

THE 13th INTERNATIONAL CONFERENCE OF



ISSEI

International Society for the Study of European Ideas
in cooperation with the University of Cyprus



Οι Προκλήσεις της Παιδείας και η Φιλοσοφία της:

Η Σημασία της Κριτικής Σκέψης για την Εκπαίδευση

Βασιλική Καραβάκου
Επίκουρη Καθηγήτρια της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Εγνατίας 156, Τ.Ο.1591
540 06 Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
E-mail: ykm@uom.gr, ykaravakou@yahoo.co.uk

Εισαγωγή

Η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της σημασίας του φερόμενου ως ανέστιου κλάδου της Φιλοσοφίας της παιδείας με σκοπό τον τονισμό της άρρηκτης σχέσης της τελευταίας με τη Φιλοσοφία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι ενός ευρύτερου προβληματισμού γύρω από τη σύγχρονη παιδεία. Δύο είναι οι πιο σημαντικές συνέπειες αυτού του προβληματισμού: Πρώτον, η ανάγκη ανάκτησης της φιλοσοφικής σημασίας των κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Δεύτερον, η ανάγκη άρσης του δυϊσμού που εγκλωβίζει τη Φιλοσοφία της παιδείας σε μία παλινδρομική κίνηση ανάμεσα στη θεωρητική αφαίρεση και την οπισθοχώρηση μπροστά στην εύρωστη παρουσία ενός άκρατου εμπειρισμού και σχετικισμού. Μία

φιλοσοφικο-παιδευτική αντίσταση ενάντια στην τρέχουσα εννοιολογική και αξιολογική κατάρρευση της παιδείας, οφείλει να τονίσει την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας ως ύψιστο σκοπό της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Οι Προκλήσεις της Παιδείας και η Φιλοσοφία της

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία ολοένα αυξανόμενη τάση με σκοπό να αναδείξει ως επιτακτική την ανάγκη ανταπόκρισης στην εύλογη ανησυχία γύρω από την ταυτότητα και την αποστολή της Φιλοσοφίας της παιδείας.¹ Συχνά ομολογείται ότι στη σύγχρονη δυσχερή κατάσταση η φιλοσοφία και η φιλοσοφία της παιδείας έπαυσαν να ασκούν επίδραση στην παιδεία και αδυνατούν να ανταποκριθούν στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δρώμενα και να εμπλακούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα.² Αυτή η απώλεια επιστημονικού εδάφους θεωρείται ότι αποτελεί αναπόφευκτη έκφραση της σύγχυσης που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κατανόηση της αποστολής της Φιλοσοφίας της παιδείας και της σχέσης της με το μητρικό σώμα της Φιλοσοφίας. Κάποιες φορές η ανησυχία αυτή καταλήγει στην πρόταση ριζοσπαστικών αντιλήψεων. Ας θυμηθούμε χαρακτηριστικά την πρόταση του Carr για έναν ανατρεπτικό προσδιορισμό της Φιλοσοφίας της παιδείας (όσον αφορά στη ρήξη του παρόντος αυτής από το πνευματικό της παρελθόν και τον επαναπροσδιορισμό της ως μία νέου τύπου καθαρά πρακτική φιλοσοφία με αριστοτελικά ερείσματα, 2004) ή την προκλητική στάση του Rorty,³ που αμφισβητεί την αυτονομία της Φιλοσοφίας της παιδείας και κατηγορεί την ίδια τη Φιλοσοφία για αδυναμία ανταπόκρισης σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα.

Διερευνώντας τις προϋποθέσεις αυτής της ευρύτερης συζήτησης, οφείλουμε να επισημάνουμε τα εξής: Όσον αφορά στη Φιλοσοφία, διαπιστώνουμε την υποβόσκουσα αμφισβητήσιμη υπόθεση για τα όρια και τις δυνατότητες του λόγου, η

οποία βρήκε φιλοξενία στην αντιμαχία δύο τάσεων, τα όρια των οποίων δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα, γεγονός που επιτρέπει την αθέμιτη ανασκευή των επιχειρημάτων της αντίπαλης θέσης. Η αντιπαλότητα εκφράζεται ανάμεσα στην αντίληψη της Φιλοσοφίας ως μία αυστηρή θεωρητική επιστήμη στηριγμένη στα παραδοσιακά εργαλεία της και σε μία άλλη αντίληψη που αναζητεί την πράξη της θεωρίας, υπογραμμίζει την βιωματική διάσταση της Φιλοσοφίας και αναγνωρίζει τη δυνατότητά της να είναι κοινωνικά και εκπαιδευτικά παρεμβατική. Ας επισημάνουμε εισαγωγικά ότι ο συγκεκριμένος διαχωρισμός είναι πολύ αυστηρός και άκαμπτος για να είναι πραγματικός.⁴ Όσον αφορά στην παιδεία, διαπιστώνουμε τη συρρίκνωση⁵ του εννοιολογικού ορίζοντα αυτής ως άκριτη και στυγνή συσσώρευση γνώσεων σε ένα άδειο και ανίσχυρο νοητικό δοχείο. Η έμφαση δίνεται στον επαγγελματισμό, τη μετρήσιμη καταγραφή αποτελεσμάτων και επιτευγμάτων και την προσαρμογή στις οικονομικές ανάγκες και προσδοκίες του νέου παγκοσμιοποιημένου κόσμου.

