyn Callahan, Καθηγήτρια στο University of Virginia (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)

Jean-François Chazeras, καθηγητής φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διαμεσολαβητής σε φιλοσοφικές συζητήσεις (Γαλλία)

Morten Fastvold, σύμβουλος φιλοσοφίας στο University of Oslo (Νορβηγία)

Christopher Gillman, Καθηγητής, στο University of Virginia (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)

Günter Gorhan, διαμεσολαβητής σε φιλοσοφικές συζητήσεις (Γαλλία)

Rayda Guzmán, σύμβουλος φιλοσοφίας (Ισπανία)

Hans Kennerohl, Διευθυντής του Προγράμματος Philosophy Month, Stichting Maand van de Filosofie (Ολλανδία)

Mauricio Langon, Καθηγητής Φιλοσοφίας (Ουρουγουάη)

Jennifer Merritt, Καθηγήτρια, στο University of Virginia (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)

Karen Mizell, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Ανθρωπιστικών Σπουδών, στο Utah Valley State College (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)

Daniel Ouedraogo, Δάσκαλος στο Bilbalogho Primary School, Ouagadougou (Μπουρκίνα Φάσο)

Marianne Remacle, Φιλόσοφος, Καθηγήτρια Ηθικής και Επίκουρος Παιδαγωγός στο Université Libre de Bruxelles (Βέλγιο)

Eugénie Végliérís, Σύμβουλος, πτυχιούχος δασκάλα και Διδάκτορας Φιλοσοφίας (Γαλλία)

## Παράρτημα 3:

### Γλωσσάρι

Οι ορισμοί στο γλωσσάρι αυτό αντικατοπτρίζουν την ορολογία που χρησιμοποιούν οι συντάκτες της μελέτης αυτής.



#### Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ένα πρόγραμμα σπουδών προσδιορίζει τη σύλληψη, οργάνωση και προγραμματισμό των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης, σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης ή μάθημα. Συνδέει την έκφραση των στόχων, το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες και τις μεθόδους μάθησης, καθώς και τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές. Ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος αντανακλά τους εκπαιδευτικούς στόχους που με τη σειρά τους αντικατοπτρίζουν τους κοινωνικούς στόχους. Τα προγράμματα σπουδών οδηγούν σε συμπεριφορές και πρακτικές που είναι αγκυροβολημένες σε μια δεδομένη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται σε ορισμένους στόχους, οι οποίοι στη συνέχεια υλοποιούνται σε πρακτική μορφή. Ο βαθμός στον οποίο συνταγογραφείται ένα πρόγραμμα σπουδών (δηλαδή, πόσο περιθώριο παρέχεται στους εκπαιδευτικούς για να προσωποποιήσουν τα προγράμματα σπουδών τους) ποικίλλει από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και το επίπεδο αυτονομίας που προβλέπει αυτή η εκπαίδευση.

#### Αναστοχαστική ανάλυση

Σύμφωνα με το έργο του Jules Lagneau, ενός μαθητή του Jules Lachelier, η αναστοχαστική ανάλυση συνίσταται στο να σκεφτόμαστε το θέμα οποιασδήποτε

σκέψης, προκειμένου να απελευθερώσουμε τις συνθήκες όλων των σκέψεων και να ανακαλύψουμε τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά της. Προχωρώντας από την μίαν κατάσταση στην άλλη, η αναστοχαστική ανάλυση ανακαλύπτει αυτό που διαμορφώνει την ενότητα της σκέψης, την αναγκαιότητά της, την οικουμενικότητα, τον αυθορμητισμό και την αυτορρύθμιση της.



#### Γνωστική λειτουργία

Σχετίζεται με / ή βασίζεται στη λειτουργία ή τη διανοητική διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Η γνωστική λειτουργία χαρακτηρίζεται από ορισμένες διαδικασίες, όπως είναι η προσοχή, η γλώσσα / τα σύμβολα, η κρίση, ο συλλογισμός, η μνήμη και η επίλυση προβλήματος.

#### Γνωστικές επιστήμες

Ένα σύνολο επιστημονικών κλάδων που στοχεύουν στη μελέτη και κατανόηση των μηχανισμών της ανθρώπινης, ζωικής ή τεχνητής νοημοσύνης και γενικότερα σε κάθε γνωστικό σύστημα, δηλαδή σε κάθε περίπλοκο σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών, ικανών να αποκτήσουν, να διατηρήσουν και να μεταδώσουν τη γνώση. Οι γνωστικές επιστήμες βασίζονται στη μελέτη και τη μοντελοποίηση ποικίλων φαινομένων, όπως είναι η αντίληψη, η νοημοσύνη, η γλώσσα, ο λογισμός, ο συλλογισμός ή η συνείδηση. Επειδή είναι διεπιστημονικές, οι γνωστικές επιστήμες χρησιμοποιούν δεδομένα που προέρχονται από πολυάριθμους επιστημονικούς και μηχανικούς κλάδους, και ιδιαίτερα από τη γλωσσο-

λογία, την ανθρωπολογία, την ψυχολογία, τη νευροεπιστήμη, τη φιλοσοφία και την τεχνητή νοημοσύνη.



### Διαλεκτική

Από την ελληνική λέξη *διαλέγεσθαι* –το να συζητήσουμε και να *διαλεγόμαστε*– να ταξινομήσουμε, να διακρίνουμε. Αυτή η λέξη έχει την ίδια ετυμολογία με τον «διάλογο» και σημαίνει ετυμολογικά το να περνούμε από το ένα μέρος –ένα αντικείμενο, μιαν έννοια, ένα πρόβλημα– σε ένα άλλο, με τη βοήθεια της γλώσσας και του ορθολογισμού (λόγος στην ελληνική). Η διαλεκτική είναι μια διαδικασία σκέψης που ασχολείται με προφανώς αντιφατικές προθέσεις, βασιζόμενη σε τέτοιες αντιφάσεις προκειμένου να φτάσει σε νέες προθέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στη μείωση, την επίλυση ή την εξήγηση των αρχικών αντιφάσεων. Η «διαλεκτική του Χέγκελ» είναι μια διαδικασία σκέψης που συνίσταται στην αντιπαράθεση απόψεων, ισχυρισμών, ιδεών ή θέσεων που είναι προφανώς αντίθετες ή αντιφατικές και στην παρουσίαση του τρόπου που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς συμπληρωματικότητας, ενότητας ή ταυτότητας.

### Διδακτική

Η μελέτη της διαδικασίας διδασκαλίας και εκμάθησης ενός συγκεκριμένου αντικειμένου. Ένα παράδειγμα είναι η διδακτική της φιλοσοφίας. Αντίθετα με την παιδαγωγική, που επικεντρώνεται στις διασταυρωμένες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στα διάφορα μαθήματα (όπως είναι η ομαδική εργασία), στην ηθική και συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής σχέσης και στη διαχείριση της δυναμικής της ομάδας, η διδακτική εστιάζει κυρίως στη σχέση που έχουν οι μαθητές/φοιτητές με το περιεχόμενο του μαθήματος και στους τρόπους που ο δάσκαλος/καθηγητής μεταδίδει αυτή τη γνώση.

### Διδακτική της μάθησης του να φιλοσοφούμε

Ένας προσανατολισμός στη διδακτική της φιλοσοφίας που επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο ή μια ομάδα (παιδιών, εφήβων ή ενηλίκων) μπορεί να μάθει να φιλοσοφεί στο σχολείο ή έξω από την τάξη. Ο όρος αναφέρεται επίσης στα βήματα που ένας δάσκαλος ή διευκολυντής ακολουθεί για να συνοδεύσει αυτή τη διαδικασία μάθησης –δηλαδή τις καταστάσεις, τα επινοήματα, τα εργαλεία, τα υλικά υποστήριξης κ.λπ. που χρησιμοποιεί.

### Διδασκαλία

Αυτός ο όρος αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης, δηλαδή στην ανάπτυξη της γνώσης των μαθητών με τη βοήθεια σημείων. Στη γαλλική, τα «σημεία» (*signes*) και η «διδασκαλία» (*enseignement*) προέρχονται από την ίδια λατινική ρίζα. Χρησιμοποιούμενα για την απόκτηση γνώσεων, αυτά τα σημεία αφορούν στην προφορική και στη γραπτή γλώσσα. Έτσι, η διδασκαλία είναι ένας ειδικός τρόπος εκπαίδευσης που συναντά κανείς στη σύγχρονη εκπαίδευση και με την οποία ο δάσκαλος /καθηγητής μεταδίδει γνώσεις προφορικά ή/και μέσω δραστηριοτήτων. *Συνηπώς, η διδασκαλία είναι η εκπαίδευση, αλλά η εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητα η διδασκαλία.* Μπορούμε επίσης να θεωρήσουμε ότι η μέθοδος της δοκιμής και του σφάλματος είναι ένα μέσο διδασκαλίας. Εδώ, ο ρόλος του δάσκαλου/καθηγητή είναι να διασφαλίσει ότι οι μαθητές προχωρούν σε ό,τι αφορά τη δική τους μάθηση.

### Δογματική διδασκαλία

Ένας τύπος διδασκαλίας που παραδίδει ή μεταδίδει γνώση που θεωρείται ως απόλυτη και τελεσίδικη αλήθεια, χωρίς να αναπτύσσει μιαν κριτική προσέγγιση. Τέτοιες γνώσεις συχνά μεταβιβάζονται με αυστηρό, επίσημο και κατηγορηματικό τρόπο για να παρακάμψουν κάθε αμφισβήτηση.



**Δραστηριότητα φιλοσοφικής φύσης**

Κάθε δραστηριότητα που σχετίζεται με τη φιλοσοφία και την πρακτική της.

**Εκπαίδευση**

Η παγκόσμια διδασκαλία ή κατάρτιση που λαμβάνει ένα άτομο σε διάφορους τομείς (θρησκευτικό, ηθικό, κοινωνικό, τεχνικό, επιστημονικό, ιατρικό κ.λπ.).

**Έννοια**

Μια αφηρημένη ή γενική ιδέα, μια μονάδα γνώσης που συγκροτείται με αφαίρεση, βάσει των γνωρισμάτων ή των ιδιοτήτων που είναι κοινές σε ένα σύνολο αντικειμένων, σχέσεων ή νοσημάτων.

**Εργαστήρι Φιλοσοφίας**

Μια μέθοδος ομαδικής εργασίας, προφορική ή/και γραπτή, η οποία συνίσταται στην εργασία για την εμπάθυση, την ανάλυση και την αμφισβήτηση ιδεών, και στην ανάπτυξη εννοιών μέσω της αντιπαράθεσης των ιδεών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ερμηνείας ενός κειμένου, συγκεκριμένων ασκήσεων ή αυστηρά ελεγχόμενων συζητήσεων. Αυτή η μορφή ομαδικής εργασίας, που προωθείται από πολλούς διαφορετικούς εφαρμοστές της φιλοσοφίας, όπως ο Oscar Brenifier και η Anne Lalanne στη Γαλλία ή ο Beate Børresen και ο Øyvind Olsholt στη Νορβηγία, ισχυρίζεται ότι δίνει προτεραιότητα στη φιλοσοφική αυστηρότητα και τη φιλοσοφική γνώση, αντί σε μια πιο «δημοκρατική» εστίαση ή στην απλούστερη ανταλλαγή ιδεών που συναντάται, για παράδειγμα, στην κοινότητα έρευνας, στο γαλλικό *φιλοσοφικό καφενείο* ή στη φιλοσοφικά κατευθυνόμενη συζήτηση (*discussion à visée philosophique* - DVP) ή σε άλλες φιλοσοφικές μεθόδους που επηρεάζονται από την ψυχολογία ή από τις επιστήμες της αγωγής.

**Ηθική**

Η ηθική μπορεί να γίνει κατανοητή με δύο τρόπους. Για ορισμένους φιλόσοφους, η ηθική αναφέρεται σε μια σειρά ηθικών και μη υποχρεωτικών κανόνων που βασίζονται σε οικουμενικές αξίες – όπως είναι ο σεβασμός του ατόμου – και εμπνέονται από τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Υπό την έννοια αυτή, η ηθική είναι ένας κανονιστικός ορισμός της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της οποίας οι στόχοι είναι να μεταδίδουν την «ορθή γνώση» που οδηγεί στην «ορθή» δράση. Με μια μάλλον διαφορετική έννοια, η ηθική συχνά θεωρείται ως μια συγκεκριμένη εφαρμογή αρχών που καθοδηγούν την ανθρώπινη ζωή στις διάφορες δραστηριότητές της: στην τέχνη της καλής συμπεριφοράς, τόσο στην ιδιωτική όσο και στην επαγγελματική ζωή.

**Ηθική διδασκαλία**

Ένας τύπος διδασκαλίας που εμπνέεται από θρησκευτικούς ή κοσμικούς στόχους, καθιερωμένη σε κάποιες χώρες, προκειμένου να μεταδώσει στους μαθητές/φοιτητές αρχές δράσης που σχετίζονται με την ηθική συνείδηση, την ευγένεια ή την πολιτειότητα. Η διδασκαλία της ηθικής έχει ως στόχο να παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές/φοιτητές να διαμορφώνουν και να γνωρίσουν μια ιεραρχία αξιών.

**Ηθικότητα**

Η ηθικότητα είναι, από ανθρωπολογική και κοινωνιολογική άποψη, μια δέσμη κριτικών αρχών, κανόνων δεοντολογίας σχετικών με το καλό και το κακό, υποχρεώσεων, αξιών που μερικές φορές καθιερώνονται ως δόγμα, που μια κοινωνία παρέχει στον εαυτό της και που επιβάλλονται τόσο στην ατομική όσο και στη συλλογική συνείδηση. Αυτές οι αρχές ποικίλλουν ανάλογα με τον πολιτισμό, τις πεποιθήσεις, τις συνθήκες διαβίωσης και τις ανάγκες μιας κοινω-

νίας. Από φιλοσοφική άποψη, η ηθικότητα αφορά είτε σε μια οικεία πεποίθηση που βασίζεται σε καθολικές κριτικές αρχές είτε, αντίθετα, σε κρίσεις σχετικές με μια δεδομένη κοινωνική ομάδα.

## K

### Καιρός

Ο καιρός είναι μια αρχαιοελληνική λέξη που σημαίνει «τη σωστή ή κατάλληλη στιγμή». Προϋποθέτει την ευνοϊκή στιγμή: «Τώρα είναι η καλή στιγμή για να δράσουμε». Διαφέρει από τη γραμμική αντίληψη του χρόνου, ή τον χρόνο, και δημιουργεί βάθος στη στιγμή. Ο φιλόσοφος-διευκολυντής είναι πολύ εξοικειωμένος με την έννοια του καιρού, ως τη στιγμή που μια εννοιολογική διάκριση, ένα ερώτημα ή μια απόπειρα για να βρεθεί ένας ορισμός ή μια ανασκευή στην ομάδα, την οποία και παγιδεύει για να την εκμεταλλευτεί φιλοσοφικά.

### Κοινότητα έρευνας

Μια μέθοδος εργασίας που προώθησε ο φιλόσοφος Matthew Lipman από τις Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με την οποία μια ομάδα παιδιών στην τάξη τίθεται σε κατάσταση γνωστικών αλληλεπιδράσεων. Αφού διαβάσουν ένα απόσπασμα από μια νουβέλα, τα παιδιά επιλέγουν ένα ερώτημα που σχετίζεται με αυτήν και κατόπιν το συζητούν με έναν ορθολογιστικό, εποικοδομητικό και αυστηρό τρόπο. Η φραση «κοινότητα έρευνας» προέρχεται από τα έργα των Charles Peirce και John Dewey.

### Κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες

Μια σειρά επιστημών που έχουν ως αντικείμενο τον άνθρωπο και τις ανθρώπινες ομάδες και όλες τις δράσεις τους, τις οργανώσεις και τις σχέσεις τους. Παραδείγματα κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών είναι η ανθρωπολογία, η φιλοσοφία, η ιστορία, η γεωγραφία, η νομική, η κοινωνιολογία, η

ψυχολογία και η γλωσσολογία. Οι ανθρωπιστικές επιστήμες ουσιαστικά εξετάζουν τις δυναμικές σχέσεις των ανθρώπων με το κοινωνικό, φυσικό, πολιτιστικό, οικονομικό, πολιτικό και τεχνολογικό τους περιβάλλον. Σε αυτόν τον περίπλοκο κόσμο της συνεχούς εξέλιξης, μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες στις κοινότητές τους, σε τοπικό, εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο.

### Κριτική σκέψη

Η κριτική σκέψη βοηθά στην αποσυναρμολόγηση μιας κατάστασης, μιας έννοιας, μιας θεωρίας ή ενός συστήματος σκέψης στην απλούστερη έκφρασή της, προκειμένου να αντικατοπτρίζει τις πολλαπλές έννοιες, τις υποκειμένες προθέσεις και τα πρωταρχικά πλέγματα. Δεν αφορά απλώς στο να βάλουμε τα κομμάτια ενός προβλήματος μαζί – με συστηματικό τρόπο – και στο να συγκρίνουμε όλες τις πτυχές του, αλλά και να προβλέψουμε τις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος (εάν-τότε) που μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση του προβλήματος. Αυτό περιλαμβάνει επίσης τη χρήση αυστηρής λογικής και μεθοδολογίας που επιτρέπουν την επίτευξη ρεαλιστικών λύσεων. Η κριτική σκέψη στοχεύει στον εντοπισμό των λόγων που υποβόσκουν για την ανάληψη μιας συγκεκριμένης θέσης, των αποτελεσμάτων κάθε απόφασης και των ορίων όλων των εννοιολογικών συστημάτων –ιδίως συγκρίνοντάς τα με άλλους τρόπους κατασκευής της πραγματικότητας.

## M

### Μάθηση

Ένα σύνολο δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην απόκτηση και εμπάθυνση των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων ή στην ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων ή συμπεριφορών.

