ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΧΑΡΟΥΛΑ Ν. ΤΡΑΠΚΟΥ

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ RICHARD STANLEY PETEI

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
026000321888

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τα μέλη της τριμελούς και αντίστοιχα επταμελούς εξεταστικής επιτροπής είναι τα κάτωθι:

Τριμελής Επιτροπή

1. κ. Γρ. Καραφύλλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Ιωαννίνων (Επιβλέποντα)
2. κα. Σ. Βούρη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Ιωαννίνων (Μέλος Συμβ. Επ.)
3. κα. Μ. Πουρνάρη, Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Ιωαννίνων (Μέλος Συμβ. Επ.)

Επταμελής Επιτροπή

1. κ. Γρ. Καραφύλλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Ιωαννίνων (Επιβλέποντα)
2. κα. Σ. Βούρη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Ιωαννίνων (Μέλος Συμβ. Επ.)
3. κα. Μ. Πουρνάρη, Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Ιωαννίνων (Μέλος Συμβ. Επ.)
4. κ. Ι. Δελλή, Καθηγητή ΠΤΔΕ Παν. Πατρών
5. κ. Κων. Πέτσιο, Αναπλ. Καθηγητή Τμ. Φ.Π.Ψ. Παν. Ιωαννίνων
6. κα. Σωτ. Τριαντάρη, Λέκτορα Τμ. Νηπιαγωγών Παν. Δυτ. Μακεδονίας
7. κ. Αλ. Θεοδωρίδη, Λέκτορα ΤΕΕΠΗ Δημοκρίτειου Παν. Θράκης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΤΑ ΤΟΝ RICHARD STANLEY PETERS

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΧΑΡΟΥΛΑ Ν. ΤΡΑΠΚΟΥ

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΤΑ ΤΟΝ RICHARD STANLEY PETERS

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....11

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Βιογραφικό και βασικό εργογραφικό σημείωμα του R. S. Peters.....15
2. Το γενικό πλαίσιο του προβλήματος.....26

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΟΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΠΕΡΙ *ΠΑΙΔΕΙΑΣ* ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Ο ΚΛΑΔΟΣ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

1.1. Γενικά περί φιλοσοφίας και ειδικά περί φιλοσοφίας της παιδείας.....35
1.2. Το ιδιαίτερο περιεχόμενο της φιλοσοφίας της παιδείας.....45
1.3. Η σημασία του όρου *Παιδεία* και τα κριτήρια που τον οριοθετούν.....58
1.4. Οι σκοποί της Παιδείας.....68

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

2.1. Γενικά περί φιλοσοφίας και γνώσης.....81
2.2. Η γνωστική διάσταση της παιδείας.....88
2.3. Γνωστική μύηση στην πραγματικότητα και νοητική ανάπτυξη.....100
2.4. Κίνητρα και Παιδεία.....104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Ο ΗΘΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

3.1. Η ηθική φιλοσοφική παράμετρος.....113
3.2. Ο ηθικός κώδικας και η ηθική Εκπαίδευση.....121
3.3. Δημοκρατία και Ελευθερία στο χώρο της παιδείας.....136

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΠΤΥΧΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1.1. Κριτική προσέγγιση του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας.....153
1.2. Κριτική της γνωσιολογικής προσέγγισης του όρου *παιδεία*.....165
1.3. Κριτική της Αναλυτικής του ταυτότητας και μεθόδου..... 182

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΗΘΙΚΗ ΠΛΕΥΡΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1.1. Κριτική της ηθικής του διδασκαλίας..... 191

1.2. *Κίνητρο* και *μάθηση* υπό κριτική σκοπιά.....201

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....209

SUMMARY.....221

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΠΗΓΕΣ.....225

Β. ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ.....227

Γ. ΕΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....229

ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΝΟΜΑΤΩΝ.....237

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν μεθοδικής και συστηματικής προσπάθειας και συνιστά συμβολή στη διερεύνηση των φιλοσοφικών προβλημάτων της παιδείας υπό την οπτική της εξέχουσας φυσιογνωμίας του Richard Stanley Peters, Καθηγητή της Φιλοσοφίας της Παιδείας στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Ο Peters διέθετε ιδιαίτερες διδακτικές ικανότητες και θεμελίωσε το γνωστικό αυτό αντικείμενο, εργαζόμενος με περισσό πάθος μέχρι τη συνταξιοδότησή του. Η παρουσία του χαρακτηρίζεται από την έντονη προσπάθειά του να διεισδύσει φιλοσοφικώς στα θέματα της παιδείας, ιδιαίτερα δε στο γνωσιοθεωρητικό και ηθικοκοινωνικό πλαίσιο. Ο προβληματισμός που ανέπτυξε για τα ζητήματα αυτά μας κληροδότησε και μια ιδιαίτερη ανησυχία για τα όσα διαδραματίζονται στον εκπαιδευτικό χώρο, όχι μόνο στα στενά γεωγραφικά όρια της πατρίδας του, της Μεγάλης Βρετανίας, αλλά και στα ευρύτερα χωροχρονικά πλαίσια. Παράλληλα, η αποφασιστική συμβολή του και ταυτόχρονα η εναγώνια φροντίδα του να γαλουχήσει εκπαιδευτικούς – φιλοσόφους, ενισχύει την ταυτότητά του ως *φιλοσόφου*,[1] τόσο με την κυριολεκτική σημασία του όρου όσο και με τη συμβατική χρήση του. Βαθύς γνώστης και λάτρης της μητέρας των επιστημών, της φιλοσοφίας, έχει

[1] Καλύτερα σύγχρονο φιλόσοφο. Στοιχεία από τη σκέψη του Peters συστοιχούν με τον αρχαίο φιλοσοφικό τρόπο σκέψης του Πλάτωνα, του Ηρακλείτου και άλλων, όπως διατείνεται και ο R. K. Elliott, "Richard Peters : a philosopher in the older style ", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986, σσ. 58-59.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εντρυφήσει σε πολλούς φιλοσοφικούς κλάδους, παράγοντας και κληροδοτώντας ως παρακαταθήκη εξαίσιο πνευματικό έργο.

Στην προβληματική που αναπτύσσεται για το εάν η *φιλοσοφία της παιδείας* συνιστά από μόνη της έναν ιδιαίτερο φιλοσοφικό κλάδο, ο Peters απαντά με την ανάλυση των επιμέρους όρων μέσα από τη γνωσιοθεωρητική και ηθικοκοινωνική οπτική. Η προσέγγισή του εκτιμάται ως επαρκής απόπειρα ερμηνείας του παιδευτικού φαινομένου, ρίχνοντας νέο και άπλετο φως στην άρρηκτη σχέση της γνώσης ως αυταξίας και του ηθικού περιβλήματος της παιδείας, καθώς διαφαίνεται μία νέα αντίληψη της έννοιας *παιδεία*, αυτή της *μύησης* (initiation)[2] του ατόμου σ' έναν τρόπο ζωής που αξίζει από μόνος του να βιωθεί. Η παιδεία προσεγγίζεται ως αυτοσκοπός και η αναδυόμενη σχέση της γνωσιοθεωρητικής έκφανσής της με την ηθική του ανθρώπου προβληματίζουν το φιλόσοφο,[3] ο οποίος θέτει ερωτήματα που σπάνια έχουν τεθεί και δύσκολα απαντώνται. Ερωτήματα αυτού του τύπου, όπως θα δούμε, δίνουν προτεραιότητα στην αυτογνωσία του ανθρώπου και κατόπιν στη γνώση του κόσμου μέσα στον οποίο ζει και λειτουργεί.

Η προσέγγιση με τον ιδιαίτερο αυτό τρόπο της έννοιας **παιδεία** θεωρούμε πως είναι και η μεγαλύτερη συμβολή του Peters στη φιλοσοφία της παιδείας χωρίς να σημαίνει ότι δεν είναι το ίδιο αξιόλογη και η πορεία της αναλυτικής του σκέψης προς αυτή. Θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε ότι δεν είναι η μέθοδος και το αντικείμενο της έρευνάς του που τον διαφοροποιεί από τους άλλους φιλοσόφους και παιδαγωγούς. Το έργο του δεν συνιστά κάποια κριτική άλλων παιδαγωγικών διδασκαλιών. Αντίθετα, θεωρούμε πως ο Peters κατέγραψε τις απόψεις του αφορμώμενος από την αντίληψη πως η παιδεία είναι *κατάσταση ζωής*, διαδικασία αυτογνωσίας και όχι το αποτέλεσμα μιας οποιασδήποτε φορμαλιστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό την έννοια αυτή, θεωρούμε πως τα κείμενά του αποτελούν περισσότερο μια έρευνα των παιδευτικών ζητημάτων και πρωτίστως μια απόπειρα ανάδειξης των δομικών στοιχείων της παιδείας και συσχέτισής τους με το ανθρώπινο *είναι*. Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας παραμένει η ανάδειξη του φιλοσοφικού του στοχασμού και η παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο συνενώνει την αξία της αλήθειας με τις εκπαιδευτικές αρχές και την

---

[2] R. S. Peters, "Education as initiation" (Inaugural Lecture), Evans Bros (Harrups 6), London, 1964 και Archambault, R.D., *Philosophical Analysis and Education*, "Education as Initiation", N. Y. Humanities Press, 1965, σ. 89.