Προφανές και αναμφισβήτητο είναι ότι οι σύγχρονες εξελίξεις αδιαφορούν για τις ενδοσκοπήσεις της Φιλοσοφίας, που εκφράζονται (κατά Rorty) στην τεχνική ιδιόλεκτο μίας κλειστής τάξης. Τα κρίσιμα ερωτήματα για εμάς είναι: Τι έχει διδαχτεί η Φιλοσοφία της παιδείας από τις εννοιολογικές περιπλανήσεις της; Είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις με έναν τρόπο που να προσιδιάζει στην οντική της συγκρότηση, να μην προσβάλλει την αυτονομία του λόγου και να μην ενθαρρύνει τον επιστημολογικό σκεπτικισμό, τον αξιολογικό σχετικισμό και κατά συνέπεια την εκπαιδευτική αδράνεια; Ο προβληματισμός μας για τη σύγχρονη αποστολή της Φιλοσοφίας της παιδείας συντελείται στο όνομα της Φιλοσοφίας και της φιλοσοφικότητας της Φιλοσοφίας της παιδείας, όχι ενάντια σε αυτήν.⁶ Στη βάση αυτή, ο φιλοσοφικός λόγος δεν αποτελεί μια εξωτερική, ή αλλότρια, επένδυση στο λόγο περί παιδείας: Η φιλοσοφική σκέψη αποτελεί αφετηρία των σύγχρονων

φιλοσοφικών αναζητήσεων γύρω από την παιδεία, ενώ η σύγχρονη φιλοδοξία για μια βιώσιμη και αξιόπιστη θεωρία της παιδείας προέρχεται από την ίδια φιλοσοφική μήτρα με αυτή της πλατωνικής *Πολιτείας*.

Οι εμπνευστές του νεοσύστατου κλάδου έστρεψαν τη Φιλοσοφία της παιδείας στις απαιτήσεις της αναλυτικής φιλοσοφίας:⁷ εννοιολογική αποσαφήνιση, έλεγχος του νοήματος, έρευνα των προϋποθέσεων και των υποθέσεων, κατανόηση του μορφωτικού πλαισίου.⁸ Προφανώς, η στρατηγική της και τα συμπεράσματά της παρεξηγήθηκαν, ενώ η μετέπειτα εξέλιξή της αγνοήθηκε. Ως συνέπεια, όμως, της νέας (αντι-θετικιστικής) τάσης κλονίσθηκε η πίστη στις δυνατότητες του λόγου. Άνοιξε ο κύκλος των πολλαπλών ερμηνειών που αποδόμησε τις παραδοσιακές οντολογικές, επιστημολογικές και ηθικές αρχές. Θριάμβευσε το πνεύμα ενός ακατέργαστου ιστορικισμού και σχετικισμού που αναπόφευκτα επηρέασε και το φιλοσοφικό λόγο περί παιδείας.

Αξίζει εδώ να επισημάνουμε τα εξής: Πρώτον, η απουσία απόλυτης βεβαιότητας δεν ισοδυναμεί με αυθαιρεσία. Το να αποδεχόμαστε ότι υπάρχει χώρος για διερεύνηση ενός θέματος, επειδή δεν έχουμε καταλήξει σε καθοριστικά συμπεράσματα, δεν ισοδυναμεί με την άποψη ότι η αλήθεια είναι αποκλειστική υπόθεση ατομικής αντίληψης ή πολιτισμικής πρακτικής. Το ότι δεν είναι δυνατή η αντικειμενικότητα και η αλήθεια, με την έννοια που την αναζητούν και την επιδιώκουν άλλα γνωστικά πεδία, αυτό δεν σημαίνει ότι η αλήθεια για το φιλόσοφο και το φιλόσοφο της παιδείας είναι αδύνατη, ή υπό την αίρεση της συρρίκνωσης ή και της αποδόμησης των δυνατοτήτων του λόγου. Δεύτερον, αναφορικά με την αναλυτικότητα του νεοσύστατου κλάδου, η εννοιολογική ανάλυση δεν αποτελεί ετυμολογική διερεύνηση ούτε ακόμη εμπειρική επισκόπηση και απαρίθμηση όλων των χρήσεων ενός όρου, αλλά μία άσκηση, ή ζήτηση, κατεξοχήν διερευνητική και

επινοητική, την οποία κατευθύνει ο λόγος με σκοπό να προσφέρει σαφή αιτιολόγηση για όσα προτείνει. Στη βάση αυτή εύστοχα ο Barrow έθετε τέσσερις συνθήκες των οποίων η ικανοποίηση καθιστά μία ανάλυση εννοιολογική και αμιγώς φιλοσοφική: ευκρίνεια (*clarity*), ολοκλήρωση (*completeness*), συνεκτικότητα (*coherence*) και συμβατότητα (*compatibility*) με άλλες μη εννοιολογικές παραμέτρους και ευρύτερες κοινωνικές αντιλήψεις.⁹ Τρίτον, ποτέ η αντίληψη αυτή δεν αμφισβήτησε τη σημασία της αξιολογικής διάστασης της παιδείας. Ο αρχικός προσδιορισμός του πεδίου δεν στόχευε στην παραγωγή μίας άλλης, νέας, παράδοσης για την ανθρώπινη παιδεία. Δεν αποτελεί, επομένως, δέσμευση σε κάποια συγκεκριμένη ερμηνευτική αντίληψη για τον άνθρωπο, τη δράση του και τον κόσμο, δεν επικαλείται καμία α priori υπόθεση οντολογικής τάξης, ούτε ενστερνίζεται κάποια ιδεολογία.