### Μαιευτική

Στους αρχαίους Έλληνες, η μαιευτική αναφερόταν στην τέχνη της μαίας που βοηθούσε τις γυναίκες να γεννήσουν. Στη φιλοσοφία, ο Σωκράτης χαρακτήρισε τη δραστηριότητά του ως «την τέχνη της υποβοήθησης για τη γέννηση της αλήθειας». Παρ' όλο που ο Πλάτωνας συνδέει συχνά τη μαιευτική ή τη σωκρατική μέθοδο με την ανάμνηση (σύμφωνα με την οποία το μυαλό είναι ήδη εμποτισμένο με γνώσεις από τη στιγμή της γέννησης), είναι επίσης δυνατή μια δεύτερη ερμηνεία: να φέρει τις ιδέες στο φως, να οδηγήσει στην επίγνωση, μέσω κατευθυνόμενων ερωτήσεων με τη μορφή διαλόγων, μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να σκέφτονται από μόνοι τους – να απορρίπτουν στερεότυπες ιδέες και να επαναξιολογούν τις απόψεις τους.

### Μεταρρύθμιση

Η μεταρρύθμιση είναι μια αργή και ειρηνική αλλαγή θεσμών, στόχος της οποίας είναι, σύμφωνα με τον συνήγορό της, η βελτίωση της σημερινής κατάστασης. Είναι αντίθετη με την επανάσταση, που είναι ταχεία και γενικά βίαιη αλλαγή. Στο εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν μεταρρυθμίσεις της δομής του συστήματος, καθώς και μεταρρυθμίσεις προγραμμάτων που σχετίζονται με το περιεχόμενο που διδάσκεται.



### Οντολογία

Προερχόμενη από το *ον* –το «είναι» ή την «ύπαρξη»– η οντολογία είναι ένας κλάδος της φιλοσοφίας που μελετά τις αντιλήψεις για την πραγματικότητα και τη φύση της ύπαρξης μέσω κατηγοριών, αρχών και χαρακτηριστικών. Η φιλοσοφία ασχολείται με τη γενική οντολογία, που αναφέρεται σε ολόκληρη την ύπαρξη. Υπάρχουν επίσης επιμέρους οντολογίες, εξειδικευμένες σε ένα συγκεκριμένο πεδίο (όπως τη φυσική, τη χη-

μεία ή την ιστορία) και πνευματικές, θρησκευτικές, υποκειμενικές, υπαρξιακές, επίσημες και συστημικές οντολογίες. Άλλα παραδείγματα περιλαμβάνουν την οντολογία των ιδεών, των πληροφοριών ή της κοινωνικής ύπαρξης. Η γενική οντολογία (οντολογία του υλικού κόσμου) είναι διαρθρωτική και φαινομενολογική. Αναφέρεται σε όλα τα στάδια και τις ζωές της ύπαρξης, συμπεριλαμβανομένης της ψυχικής, της ψυχολογικής και της κοινωνικής.



### Παιδαγωγική

Η παιδαγωγική μπορεί να αναφέρεται στην επιστήμη της αγωγής ή σε μεθόδους ή στρατηγικές εκπαίδευσης. Ο όρος προέρχεται από τις αρχαίες ελληνικές λέξεις *παίς*, που σημαίνει «παιδί», και *άγω*, που σημαίνει «οδηγώ». Στην αρχαιότητα, ο παιδαγωγός ήταν σκλάβος που συνόδευε ένα αγόρι στο σχολείο, κουβαλούσε τα πράγματά του και το βοηθούσε να απομνημονεύσει τα μαθήματά του και να κάνει την εργασία του. Από εδώ προέρχεται και η σύγχρονη έννοια του όρου, δηλαδή η συνοδεία των παιδιών στη μάθηση και, γενικότερα, στην εκπαίδευσή τους.

### Πολιτισμός ειρήνης

Σύμφωνα με τα ψηφίσματα A/RES/52/13 και A/53/243 των Ηνωμένων Εθνών, ο πολιτισμός ειρήνης είναι ένα σύνολο αξιών, στάσεων, συμπεριφορών και τρόπων ζωής που απορρίπτουν τη βία και αποτρέπουν τις συγκρούσεις, κτυπώντας στον πυρήνα τους με τον διάλογο και τη διαπραγμάτευση μεταξύ ατόμων, ομάδων και κρατών.



### Sapere aude

Ο Immanuel Kant, στο περίφημο δοκίμιό του «Απόκριση στο ερώτημα: τι είναι Διαφωτισμός;», δίνει τον ακόλουθο ορισμό: «Διαφωτισμός είναι η έξοδος του ανθρώπου από την ανωριμότητά του, για την οποία ο ίδιος είναι υπεύθυνος. Ανωριμότητα είναι η αδυναμία να μεταχειρίζεσαι το νου σου χωρίς την καθοδήγηση ενός άλλου. Είμαστε υπεύθυνοι γι' αυτή την ανωριμότητα, όταν η αιτία της βρίσκεται όχι στην ανεπάρκεια του νου, αλλά στην έλλειψη αποφασιστικότητας και θάρρους να τον μεταχειριζόμαστε χωρίς την καθοδήγηση ενός άλλου. Sapere aude! (Τόλμα να μάθεις!) Έχε θάρρος να μεταχειρίζεσαι το δικό σου νου! Τούτο είναι το έμβλημα του Διαφωτισμού»<sup>1</sup>.

### Σκληρές επιστήμες

Το πρωτότυπο μιας σκληρής επιστήμης είναι τα μαθηματικά. Οι σκληρές επιστήμες βασίζονται στην επιστημονική ή υποθετικο-επαγωγική μέθοδο, που περιλαμβάνει πειραματικά, μετρήσιμα δεδομένα και εστιάζει στην ακρίβεια και την αντικειμενικότητα. Η γλώσσα είναι μονοσήμαντη: είναι διατυπωμένη με ακρίβεια, αποκλείει κάθε αβεβαιότητα και ασάφεια, και έχει ως στόχο την ακρίβεια –σε αντίθεση με τις πειραματικές επιστήμες, που ενσωματώνουν και την προσέγγιση στους υπολογισμούς τους. Παρά τις συγκεκριμένες προσπάθειες της λογικής να χρησιμοποιήσει τον συλλογιστικό ορθολογισμό (όπως στο έργο του Αριστοτέλη) ή την «επίδειξη» (όπως στην *Ηθική* του Σπινόζα), η φιλοσοφία δεν είναι μια σκληρή επιστήμη, διότι μπορούμε να σκεφτούμε μονάχα και μέσω της γλώσσας, η οποία από τη φύση της έχει πολλαπλές έννοιες.

### Σωκρατικός διάλογος

Οι διάλογοι, γραμμένοι σχεδόν αμέσως μετά το θάνατο του Σωκράτη (399 π.Χ.), ήταν η πλατωνική μαρτυρία των πο-

λυάριθμων συζητήσεων που συνήθως έκανε ο δάσκαλος με τους μαθητές του. Ο πρωταρχικός στόχος του Πλάτωνα ήταν να διαιωνίσει, με τον πιο ζωντανό τρόπο, το παράδειγμα ενός ανθρώπου που ήταν μέντορας της φιλοσοφικής σκέψης. Οι διάλογοι δεν είναι δηλώσεις της Αλήθειας, αλλά μάλλον μια εξέλιξη της σκέψης, στην οποία ο Σωκράτης οδηγεί το συνομιλητή του, μια διαδικασία προσανατολισμού ή αποπροσανατολισμού, αμφισβητώντας τις ιδέες του μαθητή. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι πρώτοι διάλογοι που έγραψε ο Πλάτωνας είναι απορηματικοί (συζητήσεις που έρχονται σε αδιέξοδο). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Πλάτωνας βρίσκεται σε αντίθεση με τον Αριστοτέλη, που εκφράζει τη σκέψη του υπό τη μορφή πραγματειών, της εκ των υστέρων «κανονιστικής» μορφής της δυτικής φιλοσοφίας. Με μια πιο συγκεκριμένη έννοια, ο σωκρατικός διάλογος είναι μια μέθοδος ομαδικής συζήτησης που καθιέρωσε ο Γερμανός φιλόσοφος Leonard Nelson.



### Φιλοσοφία

Ο ορισμός του όρου «φιλοσοφία» που χρησιμοποιείται σε αυτή την έκδοση αντανακλά την έννοια που οι συγγραφείς επιθυμούσαν να χρησιμοποιήσουν για τις αναλύσεις τους. Ως ακαδημαϊκός κλάδος, η φιλοσοφία μπορεί να είναι δύσκολο να προσδιοριστεί –ορίζει ένα διδακτικό αντικείμενο ή ένα είδος παιδαγωγικής δραστηριότητας. Από τη μια πλευρά, κάποιος μπορεί να βρει δραστηριότητες με φιλοσοφική διάσταση σε μαθήματα όπου η ίδια η λέξη «φιλοσοφία» απουσιάζει, δηλαδή σε μαθήματα ηθικότητας, ηθικής, πολιτειότητας, ενίοτε ως μέρος θεολογικών μαθημάτων ή μαθημάτων για τη θρησκεία, όταν αναφέρονται σε μη-δογματική διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά, κάποιος μπορεί μερικές φορές να νιώθει σύγχυση αναφορικά με το τι ορίζεται ως «φιλοσοφία»,

(1) Για μια μετάφραση στην ελληνική, βλέπε I. Kant, *Δοκίμια*, μτφρ. Ε. Π. Παπανούτσου, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα, 1971, σ. 42.

καθώς η διδασκαλία σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα δεν αποσκοπεί απαραίτητα στην ανάπτυξη των αναστοχαστικών ικανοτήτων των μαθητών.

Για να αποφευχθεί ο περιορισμός της έννοιας της λέξης «φιλοσοφία» –της οποίας ο ίδιος ο ορισμός είναι φιλοσοφικός– οι συγγραφείς αυτής της μελέτης τόνισαν την αμφισβητούμενη πτυχή της φιλοσοφίας. Πράγματι, η φιλοσοφία διερωτάται διαρκώς για το τι δεν είναι: ηθική, επιστήμη κ.λπ. Επίσης θέτει ερωτήματα στον εαυτό της για το τι πραγματικά είναι: Ένας κάποιος συγκεκριμένος τύπος γνώσης; Αλλά ποιος; Μια πρακτική; Αλλά τι είδους πρακτική; Και λαμβάνει διάφορες απαντήσεις από διαφορετικούς φιλόσοφους: να σκέφτεσαι από μόνος σου ή να ζεις με τη σοφία, να ερμηνεύεις τον κόσμο ή να τον μεταμορφώνεις, να συμμορφώνεσαι με την τάξη του κόσμου ή να έρχεσαι σε ρήξη με αυτήν, να επιδώκεις την ηδονή ή την αρετή, να μάθεις να ζεις ή να πεθαίνεις, να σκέφτεσαι με έννοιες ή με μεταφορές; Οι απαντήσεις σε τέτοια ερωτήματα, και έτσι η σύλληψη ή η πρακτική της φιλοσοφίας, διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς του κόσμου.

### ***Discussion à visée philosophique (DVP) - Φιλοσοφικά κατευθυνόμενη συζήτηση***

Ένας γαλλικός όρος που υποδηλώνει μια δημοκρατικά οργανωμένη συζήτηση πάνω σε ένα φιλοσοφικό ζήτημα μεταξύ των μαθητών σε μια τάξη (στην οποία οι συμμετέχοντες έχουν συγκεκριμένους ρόλους, όπως πρόεδρος ή γραμματέας της συνόδου, και ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες συζήτησης, όπως το να επιτρέπουν σε κάθε συμμετέχοντα κάποια συγκεκριμένη στιγμή για να μιλήσει). Ο δάσκαλος/καθηγητής διαβιβάζει ότι η DVP ικανοποιεί ορισμένες πνευματικές απαιτήσεις, όπως: την επίλυση προβλήματος, την εννοιολόγηση και την ορθολογική επιχειρηματολογία. Αυτή η μέθοδος εμπνέεται από έννοιες της συνεργατικής παιδαγωγικής (Célestin Freinet, Fernand Oury), της κοινότητας

έρευνας (Matthew Lipman) και τον ορισμό των προϋποθέσεων σύμφωνα με το μοντέλο του να φιλοσοφούμε (Michel Tozzi).

### **Φιλοσοφική έννοια**

Μια κατασκευή του νου, μέσω της οποίας κάποιος κατανοεί το πραγματικό, που εισάγεται σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο και από το οποίο λαμβάνει το νόημά του.

### **Φιλοσοφική ικανότητα εκπαίδευσης**

Μια γνωστική δυνατότητα, η αναπτυξιακή δυνατότητα της απόκτησης δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, με την προϋπόθεση ότι θα δημιουργηθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον για μάθηση.

### **Φιλοσοφική πρακτική**

Ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για την ομαδοποίηση διαφορετικών τρόπων εφαρμογής της φιλοσοφίας στην πράξη. Αυτές οι πρακτικές ορίζονται και διακρίνονται από τις ακαδημαϊκές φιλοσοφικές δραστηριότητες με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, τα οποία ποικίλλουν ανάλογα με τις συγκεκριμένες πρακτικές: η φιλοσοφική πρακτική είναι πάνω απ' όλα η συστατική δραστηριότητα ενός σκεπτόμενου υποκειμένου, ατομικού ή συλλογικού. Γενικά, η φιλοσοφική πρακτική εμπεριέχει τη διαλογική διάσταση της φιλοσοφικής δραστηριότητας και είναι ανοιχτή σε όλους, καθώς δεν απαιτεί προγενέστερη γνώση, αν και η πρακτική αυτή προϋποθέτει τη συνεργασία ενός ικανού προσώπου. Η φιλοσοφική πρακτική αναφέρεται πολύ λιγότερο στην ιστορία του κλάδου και στην πολυμάθεια, από ό,τι η ακαδημαϊκή φιλοσοφία. Αναπτύσσει περισσότερο μια κουλτούρα αμφισβήτησης παρά μια κουλτούρα απάντησης και ευνοεί την ανταλλαγή και τη συζήτηση, για να διευκολύνει την ανάπτυξη των αντιλήψεων και των απόψεων των μαθητών-φιλοσόφων. Οι φιλοσοφικές πρακτικές διακρίνονται μεταξύ τους, ανάλογα με το κοινό στο οποίο στοχεύουν και τις μεθοδολογίες τους, καθώς και τις φιλοσοφικές τους υποθέσεις.

## Παράρτημα 4:

### Κάποιες χρήσιμες βιβλιογραφικές αναφορές

#### Εισαγωγικά μέρη

##### Βιβλία και αρχεία

Droit, R.-P. 1995. *Philosophy and Democracy in the World: a UNESCO Survey*. Paris, UNESCO.

Hersch, J. (ed.). 1969. *Birthright of Man*, rev. 1984. Paris, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000000/000029eo.pdf>

Klibansky, R. and Pears, D. (eds). 1993. *La philosophie en Europe* [Philosophy in Europe]. Paris, UNESCO/Gallimard. (In French.)

UNESCO. 2005a. Creation of a World Philosophy Day. *Executive Board; 171st*. Paris, 2005. (171 EX/48 Rev.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001388/138818e.pdf>

\_\_\_\_\_. 2005b. Report by the Director-General on an intersectoral strategy on philosophy. *Executive Board; 171st*. Paris, 2005. (171 EX/12 + CORR.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270f.pdf>

\_\_\_\_\_. 1978. Resolution 3/3.3/1. *Records of the General Conference, 20th session, 24 October to 28 November 1978*, Vol. 1. Paris, UNESCO. (20 C/Resolutions + CORR.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032e.pdf>

\_\_\_\_\_. 1951. Resolution 4.41. *Records of the General Conference, sixth session, Paris, 1951: Resolutions*. Paris, UNESCO. (6C/Resolutions.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114588e.pdf>

\_\_\_\_\_. 1950. Resolution 4.1212. *Records of the General Conference of UNESCO, fifth session, Florence, 1950: Resolutions*. Florence, UNESCO. (5 C/Resolutions.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114589e.pdf>

##### Περιοδικά

*Diogenes: an international review of philosophy and humanistic studies*.

France, ICPHS/UNESCO.

[www.unesco.org/cipsh/eng/diogene.htm](http://www.unesco.org/cipsh/eng/diogene.htm)

##### Ηλεκτρονικές πηγές

UNESCO, [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

#### Προσχολικό και πρωτοβάθμιο επίπεδο (Πρώτο Κεφάλαιο)

##### Βιβλία, άρθρα και αρχεία

Accorinti, S. 2000. *Trabajando en el aula. La práctica de filosofía para niños*.

[Working in the Classroom. The Practice of Philosophy for Children]. Buenos Aires, Manantial. (In Spanish.)

\_\_\_\_\_. 1999. *Introducción a filosofía para niños* [Introduction to Philosophy for Children]. Buenos Aires, Manantial. (In Spanish.)

A filosofia na educação das crianças [Philosophy in the education of the children]. 1998. *Caderno Linhas Críticas*, 5-6. (In Portuguese.)

Αριστοτέλης. 2006. *Ηθικά Νικομάχεια*, 2 τόμοι, μτφρ. Δ. Λυπουρλής, Θεσσαλονίκη, εκδ. Ζήτρος.

Auguet, G. La Discussion à Visée Philosophique aux cycles 2 et 3 de l'école primaire: un nouveau genre scolaire en voie d'institution [Philosophical discussion in education cycles 2 and 3: a new kind of teaching on the way to institutionalization]. Ph.D. thesis, University of Montpellier 3, France. (In French.)

Boessen, B. Personal communication presented at the 6th international conference on 'New Philosophical Practices', World Philosophy Day. Paris, November 2006.