[3] R. S. Peters, "The justification of Education", *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, London, 1973, σσ. 239-245.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

έννοια του λόγου με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την αρχή της *ελευθερίας της σκέψης*.

Παράλληλα στη μελέτη της φιλοσοφικής ανάλυσης των παιδευτικών ζητημάτων παρατηρούμε πως δεν απέφυγε την κριτική στα όσα διατείνονταν-κριτική από σημαντικούς σύγχρονούς του φιλοσόφους- αλλά την χρησιμοποίησε δημιουργικά στην περαιτέρω εξέλιξη της σκέψης του. Το συμπέρασμα στο οποίο θα καταλήξουμε είναι πως δεν αναζήτησε ούτε επιδίωξε κάποιον τελικό ορισμό για την παιδεία, αλλά μόνο προσεγγιστικά έφθασε πολύ κοντά στο να πιστεύει ότι σκοπός της παιδείας είναι η ίδια η *παιδεία*, ο κοπιαστικός και πνευματικός δρόμος της έρευνας που διανύεται από το άτομο καθώς και ο ενδελεχής διάλογος που αναπτύσσεται. Ο ίδιος εξέφρασε τη λύπη του που μέχρι τις μέρες του κανείς δεν εξέλαβε τη φιλοσοφική αναζήτηση με την έννοια που την συνέλαβε ο Σωκράτης, δηλαδή ως μία διαλεκτική, συνεχή και ενδελεχή πορεία. [4]

Τέλος, στο σύντομο αυτό πρόλογο, θα ήθελα να αναφέρω πως κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της και στην προσπάθειά μου να παρουσιάσω μία όσο το δυνατόν ολοκληρωμένη μελέτη, είχα τη βοήθεια και τη συμπαράσταση πολλών. Ιδιαίτερα όμως θα επιθυμούσα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου προς τον κ. Γρηγόριο Καραφύλλη, Καθηγητή της Φιλοσοφίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, αφενός για την συμβολή του στην επιλογή του θέματος της συγκεκριμένης εργασίας και αφετέρου για τις εύστοχες και ουσιαστικές παρατηρήσεις του. Ευχαριστίες επίσης, οφείλω στην Καθηγήτρια κα. Σοφία Βούρη και την Επίκουρο Καθηγήτρια κα. Μαρία Πουρνάρη, μέλη της τριμελούς επιτροπής για την εκπόνηση της διατριβής μου. Τέλος, θα ήταν αδικαιολόγητη παράλειψη να μην αναφερθώ στην απλόχερη ηθική υποστήριξη που έλαβα από το οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον, κυρίως από το σύζυγό μου, Δρ. Χρήστο Νούνη, αλλά και από τον Δρ. Δημήτρη Γουνόπουλο, Λέκτορα Χρηματοοικονομικής και Λογιστικής στο Πανεπιστήμιο Surrey του Ηνωμένου Βασιλείου.

[4] R.S. Peters, *Ethics and Education*, Allen & Unwin, London, 1966, σ. 51.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Βιογραφικό και βασικό εργογραφικό σημείωμα του R. S. Peters

Η συνεισφορά του Richard Stanley Peters στη θεώρηση της φιλοσοφίας της παιδείας ως απαραίτητου εφοδίου για τη διαμόρφωση ενός άρτια καλλιεργημένου και καταρτισμένου εκπαιδευτικού είναι καθοριστική και ανατρεπτική του καιρού του, καθώς κατόρθωσε σε πρώτο χρόνο να επιτευχθεί ο στόχος του, να προσεγγίσει δηλαδή, το ζήτημα της Φιλοσοφίας της Παιδείας με αφετηρία φιλοσοφική και να προβάλλει την αναγκαιότητα της φιλοσοφικής κατάρτισης, προκειμένου για την ενασχόληση με εκπαιδευτικά ζητήματα και σε δεύτερο χρόνο να προκαλέσει την άσκηση κριτικών παρεμβάσεων, ώστε στη σύγχρονη φιλοσοφική έρευνα να δρομολογηθούν αλλαγές στον τρόπο σκέψης των παιδαγωγών – εκπαιδευτών, που σύμφωνα με τον ίδιο, θα μπορούσαν ασκώντας σωστά το έργο τους να ονομαστούν *επαγγελματίες φιλόσοφοι.*[1]

Η ιδιαιτερότητα της σκέψης του, το εύρος και το βάθος των γνώσεών του, η πρωτότυπη συστηματική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων, καθώς και η έλλειψη σε επίπεδο βιογραφικό – εργογραφικό μιας ολοκληρωμένης συνθετικής εργασίας στην ελληνική βιβλιογραφία, κατέστησε αναγκαία την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας για τον εξαίρετο αυτό φιλόσοφο. Ο κύριος στόχος πέρα από την παρουσίαση των επιμέρους σκέψεων είναι η ανάδειξη του εύρους και του βάθους του φιλοσοφικού του στοχασμού καθώς και η παρουσίαση του επίλεκτου τρόπου που

[1] David E. Cooper, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986, σ. 5.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ξέρει να συνενώνει την αξία της αλήθειας με τις εκπαιδευτικές αρχές και την έννοια του λόγου (*λογίζεσθαι)* με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την αρχή της *ελευθερίας της σκέψης*.

Οι αναφορές στην ξένη βιβλιογραφία σχετικά με το έργο του είναι δεκάδες, αν και εκτενής θεώρηση, όπως είπαμε, δεν υπάρχει. Ωστόσο, έχουμε εντοπίσει εργασίες και βιβλία που έχουν συμπεριλάβει αποσπασματικές απόψεις του Peters καθώς και εκδόσεις επί του συνόλου των άρθρων που είχε κατά καιρούς συγγράψει ο φιλόσοφος. Όλες οι εργασίες έχουν εκπονηθεί από ανθρώπους του Πανεπιστημιακού χώρου και μέλη φιλοσοφικών κοινοτήτων. Ανάμεσά τους ξεχωρίζουμε τα έργα των D. Cooper, *Education, Values and mind: Essays for R.S. Peters*[2], του J.D. Marshall, *Thomas Hobbes: Education and obligation in the Commonwealth,*[3] ο οποίος αναφέρεται στη συγγραφή του Peters για τον Hobbes, στην οποία δεν ανευρίσκουμε κανένα αμιγώς φιλοσοφικό ούτε εκπαιδευτικό περιεχόμενο, γεγονός που αποδεικνύει ότι ακόμα ο εν λόγω φιλόσοφος δεν είχε εκδηλώσει παρόμοιας υφής αναζητήσεις και ακόμα του D. Adelstein, "The Wit and Wisdom of R. S. Peters"[4] και του J. Kleinig[5] "R. S. Peters' Use of Transcendental Argumets".

Επιπρόσθετα, βρίσκουμε ιδιαίτερα ενδιαφέρον το άρθρο του Ar. Reid,[6] ο οποίος επιχειρεί μια αναθεώρηση των βασικότερων σημείων της θεωρίας του Peters για την έννοια *παιδεία,* το άρθρο του Wil. Carr[7] που ασχολείται με την ερμηνεία του έργου του D. Cooper[8] αναφορικά με τον φιλόσοφό μας, το άρθρο του F. Murphy[9] που υπογραμμίζει και στοιχειοθετεί το παράδοξο της έννοιας *ελευθερία* στο έργο του Peters και το άρθρο της Penny Eslin, "Are Hirst and Peters Liberal Philosophers of

---

[2] *Ο.π.*

[3] J.D. Marshall, "Thomas Hobbes: Education and obligation in the Commonwealth", *Journal Philosophy of Education*, Vol.14, N2,1980, σσ. 322-331.