Η συχνά άκομψη ανταλλαγή σχολίων ανάμεσα στις δύο αντιλήψεις συνεχίστηκε με πρωταγωνιστές της διαμάχης τους Wilfred Carr και Paul Hirst. Ο Carr αμφισβήτησε τη δυνατότητα της Φιλοσοφίας της παιδείας να ενημερώνει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, διότι αυτή αποτελεί μία μορφή πρακτικής που διαμορφώνεται μαζί με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Η αφαιρετική ικανότητα του φιλοσοφικού λόγου αμφισβητείται, εφόσον δεν είναι σε θέση να αποσπαστεί από τις εγγενείς σε αυτή την πρακτική προϋποθέσεις. Λανθασμένα θεωρήθηκε ότι η αποφυγή του θετικιστικού επιστημονισμού και της ουσιοκρατικής απολυτοκρατίας απαιτεί το εξής τίμημα: Από τη μία πλευρά, ο κακοθής σχετικισμός με την επίκληση της απλοκίας και ευλόγως μη αμφισβητήσιμης αντίληψης για την ιστορική καταγωγή, διαμόρφωση και ανάπτυξη του λόγου.¹⁰ Από την άλλη πλευρά, η επιλογή ενός ακραίου επιστημολογικού σκεπτικισμού, ο οποίος είτε συρρικνώνει τον ορίζοντα του λόγου είτε τον αποδυναμώνει χρησιμοποιώντας τον εντελώς στρουθοκαμηλικά και ανερυθρίαστα.

Είναι, όμως, λάθος και περιττό να επιλέξουμε αυτές τις ακραίες θέσεις ως τον κύριο αντίπαλό μας στο πλαίσιο αυτής της εναγωνίας αναζήτησης του νέου ρόλου της Φιλοσοφίας της παιδείας. Αυτό που ενοχλεί φιλοσόφους σαν τον Carr και τον Rorty είναι η επιμονή της αναλυτικής παράδοσης να αντιμετωπίζει ερωτήματα αλήθειας, ορθολογικής εγκυρότητας, αντικειμενικής γνώσης, θεωρητικής αιτιολόγησης και εννοιολογικής διευκρίνισης ως ερωτήματα που μπορούν να απαντηθούν μέσω της άσκησης του θεωρητικού λόγου και μόνον. Αυτό που υποτίθεται ότι ξεχνούν οι αναλυτικοί είναι το γεγονός ότι η άσκηση του θεωρητικού λόγου αποτελεί καθεαυτή κοινωνική πρακτική, η οποία περιορίζεται από τις νόρμες και τα κριτήρια μιας μορφής λόγου που αποκτιέται και ασκείται μόνο από όσους συμμετέχουν στην πρακτική αυτή. Κατά συνέπεια, η Φιλοσοφία της παιδείας φέρεται να ξεκινά με πολλές πληθωριστικές προσδοκίες για την εύρεση απρόσωπων κανόνων ορθολογικότητας, καθολικών κριτηρίων αλήθειας και ενός άχρονου εννοιολογικού φιλοσοφικού οπλοστασίου. Κατά επίσης λογική συνέπεια, η κριτική συνεχίζει, η αναλυτική κατεύθυνση της Φιλοσοφίας της παιδείας δεν είναι σε θέση να διατυπώσει αξιόπιστες απόψεις για την παιδεία, τη φύση, τη γνώση και την ορθολογικότητα του ανθρώπου. Το πράττει, αλλά μόνο επειδή θέτει και η ίδια τον εαυτό της έξω και πέρα από τις συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές της πολιτισμικής παράδοσης στην οποία ανήκει. Βλέπουμε ότι αυτό που απειλείται από αυτή την κριτική είναι οι δυνατότητες του φιλοσοφικού λόγου να εμπλέκεται σε ένα γόνιμο προσδιορισμό των κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων.

Ο Carr, υπό την επίδραση κυρίως του Gadamer, πρότεινε να κατανοήσουμε τη φιλοσοφία της παιδείας ως πρακτική φιλοσοφία και επικαλείται το μοντέλο της αριστοτελικής θεωρίας της *φρόνησης*. Η παραδοσιακή αισιοδοξία για της δυνατότητες της ανθρώπινης νόησης είναι για το Gadamer τελείως αδικαιολόγητη,