Brenifier, O. 2007. *Le bonheur, c'est quoi?* [What Is Happiness?]. Illus. C. Meurisse. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)

- \_\_\_\_\_. 2006. *Le beau et l'art, c'est quoi?* [What is Beauty, What is Art?]. Illus. R. Courgeon. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2005a. *La liberté, c'est quoi?* [What Is Freedom?]. Illus. F. Rébéna. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2005b. *La vérité selon Ninon* [Truth according to Ninon]. Illus. I. de Moüy. Paris, Autrement. (Les Petits albums de philosophie.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2005c. *Le bonheur selon Ninon* [Happiness according to Ninon]. Illus. I. de Moüy. Paris, Autrement. (Les Petits albums de philosophie.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2005d. *Vivre ensemble, c'est quoi?* [What Is Living Together?]. Illus. F. Bénaglia. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004a. *La vie, c'est quoi?* [What Is Life?]. Illus. J. Ruillier. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004b. *Le bien et le mal, c'est quoi?* [What Is Good and Bad?]. Illus. C. Devaux. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004c. *Les sentiments, c'est quoi?* [What Are Feelings?]. Illus. S. Bloch. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004d. *Moi, c'est quoi?* [What Is Me?]. Illus. A. Débat. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004e. *Savoir, c'est quoi?* [What Is to Know?]. Illus. P. Lemaitre. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2001. *Enseigner par le débat* [Teaching through Debate]. Rennes, France, CRDP Académie de Rennes. (In French.)
- Burgh, G., Field, T. and Freakley, M. 2006. *Ethics and the Community of Inquiry: Education for Deliberative Democracy*, 2<sup>nd</sup> ed. Melbourne, Australia, Thomson Social Science Press.
- Calvo, A. J. M. 1994. *Educación y filosofía en el aula* [Education and Philosophy in the Classroom]. Barcelona, Spain, Paidós. (In Spanish.)
- Cam, P. 1995. *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*. Sydney, Australia, Hale & Iremonger/PETA.
- \_\_\_\_\_. 1994. A philosophical approach to moral education. *Critical and Creative Thinking*, 2(2).
- Cam, P. et al (eds). 1999. *Philosophy, Culture and Education*. Seoul, UNESCO.
- Casado, A. 1990. *La escuela y la educación del pensar* [The School and the Education of Thinking]. Madrid, E.U. Santa María. (In Spanish.)
- Chiu, S.-C. 1991. Philosophy for children and mathematical thinking. *Thinking*, 9(4).
- Comte-Sponville A. 1998. *Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ?* [Why Is There Something rather than Nothing?]. Illus. Natali. Paris, T. Magnier. (Pourquoi? Parce que!) (In French)
- Convention on the Rights of the Child. [www.unicef.org/crc](http://www.unicef.org/crc) (Accessed 5 September 2007.)
- Cosentino, A. (ed.). 2006. *Filosofia e formazione 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)* [Philosophy and Formation, Ten Years of Philosophy for Children in Italy (1991-2001)]. Naples, Italy, Liguori. (In Italian.)
- \_\_\_\_\_. 1994. Kant and the pedagogy of teaching philosophy, *Thinking*, 12 (1).
- Curtis B. 1985. Wittgenstein and philosophy for children, *Thinking*, 5(4).
- Daniel M.-F. 2003. *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention: guide philosophique* [Discussing the Body and Violence. A Step towards Prevention: A Philosophical Guide]. Qué, Canada, Le Loup de gouttière. (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2002. *Les Contes d'Audrey-Anne: contes philosophiques* [Audrey-Anne's Stories: Philosophical Stories]. Illus. M. Mongeau. Qué, Canada, Le Loup de gouttière. (In French.)
- \_\_\_\_\_. 1996. *La coopération dans la classe* [Cooperation in the Classroom]. Montreal, Canada, Éditions Logiques. (In French.)
- \_\_\_\_\_. 1992. *La philosophie et les enfants* [Philosophy and Children]. Montreal, Canada, Éditions Logiques. (In French.)
- Derrida, J. 1997. *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique* [The Right to Philosophy from a Cosmopolitical Standpoint]. Paris, Verdier. (In French.)
- De La Garza, T. 2006. Education for justice, *Thinking*, 18(2).
- De Puig, I. 2003. *Persensar. Percibir, sentir y pensar* [Persensar. To Perceive, to Feel and to Think]. Barcelona, Spain, Octaedro/Eumo. (In Spanish.)
- De Puig, I. and Satoro, Á.. 2000. *Jugar a*

- pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil* [Playing to Think. Resources at Use in Childhood Education on Learning How to Think]. Barcelona, Spain, Eumo/Octaedro. (In Spanish.)
- De Saint Exupery, A. 2006. *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, μτφρ. Τ. Κουνέλης. Αθήνα, εκδ. Γνώση.
- Dobashi, T. and Marsal, E. (eds). 2006. *Karlsruher pädagogische Beiträge*, 62-63.
- Dobashi, T., Marsal E., Weber B. and Lund F. 2008, forthcoming. *Children Philosophize All around the World*. International Theoretical and Practical Concepts. New York, NY.
- Especier, S. La Discussion à Visée Philosophique à l'école primaire: quelle formation? [Philosophical discussion in primary school: what kind of formation?]. Ph.D. thesis, University of Montpellier 3, France. (In French.)
- Gaarder, J. 1995. *Sophie's World*, new ed. London, Orion Publishing Group. (Phoenix.)
- Galichet, F. 2007. *La philosophie à l'école* [Philosophy at School]. Paris, Milan. (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004. *Pratiquer la philosophie à l'école* [Practicing Philosophy at School]. Paris, Nathan. (In French.)
- Garcia, E. G. (ed.). 1996. *Teoría y práctica en el programa « Filosofía para niños »* [Theory and Practice in the Philosophy for Children Programme]. Madrid, Ediciones de la Torre. (In Spanish.)
- Garcia Moriyón, F. 2006. *Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula* [I Ask, I Debate, I Learn. How to Philosophize in the Classroom]. Madrid, Ediciones de la Torre. (In Spanish.)
- \_\_\_\_\_ (ed.). 1998. *Crecimiento moral y filosofía para niños* [Moral Growth and Philosophy for Children]. Bilbao, Spain, Desclée de Brouwer. (In Spanish.)
- Gazzard, A. 2000. What does philosophy for children have to do with emotional intelligence?. *Thinking*, 15(1).
- \_\_\_\_\_. 1983. Philosophy for children and the Piagetian framework, *Thinking*, 5(1).
- Geneviève G. 2006. *La raison puérile. Philosopher avec des enfants?* [Puerile Reason. Philosophize with Children?]. Loverval, France, Éditions Labor. <http://gillg14.free.fr/raispuer.htm>
- Glaser, J. 2007. Educating for citizenship and social justice. D. Camhy (ed.), *Philosophical Foundations of Innovative Learning*. Germany, Academia Verlag.
- Go, N. Vers une anthropologie de la complexité: la philosophie à l'école primaire [Towards an anthropology of complexity: philosophy in priary school]. Ph.D. thesis, University of Montpellier 3, France. (In French.)
- Golding, C. 2004. Philosophy for children and multiple intelligences, *Critical and Creative Thinking*, 12(1).
- Gregory, M. 2007. A framework for facilitating classroom dialogue, *Teaching Philosophy*, 30(1).
- \_\_\_\_\_. 2004. Conflict, inquiry and education for peace. S. N. Chattopadhyay (ed.), *World Peace: Problems of Global Understanding and Prospects of Harmony*. Calcutta, India, Naya Prokash.
- \_\_\_\_\_. 2002. Constructivism, standards, and the classroom community of inquiry, *Educational Theory*, 52(4).
- Haynes, J. 2004. *Los niños como filósofos* [Children as Philosophers]. Barcelona, Spain, Paidós. (In Spanish.)
- Kennedy, D. 2004. The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry, *Metaphilosophy*, 35(5).
- \_\_\_\_\_. 1999. Philosophy for children and the reconstruction of philosophy, *Metaphilosophy*, 30(4).
- Kennedy, M. 2007. Pupils to get a philosopher's tone, *The Guardian*, 6 February.
- Kohan, W. O. (ed.). 2006. *Teoría y práctica en filosofía con niños* [Theory and Practice in Philosophy for Children]. Buenos Aires, Novedades Educativas. (In Spanish.)
- Kohan W. O. and Waksman, V. (eds). 1997. *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. [What is Philosophy for Children? Ideas and Proposals for the Education]. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. (In Spanish.)
- Kohan, W. O., Leal, B. and Teixeira, Á. (eds). 2000. *Filosofia na escola pública* [Philosophy in the Public School]. Petrópolis, RJ, Brazil, Vozes. (Filosofia e Escola, 5.) (In Portuguese.)
- Lago Bornstein, J. C. 2006. *Redescribiendo la comunidad de investigación* [Redescribing Community of Investigation].



- Madrid, Ediciones de la Torre. (In Spanish.)
- Lalanne, A. 2002. *Faire de la philosophie à l'école primaire* [Doing Philosophy in Primary School]. Paris, ESF. (In French.)
- Laurendeau, P. 1996. *Des enfants qui philosophent* [Children Who Philosophize]. Montreal, Qué, Canada, Éditions Logiques. (Théories et pratiques de l'enseignement). (In French.)
- Leleux, C. (ed.). 2005. *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion* [Philosophy for Children: Discussing the Model of Matthew Lipman]. Brussels, de Boeck. (In French.)
- Lévine, J. 2004. Les ateliers philosophiques de l'Agsas: spécificité, pratiques et fondement [The Agsas philosophy workshops: specificity, practice and bases], *Pratiques de la philosophie*, 9. Ivry Sur Seine, France, GFEN. (In French.)
- Lim, T. K. 2004. Piaget, Vygotsky and the Philosophy for Children Program, *Critical and Creative Thinking*, 12(1).
- Lipman, M. 2003. *Thinking in Education*, 2nd ed. Cambridge, UK, Cambridge University Press. (Για μια μτφρ. στην ελληνική, βλέπε *Η σκέψη στην εκπαίδευση*, μτφρ. Γ. Σαλαμάς, εκδ. Πατάκη, 2006.)
- \_\_\_\_\_. 1988a. *Elfie*, 3 vols. Montclair, NJ, Institute for the Advancement of Philosophy for Children?
- \_\_\_\_\_. 1988b. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, Penn., Temple University Press.
- \_\_\_\_\_. 1986. *Kio and Gus*, 2nd ed. Montclair, NJ, The First Mountain Foundation, Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- \_\_\_\_\_. 1981. *Pixie*, 1st ed. Montclair, NJ, The First Mountain Foundation.
- \_\_\_\_\_. 1980. *Mark*. Montclair, NJ, Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- \_\_\_\_\_. 1978. *Suki*. Montclair, NJ, Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- \_\_\_\_\_. 1976. *Lisa*. Montclair, NJ, Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- \_\_\_\_\_. 1974. *Harry Stottlemeier's Discovery*, 1st ed. Montclair, NJ, The First Mountain Foundation.
- Lipman, M., Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, Penn., Temple University Press.
- Martens E. 1999. *Philosophieren mit Kindern, eine Einführung in die Philosophie* [Philosophizing with Children, an Introduction to Philosophy]. Stuttgart, Germany, Ph. Reclam. (N° 9778.) (In German.)
- \_\_\_\_\_. 1990. Philosophy for children and continental philosophy, *Thinking*, 9(1).
- Martinez Navarro E. G. (ed.). 1991. *Aprender a pensar en diálogo. Grupo de trabajo de filosofía para niños y niñas*. [Learning to Think about Dialogue. Philosophy Working Group for Children]. Murcia, Spain, CEP. (In Spanish.)
- Matthews, G. 1994. *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. 1984. *Dialogues with Children*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Michaux, Y. 2003/2007. *La philo 100 % ado* [Philosophy 100% adolescent], vols I and II. Paris, Bayard Presse. (In French.)
- Millett, S. 2006. Personal communication presented on the occasion of the conference 'Philosophy in Schools: Developing a Community of Inquiry'. Singapore.
- Needleman, J. 1982. Teaching philosophy to adolescents, *Thinking*, 3(3-4).
- Olsholt, Ø. and Schjelderup H. 2006. *Exphil03*.
- Pettier J.-C. 2005. *Apprendre à philosopher* [Learning to Philosophize]. Lyon, France, Chronique sociale. (In French.)
- Pettier J.-C. and Chatain J. 2003. *Débattre sur des textes philosophiques: en cycle 3, en Segpa et ailleurs au collège* [Debating Philosophical Texts: In 3rd Cycle, in Segpa and Elsewhere in High School].
- Champigny-sur-Marne, France, CRDP de l'académie de Créteil. (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2003. *Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège* [Philosophical Texts and Debates in 3<sup>rd</sup> Cycle, in High School]. Créteil, France, SCEREN-CRDP. (In French.)
- Pilon, Y., La dimension philosophique à l'école élémentaire et l'interculturel [The philosophical dimension in primary school and the intercultural]. Ph.D. thesis,

- University of Montpellier 3, France. (In French.)
- Pineda, D. A. 2004. *Filosofía para niños: el ABC* [Philosophy for Children: The ABC]. Bogota, Beta. (In Spanish.)
- \_\_\_\_\_. 2002. *Checho y Cami* [Checho and Cami]. Bogotá, Beta. (Educación Filosófica.) (In Spanish.)
- Piquemal, M. and Lagautrière, P. 2003. *Les philofables* [Philo-fables]. Paris, Albin Michel. (In French.)
- Πλάτων. 2006. *Πολιτεία*, 2 τόμοι, μτφρ. Θ. Μαυρόπουλος, εκδ. Ζήτρος, Θεσσαλονίκη.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Λάχης – Λύσις*, μτφρ. Δ. Τζωρτζόπουλος, εκδ. Ζήτρος, Θεσσαλονίκη.
- \_\_\_\_\_. 2007. *Συμπόσιον*, μτφρ. Η. Σ. Σπυρόπουλος, εκδ. Ζήτρος, Θεσσαλονίκη.
- Ramos, P. (ed.). 2004. *Histórias para pensar* [Stories for Thinking]. Petrópolis, RJ, Brazil, Vozes. (In Spanish.)
- Reed, R. 1980. Fifth-graders discuss evidence, knowledge, and truth, *Thinking*, 2(1).
- Rozitchner, A. 1992. *Filosofía para chicos. Diario de una experiencia* [Philosophy for Kids. The Journal of an Experience]. Buenos Aires, Quirquincho. (In Spanish.)
- Santiago, G. 2006. *Filosofía, niños, escuela* [Philosophy, Children, School]. Buenos Aires, Paidós. (In Spanish.)
- Santos, N. 2000. *Filosofia para crianças* [Philosophy for Children]. Sao Paulo, Terceira Margem. (In Portuguese.)
- Sardi, S. 1998. Para filosofar com crianças... [Philosophizing with children...], *Linhas Críticas*, 5-6. (In Portuguese.)
- Sasseville, M. 1999. *La pratique de la philosophie avec les enfants* [Philosophical Practice with Children]. Quebec, Que, Canada, Presses de l'Université Laval. (In French.)
- \_\_\_\_\_. 1994. Philosophie pour enfants et développement intellectuel: logique, recherche et jugement [Philosophy for children and intellectual development: logic, research and judgement], *Bulletin de lasociété philosophique du Québec*, Fall. (In French.)
- Satiro, A. 2004. *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años* [Playing to Think with 3 to 4 Year-old Children]. Barcelona, Spain, Octaedro. (In Spanish.)
- Silveira, R. J. T. 2002. *A filosofia vai à Escola?* [Philosophy Goes to School?]. Campinas, SP, Brazil, Autores Associados, 2002. (In Portuguese.)
- Schjelderup, A. 2001. *Filosofi Sokrates, Platon og Aristoteles* [Philosophy – Socrates, Plato and Aristotle]. Oslo, Gyldendal. (In Norwegian.)
- Sharp, A. M. 2000. *The Doll Hospital*. Melbourne, Australia, ACER. (Για μια μτφρ. στην ελληνική, βλέπε *Φιλοσοφία για παιδιά : Το Κουκλονσοκομείο και Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου*, μτφρ. Έ. Θεοδωροπούλου, εκδ. Ατραπός, 2007.)
- \_\_\_\_\_. 1989. Women, children and the evolution of philosophy for children, *Analytic Teaching: The Community of Inquiry Journal*, 10(1).
- \_\_\_\_\_. 1987. What is a community of inquiry, *Journal of Moral Education*, 16(1).
- Tharraul, P. 2007. *Pratiquer le « débatphilos » à l'école* [Practicing the Philodebate at School]. Paris, Retz. (In French.)
- Tozzi, M. 2006. *Débattre à partir des mythes, à l'école et ailleurs* [Debating on the Basis on Myths, at School and Elsewhere]. Lyon, Chronique sociale. (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2005. *L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège: comment et pourquoi?* [The Emergence of Philosophical Practices at Primary and High School: Why and How?], *Spirale*, 35. (In French.)
- \_\_\_\_\_. 1994. *Penser par soi même, initiation à la philosophie* [Thinking on One's Own, Initiation in Philosophy]. Lyon/Brussels, Chronique sociale/ Édition EVO. (In French.)
- Tozzi, M. et al. 2001. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* [The Awakening of Reflexive Thought at Primary School]. Montpellier/Paris, CRDP Montpellier/CNDP/Hachette.
- UNESCO. 1999. *Philosophy for Children*. Meeting of Experts, 26-27 March 1998. Paris, UNESCO.
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116115mo.pdf>
- Usclat, P. Le rôle du Maître dans la discussion à visée philosophique à l'école primaire. L'éclairage de Habermas [The role of the teacher in philosophical discussion at primary school. Habermas' enlightenment]. Ph.D. thesis, University of Montpellier 3, France.

## Περιοδικά

*Aprender a pensar*. Spain, Latin American centers for philosophy for children.

*Childhood and Philosophy*, Brazil. International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). [www.filoeduc.org/childphilo/](http://www.filoeduc.org/childphilo/)

*Critical and Creative Thinking - Australasian Journal of Philosophy for Children*. Australia, Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations (FAPSA). [www.fapsa.org.au/journal.htm](http://www.fapsa.org.au/journal.htm)

*Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie*. France, CRDP académie de Montpellier. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

*Info-Kinderphilosophie*. Austria, Austrian Centre for Philosophy with Children and Youth (ACPC).

*Journal 100: European Children Thinking Together*. The Netherlands, Centrum Kinderfilosofie Nederland.