[4] D. Adelstein, "The Wit and Wisdom – The Philosophy of education", in T. Pateman, *Counter Course,* Harmonsworth, Penguin, 1972, σσ. 115-139.

[5] J. Kleinig, "R. S. Peters' Use of Transcendental Arguments", *Annual Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain,* 7 (2), σσ. 149-166. και του ίδιου *Philsophical Issues in Education*, Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn,, 1984.

[6] A. Reid, Reviewed work : "Education as Initiation", by R.S.Peters, *British Journal of Educational Studies*, V. 13, No.2. 1965, σσ. 192-205.

[7] Wil. Carr, "R.S. Peter's Philosophy of Education": Review article, *British Journal of Educational Studies*, V. 34, No 3, 1986, σσ. 268-274.

[8] D. E. Cooper, *Education, Values and Mind, Essays for R.S. Peters, ό.π.*

[9] F. Murphy, "The Paradox of Freedom in R.S. Peters' Analysis of Education as Initiation", *British Journal of Educational Studies*, V. 21, N. 1,1973, σσ. 3-33.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Education?",[10] το οποίο αναφέρεται στον κοινό φιλοσοφικό τόπο που χαρακτηρίζει τους δύο αυτούς φιλοσόφους, οι οποίοι συνέγραψαν μαζί φιλοσοφικό έργο για τη λογική της παιδείας,[11] κινούμενοι από την πεποίθησή τους πως οι αξίες του λόγου είναι σταθερές και απόλυτες. Στην δε P. Eslin συναντάμε μία επίμονη προσπάθεια να καταδείξει τον αναλυτικό και φιλελεύθερο τρόπο σκέψης των δύο φιλοσόφων, αφορμώμενη από τα λεγόμενα μαρξιστών, όπως των M. Sarup[12] και K. Harris,[13] οι οποίοι τους κατηγορούν πως εμφανίζονται περισσότερο ως πρεσβευτές ενός συντηρητικού σκεπτικισμού. Ιδιαίτερα ο M. Mathews[14] διατείνεται πως ο Peters εκφράζει ιδέες της κατεστημένης τάξης εμφανιζόμενος ως αυστηρός υποστηρικτής του τετριμμένου status quo της εποχής του.[15] Τέλος στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει μόνο το άρθρο του καθηγητή, Γρ. Καραφύλλη, «Η έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας κατά τον R. S. Peters»[16], όπου αναφέρονται συνοπτικά όλες οι κύριες και δευτερεύουσες θέσεις του εν λόγω φιλοσόφου καθώς και μία κριτική αξιολόγηση του έργου του.

Μέσα από τη συλλογή και την κριτική μελέτη των παραπάνω έργων και μελετών οδηγούμαστε στο ασφαλές συμπέρασμα πως όλη η ζωή του ήταν μία έξοχη πνευματική πορεία, ένα δημιουργικό αμάλγαμα εμπειριών που τοποθετείται στα χρόνια της μεταπολεμικής περιόδου του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου και το οποίο εμπλουτίζεται από γεγονότα όπως τη συνάντησή του στην παιδική του ηλικία με τον περίφημο και παγκοσμίως γνωστό συγγραφέα, G. Orwell, την επαγγελματική του εμπειρία ως μέλους νοσοκομειακής μονάδας αποκατάστασης της κοινωνικής υγείας των θυμάτων του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου και την εμπειρία του ως υπεύθυνου Κέντρου Νέων που συστάθηκε στο Toynbee Hall, όπου και πραγματοποιήθηκε και η παρθενική του επαφή με τους νέους και τα προβλήματά τους, εμπειρία που θεωρούμε πως στάθηκε προάγγελος της καθηγητικής του πορείας.

---

[10] Penny Eslin, "Are Hirst and Peters Liberal Philosophers of Education?", *Journal of Philosophy of Education,* V.19.N.2 1985, σσ. 211-222 και J.W. Steutel, *Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie*, Zeitschrift fur Padagogik, band 37, 1991, σσ. 81-96.

[11] R.S.Peters – P.H. Hirst, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London and Henley,1970.

[12] M. Sarup, *Marxism and Education*, Rourtledge & Kegan Paul, Henley, 1978, σσ. 6-7.

[13] K. Harris, *Education and Knowledge*, Rourtledge & Kegan Paul, Henley, 1979, σσ. 112-113.

[14] M. Mathews, *The Marxism Theory of Schooling*, Routledge & Kegan Paul, Henley, 1980, σ. 164.

[15] Βλ. Επίσης, J. Steutel, B. Spiecker, *R.S. Peters und P. Hirst's Analyse von education*, Hinblick auf eine Bildungstheorie, Hansmann: Diskurs Bildugstheorie II, Problemgeschichtliche Orientierungen, Weinheim 1989, σσ. 508-536, κ.α.

[16] Γρ. Καραφύλλης, «Η έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας κατά τον R. S. Peters», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, τομ. 16, τεύχ.48, Σεπτέμβριος 1999, σσ. 231-249.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αν ρίξουμε μία ματιά στη ζωή του, θα ξεκινήσουμε από τη χρονολογία της 31ης Οκτωβρίου του 1919, έτος της γέννησής του στην Ινδία[17] την οποία εγκαταλείπει, για να περάσει την παιδική του ηλικία στο Southwold, στην Ανατολική πλευρά της Αγγλίας. Το μέρος αυτό επιλέγει ο πατέρας του, για να τον στείλει μαζί με τα δύο του αδέρφια και τη μητέρα τους στη γιαγιά του, επειδή, όπως αναφέρεται στο μικρό βιογραφικό σημείωμα που μας αφήνει ο ίδιος, εκείνος, έμεινε στην Ινδία, μακριά από τα παιδιά του, χωρίς να έχουμε κάποιες πληροφορίες για το εάν επέστρεψε στην Αγγλία ή έκτοτε δεν τα ξαναείδε.

Η μητέρα του ωστόσο είχε φροντίσει, ώστε ο γιος μιας Αγγλοϊνδής φίλης της, της Blair, να σταθεί ως παιδαγωγός στους γιους της κατά τη διάρκεια των σχολικών διακοπών. Ο δάσκαλος αυτός με το όνομα Έρικ αργότερα θα μετουσιωθεί στον George Orwell, το συγγραφέα του *1984* και του *Animal Farm*. Ο τρόπος που επέδρασε η προσωπικότητα αυτού του συγγραφέα πάνω στον Peters παρουσιάζεται από το φιλόσοφό μας[18] με τον πιο επιδέξιο τρόπο, ώστε να υπογραμμιστεί η πολυσχιδής προσωπικότητά του G. Orwell, η πνευματική του ποιότητα και καθαρότητα, το βάθος των γνωστικών ικανοτήτων του, η κριτική και διηθητική του σκέψη και η ατέρμονη αναζήτηση της επαφής του με τη φύση.

Όπως μας περιγράφεται ο άνθρωπος αυτός διατηρούσε μια ιδιαίτερη επαφή με το φυσικό περιβάλλον, γι' αυτό η προστατευτικότητα και οι γνώσεις που διέθετε για τα ζώα ήταν καταπληκτικές. Κάθε λεπτό που περνούσε ο Peters μαζί του ήταν ένα ταξίδι ερευνητικό στο πώς να μελετά κανείς τις κινήσεις των ζώων, πώς να φτάνει στις φωλιές τους, πώς να γίνεται ένα με αυτά. Ο χαρακτήρας του ήταν τόσο αντισυμβατικός που πίστευε ότι ο κόσμος είχε γεμίσει από αποσαθρωμένους ηθικά ανθρώπους, όπου μόνο οι ψυχές των παιδιών διέφεραν και των ζώων. Ο ίδιος είχε επιδοθεί με ακρίβεια σε οτιδήποτε καταπιάνονταν, ακόμα και όταν προσπαθούσε να κατανοήσει το μηχανισμό της βόμβας και να κατασκευάσει μαζί με τον Peters μια αυτοσχέδια.[19] Ο θαυμασμός που προκαλούσε στον Peters η όλη προσωπικότητα του Orwell και τα κίνητρα που του έδωσε, για να αφοσιωθεί και αυτός ολοκληρωτικά στο γνωστικό αντικείμενο με το οποίο θα καταπιάνονταν, είναι ολοφάνερα στην πορεία της μετέπειτα ζωής του.