διότι αγνόησε το γεγονός ότι η νόηση είναι διάσπαρτη με ιστορικές «προκαταλήψεις»¹¹ και ανασύρει¹² την αριστοτελική πρακτική φιλοσοφία ως την κατάλληλη ιστορική μορφή έρευνας που επιτρέπει το φωτισμό όλων των προκαταλήψεων και την απόκτηση περισσότερης γνώσης των περιορισμών μας. Το εγχείρημα θυμίζει τον εγγελιανό επαναπροσδιορισμό της Φιλοσοφίας και των αντιλήψεών μας γύρω από την ανθρώπινη φύση και πρακτική. Για τον Hegel το εγχείρημα το αναλαμβάνει ο ορθός λόγος σε μία ανειρήνευτη φαινομενολογική πράξη αυτο-διαμελισμού με σκοπό την αυτο-κατανόηση.¹³ Ας μην ξεχνούμε, λοιπόν, ότι ο ίδιος ο λόγος αποφασίζει το διαμελισμό του και έχει κάθε δικαίωμα να προβεί στην ανα-συνθετική και ενοποιητική του δράση, διατηρώντας πάντοτε την αυτονομία του.¹⁴ Στη βάση αυτή, αξίζει να ρωτήσουμε: Γιατί αποτελεί η ανάγκη του λόγου να γνωρίσει τον εαυτό του, μέσα από τη διαλεκτική του αναμέτρηση με την ετερότητα, επιβεβαίωση της αδυναμίας του και απώλεια της αυτονομίας του; Γιατί πρέπει ο λόγος να υποκύψει στο πλήθος των εκάστοτε αναγωγισμών; Γιατί πρέπει η Φιλοσοφία να μεταλλαχτεί σε κάτι που αποποιείται το σεβασμό στην οικουμενικότητα του ορθού λόγου, της αλήθειας, των αξιών;

Θεωρούμε ότι είναι σημαντικό 1) να διατηρήσουμε την αφαιρετική ικανότητα του λόγου να κρατά την απαραίτητη στοχαστική απόσταση από τα ενεργήματά του. Κατ' αυτό τον τρόπο, η Φιλοσοφία της παιδείας καλείται να συνεχίσει την κατανόηση και τη διευκρίνιση των εννοιών που την ενδιαφέρουν, των δομών, των εμφανών και αφανών σχέσεων και συγγενειών που αυτές οι έννοιες αναπτύσσουν στην ιστορία τους, την κατανόηση επίσης των μορφών κρίσης και αιτιολόγησης, τον έλεγχο της ορθολογικής εγκυρότητας των υποθέσεων και των προϋποθέσεων που συλλαμβάνονται από τις αφαιρετικές τους κεραίες. 2) Χρειάζεται, ωστόσο, να εμπλουτίσουμε αυτό το καθήκον δίνοντας έμφαση στην επιτακτική ανάγκη

ανάκτησης της φιλοσοφικής σημασίας και των φιλοσοφικών θεμελίων των κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Η Φιλοσοφία της παιδείας δεν χρειάζεται μία νέου τύπου φιλοσοφία, ως μία ακραία σκεπτικιστική ή σχετικιστική μορφή λόγου που (ίσως επιπλέον) έχει άκριτα ενδώσει στον εμπειρισμό της σύγχρονης κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας. Αυτό που χρειαζόμαστε είναι η διαμόρφωση μίας ευκρινούς και οξυδερκούς αντίληψης για τη φιλοσοφική σημασία των σύγχρονων εκπαιδευτικών ζητημάτων, είτε αυτά έχουν μία τυπική και θεσμική διάσταση είτε όχι. Θα πρέπει, στη συνέχεια, να εντατικοποιήσουμε την ερευνητική μας δραστηριότητα ως προς τα βασικά σημεία αυτών των ζητημάτων. Σε αυτό, όπως θα δούμε στη συνέχεια, συμβάλλει αποφασιστικά η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Θα πρέπει, τέλος, να κάνουμε γνωστά τα συμπεράσματα αυτής της δραστηριότητας σε όσους υπηρετούν και ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση και σε όσους διαμορφώνουν την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική. Με άλλα λόγια, δεν τίθεται το δίλημμα ανάμεσα στο θετικιστικό επιστημονισμό και το στείο σκεπτικισμό, ανάμεσα στην ουσιοκρατική απολυτοκρατία και το μηδενιστικό σχετικισμό. Θα συνταχθούμε στο πλευρό του Dewey,¹⁵ ο οποίος τόνιζε τη φύσει αναγκαστική σχέση φιλοσοφίας και παιδείας, των Peters και Hirst¹⁶ που έδειξαν ένα δρόμο πέρα από τις ιδεοληψίες σεβόμενοι το εύρος των εννοιών και τις δυνατότητες του λόγου, του Siegel, που ισχυρίστηκε ότι η μόνη δυνατή λύση για τη Φιλοσοφία της παιδείας είναι η επανασύνδεσή της με τη Φιλοσοφία¹⁷ και του Barrow, που αποκήρυξε τη δύναμη των «ισμών» ως αντίδοτο στην παρακμή που μαστίζει τη σύγχρονη Φιλοσοφία της παιδείας.¹⁸

Η Κριτική Σκέψη ως Σκοπός της Σύγχρονης Εκπαίδευσης

Σε αυτή την προσπάθεια αναγκαίο είναι να διατηρήσουμε τη σύγχρονη αρχή της ατομικής έκφρασης και αυτονομίας σε έναν κόσμο που υποφέρει από γνωστικό