*Questions: Philosophy for Young People*. USA, American Philosophical Association's Committee on Pre-College Instruction in Philosophy / Northwest Center for Philosophy for Children / Philosophy Documentation Center. [www.pdcnet.org/questions.html](http://www.pdcnet.org/questions.html)

*Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. USA, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>

## Ηλεκτρονικές πηγές

ACPC, Austrian Center for Philosophy with Children and Youth, [www.kinderphilosophie.at](http://www.kinderphilosophie.at)

*Asociación de filosofía para niños y niñas de la comunidad valenciana* [Philosophy association for the boys and girls of the Community of Valencia], [www.fpncomval.org](http://www.fpncomval.org)

*Buho Rojo*, [www.buhorojo.de](http://www.buhorojo.de). Web site of the Argentinean cultural and educational

association Buho Rojo.

*Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças* [Brazilian centre for philosophy for children], [www.cbfc.org.br](http://www.cbfc.org.br)

*Childhood and Philosophy, a Journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)*, [www.filoeduc.org/childphilo/](http://www.filoeduc.org/childphilo/)

*Children and Youth Philosophers Centre, Norwegian centre for philosophy with children*

and youth, [www.buf.no/en](http://www.buf.no/en)

*Convention on the Rights of the Child*, [www.unicef.org/crc](http://www.unicef.org/crc)

*Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie* [Diotime-L'Agorà, an international journal of didactics of philosophy], [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

*Education*,

<http://portal.unesco.org/education> Web site of the Education Sector

of UNESCO, including the Organization's publications in this field.

*Education Full Text*,

[www.hwwilson.com/Databases/educat.htm](http://www.hwwilson.com/Databases/educat.htm) Web site hosting full text articles with page images, abstracts and indexing.

*FAPSA, Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations*, [www.fapsa.org.au](http://www.fapsa.org.au)

*Filosofare* [Philosophize],

[www.filosofare.org](http://www.filosofare.org). Italian Web site on philosophical practices and philosophy for children.

*Filosofia na escola* [Philosophy in the school], [www.unb.br/fe/tef/filoesco](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco) Web site of a University of Brasilia project on philosophy in the school.

*Filosofía para escolares en el Perú*

[Philosophy for students in Peru],

[www.redfilosofica.de/fpn.html#peru](http://www.redfilosofica.de/fpn.html#peru)

*GrupIREF, Grup d'Innovació i Recerca per a*

*l'Ensenyament de la Filosofia* [Group of innovation and research for the teaching of philosophy], [www.grupiref.org/philosophy-for-children/default.htm](http://www.grupiref.org/philosophy-for-children/default.htm)

*ICPIC, The International Council for Philosophical Inquiry with Children*, [www.icpic.org](http://www.icpic.org)

*Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*,

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc>

*Just One More Book!*

[www.justonemorebook.com/2007/02/05/](http://www.justonemorebook.com/2007/02/05/)  
Web site with an interview on philosophy for children with Professor Thomas Wartenberg, Department of Philosophy, Mount Holyoke College.

*La philosophie et les enfants* [Philosophy and children]

[www.fp.ulaval.ca/philoenfant/](http://www.fp.ulaval.ca/philoenfant/) Web site of philosophy for children at Laval University.

*L'apprentissage du philosophe* [Learning to philosophize], [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com) Web site of Michel Tozzi.

*Le cerveau à tous les niveaux!* [The brain on all levels!], <http://lecerveau.mcgill.ca/>

*Le migliori pratiche della scuola italiana* [The best practices in Italian schools] <http://gold.indire.it/>

*MENON, Developing Dialogue through Philosophical Inquiry*, <http://menon.eu.org>

*NAACI, North Atlantic Association for Communities of Inquiry* [www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorehousse/NAACIWebPage.htm](http://www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorehousse/NAACIWebPage.htm)

*Oscar Brenifier, Institut de Pratiques Philosophiques* [Oscar Brenifier, Institute of philosophical practices] [www.brenifier.com](http://www.brenifier.com). Web site of the Institute and its founder.

*Philosophy for Children, Philosophical Questions from Children's Stories* [www.mtholyoke.edu/omc/kidsphil/](http://www.mtholyoke.edu/omc/kidsphil/)

*Pratiques Philosophiques* <http://pratiquesphilo.free.fr/>

*Prostor pro dialog / A Space for Dialogue* <http://forum.p4c.cz>. Czech forum of exchange on philosophy for children.

*Questions: Philosophy for Young People* [www.pdcnet.org/questions.html](http://www.pdcnet.org/questions.html) Web site of the periodical.

*Skoletorget*, [www.skoletorget.no](http://www.skoletorget.no) Web site for Norwegian primary and secondary schools that provides teaching material for the compulsory subjects in the national curriculum, accompanied by questions and exercises useful for philosophical dialogue in the classroom.

*SOPHIA, European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children*, <http://sophia.eu.org/>

*The Canadian Philosophical Association's Philosophy in the Schools Project* [www.acpcpa.ca/projects/philosophy-in-the-schools-project/](http://www.acpcpa.ca/projects/philosophy-in-the-schools-project/)

*Thinking, The Journal of Philosophy for Children*,

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml>

UNESCO, [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

University of Education of Karlsruhe, [www.ph-karlsruhe.de](http://www.ph-karlsruhe.de)

## Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο Κεφάλαιο)

### Βιβλία, άρθρα και αρχεία

Amougui, S.-P. 1999. *Améliorer l'enseignement au lycée technique* [Improving teaching in technical high schools], *Diotime-L'Agorà*, 4. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

Association marocaine des enseignants de philosophie. 2002. *Quel programme ?* [Which programme?], *Diotime-L'Agorà*, 14. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

Association pour la création des instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie (ACIREPH). 2001. *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie* [Manifest for the Teaching of Philosophy]. Paris. (In French.) [www.acireph.net](http://www.acireph.net)

Brocca Commission. *Le proposte della Commissione Brocca (« Programmi Brocca »)* [The Proposals of the Brocca Commission ('Brocca Programmes')]. (In Italian.) [www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm](http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm) (Accessed 4 September 2007.)

Carrier, A. 1999. *La réforme de l'enseignement de la philosophie dans les collèges du Québec* [The reform of the teaching of philosophy in high schools in Quebec], *Diotime-L'Agorà*, 1. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

Cassin, B. (ed.). 2004. *Vocabulaire européen des philosophies - Dictionnaire des intraduisibles* [European Vocabulary of Philosophies: Dictionary of Untranslatable Terms]. Paris, Éditions du Seuil / Le Robert. (In French.)

Cioffi, F. 2003. *La situazione della didattica della filosofia in Italia attraverso l'evoluzione dei manuali scolastici* [The situation of the didactics of philosophy in

- Italy through the evolution of school textbooks]. Personal communication presented on the occasion of a conference at the University of Medellín. Colombia. (In Italian.) [www.ilgiardinodeipensieri.eu](http://www.ilgiardinodeipensieri.eu)
- Commission spéciale Éducation Formation. 2005. *Réforme du système d'éducation et de formation, 1999 – 2004* [Reform of the System of Education and Training]. Rabat, Commission spéciale Éducation Formation. (In French.) [www.cosef.ac.ma/rapports/Reforme-du-systeme-Education-et-de-Formation-99-04.pdf](http://www.cosef.ac.ma/rapports/Reforme-du-systeme-Education-et-de-Formation-99-04.pdf)
- \_\_\_\_\_. 1999. *Charte nationale d'éducation et de formation* [National Charter for Education and Training]. Rabat, Commission spéciale Education Formation. (In French.) [www.dfc.gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM](http://www.dfc.gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM)
- De Pasquale, M. 2004. Alcuni problem attuali in didattica della filosofia [Some current problems in the didactics of philosophy], *Comunicazione Filosofica*, 13. (In Italian.) [www.sfi.it](http://www.sfi.it)
- \_\_\_\_\_. 1999. Enseignement de la philosophie et histoire de la philosophie [Teaching and history of philosophy], *Diotime- L'Agorà*, 2. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Diagne, S. B. 2000. Revisiter la philosophie bantoue [Revisiting Bantu philosophy], *Politique africaine*, 77. (In French.) [www.politique-africaine.com/numeros/pdf/077044.pdf](http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/077044.pdf)
- Dominican Republic. 2005. Visión de la filosofía y su enseñanza en el Bachillerato, en estudiantes de nuevo ingreso a la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra [Vision for philosophy and its teaching at secondary school level to students for admission in Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra]. Study prepared in the context of the UNESCO Participation Programme project entitled *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Filosofía en la República Dominicana* [Development of critical thought through the teaching of philosophy in the Dominican Republic]. (In Spanish.)
- Dortu, V. 2004a. Histoire belge des cours philosophiques [Belgian history of philosophy courses], *Diotime-L'Agorà*, 21. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- \_\_\_\_\_. 2004b. Les cours philosophiques revisités: une utopie ? [Philosophy courses revisited: a utopia?]. Ph.D. thesis, University of Liège, Belgium. (In French.)
- Droit, R.-P. 1995. *Philosophy and Democracy in the World: a UNESCO Survey*. Paris, UNESCO.
- Favero, A. A., Ceppas, F., Gontijo, P. E., Gallo, S. and Kohan W. O. 2004. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais [The teaching of philosophy in Brazil: an outline of current conditions], *Cadernos CEDES*, 24(64). (In Portuguese.) [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300002)
- Jostein Gaarder, *Sophie's World: A Novel about the History of Philosophy/ Ο Κόσμος της Σοφίας: Μια Νουβέλα για την Ιστορία της Φιλοσοφίας*, μτφρ. από τα Νορβηγικά Paulette Moller, Λονδίνο, Phoenix House, 1995 (στην ελληνική, βλέπε μτφρ. Μαρία Αγγελίδου, εκδ. Λιβάνης, Αθήνα, 1994).
- Gauthier, R.-F. 2006. *The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices*. Paris, UNESCO. (Secondary education in the twenty-first century.) <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147570e.pdf>
- Girotti, A. 2004. L'insegnamento della filosofia in Italia: nuove teorie e nuove pratiche. Alcune riflessioni a margine del convegno della SFI [The teaching of philosophy in Italy: new theories and practices. Some reflections on the occasion of the SFI workshop], *Comunicazione Filosofica*, 13. (In Italian.) [www.sfi.it](http://www.sfi.it)
- Hamrouche, A. 2001. L'enseignement de philosophie [The teaching of philosophy], *Diotime-L'Agorà*, 10. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Kohan, W. O. 2000. La philosophie pour enfants [Philosophy for children], *Diotime-L'Agorà*, 6. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Kono, T. 2004. La situation actuelle de l'enseignement de la philosophie au Japon [The current situation of philosophy teaching in Japan], *Diotime-L'Agorà*, 24. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

- Krishna, D. (ed.). 1986. *Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific*. Paris, UNESCO. (Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World, 2.)
- Kuçuk, N. 2007. A platform of high school philosophy clubs in Turkey, *Critical & Creative Thinking*, May.
- Langon, M. 2004. Philosophie et saviors au bac uruguayen aujourd'hui (ii) [Philosophy and knowledge in Uruguay's baccalaureate today (II)], *Diotime-L'Agorà*, 22. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- \_\_\_\_\_. 2000. Aperçu sur la didactique de la philosophie [A glimpse on the didactics of philosophy], *Diotime-L'Agorà*, 5. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Lazrak, A. 2003. Philosophie de la réforme et réforme de la philosophie [Philosophy of reform and reform of philosophy], *Diotime-L'Agorà*, 18. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Lévy, M., Bourquin, D. and Pierre, P. 2005. Enseigner la philosophie en interdisciplinarité: un pari risqué dans un gymnase (lycée) suisse romand [Interdisciplinary teaching of philosophy: a risky stake for a Swiss French high school], *Diotime-L'Agorà*, 27. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Ministry of Foreign Affairs and Cooperation. 2005. *L'éducation et la culture, socles du projet social* [Education and Culture, Bases of the Social Project]. Rabat, Ministry of Foreign Affairs and Cooperation. (In French.) [www.maec.gov.ma/osce/fr/edu\\_cult.htm](http://www.maec.gov.ma/osce/fr/edu_cult.htm)
- Newton, I. 1999. *The Principia: Mathematical Principles of Natural Philosophy*. Berkeley, Calif., University of California Press.
- Obiols, G., De Gallo, M.F., Cerletti, A., Coulé, A.C., Diaz, M., Ranovsky, A. and Freixas, J. 2003. *La formation des professeurs de philosophie. Une expérience à la faculté de philosophie et de lettres de l'Université de Buenos Aires* [The training of philosophy professors. An experience at the Faculty of Philosophy and Letters at the University of Buenos Aires], *Diotime-L'Agorà*, 18. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Okoudjou P.-C. 2007. Comment enseigner aujourd'hui la philosophie en Afrique [How to teach philosophy today in Africa?]. P.J. Hountondji (ed.), *La rationalité, une ou plurielle ?* [Rationality, One or Multiple?]. Dakar, CODESRIA. (In French.)
- Ontario Ministry of Education. 2004. *The Ontario Curriculum: Social Studies, Grades 1-6; History and Geography Grades, revised*. Toronto, Ont., Ontario Ministry of Education. [www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca)
- Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture (OEI). 1998. *Análisis de los currículos de Filosofía en nivel medio en Iberoamérica* [Analysis of Philosophy Curricula at Secondary School Level in Latin America]. Madrid, OEI. (In Spanish.)
- Reiss, A. 1999. La situation de la philosophie [The status of philosophy], *Diotime-L'Agorà*, 1. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- Rawls, J. 1999. *A Theory of Justice*, rev. ed. Cambridge, Mass., Harvard University Press. (Για μια μετάφραση στην ελληνική, βλέπε *Θεωρία της Δικαιοσύνης*, μτφρ. Φ. Βασιλογιάννης, Αθήνα, εκδ. Πόλις, 2010).
- Song, S. 2005. Document prepared for the delegation of the Ministry of Education of Malaysia on the occasion of its visit to the Republic of Korea. 13 September. [www.moe.go.kr](http://www.moe.go.kr)
- Tahari, M. 1999. L'enseignement de la philosophie en Algérie [Philosophy teaching in Algeria], *Diotime-L'Agorà*, 1. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- The Mathematics Certification Institute of Japan. 2001. *Ethics*. [www.suken.net/english/](http://www.suken.net/english/)
- Touré, C. 2003. Mali: les difficultés des apprentis-philosophes [Mali: the difficulties for student-philosophers], *Diotime-L'Agorà*, 19. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)
- UNESCO. 1984. *Teaching and Research in Philosophy: Africa*. Paris, UNESCO. (Studies on Teaching and Research in Philosophy throughout the World, 1.)
- Wicky, C. 2000. L'enseignement de la philosophie [The teaching of philosophy], *Diotime-L'Agorà*, 7. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

[montpellier.fr/ressources/agora/](http://montpellier.fr/ressources/agora/)

Wynants, B. 2000. *L'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme* [The introduction of more teaching of philosophy, in the short or in the long term]. Introductory report submitted to the Parliament of the Belgium's French Community, Belgium. (In French.) [www.aipph.de](http://www.aipph.de)

Zavala, C. 2005. Repensando el para qué y el cómo de la filosofía [Rethinking the why and the how of philosophy]. Personal communication presented on the occasion of the National Philosophy Congress of Peru. (In Spanish.)

Zouari, Y. 2001. Points de vue des élèves tunisiens [Points of view of Tunisian pupils], *Diotime-L'Agorà*, 9. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

### Περιοδικά

*Cadernos CEDES*. Brazil, Centro de Estudos Educação e Sociedade. [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

*Comunicazione filosofica, Rivista telematica di Ricerca e Didattica Filosofica*. Italy, Società Filosofica Italiana. <http://www.sfi.it/cf/editoriale.htm>

*Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie*. France, CRDP académie de Montpellier. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

*Entre-Vues, Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale*. Belgium.

*Politique africaine*. France, Éditions Karthala. [www.politique-africaine.com](http://www.politique-africaine.com)

### Ηλεκτρονικές πηγές

*Académie d'Amiens* [Academy of Amiens] [www.ac-amiens.fr](http://www.ac-amiens.fr)

AIPPh, *Association Internationale des Professeurs de Philosophie*, [www.aipph.de](http://www.aipph.de)  
*Association pour la création des instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie* [Association for the creation of research institutes on the teaching of philosophy], [www.acireph.net](http://www.acireph.net)

*Charte nationale d'éducation et de formation* [National Charter for Education

and Training], Commission Spéciale Éducation Formation, Morocco [www.dfc.gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM](http://www.dfc.gov.ma/Reforme/SOMMAIRE.HTM)

*Ciclo Básico Común* [Common basic cycle], [www.cbc.uba.ar](http://www.cbc.uba.ar). Web site of the programme at the University of Buenos Aires.

*Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie* [Diotime-L'Agorà, an international journal of didactics of philosophy] [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora)

*Filosofia & Scuola, Le proposte della Commissione Brocca* (« Programmi Brocca ») [Philosophy & school, The proposals of the Brocca Commission ('Brocca programmes')] [www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm](http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm)

*Il Giardino Dei Pensieri* [The garden of thoughts], [www.ilgiardinodeipensieri.eu](http://www.ilgiardinodeipensieri.eu) Web site dedicated to the didactics of philosophy.

*ILFKPogretmenleri* <http://groups.yahoo.com/group/ILFKPogretmenleri/> Online forum of exchange of the Istanbul high schools philosophy clubs platform.

*International Federation of Philosophical Societies*, [www.fisp.org](http://www.fisp.org)

*IPO, International Philosophy Olympiad* [www.philosophy-olympiad.org](http://www.philosophy-olympiad.org)

*L'apprentissage du philosophe* [Learning to philosophize], [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com) Web site of Michel Tozzi.

*L'éducation et la culture, socles du projet social* [Education and Culture, Bases of the Social Project]

[www.maec.gov.ma/osce/fr/edu\\_cult.htm](http://www.maec.gov.ma/osce/fr/edu_cult.htm)  
Description of the reform of the Moroccan system of education and training, Ministry of Foreign Affairs and Cooperation.