---

[17] R.S. Peters, *Phychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London & Henley, 1974, σσ. 457-468.
[18] *Στο ίδιο* σ. 458.
[19] *Στο ίδιο* σ. 465.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αργότερα από το 1933 έως το 1938 είναι η περίοδος όπου φοιτά στο Κολλέγιο Clifton στο Bristol, ένα παραδοσιακό δημόσιο σχολείο και κατόπιν στο Κολλέγιο Queens στο Πανεπιστήμιο του Oxford, (1938 – 1942), λίγο πριν ξεκινήσει ο πόλεμος. Εκεί κάνει κλασσικές, θεωρητικές σπουδές και αρχίζει να ενδιαφέρεται σιγά-σιγά για θρησκευτικά και φιλοσοφικά ζητήματα. Η αρχή του πολέμου (1940 έως και 1944) τον βρίσκει ως μέλος μιας ειρηνευτικής νοσοκομειακής μονάδας με ανθρωπιστικούς ορίζοντες (Friends Ambulance Service) και στα είκοσι χρόνια του πλέον γνωρίζει τον αρνητικό αντίκτυπο του πολέμου, περιθάλποντας τους τραυματίες του και αρχίζοντας να γεννιούνται μέσα του οι πρώτες ανησυχίες σχετικά με τα αίτια του πολέμου και το αβέβαιο μέλλον του κόσμου.

Η δεύτερη δεκαετία της ζωής του αποτελεί σταθμό για την μετέπειτα πορεία του, επειδή ήρθε σε πρώτη επαφή με τη σαθρή εκείνη πραγματικότητα που του περιέγραφε ο φίλος και παιδαγωγός του, G. Orwell, οπότε και διαμορφώθηκαν και οι πρώτες του πολιτικές απόψεις, αφού λόγω επαγγέλματος του πατέρα του, ο οποίος ανήκε στην ινδική αστυνομία, τα πολιτικά θέματα απαγορεύονταν να συζητηθούν στο σπίτι. Ο ίδιος περιγράφει ότι δεν είχε ακόμα ολοκληρωμένη πολιτική και κοινωνική άποψη για το *γίγνεσθαι* ούτε ακόμα και όταν είχε τελειώσει το Πανεπιστήμιο και έκανε τη στρατιωτική του θητεία. Στα σχολικά του χρόνια δήλωνε άθεος και μόνο η επαφή του με τους τραυματίες πολέμου ως επάγγελμα του γέννησε θρησκευτική συμπεριφορά, διεύρυνε τους ορίζοντές του και τον βοήθησε να βγει από τον προστατευτικό κλοιό που βρίσκονταν και να αντιμετωπίσει τον κόσμο και τις συμφορές του.[20] Αποφασίζει λοιπόν να μην εμπλακεί στον πόλεμο στη θέση ενός στρατιώτη που τα καταστρέφει όλα, μα στη θέση του ανθρώπου που θα βρίσκεται στην πρώτη γραμμή βοήθειας όλων των κατακερματισμένων σωματικά και ψυχικά θυμάτων. Νιώθει την ανάγκη να βοηθήσει, να έρθει σε επαφή με τον άλλον, να δώσει το στίγμα του σε ό,τι ζούσε και σε ό,τι συνέβαινε.

Η ευκαιρία του δόθηκε, όταν στάλθηκε να διευθύνει ένα κέντρο νέων στην Ανατολική Ακτή, στο Toynbee Hall Whitechapel, όπου για πρώτη φορά πλησιάζει τους νέους και γίνεται ένα με αυτούς. Σκύβει πάνω στα προβλήματά τους και ξεκινά να βιώνει τη διαδικασία του *διδάσκεσθαι* και του *διδάσκειν*. Ήταν η απαρχή μιας δημιουργικής καθηγητικής πορείας. Στο ενδιάμεσο, το 1942, παντρεύεται και αποκτά ένα γιο και δύο κόρες, ενώ δύο χρόνια αργότερα, το 1944, η διεύρυνση του

[20] *Στο ίδιο* σ. 466.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

φιλοσοφικού του ενδιαφέροντος τον ωθεί να εγγραφτεί στο Birkbeck College, στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, όπου εκεί διατελούσε ως μερικής απασχόλησης Λέκτορας και ταυτόχρονα σπούδαζε φιλοσοφία και ψυχολογία. Παράλληλα με τη φοίτησή του στο Πανεπιστήμιο αναλαμβάνει μια θέση δασκάλου σε ένα μεικτό οικοτροφείο, στο Sidcot School, στο Somerset, από το οποίο παραιτείται κάποια στιγμή, για να τελειώσει το πτυχίο της φιλοσοφίας του και κατόπιν το διδακτορικό του, το έτος 1949. Από το 1949 έως το 1958 διατελεί πλήρους απασχόλησης Λέκτορας στο ίδιο Πανεπιστήμιο και περνάει στη θέση του Επίκουρου (Reader) από το 1958 έως το 1962. Την εποχή που δίδασκε στο Πανεπιστήμιο, όπως αναφέρει και ο ίδιος, άρχισε να διαμορφώνει τις πρώτες του ιδέες για την κατεστημένη τάξη πραγμάτων, να αναζητά εμπεριστατωμένες ερμηνείες των υφιστάμενων πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών και να κατανοεί πως συγκεκριμένοι θεσμοί και μερικά ήθη και έθιμα έχουν εκλείψει συνειδητοποιώντας ότι αυτό δεν είναι ευθύνη ενός ατόμου, αλλά του συνόλου μιας κοινωνίας.[21]

Το πέρασμα στην ενασχόληση με τη φιλοσοφία της παιδείας εντοπίζουμε πως διαδραματίστηκε μέσω κάποιων ομιλιών που έκανε σχετικά με θέματα που αφορούσαν την εξουσία και την κοινωνική ευθύνη. Η διεύθυνση εξάλλου του κέντρου νεότητας στο Toynbee που είχε αναλάβει τον ώθησε να προβληματιστεί ιδιαίτερα πάνω σε θέματα που αφορούσαν την οριοθέτηση των σκοπών και των στόχων των νέων, αντικείμενο που, όπως θα δούμε, αποτέλεσε μία από τις κατευθυντήριες γραμμές της φιλοσοφίας του. Ένας ακόμα λόγος, εικάζουμε, που τον εξήρε η φιλοσοφία της παιδείας ήταν γιατί εμπλέκονταν στη μελέτη του και άλλες επιστήμες όπως η κοινωνιολογία και η ψυχολογία, ενώ από πολύ νωρίς άρχισε να στρέφει το ενδιαφέρον του και στη φιλοσοφική ψυχολογία, γράφοντας ένα βιβλίο που βασίζονταν σε φιλοσοφικές, ψυχολογικές και πολιτικές συνισταμένες με τίτλο *Hobbes*[22] και νωρίτερα το *Brett's History of Phychology*[23] που είναι μία ιστορική αναδρομή όλων των ψυχολογικών θεωριών.

Το επόμενο χρονικό διάστημα κάποιες από τις διαλέξεις του δημοσιεύονται στο περιοδικό *The Listener* και τραβούν το ενδιαφέρον του Israel Scheffler, καθηγητή της παιδείας και της φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Harvard. Τον προσκαλεί ως επισκέπτη καθηγητή το 1961 και τον επόμενο χρόνο με την ίδια ιδιότητα συνεργάζεται

---

[21] *Στο ίδιο* σ.467.
[22] R.S. Peters, *Hobbes*, Pelican (Revised 2nd edition), 1967, Peregrine Books, 1956.
[23] R.S.Peters, *Brett's History of Phychology*, Allen & Unwin, London, 2nd edition 1962.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

με το Διεθνές Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας. Ανάμεσα στις πολλές συνεργασίες του με ακαδημαϊκά μέλη διακρίνουμε ιδιαίτερα εκείνη με τον P. H. Hirst ο οποίος διετέλεσε από τους τελευταίους καθηγητές στο King's College και στο Πανεπιστήμιο του Cambridge από το οποίο εξάλλου άλλοι σημαντικοί απόφοιτοι είναι οι εξέχοντες πανεπιστημιακοί όπως οι R. Elliott, D. Cooper, J. White, P. White, R. Dearden.