αποπροσανατολισμό και γνωστική ακαθοριστία του νοήματος και της αλήθειας της παιδείας και των αξιών της. Κατά παράδοξο τρόπο, ο μοντέρνος πολιτισμός διακηρύσσει την υποστήριξη υψηλών καθολικών αξιών και ιδανικών, ενώ ωθεί το σύγχρονο άνθρωπο στη σχετικοποίηση και την κατασκευή νοήματος και αξιών σε ατομική ή πολιτισμική βάση. Συνεπαρμένος από τη σύγχρονη αίσθηση της επιστημολογικής και αξιολογικής απελευθέρωσης, ο σύγχρονος άνθρωπος βρήκε αφθονία πόρων και ενθάρρυνσης στην τάση του σύγχρονου πολιτισμού είτε να παραμένει αδιάφορος σε όλες τις μορφές ζωής είτε να τις υπερασπίζεται υποκριτικά. Με άλλα λόγια, ο σύγχρονος κόσμος δεν παρουσιάζει ευαισθησία στην επιχειρηματολογική δράση του λόγου κατά τον τρόπο που παρουσίαζε στο παρελθόν. Αντιθέτως, προτιμά την ουδετερότητα και, κατά συνέπεια, την απραξία. Ο Charles Taylor γράφει χαρακτηριστικά πως «ο κόσμος χάνει ολοκληρωτικά το πνευματικό περίγραμμα και κυριαρχεί ο φόβος μίας τρομακτικής κενότητας, ένα είδος ιλίγγου...».¹⁹ Η υπαρκτική μας κατάσταση εξαντλείται στην παντελή έλλειψη γνωστικών και αξιολογικών στηριγμάτων, η αιτιολόγηση των αξιών από φιλοσοφικής πλευράς καθίσταται πια εξαιρετικά δύσκολη. Παρόλα αυτά, ακόμη και αν είναι δύσκολο να «τιθασεύσουμε» τις αρχές απροσδιοριστίας του νοήματος και των αξιών σε επιστημολογικό επίπεδο, ακόμη και αν είναι δύσκολο να αποφύγουμε τη δραματοποίηση της ασυμβατότητας των επιλογών μας, είναι απαραίτητο, ακριβώς για να αποφύγουμε αυτό που ο MacIntyre ονομάζει “παράλυση του πρακτικού στοχασμού”,²⁰ να επιμείνουμε στις συνθήκες εκείνες που εξασφαλίζουν ένα περιεχόμενο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλουραλισμό για λόγους πρακτικούς.

Σήμερα επιβάλλεται να συμπεριλάβουμε στη Φιλοσοφία της παιδείας όλες τις σύγχρονες μορφές αυτο-κατανόησης, αναγνωρίζοντας δηλαδή την ταυτότητά μας όχι μόνο ως όντων με αφαιρετικο-στοχαστικές ικανότητες, αλλά και ως

κοινωνικοπολιτικών όντων με δικαιώματα στην ατομική συνείδηση, έκφραση και επιλογή. Έτσι η καλλιέργεια και άσκηση της κριτικής ισοδυναμεί όχι μόνο με την άσκηση των έλλογων ικανοτήτων του ανθρώπου αλλά και με τη μέριμνα για κοινωνική κριτική, βελτίωση και κοινωνικό μετασχηματισμό.²¹ Εύστροφα η Sharp γράφει ότι «Το να εκπαιδεύεις τα παιδιά σε μια τέτοια διαλογική σκέψη, σημαίνει να φυτεύεις τους σπόρους της κοινωνικής κριτικής.»²² Με άλλα λόγια, πρέπει να καταστήσουμε με κάποιο τρόπο συμβατή την παιδευτική διαδικασία με την έμφαση στην άσκηση της κριτικής ικανότητας. Πρέπει να εξασφαλίσουμε το ότι η μάθηση, η γνώση και η φρόνηση δεν είναι ιδιωτική υπόθεση, αλλά ούτε και εξαντλείται στην εθιμική ή θεσμική διάρθρωση οποιασδήποτε πολιτισμικής παράδοσης. Αυτό καθιστά σημαντική όχι μόνο την εξάλειψη των προκαταλήψεων αλλά και τη «σύντηξη των οριζόντων» (κατά Gadamer). Ακριβώς επειδή δεν θέλουμε να θυσιάσουμε την πίστη μας στις αρχές της ατομικής αυτονομίας και έκφρασης, πρέπει να αποδεχτούμε τη δυνατότητα ύπαρξης διαφορετικών και αλληλοσυγκρουόμενων αντιλήψεων. Σήμερα, είναι δυνατό και εύλογο να δεχτούμε την ύπαρξη διαφορετικών στόχων και παιδευτικών προοπτικών. Αυτό, όμως, δεν καταργεί τη διαδικασία που μας επιτρέπει να διακρίνουμε εκείνες τις αξίες και πρακτικές που έχουν περιορισμένη ισχύ, υποφέρουν από έλλειψη εσωτερικής συνοχής, ή παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό γονιμότητας για την πρόοδο του ανθρώπου και της κοινωνίας. Σε αυτήν τη βάση, η έγχυση πλουραλισμού στη Φιλοσοφία της παιδείας δεν πρέπει να συνεισφέρει στην κουλτούρα της ασάφειας και αδιαφορίας με την επίκληση της ανυπαρξίας καθολικώς αξιόπιστων παιδευτικών μέτρων. Αν αποδεχτούμε ότι τέτοια μέτρα δεν υπάρχουν, τότε η παιδεία δεν αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία, αλλά μια άσκοπη περιπλάνηση από το ένα λάθος στο άλλο. Έτσι, αν και μπορούμε να οικοδομούμε, να αποδομούμε και να αναδομούμε το νόημα και την αλήθεια της παιδείας και των