*Luca Maria Scarantino, CIPSH* [www.unesco.org/cipsh/scaranti/](http://www.unesco.org/cipsh/scaranti/)  
*Ministry of Education & Human Resources Development, Republic of Korea*, [www.moe.go.kr](http://www.moe.go.kr)

*Ontario, Ministry of Education and Ministry of Training, Colleges & Universities*, [www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca)

*Politique africaine* [African politics] [www.politique-africaine.com](http://www.politique-africaine.com).

*Red filosófica peruana* [Peruvian philosophical network], <http://redfilosofica.de>

Royaume du Maroc, Commission Spéciale Éducation Formation, [www.cosef.ac.ma](http://www.cosef.ac.ma)  
 SciELO Brazil, Scientific Electronic Library Online, [www.scielo.br](http://www.scielo.br)  
 Sito Web Italiano per la Filosofia [Italian Web site for philosophy], [www.swif.uniba.it](http://www.swif.uniba.it)  
 Società Filosofica Italiana [Italian philosophical society], [www.sfi.it](http://www.sfi.it)  
 The Canadian Philosophical Association [www.acpcpa.ca](http://www.acpcpa.ca)  
 Türkiye Felsefe Kurumu, Philosophical Society of Turkey, [www.tfk.org.tr](http://www.tfk.org.tr)

## Ανώτερη εκπαίδευση (Τρίτο Κεφάλαιο)

### Βιβλία, άρθρα και αρχεία

Carvajal Villaplana, Á. and Fallas, J. G. 2004, *¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense?* [How Do University Students View the Teaching of Philosophy from their Experience on Diverse Education Levels in Costa Rica?]. San Jose, Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense. (In Spanish.) <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>  
 Crome, K. and Garfield, M. 2007. *Textbased Teaching and Learning: A Report*. Leeds, UK, Subject Centre for Philosophical and Religious Studies, University of Leeds. <http://prs.heacademy.ac.uk/>  
 Giannoccolo, P. 2007. 'Brain Drain Competition Policies' in Europe: a Survey. [www.webalice.it/mvendruscolo/](http://www.webalice.it/mvendruscolo/) (Accessed 7 September 2007.)  
 Hamrouche, A. 2001. L'enseignement de philosophie [The teaching of philosophy], *Diotime-L'Agorà*, 10. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)  
 \_\_\_\_\_. 1999. La première université d'été sur la didactique de la philosophie [The first summer university on the didactics of philosophy], *Diotime-L'Agorà*, 1. (In French.) [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)  
 Higher Education Academy. 2006. *Case Studies Linking Teaching and Research in Philosophical and Religious Studies*. Higher Education Academy, York, UK.

[www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk)  
 International Association of Universities (IAU). 2006. *World Higher Education Database 2006/7*. London, Palgrave, Macmillan's global academic publishing.  
 \_\_\_\_\_. 2005. *International Handbook of Universities*, 18th edition. London/New York, Palgrave, Macmillan's global academic publishing/Palgrave, Global Publishing at St. Martin's Press.  
 Mutume, G. 2003. Inverser la "fuite des cerveaux" africains [Reversing African 'braindrain'], *Afrique Relance*, 17(2). [www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afreec/](http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afreec/)  
 Sané, P. 2006. Introduction. Choue, I., Lee, S. and Sané, P. (eds), *Inter-Regional Philosophical Dialogues: Democracy and Social Justice in Asia and the Arab World*. Paris/Seoul, UNESCO/Global Academy for Neo-Renaissance of Kyung Hee University/Korean National Commission for UNESCO. [www.unesco.org/shs/fr/philosophy](http://www.unesco.org/shs/fr/philosophy)  
 Quality Assurance Agency for Higher Education. *Subject Overview Report Q011/2001. Philosophy, 2001 to 2001*. Gloucester, UK, Quality Assurance Agency for Higher Education. <http://qaa.ac.uk/reviews/>  
 UNESCO. 2007. *Report by the Director-General on new strategic orientations for the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme*. Executive Board; 176th. Paris, 2007. (176 EX/10.) <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149919e.pdf>

### Περιοδικά

*Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación, University of Costa Rica. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>  
*Afrique Renouveau (formerly Afrique relance)*. New York, NY, United Nations Department of Public Information. [www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afreec/](http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afreec/)  
*Humanitas Asiatica: An International Journal of Philosophy*. Republic of Korea, Philosophy and Praxis.  
*Philosophiques*. Canada, Société de philosophie du Québec.



[www.erudit.org/revue/philoso/](http://www.erudit.org/revue/philoso/)

*Revue tunisienne des études philosophiques*. Tunisie.

## Ηλεκτρονικές πηγές

*Afrique Renouveau* [Africa Revival]  
[www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afr/ec/](http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afr/ec/)

*American Philosophical Association*  
[www.apa.udel.edu/apa/](http://www.apa.udel.edu/apa/)

*Arts on the Web, A Comprehensive Arts Portal*, [www.zeroland.co.nz](http://www.zeroland.co.nz) Portal of resources on different arts, including philosophy.

*Ciclo Básico Común* [Common basic cycle], [www.cbc.uba.ar](http://www.cbc.uba.ar). Web site of the programme at the University of Buenos Aires.

*Engage podcast archives, Philosophy, Oregon State University*, <http://oregonstate.edu/cla/philosophy/engage/index.php>. Web site with online interviews with researchers and professors in philosophy.

*European Commission*, <http://ec.europa.eu/> Web site containing information on the European Union's programme in the field of higher education.  
*Faculty of Arts, University of Ljubljana*  
[www.ff.uni-lj.si](http://www.ff.uni-lj.si)

*Fédération des CEGEPS* [Federation of CEGEPS], [www.fedecegeps.qc.ca](http://www.fedecegeps.qc.ca)

*Indian Council of Philosophical Research*  
<http://icpr.nic.in>

*International Association of Universities, IAU* [www.unesco.org/iau/](http://www.unesco.org/iau/)

*International Council for Philosophy and Humanistic Studies – ICPHS*  
[www.unesco.org/cipsh/](http://www.unesco.org/cipsh/)

*Leiter Reports: A Philosophy Blog*  
<http://leiterreports.typepad.com>

*Luca Maria Scarantino, CIPSH*  
[www.unesco.org/cipsh/scaranti/](http://www.unesco.org/cipsh/scaranti/)

*O Portal Brasileiro da Informação Científica* [The Brazilian Portal for Scientific Information], [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br) Online database of periodicals.

*Philosophiques*,  
[www.erudit.org/revue/philoso/](http://www.erudit.org/revue/philoso/)

*Philosophy at UNESCO*  
[www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy) Web site of UNESCO's philosophy programme.

*Philosophy Department, Chancellor College, University of Malawi*  
[www.chanco.unima.mw/philosophy/](http://www.chanco.unima.mw/philosophy/)  
*Philosophy Department, Faculty of Arts, Makerere University*

<http://arts.mak.ac.ug/phil.html>  
QAA, The Quality Assurance Agency for Higher Education, <http://qaa.ac.uk/>

*Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* [Online Periodical Latest Research Updates on Education], <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>  
*Rientro dei Cervelli* [Brain Gain]  
[www.webalice.it/mvendruscolo/english.html](http://www.webalice.it/mvendruscolo/english.html) Web site hosting the academic profiles and CVs of fellowship recipients in the program Rientro dei Cervelli.

*School of Liberal Arts, Faculty of Education and Arts, University of Newcastle*  
[www.newcastle.edu.au/school/liberal-arts/](http://www.newcastle.edu.au/school/liberal-arts/)

*Subject Centre for Philosophical and Religious Studies, Higher Education Academy*, <http://prs.heacademy.ac.uk/>

*The Higher Education Academy*  
[www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk)

*UNESCO*, [www.unesco.org](http://www.unesco.org)  
*Webcast/Courses, Berkeley*  
<http://webcast.berkeley.edu/courses.php> Online courses available at the University of Berkeley.

## Άλλοι τρόποι για να ανακαλύψουμε την φιλοσοφία (Τέταρτο Κεφάλαιο)

### Βιβλία, άρθρα και αρχεία

Barrientos Rastrojo, J. 2005. *Introducción al asesoramiento y la orientación filosófica* [Introduction to Philosophical Orientation and Counseling]. Tenerife, Spain, Idea.

Brenifier, O. 2007. *Le bonheur, c'est quoi?* [What Is Happiness?]. Illus. C. Meurisse. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)

\_\_\_\_\_. 2007. *Questions de philo entre ados* [Philosophical Questions between Teens]. Illus. D. Perret. Paris, Seuil jeunesse. (In French.)

\_\_\_\_\_. 2006a. *Le beau et l'art, c'est quoi ?* [What is Beauty, What Is Art?]. Illus. R. Courgeon. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)

\_\_\_\_\_. 2006b. *SuperPreguntas* [Super-questions], coll. Barcelona, Spain, Edebe. (In Spanish.)

- \_\_\_\_\_. 2005a. *La liberté, c'est quoi?* [What Is Freedom?]. Illus. F. Rébena. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2005b. *La vérité selon Ninon* [Truth according to Ninon]. Illus. I. de Moüy. Paris, Autrement. (Les Petits albums de philosophie.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2005c. *Le bonheur selon Ninon* [Happiness according to Ninon]. Illus. I. de Moüy. Paris, Autrement. (Les Petits albums de philosophie.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2005d. *¿ Qué es el bien y el mal?* [What Is Good and Bad?]. Illus. C. Devaux. Tenerife, Spain, Ediciones Idea. (El diálogo en clase.) (In Spanish.)
- \_\_\_\_\_. 2005e. *¿ Qué es la vida?* [What Is Life?]. Illus. J. Ruillier. Tenerife, Spain, Ediciones Idea. (El diálogo en clase.) (In Spanish.)
- \_\_\_\_\_. 2005f. *¿ Qué son los sentimientos?* [What Are Feelings?]. Illus. S. Bloch. Tenerife, Spain, Ediciones Idea. (El diálogo en clase.) (In Spanish.)
- \_\_\_\_\_. 2005g. *Vivre ensemble, c'est quoi?* [What Is Living Together?]. Illus. F. Bénaglia. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004a. *La vie, c'est quoi?* [What Is Life?]. Illus. J. Ruillier. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004b. *Le bien et le mal, c'est quoi?* [What Is Good and Bad?]. Illus. C. Devaux. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004c. *Les sentiments, c'est quoi?* [What Are Feelings?]. Illus. S. Bloch. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004d. *Moi, c'est quoi?* [What Is Me?]. Illus. A. Débat. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2004e. *Savoir, c'est quoi?* [What Is to Know?]. Illus. P. Lemaitre. Paris, Nathan. (PhiloZenfants.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2001a. *Enseigner par le débat* [Teaching through Debate]. Rennes, France, CRDP Académie de Rennes. (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2001b. *La conscience, l'inconscient et le sujet* [Consciousness, the Unconscious and the Subject]. Paris, Nathan. (L'apprenti philosophe.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2001c. *Liberté et déterminisme* [Freedom and Determinism]. Paris, Nathan. (L'apprenti philosophe.) (In French.)
- Brenifier, O., Coclès, J. and Amiot, M. 2002. *L'État et la société* [State and Society]. Paris, Nathan. (L'apprenti philosophe.) (In French.)
- Brenifier, O., Coclès, J. and Millon, I. 2003. *Le travail et la technique* [Work and the Technique]. Paris, Nathan. (L'apprenti philosophe.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2002. *Le temps, l'existence et la mort* [Time, Existence and Death]. Paris, Nathan. (L'apprenti philosophe.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2001a. *L'art et le beau* [Art and the Beautiful]. Paris, Nathan. (L'apprenti philosophe.) (In French.)
- \_\_\_\_\_. 2001b. *La raison et le sensible* [Reason and the Sensible]. Paris, Nathan. (L'apprenti philosophe.) (In French.)
- Brenifier, O., Clamens, G., Coclès, J. and Millon, I. 2002. *L'opinion, la connaissance et la vérité* [Opinion, Knowledge and Truth]. Paris, Nathan. (L'apprenti philosophe.) (In French.)
- Cavallé, M. C. 2005. *El asesoramiento filosófico: una alternativa a las psicoterapias* [Philosophical Counseling: an Alternative to Psychotherapies]. Madrid, Paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea, Kairós. (Psicópolis.) (In Spanish.)
- \_\_\_\_\_. 2004. *La Filosofía maestra de vida* [Philosophy - Teacher of Life]. Madrid, Oberón. (In Spanish.)
- \_\_\_\_\_. 2001. *La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia* [Recovered Wisdom. Philosophy as Therapy]. Madrid, Oberón (Grupo Anaya). (In Spanish.)
- Cavallé, M. C. and Machado, J. D. (eds). 2007. *Arte de vivir, arte de pensar. Iniciación al asesoramiento filosófico* [The Art of Living, the Art of Thinking. Introduction to Philosophical Counseling]. Bilbao, Spain, Desclée de Brouwer. (In Spanish.)
- Cencillo, L. 2005. *Asesoramiento filosófico: qué técnicas, qué filosofías* [Philosophical Counseling: What Techniques, What Philosophies]. Tenerife, Spain, Ediciones Idea. (In Spanish.)
- \_\_\_\_\_. 2002. *Cómo Platón se vuelve terapeuta* [How Plato Becomes a Therapist]. Madrid, Syntagma Ediciones. (In Spanish.)
- Chafee J. 2000. *El poder del pensamiento. La clave intelectual del éxito personal* [The Power of Thought. The Intellectual Key to Personal Success]. Madrid, Planeta. (In

Spanish.)

Cohen, E. D. 1992. *Philosophers at Work: Issues and Practice of Philosophy*. Belmont, Calif., Wadworth Publishing.

Collective. 2004. *Philo à tous les étages: 3e colloque sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, Nanterre – juin 2003* [Philosophy on all Levels: 3rd Symposium on the New Philosophical Practices, Nanterre – June 2003]. Rennes, France, CRDP de Bretagne. (In French.)

Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. 1999. *L'éducation : un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, UNESCO.

Comte-Sponville A. 2006. *L'esprit de l'athéisme* [The Spirit of Atheism]. Paris, Albin Michel. (Essais.) (In French.) (Για μια μτφρ. στην ελληνική, βλέπε *To πνεύμα του Αθεϊσμού*, μτφρ. Ν. Κωνσταντόπουλος, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 2009.)

Curno, T. 2001. *Thinking Through Dialogue, Essays on Philosophy in Practice*. Surrey, UK, Practical Philosophy Press.

Gaarder, J. 1995. *Sophie's World*, new ed. London, Orion Publishing Group. (Phoenix.)

Hadot, P. 1995. *Philosophy as a Way of Life*. Oxford, UK, Blackwell.

Hampâté Bâ, A. 2004. *Vie et enseignement de Tierno Bokar, le sage de Bandiagara* [Life and Teaching of Tierno Bokar, the Wiseman of Bandiagara]. Paris, Seuil. (Points Sagesses.) (In French.)

Haynes, J. 2004. *Los niños como filósofos. El aprendizaje como indagación y el diálogo en la escuela primaria* [Children as Philosophers. Learning as Research and Dialogue in Primary School]. Barcelona, Spain, Paidós. (In Spanish.) (Για μια μτφρ. στην ελληνική, βλέπε *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι: Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, μτφρ. Γ. Τζαβάρας, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2009.)

Herrestad, H., Holt, A. and Svare, H. 2002. *Philosophy in Society*. (Papers presented to the Sixth International Conference on Philosophy in Practice, Oslo – 2001). Oslo, Unipubforlag.

Howard, A. 2002. *Philosophy for Counselling and Psychotherapy*. New York, Palgrave Macmillan.

International Conference on Health Promotion. 1986. Ottawa Charter for

Health Promotion. Ottawa.

[www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa\\_chart\\_er\\_hp.pdf](http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_chart_er_hp.pdf)

Kessels J. 1997. *Socrates on the Market*. Amsterdam, Boom Publishers.

Kessels, J., Boers, E. and Mostert, P. 2004. *Free Space and Room to Reflect*. Amsterdam, Boom Publishers.

Kreimer, R. 2005. *Filosofía para la vida cotidiana* [Philosophy for Everyday Life]. Tenerife Ediciones, Spain, Idea. (In Spanish.)

\_\_\_\_\_. 2004. *Falacias del amor. ¿Por qué Occidente anudó amor y sufrimiento?* [Deceits of Love. Why Has the West Tied Love with Suffering?]. Buenos Aires, Anarrés. (In Spanish.)

Labbé, B., et al. *Les goûters philo*, coll. Paris, Milan. Lahav, R. and Da Venza Tillmanns, M. 1995. *Essays on Philosophical Counseling*. New York, University Press of America.

Le Bon, T. 2001. *Wise Therapy: Philosophy for Counsellors*. London, Continuum.

Marinoff, L. 2004. *La philosophie, c'est la vie* [Philosophy Is Life]. Paris, La Table Ronde. (In French.)

\_\_\_\_\_. 2001. *Philosophical Practice*. New York, Academic Press.

\_\_\_\_\_. 1999. *Plato, not Prozac!*. New York, Harper Collins. (Για μια μετάφραση στην ελληνική, βλέπε *Πλάτωνας όχι Πρόζακ! Η εφαρμογή της φιλοσοφίας στα καθημερινά προβλήματα*, μτφρ. Μαρία-Αριάδνη Αλαβάνου, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα, 2002)

Mole, Y., Delpeuch, R. and Brenifier, O. 2005. *À nous le français! CE1* [French for Us! CE1]. Toulouse, France, Sedrap. (Lire et vivre ensemble.) (In French.)

Mole, Y., Boëche, S., Delpeuch, R. and Brenifier, O. 2007. *A nous le français! CE2, cycle 3 1e année* [French for Us! CE2, cycle 3 1st year]. Toulouse, France, Sedrap. (Lire et vivre ensemble.) (In French.)

Nelson, L. 1965. *Socratic Method and Critical Philosophy: Selected Essays*. New York, Dover Publications.