Το ίδιο έτος, 1962, γίνεται δεκτή η αίτηση του Peters για την κάλυψη της κενής θέσης του προέδρου της Φιλοσοφίας της παιδείας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Πανεπιστήμιου του Λονδίνου (Institute of Education) όπου και δίδαξε μέχρι το 1982 ως καθηγητής φιλοσοφίας της παιδείας. Το 1966 εκλέγεται μέλος της Αμερικανικής Εθνικής Ακαδημίας της Παιδείας. Το 1971 ορίζεται Κοσμήτορας στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και δύο χρόνια αργότερα το Royal Institute of Philosophy διοργανώνει το πρώτο συνέδριο Φιλοσοφίας, κάτι που αποτέλεσε για τον Peters το επισφράγισμα όλων των προσπαθειών του, ώστε να συγκεκριμενοποιηθούν τα προβλήματα της Φιλοσοφίας της Παιδείας, να προσδιοριστούν οι μέθοδοι και να μελετηθούν σε βάθος οι ψυχολογικές και ηθικές συνιστώσες της. Τέλος, ένα από τα τελευταία του εγχειρήματα ήταν η ανάληψη της προεδρίας της Ένωσης για τη φιλοσοφία της παιδείας σε όλη τη Μεγάλη Βρετανία.

Αυτό που θα επιθυμούσαμε να επισημάνουμε είναι πως από τη στιγμή που μπήκε στην εκπαιδευτική ζωή του *London Institute of Education,* δημιουργήθηκε κατά κοινή ομολογία ένα καλά εδραιωμένο στη συνείδηση όλων, αλλά και στην ακαδημαϊκή κοινότητα, τμήμα της φιλοσοφίας της παιδείας, το οποίο απένειμε μέχρι και διδακτορικό δίπλωμα. Το παραπάνω Ινστιτούτο είχε εγκαινιάσει την έδρα της φιλοσοφίας της παιδείας, το 1947, και ο πρώτος πρόεδρός της ήταν ο καθηγητής L. Arnaud Reid (1947-1962). Χάρη στον Peters όμως, τον επόμενο διάδοχό του, η φιλοσοφία της παιδείας αποτέλεσε ένα σεβαστό κλάδο της φιλοσοφίας με το δικό της χώρο στην εκπαιδευτική θεωρία, κατορθώνοντας να προαγάγει τη φιλοσοφία της παιδείας στην πιο αξιοζήλευτη θέση και την πρώτη προτεραιότητα στο curriculum για την εκπαίδευση των διδασκάλων κάθε βαθμίδας.

Οφείλουμε επίσης να επισημάνουμε πως ο Peters καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας του συνέγραψε πληθώρα άρθρων, τα περισσότερα από τα οποία είχαν εκφωνηθεί σε διαφορετικές διαλέξεις και συνεστιάσεις καθώς και έργα με μοναδικό γνώμονα το γεγονός ότι μέχρι και τη στιγμή της πνευματικής του ωριμότητας και απαρχής της φιλοσοφικής του πορείας δεν είχε προηγηθεί κάποια αξιόλογη και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ουσιαστική φιλοσοφική παρέμβαση σε παιδευτικού περιεχομένου ζητήματα, καθώς οποιαδήποτε απόπειρα φιλοσοφικής διείσδυσης σε αμιγώς παιδευτικά ζητήματα περιορίζονταν μόνο στην απλή ιστορική αναδρομή των σταθμών στη φιλοσοφική σκέψη χωρίς ταυτόχρονη πρακτική συμβολή και εφαρμογή στα ουσιαστικά παιδευτικά προβλήματα. Η πεποίθησή του ότι το παιδευτικό φαινόμενο μπορεί να φιλοσοφηθεί, δηλαδή να ερμηνευθούν όλες οι συνιστώσες του, ήταν το αποτέλεσμα και το ορόσημο της δικής του φιλοσοφικής πορείας.

Έτσι ακόμα και στην αρχή της συγγραφικής και της ακαδημαϊκής του πορείας γράφει σε ένα άρθρο του, το 1966: «*Η σημασία της Φιλοσοφίας της Παιδείας έγκειται στο να φέρει στην επιφάνεια όλες τις διακεκριμένες δυνατότητες πεπαιδευμένων φιλοσόφων, ώστε να στοιχειοθετηθεί μια συγκεκριμένη πορεία λύσεων των εκπαιδευτικών προβλημάτων*».[24] Την ίδια θέση την μοιράζεται στην εισαγωγή ενός έργου – σταθμού στην εργογραφία του, στο *Ethics and Education*.[25] Σε αυτό εκτυλίσσεται ο τρόπος σκέψης του με καθαρά αναλυτικό προσανατολισμό και αφήνει ταυτόχρονα να φανεί με μεγάλη ευκρίνεια η συσχέτισή του με τη σωκρατική προβληματική. Ακολουθώντας, λοιπόν, την υφή των σωκρατικών ερωτημάτων: «Τι εστί το χ;», διατυπώνει παρόμοια ερωτήματα αναζητώντας την ουσία των εκφραστικών συνόλων, όπως: «Τι εννοείς;» και «Πώς το ξέρεις;», καθώς και την καντιανή υπερβατική γραμμή σχετικά με τη δομή των γνώσεών μας και των σκέψεών μας.[26] Τις αναλυτικές του θέσεις και κατευθύνσεις της σκέψης του, όμως, σχετικά με την έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας τις βρίσκουμε στο βιβλίο, *Philosophy of Education*,[27] όπου παρατίθενται αναλυτικά οι θέσεις του σχετικά με την έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας, τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια, για να ονομαστεί κάποια διαδικασία παιδευτική, τη σχέση της με την εκπαιδευτική θεωρία, τη νοητική ανάπτυξη σε συνάρτηση με την παιδευτική διαδικασία και τέλος τον εντοπισμό των ελλείψεων που υφίστανται κατά την έρευνα στο χώρο του κλάδου αυτού.

Παράλληλα, στην προσπάθειά του να σκιαγραφήσει την υφή και τα βασικά σημεία όπου διαφοροποιούνται οι παιδευτικές πράξεις από κάθε άλλου είδους ανθρώπινη δραστηριότητα, οδηγείται στη συγγραφή και στην εκφώνηση της περίφημης εναρκτήριας ομιλίας του στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, με τίτλο *Education as*

---

[24] R. S. Peters "The Philosophy of Education"in Tibble, J.W. (ed.): *The Study of Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1966, σσ. 60-62.
[25] R.S. Peters, *Ethics and Education*, Allen & Unwin,1966, London, σ. 16.
[26] I. Kant, *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, μτφρ. Α. Γιανναρά, Αθήνα, 1977, σσ. 76 και 80-81.
[27] R.S. Peters, *The Philosophy of Edcation*, Oxford University Press, London, 1973.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Initiation.[28] Τότε είχε εκφράσει την πεποίθηση ότι η έννοια της εκμάθησης συνδέεται στενά με την εισαγωγή ή καλύτερα τη μύηση του ατόμου σε έναν κόσμο, όπου χαρακτηρίζεται από κοινές εμπειρικές γνώσεις τις οποίες αποκτά κανείς κατά τη νοητική του ανάπτυξη.

Μέχρι και το 1970 ο Peters επιδίδεται στην ανάλυση της έννοιας «παιδεία», θέτοντας τα απαραίτητα κριτήρια, για να ονομαστεί μια πράξη παιδευτική υπό την προϋπόθεση ότι η γνώση που μεταφέρεται, αξίζει, γιατί προωθεί την πνευματική εξέλιξη του ατόμου, θέτοντας εδώ ένα καίριο και κύριο σημείο της θεωρίας του αλλά και σημείο έντονης αντιπαράθεσης, για το τι τελικά αξίζει να ονομαστεί παιδευτική ενέργεια και ποια είναι τα ακριβή κριτήρια που την προσδιορίζουν. Τη χρονιά εκείνη εκδίδει ένα άρθρο με τον τίτλο *Education and the Educated Man,*[29] όπου για πρώτη φορά δίπλα στην έννοια *παιδεία* προσθέτει την έννοια *πεπαιδευμένος άνθρωπος*. Κατά αυτόν τον τρόπο ξεφεύγει λίγο από τις γενικόλογες οριοθετήσεις του σκοπού της παιδείας και μεταφέρεται στις επιδιώξεις πλέον του παιδευμένου ανθρώπου, στην αναζήτηση του τι θέλει ο ίδιος και εάν υπάρχει κάποιο πρακτικό όφελος σε αυτές.