αξιών της, στηριγμένοι είτε σε ατομικές είτε σε πολιτισμικές πρακτικές, δεν έχουμε τα περιθώρια να ενδώσουμε σε έναν κακοήθη σχετικισμό. Η Φιλοσοφία της παιδείας, επειδή επιτρέπει τον πλουραλισμό των κατασκευών, πρέπει εξίσου σθεναρά να αντισταθεί στην αμφισημία του νοήματος των αξιών.²³ Για αυτόν το λόγο, πρέπει να διαθέτει μια ισχυρή αντίληψη για την κριτική ικανότητα της σύγχρονης ατομικότητας να αποτελέσει έναν ικανό κριτή, αξιολογητή και δικαστή σε όλα τα σημαντικά ζητήματα.

Από τα τέλη του εικοστού αιώνα, η κριτική σκέψη έχει αναλυθεί και διερευνηθεί πολύ περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον εκπαιδευτικό σκοπό.²⁴ Η ανάλυση συντελείται μέσα από μία πλειάδα διαφορετικών θεωρητικών μοντέλων που έχουν εξελίξει κατά πολύ το πρωταρχικό μοντέλο της αριστοτελικής φρόνησης και το παραδοσιακό μοντέλο της φιλοσοφικής λογικής ως εργαλεία για την ανάπτυξη των κριτικών δεξιοτήτων. Τις τελευταίες δεκαετίες η κριτική σκέψη θεωρείται από πολλούς ως ένα απελπιστικά απαραίτητο στοιχείο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Αρκετοί είναι οι λόγοι που ερμηνεύουν τη στροφή στην κριτική σκέψη: Η συνειδητοποίηση ότι οι νέοι άνθρωποι χρειάζονται την αυτονομία που υπόσχεται η άσκηση της κριτικής, η ανάγκη επίτευξης σύγκλισης ανάμεσα στην εκπαίδευση με τις αρχικές παραδοχές της, η καθυστερημένη αναγνώριση ότι χρειαζόμαστε έναν τύπο εκπαίδευσης που θα αποφεύγει τη γνωστική και αξιολογική απροσδιοριστία. Το πλαίσιο εντός του οποίου καλούμαστε να κατανοήσουμε αλλά και να ασκήσουμε την ορθή κριτική στάση έχει το ρόλο ενός δεοντολογικού φράχτη που θέτει εκείνα τα κριτήρια που καθιστούν θεωρητικά εύλογη και πρακτικά βιώσιμη την άσκηση της κριτικής ως: 1) συνειδητή, σκόπιμη και ορθολογική αξιολόγηση, 2) χρήση ενός υγιούς, μετριοπαθή και αναστοχαστικού σκεπτικισμού, 3) αυτο-διορθωτική σκέψη που διευκολύνει τη διαμόρφωση κρίσης, με ικανότητες αντίληψης, σύγκρισης,

διάκρισης ιεράρχησης, ταξινόμησης, σύμπλευσης και απόρριψης, 4) μαχόμενη ενάντια στους παγιωμένους τρόπους σκέψης και πρακτικής που στηρίζονται στη συνήθεια, στον αυτοματισμό, στην προσωπική προτίμηση, στην ιδεοληψία, στην πρόληψη, στον ακραίο συναισθηματισμό. 5) Τέλος, ως καλλιέργεια των απαραίτητων προδιαθέσεων, ικανοτήτων, στάσεων και αρετών. Ο δεοντολογικός φράχτης των κριτηρίων επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό του Dewey ότι η φιλοσοφία είναι άσκηση κριτικής, μία γενικευμένη θεωρία της κριτικής.²⁵

¹ Βλπ. για παράδειγμα, Barrow, R., (“Was Peters Nearly Right About Education?”, *Journal of Philosophy of Education*, vol.43, (2010), pp.9-25), Bingham, C.W., (“Who are the philosophers of education?”, *Studies in Philosophy and Education*, vol. 24, (2005), pp.1-18), Burbules, N.C., (“The dilemma of Philosophy of Education: relevance or critique?”, *Educational Theory*, vol.52, no.3, (2002), pp.349-357), Carr, W., (“Philosophy and the Meaning of “Education”. *Theory and Research in Education*, vol.1, no.2, pp.195-212), Carr, W., (“Philosophy and Education”, *Journal of Philosophy of Education*, vol.38, (2004), pp.55-73, *Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, London, Routledge Falmer, 2005), Chambliss, J.J., (“Philosophy of Education Today”, *Educational Theory*, vol.59, no.2, (2009), pp.233-251), Greene, M., (“What counts as philosophy of education?”, in *Critical Conversations in Philosophy of Education*, edited by Kohli, W., New York, Routledge, 1995, pp.3-23) Hirst, P. and Carr, W., (“Philosophy of Education – A Symposium”, *Journal of Philosophy of Education*, vol.39, (2005), pp.615-632), Θεοδωροπούλου, Ε., («Εισαγωγή: Το φάσμα της φιλοσοφίας της παιδείας» στο *Φιλοσοφία, της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές*, επιμέλεια Θεοδωροπούλου, Ε., Αθήνα, εκδόσεις Πεδίο, 2010, σς.19-78), Καραβάκου, Β., («Η εννοιολογική αμφισβητησιμότητα στη Φιλοσοφία της παιδείας. Τι είναι και γιατί μας ενδιαφέρει;», στο

*Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές, επιμέλεια Θεοδωροπούλου, Ε., Αθήνα, εκδόσεις Πεδίο, 2010α, σελ.251-266 & Δοκίμια στην Εγγεληνική Φιλοσοφία της Παιδείας, Αθήνα, Gutenberg, 2009), Kvernbeck, T., (“Some Notes on the Relevance of Philosophy to Education”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol.45, no.4, (2001), pp.341-351), Long, F., (“Troubled Theory in the Debate between Hirst and Carr”, *Journal of Philosophy of Education*, vol.42, no.1, (2008), pp. 133-147), Smeyers, P., (“What philosophy can and cannot do for education”, *Studies in Philosophy and Education*, vol.25, (2006), pp.1-18), Wain, K., (“This Thing called “The Philosophy of Education”, *Journal of Philosophy of Education*, vol.40, no.3, (2006), pp.391-403 & “The Future of Education and its Philosophy”, *Studies in Philosophy and Education*, vol.27, (2008), pp.103-114), Wilson, J., (“Perspectives on the Philosophy of Education”, *Oxford Review of Education*, vol.29, no.2, (2003), pp.279-303).*

² Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη των Bridges R., & Smith, R., “Philosophy, Methodology and Educational Research”, Special Issue, *Journal of Philosophy of Education*, vol.40, (2006).

³ Rorty, R., “The dangers of over-philosophication – Reply to Arcilla and Nicholson”, *Educational Theory*, vol.40, no.1, (1990), pp.41-44.

⁴ Το ίδιο επισημαίνουν μεταξύ άλλων και οι Barrow, R., (2010) και Long, F., (2008).

⁵ Το σημείο αυτό αναλύεται διεξοδικά στις μελέτες μου Καραβάκου, Β., (2011^{α,β,γ} 2012^{α,β}). Καραβάκου, Β., “Το φάσμα και η πρό(σ)κληση της δια βίου μάθησης”, Εισαγωγή στο *Δια βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, επιμέλεια Καραβάκου, Β., εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2011α, σελ.1-32. Karavakou, V., “Moral learning in *glocal* conditions” στο *Δια βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, επιμέλεια Καραβάκου, Β., Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2011β, σελ.117-133. Karavakou, V., “Reclaiming critical thinking in modern political education” *Skepsis*

- *A Journal for Philosophy and Inter-disciplinary Research*, XXI, 2012, pp.79-91, Karavakou, V., “Democracy, Pluralism and Education” *Skepsis-A Journal for Philosophy and Inter-disciplinary Research*, XXII/i, 2012, pp.325-345.

⁶ Η επιχειρηματολογία που αναπτύσσουμε εδώ ακολουθεί τη λογική και τον προβληματισμό προηγούμενων μελετών μας. Βλπ. Καραβάκου, Β., (2009, 2010^α & «Η ηθική και τα όρια του σύγχρονου αξιολογικού πλουραλισμού και σκεπτικισμού», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 27 (79), 2010^β, σελ.31-48).

⁷ Peters, R., (*Ethics and Education*, London, George Allen & Unwin, 1966, Peters, R.S. (ed.), *The Concept of Education*, London, Routledge, 1967. Peters, R.S., (ed). *The Philosophy of Education*, Oxford Univ. Press, 1973), Hirst, P., & Peters, R., (*The Logic of Education*, London, Routledge, 1970), Hirst, P., (“Philosophy and Educational Theory”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 12, (1963), “Philosophy of Education: The Evolution of a Discipline” in: Haydon, G. (ed.), *Fifty Years of Philosophy of Education*, London Institute of Education, 1998a, pp.1-22), Hirst, P.H. & White, P., (“The Analytic Tradition and Philosophy of Education: An Historical Perspective”, in Hirst, P.H., and White, P., (eds.), *Philosophy and Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, vol.1, London, Routledge, 1998b).

⁸ Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή των καθηκόντων του φιλόσοφου της παιδείας από τον Israel Scheffler στο Scheffler, I., (ed.), *Philosophy of Education*, Boston, Allyn & Bacon, Inc., 1966, 2nd edition, σελ.5.

⁹ Barrow, R., (2010), σ.14.

¹⁰ Ο Paul Hirst (2005), απαντώντας στην κριτική του Carr (2004), δήλωσε ότι, τόσο αυτός όσο και οι άλλοι συν-διαμορφωτές του κλάδου σαφώς και δεν τελούσαν υπό την τυραννική κυριαρχία ενός θετικιστικού αντι-ιστορικισμού. Το ότι η αναλυτική κατεύθυνση απέφυγε τις αναγωγές ιστορικού τύπου και τις σχετικιστικές επιλογές που τις

συνοδεύουν, αυτό δεν ισοδυναμεί με άρνηση της ιστορικότητας της παιδείας. Ούτε βέβαια ο έλεγχος του νοήματος οδήγησε την παράδοση αυτή στην άρνηση της αξιολογικής παραμέτρου που προσιδιάζει στην παιδεία.