Nussbaum, M. C. 2003. *La terapia del deseo* [The Therapy of Desire] Barcelona, Spain, Paidós. (In French.) (Για μια μτφρ. στην ελληνική, βλέπε *Η θεραπεία της επιθυμίας*, μτφρ. Γιάννης Αβραμίδης και Μυρτώ Πανταζή, εκδ. Θύραθεν, Θεσσαλονίκη, 2015.)

Onfray, M. 2006. *La Puissance d'exister. Manifeste hédoniste* [The Power of Existing.

A Hedonist Manifest]. Paris, Éditions Grasset. (In French.). (Για μια μτφρ. στην ελληνική, βλ. *Η δύναμη της ύπαρξης. Ηδονιστικό μανιφέστο*, μτφρ. Θεοδώρα Καβαρατζή και Δήμητρα Γεράση, εκδ. Εξάντας, Αθήνα, 2009.)

Ordóñez, J. G., Rastrojo, J. B. and Macera, F. G. (eds). 2005. *La Filosofía a las puertas del tercer milenio*. [Philosophy at the Doors of the Third Millennium]. Seville, Spain, Fénix. (In Spanish.)

Phillips, C. 2005. *Seis preguntas de Sócrates. Un viaje por la filosofía del mundo* [Six Questions from Socrates. A Journey through World Philosophy]. Madrid, Taurus. (In Spanish.)

\_\_\_\_\_. 2001a. *Socrates Cafe: A Fresh Taste of Philosophy*. New York, W.W. Norton & Co.

\_\_\_\_\_. 2001b. *The Philosophers' Club*. Berkeley, Calif., Ten Speed Press.

Pettier, J.-C. 2004. *Apprendre à philosopher: un droit. Des démarches pour tous* [The Right to Learn to Philosophize. The Steps for All]. Lyon, France, Chronique Sociale. (In French.)

Raabe, P. B. 2002. *Issues in Philosophical Counselling*. Westport, Praeger Publishers.

\_\_\_\_\_. 2000. *Philosophical Counselling: Theory and Practice*. Westport, Praeger Publishers.

Saran, R. and Neisser, B. 2004. *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*. Stoke on Trent, UK, Trentham Book.

Sautet, M. 1995. *Un café pour Socrate* [Coffee for Socrates]. Paris, Laffont. (In French.)

Schuster, S. C. 2003. *The Philosopher's Autobiography: A Qualitative Study*. Westport, Praeger Publishers.

\_\_\_\_\_. 1999. *Philosophy Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. Westport, Praeger Publishers.

*Sublimes paroles et idioties de Nasr Eddin Hodja* [Exalted Words and Idiocies Nasr Eddin Hodja]. 2002. Trad. J.-L. Maunoury. Paris, Phébus. (Collection Libretto.) (In French.) (Για μια μτφρ. στην ελληνική, βλ. *Ο Νασερτίν Χότζας*, μτφρ. Σ. Μαγιάπουλος, εκδ. Εστία, Αθήνα, 2009.)

Tozzi, M. (ed.). 2003. *Les activités à visée philosophique en classe: l'émergence d'un genre?* [Philosophical Activities in the Classroom: the Emergence of a New Kind?]. Rennes, France, CDRP de

Bretagne. (In French.)

\_\_\_\_\_. *Nouvelles pratiques philosophiques: enjeux et démarches* [New Philosophical Practices: Stakes and Steps]. Rennes, France, CDRP de Bretagne. (In French.)

Youlounas, Y. (ed.). 2002. *Comprendre le phénomène café-philos* [Understanding the Phenomenon of Cafés Philo]. Paris, La Gouttière. (In French.)

## Περιοδικά

*Diotime-L'Agorà, Revue internationale de didactique de la philosophie*. France, CRDP académie de Montpellier. [www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/)

*E.T.O.R., Revista Internacional de Filosofía Práctica*. Spain, University of Seville.

*Filosofie Magazine*. The Netherlands. [www.filosofiemagazine.nl](http://www.filosofiemagazine.nl)

*Journal of Applied Philosophy*. UK, Society for Applied Philosophy.

*Philosophie Magazine*. France, Philo Editions. [www.philomag.com](http://www.philomag.com)

*Philosophy Now*. UK. [www.philosophynow.org](http://www.philosophynow.org)

*Philosophy of Management*. UK, Reason in Practice Limited. [www.managementphilosophers.com](http://www.managementphilosophers.com)

*Philosophical Practice*. USA, Routledge/American Philosophical Practitioners Association (APPA).

## Ηλεκτρονικές πηγές

*Oscar Brenifier, Institut de Pratiques Philosophiques* [Oscar Brenifier, Institute of philosophical practices], [www.brenifier.com](http://www.brenifier.com) Web site of the Institute and its founder.

*Morten Fastvold*, [www.fastvold-filopraksis.com](http://www.fastvold-filopraksis.com) Norwegian Web site containing resources on philosophical consultation.

*Les Mardis de la Philo* [Philosophy Tuesdays], [www.lesmardisdelaphilo.com](http://www.lesmardisdelaphilo.com)

*Philosophy Now*, [www.philosophynow.org](http://www.philosophynow.org).

*Philosophie Magazine* [Philosophy Review] [www.philomag.com](http://www.philomag.com).

*Filosofie Magazine* [Philosophy Review]  
[www.filosofiemagazine.nl](http://www.filosofiemagazine.nl)

*Promotion de la santé, Charte d'Ottawa*  
[Health promotion, Ottawa Charter]  
[www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf](http://www.sante.cfwb.be/charger/ottawachart.pdf)

*Universitat de Barcelona, UB* [University of Barcelona, UB], [www.ub.edu](http://www.ub.edu)

*Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice,*  
[www.ojp.usdoj.gov/bjs](http://www.ojp.usdoj.gov/bjs)

*Maand van de Filosofie* [Philosophy Month],  
[www.maandvande filosofie.nl](http://www.maandvande filosofie.nl)

### Η διδασκαλία της φιλοσοφίας, όπως αποκαλύπτεται από την online διαδικτυακή έρευνα της UNESCO (Πέμπτο Κεφάλαιο)

#### Ηλεκτρονικές πηγές

*Bienvenue sur le site de Philippe Waniez*  
[Welcome to Philippe Waniez's Web site]  
<http://philgeo.club.fr/Index.html>. Web site providing the PhilCarto programme.

*E-questionnaire* [www.e-questionnaire.com/en/](http://www.e-questionnaire.com/en/) Web site of the application.

*Study of the state of the art of the teaching of philosophy in the world*

<http://eq4.fr/?r=C5818062-2A2B-4EBD-96CA-CAAFD453F5D6>. Sample of an URL connection to UNESCO's on-line Questionnaire for the present study.

#### Άποψη

Havet, J. (ed.). 1978. *Main Trends of Research in the Social and Human Sciences*, 2nd pt, 2nd vol. Paris/The Hague/New York, UNESCO/Mouton Publishers. (In French.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000048/004896eo.pdf>

Vermeren, P. 2003. *La philosophie saisie par l'UNESCO* [The Philosophical Roots of UNESCO]. Paris, UNESCO. (In French.)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf>

#### Κάποιες πηγές από την UNESCO

#### Επίσημα έγγραφα

UNESCO. 2007. Report by the Director-General on new strategic orientations for the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme. *Executive Board; 176th*. Paris, 2007. (176 EX/10.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149919e.pdf>

\_\_\_\_\_. 2005a. Resolution III.1.2. *Records of the General Conference, 33rd session, Paris, 3-21 October 2005*, Vol. 1. Paris, UNESCO. (33 C/Resolutions + CORR. + CORR.2 + CORR.3 + CORR.4 + CORR.5.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142825e.pdf>

\_\_\_\_\_. 2005b. Creation of a World Philosophy Day. *Executive Board; 171st*. Paris, 2005. (171 EX/48 Rev.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001388/138818e.pdf>

\_\_\_\_\_. 2005c. Report by the Director-General on an intersectoral strategy on philosophy. *UNESCO. Executive Board; 171st; 2005*. Paris, 2005. (171 EX/12 + CORR.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270f.pdf>

\_\_\_\_\_. 1995. Resolution 5.4, Education for peace, human rights, democracy, international understanding and tolerance. *Records of the General Conference, 28<sup>th</sup> session, Paris, 25 October to 16 November 1995*, Vol. 1. Paris, UNESCO. (28 C/Resolutions.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803e.pdf>

\_\_\_\_\_. 1991. Resolution V. D (i). *Records of the General Conference, 26th session, Paris, 15 October to 7 November 1991*, Vol. I. Paris, UNESCO. (26 C/Resolutions.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000904/090448e.pdf>

\_\_\_\_\_. 1980. Resolution 3.3/01, General resolution on the programme for social sciences and their applications. *Records of the General Conference, 21st session, Belgrade, 23 September to 28 October 1980*, Vol. I. Belgrade, UNESCO. (21 C/Resolutions.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114029e.pdf>

\_\_\_\_\_. 1978. Resolution 3/3.3/1. *Records of the General Conference, 20th session, 24*

October to 28 November 1978, Vol. 1. Paris, UNESCO. (20 C/Resolutions + CORR.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032e.pdf>

\_\_\_\_\_. 1951. Resolution 4.41. *Records of the General Conference, sixth session, Paris, 1951: Resolutions*. Paris, UNESCO. (6 C/Resolutions.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114588e.pdf>

\_\_\_\_\_. 1950. Resolution 4.1212. *Records of the General Conference of UNESCO, fifth session, Florence, 1950: Resolutions*. Florence, UNESCO. (5 C/Resolutions.)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114589e.pdf>

### Συνέδρια και συναντήσεις που διοργανώθηκαν από την UNESCO - αναφορές και επικοινωνίες

UNESCO. *Repenser l'enseignement de la philosophie dans le contexte de la mondialisation pour le dialogue des cultures et une paix universelle durable* [Rethinking the teaching of philosophy in the context of globalization, for a dialogue between cultures and universal sustainable peace], International conference in philosophy, 27-29 January 2006. Dakar. (In French.)

Boccaro, N. *Philosophie et dialogue interculturel: voyage dans la mémoire entre philosophie et autobiographie* [Philosophy and universal dialogue: a voyage in memory between philosophy and autobiography]. Personal communication. Dakar, January 2006. (In French.)

Kaltchev, I. *La philosophie en tant qu'un facteur important de promotion de dialogue des cultures* [Philosophy as an important factor in the promotion of dialogue between cultures]. Personal communication. Dakar, January 2006. (In French.)

Kuçuradi, I. *Teaching philosophy in the context of globalisation for preventing cultural confrontations and for the worldwide protection of human rights*. Personal communication. Dakar, January 2006. (In French.)

Sané, P. *La stratégie mondiale de l'UNESCO pour le développement de l'enseignement de la philosophie* [UNESCO's world strategy for the development of the teaching of philosophy]. Personal communication.

Dakar, January 2006. (In French.)

Spire, A. *Philosophie: que devient l'exception française dans la mondialisation* [Philosophy: what is becoming of the French exception in globalization?]. Personal communication. Dakar, January 2006. (In French.)

UNESCO. 2005. *High-Level Experts' Meeting on the UNESCO Teacher Training Initiative for sub-Saharan Africa*. Paris, UNESCO. (ED/HED/TED/2005/ME/7/REV) <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143738e.pdf>

\_\_\_\_\_. 1999. *Philosophy for Children*. Meeting of Experts, 26-27 March 1998. Paris, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116115mo.pdf>

Afro-Asian Philosophy Association. 1998. *Terrorism and Teaching Philosophy*, 3<sup>rd</sup> special international conference. Cairo. *Philosophy Education for the new Millennium*, 2nd APPEND conference. 1998. Bangkok.

UNESCO. *Second Meeting of the UNESCO Universal Ethics Project*. Naples, Italy, 1-4 December 1997.

Kuçuradi, I., *Reflections on the condition of a universal ethics*. Personal communication. Naples, December 1997.

Swidler, L., *Universal declaration of a global ethics*. Personal communication. Naples, December 1997.

Mayor, F. 1995. *Address at the closure of the International Study Days on: Philosophy and Democracy in the World*. UNESCO, 16 February 1995. (DG/95/9.) <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100111e.pdf>

UNESCO. 1995. *Paris Declaration for Philosophy*. International Study Days on Philosophy and Democracy in the World. Paris, UNESCO, 15-16 February 1995. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673e.pdf>

Badawi A., *L'enseignement de la philosophie dans l'université* [Philosophy teaching at university level]. Personal communication at the Meeting of Experts to Take Stock of the Situation in the Arab States as Regards Teaching, Reflection and Research in Philosophy. Marrakech, Morocco, 1987. (In French.)

UNESCO. 1980. *L'enseignement et la recherché philosophique en Afrique, Rapport final* [Philosophy Teaching and

- Research in Africa, Final Report], Expert consultation. Nairobi, 24-27 June 1980. (In French.)
- Elung, P. La philosophie au Zaïre [Philosophy in Zair]. Personal communication. Nairobi, 1980. (In French.)
- Hountoundji, P. Aspect et problème de la philosophie en Afrique [Aspects and problems of philosophy in Africa]. Personal communication. Nairobi, 1980. (In French.)
- Dhingra, B. 1967. L'enseignement de la philosophie orientale: Laos [The teaching of oriental philosophy], Mission report, November 1965 - May 1966. Paris, UNESCO, 1967. (In French.)
- UNESCO Preparatory Commission, Committee on Letters and Philosophy. 1946. *Memorandum on the Philosophy Programme of UNESCO*. London, UNESCO.
- Μελέτες και εκδόσεις από την UNESCO ή που υποστηρίχθηκαν από την UNESCO**
- Gauthier, R.-F. 2006. *The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices*. Paris, UNESCO. (Secondary education in the twenty-first century.)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147570e.pdf>
- Bernales, A. M. and Lobosco, M. 2005. *Filosofía, educación y sociedad global* [Philosophy, Education and Global Society]. Buenos Aires, Ediciones del Signo. (In Spanish.)
- Delors, J. 2004. *Towards Lifelong Education for All*. Paris, UNESCO. (The future of values: 21st century talks.)
- Mori, E., Ciurana, E. R. and Motta, R. D. 2003. *Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine* [Educating for the Planetary Era: Complex Thought as a Method of Learning with Error and Human Uncertainty]. Paris, Balland. (In French.)
- Vermeren, P. 2003. *La philosophie saisie par l'UNESCO* [The Philosophical Roots of UNESCO]. Paris, UNESCO. (In French.)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf>
- UNESCO. 2000. On a model curriculum for teaching introductory philosophy with particular emphasis on Africa, *Philosophy: Newsletter of the UNESCO Division of Philosophy*, 9. Paris, UNESCO.
- Cam Philip et al (eds). 1999. *Philosophy, Culture and Education*. Seoul, UNESCO.
- Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. 1999. *L'éducation: un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, UNESCO.
- Janicot, D. 1998. Opening up the horizons of reflections, *Philosophy: Newsletter of the UNESCO Division of Philosophy*, 7. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1998. Introducing children to philosophy: the meeting of 26-27 March 1998, *Philosophy: Newsletter of the UNESCO Division of Philosophy*, 7. Paris, UNESCO.
- Khouri-Dagher, N. 1998. The right tools for the age of reason, *UNESCO sources*, 101. Paris, UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001123/112347e.pdf#113094>
- Poulain, J. 1998. *Recognizing the Right to a Philosophical Education*. Paris, UNESCO. (Taking action for human rights in the twenty-first century.)
- Mayor, F. 1997. Philosophy education: a key to the twenty-first century, *Philosophy: Newsletter of the UNESCO Division of Philosophy*, 5. Paris, UNESCO.
- Droit, R.-P. 1995. *Philosophy and Democracy in the World: a UNESCO Survey*. Paris, UNESCO.
- Klibansky R. and Pears D. 1993. *La philosophie en Europe* [Philosophy in Europe] (eds.). Paris, UNESCO/Gallimard. (In French.)
- Naufal, M. N. 1990. Réflexions sur la philosophie de l'enseignement universitaire [Reflections on philosophy in university teaching], *L'Éducation nouvelle: revue traitant des problèmes de planification et d'innovation en éducation*, 51. Amman, UNEDBAS. (In French.)
- Betancourt W. et al. 1990. *La enseñanza, la reflexión y la investigación filosóficas en América Latina y el Caribe* [Philosophical Teaching, Reflection and Research in Latin America and the Caribbean]. Paris/Madrid, UNESCO/Tecnos. (In Spanish.)
- Association des études internationales de Tunis; Université de Tunis. Faculté des sciences juridiques, politiques et sociales.

Chaire Unesco des relations internationales. 1989. *Étude sur l'apport des autres disciplines telles que l'anthropologie, l'histoire, la sociologie, la philosophie, les sciences politiques, l'économie et le droit international public au développement de l'étude et de l'enseignement des relations internationales* [Study on the Contribution of Other Disciplines such as Anthropology, History, Sociology, Philosophy, Political Sciences, Economics and Public International Law in the Development of the Study and Teaching of International Relations], International meeting of experts in the tendencies, the evaluation and the future perspectives of the study and teaching of international relations. Tunis. (SHS-89/CPNMF.614/5) (In French.) UNESCO. 1984 and 1986. *Studies on Teaching and Research in Philosophy throughout the World*, 1 and 2. Paris, UNESCO.

Chattopadhyaya, D.P., 1986. Philosophy in Asia and the Pacific region: retrospective and prospect. D. Krishna (ed.), *Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific*. Paris, UNESCO.

Krishna, D. (ed.). 1986. *Teaching and Research in Philosophy: Asia and the Pacific*. Paris, UNESCO. (Studies on Teaching and Research in Philosophy throughout the World, 2.)

UNESCO. 1984. *Teaching and Research in Philosophy: Africa*. Paris, UNESCO. (Studies on Teaching and Research in Philosophy Throughout the World, 1.)

Nasr, S. H. 1974. Free-willing philosopher; Al-Biruni was a model of the thinker who could harmonize various forms of knowledge without becoming the slave to a particular method or school. *The Unesco Courier: a Window Open on the World*, XXVII(6). Paris, UNESCO.