Το 1977 και κάτω από τις πιέσεις και τις κριτικές που δέχτηκε δημιουργώντας αυτές τις δύο ξεχωριστές έννοιες συγγράφει το περίφημο *Ambiguities in Liberal Education and the problem of its content*[30] καταγράφοντας τις αδυναμίες που προκύπτουν κατά την ανάλυση της έννοιας *παιδεία*, όταν κανείς επιθυμεί να ξεχωρίσει την ωφελιμιστική γνώση που αποσκοπεί πάντα σε κάποιο πρακτικό σκοπό από τη γνώση αυτή καθ' εαυτή που επιδιώκεται για χάρη του ίδιου της του εαυτού. Επόμενος σταθμός της πνευματικής, φιλοσοφικής του πορείας είναι το 1979, όπου με την εργασία του τιτλοφορούμενη ως *Democratic Values and Educational Aims*[31] ο Peters εκφράζει μια πιο συνθετική άποψη επί των θεμάτων που τόσο καιρό μελετούσε. Αφήνοντας να εννοηθεί ότι προκύπτουν αδυναμίες και προβλήματα κατά την προσπάθειά μας να εκτιμήσουμε επακριβώς το αντικείμενο, τους σκοπούς και τις μεθόδους της παιδείας, διατηρεί χαλαρά το διαχωρισμό της παιδείας από τον πεπαιδευμένο άνθρωπο χρεώνοντας στο δεύτερο την ευθύνη για την ανάπτυξη της ανθρώπινης αυτονομίας.

---

[28] R.S. Peters, "Education as Initiation" (inaugural Lecture), Evans Bros (Harrups 6), 1964, in Archambault, R.D., *Philosophical Analysis and Education*, N.Y., Humanities Press, 1965, σσ. 87-111.

[29] R.S. Peters, " Education and the Educated Man", *Education and the development of reason*, Dearden R.F. –Hirst P.H. and Peters R.S., Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1975, σσ. 7-8.

[30] Ο.π. "Ambiguities in Liberal Education and the problem of its Content", *Ethics and Educational Policy* (ed. Kegan and K. Strike) Routledge & Kegan Paul, 1977.

[31] R.S. Peters "Democratic Values and Educational Aims", *Essays on Educators,* Allen & Unwin, London, 1979, σσ. 32-47.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Υπό αυτή την οπτική γωνία η παιδεία μεταποιεί και ρυθμίζει τις διάφορες εκδοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τα συναισθήματα και τις πράξεις του ατόμου, τα οποία εξαρτώνται πάντα από τις αξίες και τις συνθήκες της εποχής που ζει, άποψη που για πρώτη φορά εκφράστηκε από τον ίδιο αναιρώντας προηγούμενες απόψεις του περί άνευ κοινωνικών περιορισμών ολοκληρωτικής γνώσης του όντος.

Δεν θα ήταν τέλος ολοκληρωμένη η περιδιάβαση μας στους κυριότερους σταθμούς της εργογραφίας του Peters, αν δεν κάναμε λόγο για την ιδιαίτερη βαρύτητα που έδωσε ο ίδιος σε θέματα ηθικής παιδείας. Εκτός από το άρθρο του «Freud's Theory of Moral Development in Relation to that of Piaget»,[32] που γράφτηκε πριν ακόμα βρεθεί στο London Institute of Education και το «Nature and Convention in Morality»,[33] το 1981 δημιούργησε τη συλλογή *Moral Development and Moral Education*,[34] έργο τεράστιας σημασίας και φιλοσοφικής έμπνευσης, όπου συμπεριέλαβε όλες τις απόψεις του αναφορικά με την ηθική διάσταση του παιδευτικού φαινομένου. Εδώ, έτσι όπως έχει αφήσει να διαφαίνεται και στα άρθρα του, με αφετηρία τις φροϋδικές θέσεις καθώς και εκείνες του Piaget, αποπειράται να ερμηνεύσει την ηθική διάσταση του ατόμου με αναφορές στην ερμηνεία της ψυχής και τη βαθμιαία ηλικιακή και νοητική του ανάπτυξη.

Σύμφωνα με αυτόν τον τρόπο σκέψης το άτομο σε κάθε ηλικιακό στάδιο χαρακτηρίζεται και από διαφορετικό επίπεδο νοητικών δομών με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνεται και με διαφορετικό τρόπο τα ηθικά ζητήματα. Δεν ενεργεί πλέον κάτω από καθοδήγηση, αλλά επιλέγει ενσυνείδητα να ζει και να λειτουργεί ηθικά. Επιπλέον, στο πλαίσιο του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που επέδειξε σχετικά με τη φιλοσοφική ψυχολογία συνέγραψε δύο εξέχοντα έργα, στα οποία συνδύασε τον αναλυτικό φιλοσοφικό τρόπο σκέψης του με τη θεωρία της ψυχολογίας περί κινήτρων στη μάθηση, το *Concept of Motivation* [35]και το *Psychology and Ethical Development*.[36]

Συνολικά συνεκτιμώντας το έργο του αναφέρουμε πως συνέγραψε δεκατρία βιβλία φιλοσοφικού, κοινωνικού, παιδαγωγικού και ψυχολογικού προβληματισμού, εξέδωσε οκτώ άλλα που περιλαμβάνουν θέσεις του, κριτικές που του ασκήθηκαν και συλλογές άρθρων και διαλέξεων καθώς και δημοσίευε κατά καιρούς πληθώρα άρθρων

---

[32]R.S. Peters, "Freud' s Theory of Moral Development in relation to that of Piaget", *Psychology and Ethical Development*, ,Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 231-244.
[33]R.S. Peters, "Nature and Convention in Morality", *Proceedings of the Arisrotelian Society*, XXVI, 1951, σσ. 229-232.
[34] R.S. Peters, *Moral Development and Moral Education*, Allen & Unwin, London, 1981
[35] R.S. Peters, *Concept of Motivation*, Routledge & Kegan Paul, London, 1958.
[36] R.S. Peters, *Psychology and Ethical Development*., Allen & Unwin, London, 1974.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σε φιλοσοφικά περιοδικά και εφημερίδες.[37] Δυστυχώς από τη χρονική στιγμή της συνταξιοδότησής του γύρω στο 1986-1987 παραμένει κενή η θέση του και δεν έχει αναπληρωθεί. Σαφώς όπως περιγράφει και ο D. Cooper: *«θέσεις καθαρά τεχνολογικών και επαγγελματικών σχολών που παρέμειναν ορφανές αντικαταστάθηκαν αμέσως, σε αντίθεση με τη συγκεκριμένη θέση που εξαιτίας της αδιαφορίας της Πολιτείας παραμένει κενή».*[38]

Το κενό που άφησε ο Peters είναι δυσαναπλήρωτο, αλλά και οι προβλέψεις για την περαιτέρω ανάπτυξη του συγκεκριμένου κλάδου της φιλοσοφίας δεν είναι ευοίωνες. Η οικονομική ενίσχυση των τμημάτων της φιλοσοφίας της παιδείας στη Μεγάλη Βρετανία είναι ελάχιστη και το ενδιαφέρον των φοιτητών να ασχοληθούν με το αντικείμενο αυτό μηδαμινό. Σήμερα, ένα από τα άλλοτε δυναμικά και πρωτοπόρα τμήματα της Φιλοσοφίας της Παιδείας στο Πανεπιστήμιο του Surrey, οδηγείται στο οριστικό του κλείσιμο. Με την παρούσα εργασία ευελπιστούμε μελετώντας τις θέσεις του και το φιλοσοφικό προσανατολισμό της παιδευτικής πορείας του Peters να καταφέρουμε έστω και στο ελάχιστο να αφυπνίσουμε σκέψεις και συνειδήσεις, ώστε να ακουστεί πιο δυνατά η φωνή της αναγκαιότητας ύπαρξης φιλοσοφικά καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και της αναγκαιότητας να συνεχιστεί η έρευνα στον κλάδο αυτό της Φιλοσοφίας, που καλούμε Φιλοσοφία της Παιδείας.

---

[37] Κατάλογος των έργων του R.S. Peters παρατίθεται στις πηγές, στην τελική βιβλιογραφία της παρούσας διατριβής.
[38] David E. Cooper, ο.π. σ. 7.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2. Το γενικό πλαίσιο του προβλήματος

Η εξέταση του Peters ως σημαντικού φιλοσόφου θα ήταν επαρκέστερη και ουσιαστικότερη, αν εντάσσονταν στο γενικότερο πλαίσιο της αναλυτικής φιλοσοφικής σκέψης που αποτέλεσε το πεδίο των εννοιολογικών του αναζητήσεων και αναλύσεων καθώς και στη χρονική εκείνη περίοδο, όπου στην Αγγλία συντελέστηκε μια καινοτόμος και αξιόλογη προσπάθεια να προσεγγιστεί η λέξη *παιδεία* πολυπρισματικά. Έως τότε δεν είχε διατελεσθεί κάποια ουσιαστική φιλοσοφική ανάλυση της έννοιας αυτής, με εξαίρεση τον Peters, ο οποίος για είκοσι και πλέον χρόνια έστρεψε τις φιλοσοφικές συζητήσεις γύρω από διερεύνηση όλων των πτυχών της[43] δίνοντας το έναυσμα για περαιτέρω ανάλυσή της.