11. Gadamer, H.G., *Truth and Method*, London: Sheed and Ward, 1985.

¹² Gadamer, H.G., “Theory, technology, practice: the task of the science of man”, *Social Research*, 44, (1967), pp.529-540, “Practical philosophy as a model of the human sciences”, *Research in Phenomenology*, 9 (1980), pp.74-85, & “What is practice?: the conditions of social reason”, in *Reason in the Age of Science*, translated by F.G. Lawrence, Cambridge, Ma: MIT Press, 1981.

¹³ Hegel, G.W.F., *Werke in zwanzig Bänden: Theorie Werkausgabe*. Michel, K.M & Moldenhauer, E. (hsgb.), Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1970. *Phänomenologie des Geistes*, *Werke* 3, 1979.

¹⁴ Η στάση αυτή του Hegel αναλύεται διεξοδικά στα κείμενά μου Καραβάκου Β., "Η προσταγή της παιδείας στη Φαινομενολογία του Πνεύματος", *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, τομ. 19, 2002, σελ. 259-278, Karavakou, V., *Hegel's Theory of Individual Freedom*, Gutenberg, Athens, 2002, σελ.327) & Καραβάκου, Β., (2009).

¹⁵ Dewey, J., *Democracy and Education*, New York, The Free Press, 1916.

¹⁶ Hirst, P. & Peters, R.S. (1970, 1998a, Hirst, P.H. & White, P., 1998b & Hirst, P. and Carr, W., (2005).

¹⁷ Siegel, H., “Philosophy of Education and the dewean legacy”, *Educational Theory*, vol.52, no.3, (2002), pp.273-280.

¹⁸ Barrow, R., (2010), pp.9-25.

¹⁹ Taylor, Ch., *Sources of the Self*, Cambridge, CUP, Cambridge 1989, σ.18.

²⁰ MacIntyre, A., *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*, London, Duckworth, 1999.

²¹ Οι Winch και Wilson διέκριναν στην κριτική σκέψη τη διάσταση του συνεκτικού και αποτελεσματικού λογισμού από την ευρύτερη διάσταση της βελτίωσης της κοινωνίας και των κοινωνικών θεσμών και πρακτικών. Σε αυτήν τη δεύτερη διάσταση ο Winch αποδίδει το χαρακτηρισμό της «διανοητικής έξης» ή του «διανοητικού αντανακλαστικού», που επιτρέπει την απαραίτητη εξονυχιστική εξέταση κάθε μορφής ισχυρισμού. Βλπ. Wilson J., Winch, Chr., “Developing Critical Rationality as a Pedagogical Aim”, *Journal of Philosophy of Education*, vol.38, 2004, pp.467-483.

²² Sharp, A.M., (2010), σ.361. Sharp, A.M., “Το παιδί ως κριτικός”, στο *Φιλοσοφία, της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές*, επιμέλεια Θεοδωροπούλου, Ε., Αθήνα, εκδόσεις Πεδίο, 2010, σς.359-376.

²³ Το σημείο αυτό αναλύεται διεξοδικά στο Καραβάκου, Β., “Πολιτικός κονστρουκτιβισμός, πλουραλισμός και πολιτική παιδεία”. *Φιλοσοφείν*, vol.6, (2012), σελ..

²⁴ Βλπ. για παράδειγμα, Boghossian, P., (2012) Boghossian, P., “Critical Thinking and Constructivism: Mambo Dog Fish to the Banana Patch”, *Journal of Philosophy of Education*, vol.46, no.1, (2012), pp.73-84), , Heyting F., & Winch, C., (“The Role of Critique in Philosophy of Education: its Subject Matter and its Ambiguities”, *Journal of Philosophy of Education*, vol.38, (2004), pp.311-321), McGuire, J.M., (“Does critical thinking destroy culture?” in Boudouris, K. (ed.), *The Philosophy of Culture*, Athens: Ionia Publications, vols.2, Vol.I, (2006), pp.112-117), McPeck, J.E., *Critical Thinking and Education*, Oxford, Robertson, 1981 & McPeck, J.E., *Teaching Critical Thinking*, New York, Routledge, 1990, Quinn, V., (“In defense of Critical Thinking as a subject: if McPeck is wrong, he is wrong”, *Journal of Philosophy of Education*, vol.28, (1994), pp.101-111), Sharp, A.M., (2010), Siegel, H., (*Educating Reason. Rationality, critical thinking and education*, New York, Routledge, 1988 & Siegel H., *Rationality Redeemed?*

Further dialogues on an educational ideal. New York, Routledge, 1997), Winch, C., & Gingell, J., *Philosophy and Educational Policy: A Critical Introduction*, London & New York, Routledge Falmer, 2004, Winch, Chr., *Education, Autonomy and Critical Thinking*, London, Routledge, 2006.

²⁵ Dewey, J., *Experience and Nature*, New York, Open Court, 1926.