Hersch, J. 1969. *Birthright of Man* (ed.), rev. 1984. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/00000/000029eo.pdf>

Havet, J. (ed.). 1978. *Main Trends of Research in the Social and Human Sciences*, 2nd pt, 2nd vol. Paris/The Hague/New York, UNESCO/Mouton Publishers. (In French.) <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/00048/004896eo.pdf>

Filliozat, J. 1956. *Report on an Enquiry by*

*the International Council of Philosophy and Humanistic Studies on the Possibilities of Broadening the Teaching of the Humanities*. Paris, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142896eb.pdf>

Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines (CIPSH). 1955. *Inquiry on the Possibilities of Broadening the Teaching of the Humanities*. Paris, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142894fb.pdf>

Canguilhem, G. et al. 1953. *The Teaching of Philosophy: an International Enquiry of UNESCO*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1952a. *Enquiry into the Teaching of Philosophy: General Report*. UNESCO, Paris. (UNESCO/CUA/45)

\_\_\_\_\_. 1952b. *Enquiry into the Teaching of Philosophy: Questionnaire Addressed to National Commissions of Countries which have Agreed to Take Part in the Enquiry*. UNESCO, Paris. (UNESCO/CUA/11) <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001270/127077eb.pdf>

## Ηλεκτρονικές πηγές

*Philosophy at UNESCO*, [www.unesco.org/shs/philosophy](http://www.unesco.org/shs/philosophy). Web site of UNESCO's philosophy programme.

UNESCO. [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

*Education*, <http://portal.unesco.org/education/en/>. Web site of the Education Sector of UNESCO, including the Organization's publications in this field.

*UNESCO Documents and Publications*, <http://unesdoc.unesco.org/ulis/index.html>



## Παράρτημα 5:

### Κατάλογος από χρησιμοποιημένα ακρόνυμα

#### Εισαγωγικά μέρη

<b>CIPh</b>	Collège International de Philosophie - Διεθνές Κολλέγιο Φιλοσοφίας (Γαλλία)
<b>FISP</b>	Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie – Διεθνής Ομοσπονδία Φιλοσοφικών Εταιρειών
<b>ICPHS</b>	International Council for Philosophy and Humanistic Studies - Διεθνές Συμβούλιο Φιλοσοφίας και Ανθρωπιστικών Σπουδών
<b>IIP</b>	Institut International de Philosophie - Διεθνές Ινστιτούτο της Φιλοσοφίας (Γαλλία)
<b>NGO</b>	Non-governmental organization – Μη-κυβερνητικός οργανισμός

#### Προσχολικό και πρωτοβάθμιο επίπεδο (Πρώτο Κεφάλαιο)

<b>ACER</b>	Australian Council for Education Research - Αυστραλιανό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Αυστραλία)
<b>ACPC</b>	Austrian Center for Philosophy with Children and Youth - Αυστριακό Κέντρο για τη Φιλοσοφία με Παιδιά και Νέους (Αυστρία)
<b>APPEP</b>	Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public - Ένωση των Καθηγητών Φιλοσοφίας στα Δημόσια Σχολεία (Γαλλία)
<b>CAPS</b>	Center for the Advancement of Philosophy in the Schools - Κέντρο για την Προαγωγή της Φιλοσοφίας στα Σχολεία (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)
<b>CELAFIN</b>	Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños - Λατινο-Αμερικάνικο Κέντρο Φιλοσοφίας για Παιδιά
<b>CFP</b>	Centres de formation permanente – Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Γαλλία)
<b>CIREP</b>	Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero – Διεπιστημονικό Κέντρο για Εκπαιδευτική Έρευνα πάνω στη Σκέψη (Ιταλία)
<b>CPIE</b>	Centre for Philosophical Inquiry in Education - Κέντρο Φιλοσοφικής Έρευνας στην Εκπαίδευση (Μαλαισία)
<b>CRIF</b>	Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico – Κέντρο Έρευνας στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης (Ιταλία)
<b>CYP</b>	Children and Youth Philosophers Centre – Κέντρο για Παιδιά και Νέους Φιλόσοφους (Νορβηγία)
<b>DJFPK</b>	Deutsch-Japanische Forschungsinitiative zum Philosophieren mit Kindern - Γερμανό-Ιαπωνική Πρωτοβουλία Έρευνας πάνω στην Φιλοσοφία με Παιδιά (Γερμανία / Ιαπωνία)
<b>DVP</b>	Discussion à visée philosophique - Φιλοσοφικά κατευθυνόμενη συζήτηση
<b>FAPCA</b>	Federation of Australasian Philosophy for Children Associations- Ομοσπονδία της Αυστραλιανής Φιλοσοφίας για Οργανισμούς Παιδιών

<b>FAPSA</b>	Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations- Ομοσπονδία της Αυστραλιανής Φιλοσοφίας για Σχολικούς Οργανισμούς
<b>GrupIREF</b>	Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia - Ομάδα για Καινοτομία και Έρευνα για τη Διδασκαλία της Φιλοσοφίας (Ισπανία)
<b>IAPC</b>	Institute for the Advancement of Philosophy for Children - Ινστιτούτο Ανάπτυξης της Φιλοσοφίας για Παιδιά (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)
<b>ICPIC</b>	International Council for Philosophical Inquiry with Children - Διεθνές Συμβούλιο της Φιλοσοφικής Έρευνας με Παιδιά
<b>IRRE</b>	Istituto Regionale Ricerca Educativa - Περιφερειακό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Ιταλία)
<b>IUFM</b>	Instituts de formation des maîtres – Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (Γαλλία)
<b>NAACI</b>	North Atlantic Association for Communities of Inquiry - Βορειοατλαντική Εταιρία για Κοινότητες Έρευνας
<b>OFSTED</b>	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills - Γραφείο για τα πρότυπα εκπαίδευσης, Υπηρεσίες Παιδιών και Δεξιότητες (Ηνωμένο Βασίλειο)
<b>PhARE</b>	Analyse, Recherche et Education en Philosophie pour Enfants - Ανάλυση, Έρευνα και Εκπαίδευση στη Φιλοσοφία για Παιδιά (Βέλγιο)
<b>PhD</b>	Philosophiae Doctor – Διδακτορικό Φιλοσοφίας
<b>PwC</b>	Philosophy with Children – Φιλοσοφία με Παιδιά
<b>P4C</b>	Philosophy for Children - Φιλοσοφία για Παιδιά
<b>SAPERE</b>	Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education - Εταιρεία για την Προώθηση της Φιλοσοφικής Έρευνας και του Αναστοχασμού στην Εκπαίδευση (Ηνωμένο Βασίλειο)
<b>SEPMI</b>	Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto – Ισπανική Κοινότητα Καθηγητών Φιλοσοφίας (Ισπανία)
<b>SOPHIA</b>	European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children - Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για την Προώθηση της Αξιοποίησης της Φιλοσοφίας με Παιδιά
<b>UNSW</b>	University of New South Wales (Αυστραλία)

### Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο Κεφάλαιο)

<b>ACIREPH</b>	Association pour la Création des Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie - Εταιρία για τη δημιουργία Ινστιτούτων Έρευνας στη Διδασκαλία της Φιλοσοφίας (Γαλλία)
<b>AIPPh</b>	Association Internationale des Professeurs de Philosophie – Διεθνής Εταιρία των Καθηγητών Φιλοσοφίας
<b>B.A.</b>	Bachelor of Arts - Πτυχίο
<b>CAES</b>	Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire - Πιστοποιητικό διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σενεγάλη)
<b>CAPEN</b>	Certificat d'aptitude pédagogique de l'École Normale - Πιστοποιητικό παιδαγωγικής ικανότητας από το École Normale (Μαδαγασκάρη)

<b>CAPES</b>	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré - Ίδρυμα για το Συντονισμό της βελτίωσης προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κεντροαφρικανική Δημοκρατία / Κονγκό / Γαλλία / Νίγηρας)
<b>CBC</b>	Ciclo Básico Común – Κοινός Βασικός Κύκλος (Αργεντινή)
<b>CEGEPS</b>	Collèges d'enseignement général et professionnel - Γενικά και Επαγγελματικά Κολέγια Εκπαίδευσης (Καναδάς)
<b>CONCYTEC</b>	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - Εθνικό Συμβούλιο Επιστήμης και Τεχνολογίας (Περού)
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer System - Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων
<b>EPS</b>	Espacio de Reflexión sobre los Saberes – Χώρος για Αναστοχασμό πάνω στη Γνώση (Ουρουγουάη)
<b>FISP</b>	Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie – Διεθνής Ομοσπονδία Φιλοσοφικών Εταιρειών
<b>FRG</b>	Federal Republic of Germany Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας (πρώην Δυτική Γερμανία). Ιδρύθηκε το 1949 and επανενώθηκε με Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας (German Democratic Republic -GDR) το 1990 (Γερμανία)
<b>IFD</b>	Institutos de formación docente - Ινστιτούτα κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Ουρουγουάη)
<b>ILFKP</b>	Istanbul Liseleri Felsefe Kulupleri Platformu - Πλατφόρμα Φιλοσοφίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κωνσταντινούπολης (Τουρκία)
<b>IPA</b>	Instituto de Profesores Artigas – Ινστιτούτο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών (Ουρουγουάη)
<b>IPO</b>	International Philosophy Olympiades - Διεθνείς Ολυμπιάδες Φιλοσοφίας
<b>LCE</b>	Ley de Calidad de la Educación - Νόμος για την ποιότητα της εκπαίδευσης (Ισπανία)
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Νόμος για τις Βάσεις Εθνικής Παιδείας και τις Κατευθυντήριες Γραμμές (Βραζιλία)
<b>LOE</b>	Ley Orgánica de la Educación – Οργανικός Νόμος για την Εκπαίδευση (Ισπανία)
<b>LOGSE</b>	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - Νόμος για το γενικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Ισπανία)
<b>M.A.</b>	Master of Arts – Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
<b>OC</b>	Option complémentaire - Συμπληρωματική επιλογή (Ελβετία)
<b>OEI</b>	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Οργανισμός Ιβηρο-Αμερικανικών Κρατών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό
<b>OS</b>	Option spécifique - Ειδική επιλογή (Ελβετία)
<b>PGDE</b>	Postgraduate Diploma in Education – Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Εκπαίδευση (Μποτσουάνα)
<b>PNEF</b>	Plan national d'éducation et de formation - Εθνικό Σχέδιο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Αϊτή)
<b>RRM</b>	Règlement de reconnaissance des maturités - Κανονισμός για την

	αναγνώριση των πτυχίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ελβετία)
<b>SFI</b>	Società filosofica italiana – Ιταλική Φιλοσοφική Εταιρία (Ιταλία)
<b>TM</b>	Travail de maturité – Δίπλωμα εργασίας (Ελβετία)
<b>UI</b>	University of Indonesia (Indonesia)

### Ανώτερη εκπαίδευση (Τρίτο Κεφάλαιο)

<b>B.A.</b>	Bachelor of Arts - Πτυχίο
<b>CAPES</b>	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré - Πιστοποιητικό ικανότητας για τη διδασκαλία σε δευτεροβάθμιο επίπεδο (Γαλλία)
<b>CAPES Foundation</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ίδρυμα για το Συντονισμό της βελτίωσης προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βραζιλία)
<b>CBC</b>	Ciclo básico común - Κοινός Βασικός Κύκλος (Αργεντινή)
<b>CEGEPs</b>	Collèges d'enseignement général et professionnel - Γενικά και Επαγγελματικά Κολέγια Εκπαίδευσης (Καναδάς)
<b>CILEA</b>	Consorzio Interuniversitario Lombardo per l'Elaborazione Automatica - Διαπανεπιστημιακή Κοινοπραξία της Λομβαρδίας για την Αυτόματη Επεξεργασία (Ιταλία)
<b>CNSLP</b>	Canadian National Site Licensing Project - Καναδική Εθνική Σελίδα Αδειοδότησης Προγραμμάτων (Καναδάς)
<b>CPGE</b>	Classes préparatoires aux grandes écoles - Προπαρασκευαστικά μαθήματα για τα <i>grandes écoles</i> (Γαλλία)
<b>CRKN</b>	Canadian Resource Knowledge Network - Καναδικό Δίκτυο Γνωσιακών Πόρων (Καναδάς)
<b>DES</b>	Diplôme d'études supérieures - Πτυχίο Ανώτερων Σπουδών (Λίβανος)
<b>ECTS</b>	European Credits Transfer System - Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων
<b>ERASMUS</b>	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students - Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης για την κινητικότητα των φοιτητών
<b>EU</b>	European Union - Ευρωπαϊκή Ένωση
<b>FISP</b>	Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie - Διεθνής Ομοσπονδία Φιλοσοφικών Εταιρειών
<b>HEAL-Link</b>	Hellenic Academic Libraries Link - Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (Ελλάδα)
<b>IAU</b>	International Association of Universities - Διεθνής Ένωση Πανεπιστημίων
<b>ICPHS</b>	International Council for Philosophy and Humanistic Sciences - Διεθνές Συμβούλιο για τη Φιλοσοφία και τις Ανθρωπιστικές Σπουδές
<b>ICPR</b>	Indian Council of Philosophical Research - Ινδικό Συμβούλιο Φιλοσοφικής Έρευνας (Ινδία)
<b>KERIS</b>	Korea Education and Research Information Service - Υπηρεσία Πληροφοριών Εκπαίδευσης και Έρευνας στην Κορέα (Δημοκρατία της Κο-

ρέας)

<b>KESLI</b>	Korean Electronic Site Licensing Initiative - Κορεατική Ηλεκτρονική Ιστοσελίδα Αδειοδότησης (Δημοκρατία της Κορέας)
<b>LMD Reform</b>	Licence/Bachelor, Masters, Doctorate Reform (Γαλλία)
<b>M.A.</b>	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
<b>NESLI-2</b>	National Electronic Site Licensing Initiative - Πρωτοβουλίας για Εθνική Ηλεκτρονική Σελίδα Αδειοδότησης (Ηνωμένο Βασίλειο)
<b>SAPFI</b>	Sociedad Argentina de Profesores de Filosofía - Σύνδεσμος Καθηγητών Φιλοσοφίας της Αργεντινής (Αργεντινή)
<b>SASLI</b>	South African Site Licensing Initiative - Πρωτοβουλία της Ιστοσελίδας Αδειοδότησης της Νότιας Αφρικής (Νότια Αφρική)
<b>UBA</b>	University of Buenos Aires (Αργεντινή)
<b>UI</b>	University of Indonesia (Ινδονησία)
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas - Campinas State University (Βραζιλία)
<b>UQAM</b>	Université du Québec à Montréal - University of Quebec in Montreal (Καναδάς)

### **Άλλοι τρόποι για να ανακαλύψουμε την φιλοσοφία (Τέταρτο Κεφάλαιο)**

<b>CCPP</b>	Carroll-Cleveland Philosophers' Program – Πρόγραμμα Φιλοσόφων Carroll-Cleveland (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)
<b>CMSD</b>	Cleveland Municipal School District – Δημοτικό Σχολείο της περιοχής του Cleveland (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)
<b>HR</b>	Human resources – Ανθρώπινες πηγές
<b>IPO</b>	International Philosophy Olympiades – Διεθνείς Ολυμπιάδες Φιλοσοφίας
<b>JCU</b>	John Carroll University (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)
<b>NGO</b>	Non-governmental organization – Μη-κυβερνητικός οργανισμός
<b>NSPP</b>	Norwegian Society of Philosophical Practice – Νορβηγική Κοινότητα Πρακτικής Φιλοσοφίας (Νορβηγία)

### **Η διδασκαλία της φιλοσοφίας, όπως αποκαλύπτεται από την online διαδικτυακή έρευνα της UNESCO (Πέμπτο Κεφάλαιο)**

<b>B.A.</b>	Bachelor of Arts - Πτυχίο
<b>IT</b>	Information technology – Τεχνολογία πληροφοριών
<b>HR</b>	Human resources – Ανθρώπινες πηγές
<b>M.A.</b>	Master of Arts - Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
<b>PhD</b>	Philosophiae Doctor – Διδακτορικό Φιλοσοφίας

## Παράρτημα 6:

Ευρετήριο των χωρών στις οποίες έγινε αναφορά

**Αγία Έδρα**  
σελ. 167

**Αγία Λουκία**  
σελ. 136, 265

**Άγιος Βικέντιος και Γρεναδίνες**  
σελ. 136, 265

**Άγιος Μαρίνος**  
σελ. 265

**Άγιος Χριστόφορος & Νέβις**  
σελ. 265

**Αζερμπαϊτζάν**  
σελ. 167

**Αίγυπτος**  
σελ. 111, 172

**Αιθιοπία**  
σελ. 160, 262, 263, 269, 272

**Αϊτή**  
σελ. 78, 101, 104, 175, 262, 263, 269, 272, 346

**Ακτή Ελεφαντοστού**  
σελ. 68, 75, 99, 158, 159, 160, 262, 263, 269, 272

**Αλβανία**  
σελ. 167

**Αλγερία**  
σελ. 68, 78, 109, 172, 173, 206, 262, 263, 269, 270, 272, 316

**Ανδόρα**  
σελ. 167, 265

**Αντίγκουα & Μπαρμπούντα**  
σελ. 265

**Αργεντινή**  
σελ. 43, 50, 68, 76, 77, 79, 91, 134, 137, 154, 155, 174, 232, 244, 262, 263, 269, 272, 317, 346, 347, 348