Στο σημαντικό του έργο, *Ethics and Education* (1966) αφιερώνει το ένα τρίτο στη μελέτη των διαφορετικών εκφάνσεων της παιδείας εισάγοντας για πρώτη φορά συγκεκριμένα κριτήρια που οριοθετούν και διακρίνουν την παιδευτική πράξη και δραστηριότητα από οποιαδήποτε άλλη ανθρώπινη δραστηριότητα. Όταν μάλιστα ξεκίνησε την ερμηνεία των διαφόρων σημασιολογικών προσεγγίσεων της έννοιας αυτής, στη Μεγάλη Βρετανία, δεν είχε σημειωθεί ίδια ερμηνευτική προσπάθεια που να συνιστά και την ύπαρξη παρόμοιου ακαδημαϊκού αντικειμένου μελέτης και σπουδών. Κανένας φιλόσοφος δεν είχε εντρυφήσει μέσω κάποιας παιδαγωγικής οδού στην ανάπτυξη παιδευτικών ιδεών και αρχών και τα Αναλυτικά Πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών αρκούνταν σε απλές ιστορικές αναδρομές στη σκέψη κάποιων φιλοσόφων αναφορικά με τα παιδαγωγικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα του Πλάτωνος και του Dewey.[44] Ήταν μία περίοδος κατά την οποία γεννήθηκε μια νέα εκπαιδευτική ανάγκη για έναν νέο τρόπο προσέγγισης όλων των ζητημάτων που άπτονταν της παιδευτικής διαδικασίας, ώστε να μελετηθούν ουσιαστικά όλες οι συνιστώσες των αναφυόμενων προβλημάτων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο Peters διέθετε όλες εκείνες τις επιστημονικές προϋποθέσεις, για να ασχοληθεί έγκυρα με το χώρο αυτό καθώς ήταν βαθύς γνώστης του αντικειμένου. Πρώτο του μέλημα, λοιπόν, ήταν η αναμόρφωση των παιδευτικών δομών μέσα στο σχολείο, η

---

[43] A. Reid, Reviewed work : "Education as Initiation" by R.S.Peters, *British Journal of Educational Studies*, V. 13, No.2., 1965, σσ. 192-205.

[44] R. S. Peters, "John Dewey's Philosophy of Education", *Essays on Educators*, Allen & Unwin, London, 1981, σσ. 80-87 και *John Dewey Reconsidered*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston, 1977.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εγκατάλειψη της στείρας εκπαιδευτικής θεωρίας και η προσπάθεια άμεσης επέμβασης και ανασυγκρότησης των παιδευτικών δεδομένων. Με αυτό τον τρόπο κατάφερε όχι μόνο να προσδιορίσει την έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας βασιζόμενος στην καρποφόρα σύζευξη της θεωρίας με την πράξη, αλλά και να κατακτήσει τα σκήπτρα της πιο δημιουργικής φιλοσοφικής σκέψης πάνω σε αυτά τα ζητήματα που είχε να επιδείξει η Μεγάλη Βρετανία για είκοσι και πλέον ολόκληρα χρόνια.[45] Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της ερευνητικής του πορείας παρατηρήθηκε έντονα μία ιδιαιτερότητα του Peters, η οποία συνίσταται στη μοναχικότητα της πορείας του και στην εμμονή της υπεράσπισης κάποιων αρχών που τον οδηγούσαν να εκφράζεται αρνητικά και να απορρίπτει κάθε εργασία ή άρθρο που να μην είχε διεισδύσει σε βάθος στις έννοιες της παιδείας.

Χαρακτηριστικό είναι το περιστατικό όταν, στη διάλεξή του για τη δέκατη επέτειο της ίδρυσης από τον ίδιο της *Κοινότητας για τη φιλοσοφία της παιδείας* στη Μεγάλη Βρετανία και της οποίας την ετήσια εφημερίδα εξέδιδε αυτός, εκφράστηκε με αποτροπιασμό για κάθε είδους απόπειρα φιλοσοφικής μελέτης και συγγραφής γύρω από παιδευτικά ζητήματα, η οποία δεν παρέπεμπε σε εκ βαθέων τεκμηριωμένη και επιστημονική διερεύνηση των ζητημάτων αυτών και δεν αποδείκνυε την επιστημονική εγκυρότητα και τη φιλοσοφική κατάρτιση των συγγραφέων τους. Μία, εξάλλου, από τις κυριότερες φιλοδοξίες του ήταν να δημιουργήσει και να εντάξει μέσα στη φιλοσοφία της παιδείας μερικής ή πλήρους απασχόλησης σωστά καταρτισμένους *φιλοσόφους*.

Εξεταζόμενο σχηματικά, το φιλοσοφικό και επιστημονικό του έργο θα μπορούσε να επισημανθεί ότι βασικά κινείται σε δύο άξονες που έχουν ένα κοινό τέλος: α) στη μελέτη της γνωσιακής διάστασης της έννοιας της παιδείας και των παρεμφερών λέξεων και β) στη διερεύνηση της ηθικοκοινωνικής διάστασης της παιδείας με απώτερο σκοπό την πιο σωστή και υπεύθυνη διαμόρφωση ενός curriculum (αναλυτικό πρόγραμμα) σε συνδυασμό με την κατάρτιση εκπαιδευτικών στελεχών με φιλοσοφικό υπόβαθρο. Με βάση τους άξονες της διδασκαλίας του θα ξεκινήσουμε τη μελέτη μας από την αποσαφήνιση ορισμένων εννοιών υπό το πρίσμα της δικής του φιλοσοφικής σκέψης και κατόπιν θα προχωρήσουμε σε μια λεπτομερή ανάλυση των γνωσιολογικών και ηθικοκοινωνικών θεμάτων που εξέτασε καθώς και στην κριτική που του ασκήθηκε κατά την προσπάθειά του αυτή. Αυτό που θα γίνει κατανοητό είναι πως η έρευνα του εν

[45] David E. Cooper, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986, σ. 8.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

λόγω φιλοσόφου επικεντρώνεται στην εξέταση τόσο των γνωσιολογικών όσο και των ηθικών ζητημάτων, τα οποία είναι συναπτόμενα με τη φιλοσοφία της παιδείας, γιατί εκείνο που τον ενδιαφέρει πρώτιστα δεν είναι η γενικόλογη εντρύφηση σε θεωρίες του παρελθόντος, αλλά η μελέτη της σχέσης της γνώσης με την ανθρώπινη πράξη, η οποία υποβοηθά την ανάλυση της φιλοσοφίας της παιδείας.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας θα αναλυθούν οι φιλοσοφικές περί παιδείας αντιλήψεις του οι οποίες κατηγοριοποιούνται στις απόψεις του σχετικά με τον κλάδο της φιλοσοφίας και τις επιστήμες της αγωγής, τη γνωσιολογική διάσταση της παιδείας και τέλος την ηθικοκοινωνική θεμελίωση του όρου. Στο δεύτερο μέρος θα διεξαχθεί μια κριτική αξιολόγηση του έργου του με βάση τους άξονες της φιλοσοφικής του σκέψης. Ειδικότερα, και όσον αφορά το πρώτο μέρος, η πορεία της μελέτης θα έχει την ακόλουθη δομή: Στο πρώτο κεφάλαιο θα διερευνηθεί η σημασία της φιλοσοφικής ανάλυσης των παιδευτικών ζητημάτων, θα οριοθετηθεί το έργο του φιλοσόφου, ως αναλυτικού φιλοσόφου και ως παιδαγωγού. Επιπλέον, η γνωσιοθεωρητική έρευνα θα περιοριστεί στα εννοιολογικά ζητήματα της παιδείας και των συναφών όρων της: *αγωγή*, *μόρφωση*, *εκπαίδευση* καθώς και στην καθιέρωση κριτηρίων, προκειμένου να ονομαστεί μια πράξη *παιδευτική*, στο διαχωρισμό των εννοιών *task* (καθήκον) και *achievement* (επίτευγμα), στη σημασία της *εκμάθησης* και στη μελέτη των σκοπών της παιδείας. Οι απόψεις θα προέρχονται μέσα από τα βασικά έργα του Peters: *Ethics and Education, Philosophy of Education, the Concept of Education, the Concept of Motivation, the Logic of Education* κ.α. αλλά και από άρθρα που έχουν αναφερθεί πριν όπως: «Education and the educated Man, the Justification of Education, Ambiguities in Liberal Education, Democratic Values and Educational Aims.»[46]