**Αρμενία**  
σελ. 167, 262, 263, 269, 272

**Αρούμπα**  
σελ. 265

**Αυστραλία**  
σελ. 33, 34, 35, 38, 100, 150, 163, 167, 168, 211, 261, 262, 263, 265, 269, 272, 273, 315, 344, 345

**Αυστρία**  
σελ. 40, 76, 262, 263, 269, 270, 272, 315, 344

**Αφγανιστάν**  
σελ. 262, 263, 269

**Βανουάτου**  
σελ. 262, 263, 269, 272

**Βέλγιο**  
σελ. 5, 40, 41, 66, 67, 69, 70, 71, 91, 109, 166, 167, 215, 262, 263, 269, 272, 315, 316, 317, 345

**Βενεζουέλα**  
σελ. 52, 53, 68, 79, 92, 102, 135, 155, 174, 262, 263, 268, 269, 270, 272, 284

**Βιετνάμ**  
σελ. 135, 262, 263, 269, 272, 277

**Βολιβία**  
σελ. 78, 136, 148, 263, 265, 269, 272

**Βοσνία-Ερζεγοβίνη**  
σελ. 167

**Βουλγαρία**  
σελ. 75, 113, 167, 168, 262, 263, 269, 272

**Βραζιλία**  
σελ. 43, 51, 66, 80, 95, 99, 100, 140, 176, 211, 261, 263, 269, 272, 273, 277, 315, 316, 346, 347, 348

**Βρετανικές Παρθένες Νήσοι**  
σελ. 265

**Γαλλία**  
σελ. 11, 20, 33, 36, 39, 43, 44, 45, 66, 81, 87, 104, 106, 108, 134, 151, 154, 155, 160, 165, 167, 200, 206, 207, 210, 213, 239, 241, 262, 263, 268, 269, 272, 273, 276, 286, 314, 315, 316, 317, 320, 344

**Γερμανία**  
σελ. 39, 40, 53, 54, 78, 91, 109, 140, 166, 167, 204, 210, 262, 263, 268, 269, 272, 284, 315, 316, 344, 346

**Γεωργία**  
σελ. 167, 262, 263, 269, 272

**Γκαμπόν**

σελ. 158, 159, 262, 263, 269, 272

**Γκάνα**

σελ. 262, 263, 269, 272, 277

**Γουατεμάλα**

σελ. 52, 75, 92, 174, 175

**Γουιάνα**

σελ. 135

**Γρενάδα**

σελ. 263, 266, 269, 272

**Δανία**

σελ. 37, 75, 167, 232, 262, 263, 265, 269, 272

**Δημοκρατία της Κορέας**

σελ. 262, 263, 269, 272, 316, 347, 348

**Δημοκρατία της Μολδαβίας**

σελ. 66, 78, 167, 168, 262, 263, 269, 272

**Δημοκρατία της Τσεχίας**

σελ. 49, 167, 263, 269, 272, 315

**Δομίνικα**

σελ. 136

**Δομινικανή Δημοκρατία**

σελ. 101

**Ελ Σαλβαδόρ**

σελ. 51, 135, 155, 174, 262, 263, 269, 272

**Ελβετία**

σελ. 92, 93, 98, 167, 262, 263, 265, 269, 272, 316, 346, 347

**Ελλάδα**

σελ. XXV, 4, 78, 137, 140, 166, 167, 193, 262, 263, 269, 272, 347

**Εσθονία**

σελ. 72, 169, 168, 263, 269, 272

**Ζάμπια**

σελ. 262, 263, 272

**Ζιμπάμπουε**

σελ. 78, 262, 263, 269, 272

**Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα**

σελ. 135, 172, 262, 263, 269, 272

**Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής**

σελ. 39, 43, 66, 100, 102, 106, 156, 158, 163, 164, 168, 170, 171, 175, 182, 234, 235, 237, 257, 258, 259, 261,

262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 27, , 315, 316, 317, 344, 345, 348

**Ηνωμένο Βασίλειο της Μεγάλης Βρετανίας & Βόρεια Ιρλανδία**

σελ. 49, 50, 66, 133, 140, 167, 169, 210, 263, 269, 272, 277, 315, 345, 348

**Ιαπωνία**

σελ. 53, 54, 75, 104, 105, 162, 262, 263, 269, 272, 315, 344

**Ινδία**

σελ. 72, 105, 162, 164, 261, 262, 263, 265, 269, 272, 273, 347

**Ινδονησία**

σελ. 105, 106, 136, 262, 263, 269, 272

**Ιορδανία**

σελ. 97, 111, 135, 262, 263, 269, 272

**Ιράκ**

σελ. 261, 262, 263, 269, 272, 277

**Ιρλανδία**

σελ. 66, 71, 135, 166, 167, 263, 265, 269, 272

**Ισημερινή Γουινέα**

σελ. 159

**Ισημερινός**

σελ. 262, 263, 269, 272

**Ισλαμική Δημοκρατία του Ιράν**

σελ. 75, 163, 262, 263, 269, 272

**Ισλανδία**

σελ. 75, 92, 167, 180, 261, 262, 263, 265, 272, 277

**Ισπανία**

σελ. 39, 42, 43, 53, 65, 39, 76, 80, 81, 84, 92, 107, 165, 167, 210, 232, 233, 262, 263, 268, 269, 272, 273, 315, 316, 317, 345, 346

**Ισραήλ**

σελ. 77, 262, 263, 269, 272

**Ιταλία**

σελ. 46, 47, 76, 81, 88, 89, 140, 165, 167, 181, 232, 262, 263, 269, 272, 315, 316, 344, 345

**Καζακστάν**

σελ. 266

**Καμερούν**

σελ. 68, 96, 136, 159, 262, 263, 265, 269, 272

**Καμπότζη**

σελ. 66, 77, 137, 162, 262, 263, 269, 272, 277

**Καναδάς**

σελ. 38, 41, 42, 74, 75, 109, 130, 131, 133, 140, 155, 160, 176, 177, 211, 263, 269, 272, 315, 316, 346, 347, 348

**Κατάρ**

σελ. 111

**Κάτω Χώρες**

σελ. 76, 262, 263, 65, 269, 272

**Κεντροαφρικανική Δημοκρατία**

σελ. 68, 158, 159, 262, 263, 265, 269, 272, 346

**Κένυα**

σελ. XV11, 55, 158, 159, 262, 263, 269, 272

**Κίνα**

σελ. 75, 97, 100, 145, 163, 181, 209, 261, 262, 263, 265, 269, 272, 273, 277

**Κιργιστάν**

σελ. 137, 162, 262, 263, 269, 272

**Κιριμπάτι**

σελ. 265

**Κολομβία**

σελ. 41, 51, 53, 78, 97, 136, 174, 262, 263, 265, 268, 269, 272, 315

**Κομόρες**

σελ. 160, 265

**Κονγκό**

σελ. 76, 159, 262, 263, 269, 272, 346, 352

**Κόστα Ρίκα**

σελ. 52, 78, 174, 262, 263, 269, 272

**Κούβα**

σελ. 75, 174

**Κουβέιτ**

σελ. 111

**Κροατία**

σελ. 75, 166, 167, 262, 263, 269, 272

**Κύπρος**

σελ. 78, 167, 262, 263, 269, 272

**Λαϊκή Δημοκρατία των λαστιανών λαών**

σελ. 162, 261, 262, 263, 269, 272, 277

**Λεσόθο**

σελ. 158, 262, 263, 269, 272

**Λετονία**

σελ. 167, 262, 263, 268, 269, 272

**Λευκορωσία**

σελ. 97, 168, 261, 262, 263, 269, 272, 273

**Λίβανος**

σελ. 92, 136, 173, 262, 263, 268, 269, 272, 347

**Λιθουανία**

σελ. 72, 137, 167, 262, 263, 269, 272

**Λιχτενστάιν**

σελ. 180

**Λουξεμβούργο**

σελ. 72, 167, 262, 263, 269, 272

**Μαδαγασκάρη**

σελ. 68, 76, 92, 159, 160, 262, 263, 269, 272, 345

**Μακάο, Κίνα**

σελ. 75, 97, 100, 145, 163, 181, 209, 261, 262, 263, 265, 269, 272, 273, 277

**Μαλαισία**

σελ. 54, 55, 73, 315, 344

**Μαλάουι**

σελ. 98, 159, 160, 263, 269, 272

**Μαλδίβες**

σελ. 136, 265

**Μαλί**

σελ. 99, 103, 158, 210, 262, 263, 269, 272

**Μάλτα**

σελ. 167, 262, 263, 266, 269, 272

**Μαρόκο**

σελ. XV11, 66, 80, 82, 83, 84, 85, 96, 97, 171, 172, 179, 262, 263, 269, 272, 316

**Μαυρίκιος**

σελ. 68, 76, 136, 151, 262, 263, 266, 269, 272

**Μαυριτανία**

σελ. 151, 262, 263, 269, 272, 277

**Μαυροβούνιο**

σελ. 167, 262, 263, 269, 272

**Μεξικό**

σελ. 38, 43, 51, 52, 76, 92, 101, 262, 263, 269, 272, 273, 315

**Μιανμάρ**

σελ. 265

**Μογγολία**

σελ. 262, 263, 269, 272

**Μονακό**

σελ. 135, 262, 263, 266, 269, 272

**Μπανγκλαντές**

σελ. 262, 263, 269, 272

**Μπαρμπάντος**

σελ. 175, 262, 263, 265, 266, 269, 272

**Μπαχάμες**

σελ. 65

**Μπαχρέιν**

σελ. 269, 272



**Μπελίτζ**

σελ. 262, 263, 269, 272

**Μπενίν**

σελ. 103, 262, 263, 269, 272

**Μποτσουάνα**

σελ. 68, 71, 76, 158, 160, 262, 263, 269, 272, 346

**Μπουρκίνα Φάσο**

σελ. 78, 91, 99, 135, 211, 262, 263, 269, 272, 317

**Μπουρούντι**

σελ. 78, 99, 135, 157, 159, 262, 263, 269, 272

**Μπουτάν**

σελ. 137, 262, 263, 269, 272

**Ναμίμπια**

σελ. 160, 262, 263, 269, 272

**Ναουρού**

σελ. 265

**Νέα Ζηλανδία**

σελ. 8, 106, 163, 261, 262, 263, 269, 272

**Νεπάλ**

σελ. 262, 263, 269, 272

**Νησιά Κέιμαν**

σελ. 265

**Νησιά Μάρσαλ**

σελ. 136, 265

**Νήσοι Κουκ**

σελ. 265

**Νήσοι του Σολομώντος**

σελ. 265

**Νίγηρας**

σελ. 68, 77, 99, 151, 158, 262, 263, 269, 272, 346

**Νιγηρία**

σελ. 55, 66, 158, 159, 262, 263, 265, 269, 272, 277

**Νικαράγουα**

σελ. 52, 100, 174, 262, 263, 269, 272

**Νιούε**

σελ. 265

**Νορβηγία**

σελ. 22, 33, 35, 47, 48, 49, 72, 76, 167, 180, 205, 210, 261, 263, 269, 272, 277, 315, 317, 320, 344, 348

**Νότια Αφρική**

σελ. 55, 98, 135, 140, 157, 262, 263

**Ολλανδικές Αντίλλες**

σελ. 262, 263, 265, 269, 272

**Ομάν**

σελ. 136

**Ομόσπονδες Πολιτείες της Μικρονησίας**

σελ. 265

**Ονδούρα**

σελ. 75, 78, 262, 263, 269, 272

**Ουγγαρία**

σελ. 75, 167, 262, 263, 268, 269, 272

**Ουζμπεκιστάν**

σελ. 97, 106, 163, 261, 262, 263, 269, 272, 273

**Ουκρανία**

σελ. 155, 167, 261, 262, 263, 269, 272, 273

**Ουρουγουάη**

σελ. 52, 72, 73, 77, 90, 96, 102, 136, 174, 244, 262, 263, 268, 269, 270, 272, 317, 346

**Πακιστάν**

σελ. 106, 163

**Παλάου**

σελ. 163, 265

**Παναμάς**

σελ. 53

**Παραγουάη**

σελ. 52, 68, 78, 101, 262, 263, 269, 272

**Περού**

σελ. V11, 52, 69, 101, 102, 174, 262, 263, 269, 272, 346

**Πολωνία**

σελ. 76, 113, 167, 262, 263, 269, 272, 316

**Πορτογαλία**

σελ. 76, 96, 151, 165, 167, 262, 263, 268, 269, 272

**Πράσινο Ακρωτήριο**

σελ. 265

**Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας**

σελ. 167, 232, 236, 269, 272

**Ρουάντα**

σελ. 78, 159, 262, 263, 269, 272

**Ρουμανία**

σελ. 76, 167, 262, 263, 269, 272

**Ρωσική Ομοσπονδία**

σελ. 97, 104, 136, 167, 168, 261, 262, 263, 265, 266, 269, 272, 277

**Σαμόα**

σελ. 163

**Σάο Τομέ & Πρίνσιπε**

σελ. 265

**Σαουδική Αραβία**

σελ. 136

**Σενεγάλη**

σελ. 76, 158, 262, 263, 269, 272, 365

**Σερβία**

σελ. 76, 167, 262, 263, 269, 272

**Σεϋχέλλες**

σελ. 136, 265

**Σιγκαπούρη**

σελ. 34, 328

**Σλοβακία**

σελ. 167, 262, 263, 269, 272

**Σλοβενία**

σελ. 150, 167, 262, 263, 269, 272

**Σουαζιλάνδη**

σελ. 159

**Σουδάν**

σελ. 111, 262, 263, 269, 272, 273

**Σουηδία**

σελ. 67, 104, 165, 167, 262, 263, 265, 268, 269, 272

**Σρι Λάνκα**

σελ. 262, 263, 269, 272

**Συριακή Αραβική Δημοκρατία**

σελ. 262, 263, 269, 272

**Ταϊλάνδη**

σελ. XV11, 68, 76, 105, 162, 216, 262, 263

**Τατζικιστάν**

σελ. 266

**Τζαμάικα**

σελ. 68, 262, 263, 269, 272

**Τιμόρ-Λέστε**

σελ. 136, 265

**Τόγκο**

σελ. 262, 263, 265, 269, 272

**Τρινιδάδ & Τομπάγκο**

σελ. 175

**Τσαντ**

σελ. 75, 159

**Τυνησία**

σελ. 66, 107, 110, 111, 112, 151, 155, 171, 172, 178, 179, 262, 263, 268, 269, 272, 284, 316

**Φιλιππίνες**

σελ. 162, 262, 263, 269, 272, 315

**Φινλανδία**

σελ. 71, 77, 167, 261, 262, 263, 269, 272, 273, 277

**Φίτζι**

σελ. 262, 263, 269, 272

**Χιλή**

σελ. 51, 66, 58, 78, 155, 262, 263, 269, 272, 276

Οι πιο κάτω χώρες δεν έχουν ενταχθεί στο Ευρετήριο, καθώς δεν έχουν ανταποκριθεί στο ερωτηματολόγιο που στάλθηκε από τη γραμματεία της UNESCO και δεν έχουν βρεθεί πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας:

Αγκόλα, Μπρουνέι Νταρουσαλάμ, Δημοκρατική Λαϊκή Δημοκρατία της Κορέας, Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό, Τζιμπουτί, Ερυθραία, Γκάμπια, Γουινέα, Γουινέα-Μπισσάου, Λιβερία, Λιβυκή Αραβική Τζαμαχίρια, Μοζαμβίκη, Παλαιστίνη, Παπούα Νέα Γουινέα, Σιέρα Λεόνε, Σομαλία, Σουρινάμ, Τοκελάου, Τόνγκα, Τουρκμενιστάν, Ηνωμένη Δημοκρατία της Τανζανία, Υεμένη.

## Επιλεγμένα Αποσπάσματα...

«Η επίδραση της φιλοσοφίας στα παιδιά δεν μπορεί να εκτιμηθεί άμεσα, αλλά οι επιπτώσεις της στους ενήλικες του αύριο θα μπορούσαν να είναι τόσο σημαντικές, ώστε να είναι βέβαιο ότι θα μας κάνει να αναρωτηθούμε γιατί η φιλοσοφία έχει μέχρι τώρα περιθωριοποιηθεί ή στερηθεί από τα παιδιά.»

(Πρώτο Κεφάλαιο, Φιλοσοφία στην ηλικία της περιπλάνησης)

«Η φιλοσοφία θα πρέπει πρώτα και κυρίως να είναι μια κριτική του πολιτισμού του καθενός. Όταν η κριτική στρέφεται προς τα έξω, όταν χρησιμοποιείται για να αντιπαχθεί η κουλτούρα και το ήθος ενός ατόμου με αυτή των άλλων ανθρώπων, τότε παύει να είναι εργαλείο για κριτική διερεύνηση και μετατρέπεται σε μέσο για πολιτισμική περιχαράκωση και στήριγμα για όλα τα είδη απολυταρχισμού και φανατισμού.»

(Δεύτερο Κεφάλαιο, Φιλοσοφία στην ηλικία της αναζήτησης)

«Μια φιλοσοφική εκπαίδευση είναι πάντοτε μια κριτική των πολιτισμών. Όταν η φιλοσοφία θέλει να συνεισφέρει στην ελευθερία, δεν επιδιώκει να αντικαταστήσει ηθικά, πολιτισμικά ή πολιτικά περιεχόμενα με άλλα της ίδιας φύσης, αλλά επιδιώκει μίαν αυστηρή και ριζοσπαστική κριτική σε οποιοδήποτε κλειστό σώμα πεποιθήσεων, αντιλήψεων ή δογμάτων. Όταν η διδασκαλία της φιλοσοφίας περιορίζεται απλά σε μια ηθική κατάρτη, τότε προδίδει την απελευθερωτική της λειτουργία. Αυτός είναι ο λόγος που η διδασκαλία της φιλοσοφίας παραμένει το καθοριστικό πεδίο μάχης ανάμεσα στην επίσημη γνώση –με την ελεύθερη και ανοιχτή ηθική που τη συνοδεύει– και στη δογματική γνώση –με την αυταρχική ηθικολογία της.»

(Τρίτο Κεφάλαιο, Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο)

«Ο θάνατος της φιλοσοφίας –εάν θα μπορούσε να υπάρξει ένας τέτοιος θάνατος– θα συνέβαινε μόνο εάν η φιλοσοφία έχανε τη ζωντανή της ποικιλομορφία. Η ουσία της έγκειται βασικά στις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους –στον εναγκαλισμό της “ετερότητας” μέσα σε πνεύμα συνεχούς πρόκλησης των δικών μας απόψεων.»

(Τέταρτο Κεφάλαιο, Φιλοσοφία στην Πόλη)



Εκπαιδευτικός  
Επιστημονικός και  
Πολιτισμικός Οργανισμός  
των Ηνωμένων Εθνών