Αναφορικά με τους σκοπούς της παιδείας και ειδικότερα της μαθησιακής διδασκαλίας, η θέση του Peters αποτέλεσε το έναυσμα για την διατύπωση επικριτικών σχολίων και κατηγοριών από άλλους παιδαγωγούς – φιλοσόφους πως υποπίπτει σε λάθη και αναιρεί τα ίδια τα λεγόμενά του σχετικά με τη σκοποθεσία και τη σημασία της στο μαθησιακό φαινόμενο. Το 1965 σε ένα συμπόσιο φιλοσοφίας στο Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Μελετών στο Ontario[47] ο Peters εξέφρασε την πεποίθησή του ότι δεν είναι σωστό να αναφερόμαστε σε σκοπούς της παιδείας, γιατί αυτοί ενυπάρχουν μέσα

[46] Βλ. τις σχετικές αναφορές με τις υποσημειώσεις τους στο προηγούμενο κεφάλαιο: «Βιογραφικό σημείωμα....Peters», σσ. 15-25.
[47] R.S. Peters, *Philosophy of Education*, Oxford University Press, London, 1973.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

στο νόημα της έννοιας και άρα από μόνη της αποτελεί αυτοσκοπό. Επιπλέον, η πεποίθησή του ότι η παιδεία αφορά τη διαμόρφωση μιας επιθυμητής νοητικής κατάστασης κατά την οποία μεταδίδεται μόνο ο,τιδήποτε αξίζει σε αυτούς που ενδιαφέρονται για αξιέπαινα πράγματα, προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων καθώς κλήθηκε να εκθέσει τα κριτήρια που πρέπει να υπάρχουν, για να κρίνουμε ποια ακριβώς πράξη θεωρείται πως αξίζει. Κατόπιν της κριτικής που ασκήθηκε στα θέματα που διαπραγματεύθηκε θα δούμε πως αλλάζει τις θέσεις του και τις διαφοροποιεί. Παράλληλα θα αναφερθούν και οι απόψεις του για την έννοια του *πεπαιδευμένου ανθρώπου* (educated man) και θα γίνει αναφορά στο πολύκροτο άρθρο του και στην αλλαγή στάσης που διαφαίνεται μέσα από αυτό.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα διερευνηθεί η γνωσιολογική διάσταση της παιδείας. Κατόπιν μιας σύντομης αναφοράς στις βασικές γνωσιολογικές θεωρίες που έχουν διατυπωθεί, θα στραφούμε εμφατικά στην έννοια της *γνωσιακής προοπτικής* (cognitive perpespective) της παιδείας που εισήγαγε ο Peters. Χρησιμοποιώντας ως εφαλτήριο τη χρήση της έννοιας *λόγος*, έτσι όπως αναφέρεται στον Ηράκλειτο και τη γνώση που παράγεται από αυτή,[48] ο Peters καινοτομεί μετουσιώνοντάς την σε reason (λόγο) των πράξεών μας και πετυχαίνει με αυτόν τον τρόπο να συνταιριάσει τη γνωστική διάσταση των πράξεων μας και κατ' επέκταση των παιδευτικών πράξεων με την ψυχολογική διάστασή τους υπό την κάλυψη της άρρηκτης σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην αιτία των πράξεών μας και στο σκοπό για τον οποίο ενεργούμε κάθε φορά. Με αφετηρία την παραπάνω σκέψη ο Peters ασχολείται, όπως αναφέρθηκε, ιδιαίτερα με την καθιέρωση τριών κριτηρίων και με το ζήτημα της εγκυρότητας της σκοποθεσίας στην παιδεία ή όχι.

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά και στην περίφημη υπερβατολογική επιχειρηματολογία που πρωτοεισάγει αυτός μαζί με τον P. Hirst στον εκπαιδευτικό τομέα, κατ' ακολουθίαν της υπερβατολογικής φιλοσοφικής σκέψης του E. Kant, την οποία επέκτεινε σε παιδευτικά ζητήματα, για να υπερασπιστεί την αναγκαιότητα να ερμηνεύουμε την πραγματικότητα με τη βοήθεια των ήδη υπαρχουσών νοητικών δομών και να θέτουμε ερωτήματα του τύπου: "Why do this rather than that?" « Γιατί να κάνω αυτό κι όχι το άλλο;» και " What ought I to do ?", «τι θα πρέπει να κάνω;». Γι' αυτόν

[48] Ηράκλειτος, *Περί Φύσεως*, απόσπασμα Β 32. Για συγκριτική μελέτη θέσεων Peters – Ηράκλειτου πρβλ. R. K. Elliott, "Richard Peters: a philosopher in the older style, in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, σσ. 47-48.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ένας φιλοσοφημένος και σωστά καταρτισμένος παιδαγωγός οφείλει να κατέχει όλα εκείνα τα αντιληπτικά σχήματα που θα του επιτρέπουν να συλλαμβάνει την πραγματικότητα και να την κατανοεί θέτοντας πρώτα σωστά ερωτήματα, προτού πράξει οτιδήποτε. Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο θα εκτεθούν και οι απόψεις του για την νοητική ανάπτυξη και πώς αυτή συνδέεται με τη σύλληψη της πραγματικότητας. Θα συμπεράνουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο που εκλαμβάνει ο ίδιος την έννοια της παιδείας ταυτίζεται με τη *μύηση* στην κοινωνική πραγματικότητα μέσω της ανθρώπινης νοητικής διαδικασίας και σύλληψης. Επιπρόσθετα, θα εκτεθούν οι απόψεις του περί κινήτρων και του ρόλου που αυτά διαδραματίζουν στη μάθηση.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα γίνει μια εκτενής αναφορά στις αντιλήψεις του περί ηθικής και κοινωνικής διάστασης της φιλοσοφίας της παιδείας. Με αφετηρία την αναφορά του στις *αξιέπαινες πράξεις* (worthwhile actions) ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ορίζει το αξιολογικό πλαίσιο των πράξεων αυτών και ξεδιπλώνει το δικό του τρόπο για το πώς πρέπει να ερμηνευτούν οι αξιολογικές κρίσεις. Παράλληλα, με βάση τα στάδια ανάπτυξης του ατόμου, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, εντοπίζει τις διαφοροποιήσεις που υφίστανται στην ηθική του κάθε ατόμου, εμπλέκοντας έτσι και την επιστήμη της φιλοσοφικής ψυχολογίας, τη συνδρομή της οποίας θεωρεί απαραίτητη, για να κατανοηθεί το φαινόμενο της παιδείας. Στο πλαίσιο επίσης της κοινωνικής διάστασης της παιδείας, είναι πρόδηλη η πεποίθησή του ότι οι σκοποί της παιδείας διερευνώνται καθαρότερα, αν συνυπολογίσουμε τόσο την ηθική όσο και την κοινωνική παράμετρο. Ειδικότερα, οι απόψεις του επεκτείνονται σε θέματα, όπως η δημοκρατική θεμελίωση του παιδευτικού φαινομένου, η έννοια της *αυθεντίας*, πώς νοείται η ελευθερία στην αγωγή και με ποιους τρόπους επιτυγχάνεται καθώς και η ερμηνεία του κοινωνικού status ως μαθησιακού παράγοντα.

Περνώντας στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, θα επιχειρήσουμε μια κριτική αξιολόγηση του έργου του αγγίζοντας διάφορες διαστάσεις των φιλοσοφικών παιδευτικών του αντιλήψεων, κινούμενοι βασικά πάνω σε δύο άξονες: στην έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας και στη μέθοδο που ακολουθεί καθώς και στη διατύπωση της ηθικής του διδασκαλίας σχετικά με τα παιδευτικά του ζητήματα. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο θα διερευνηθούν τα εξής ερωτήματα: εάν είναι σωστός ο τρόπος που προσπαθεί να αναλύσει τις έννοιες *παιδεία* και *φιλοσοφία*, πότε ανάγει τη φιλοσοφία της παιδείας σε ξεχωριστό κλάδο και πότε αυτοαναιρείται, ποια προβλήματα προκύπτουν κατά τη μελέτη των αρμοδιοτήτων του φιλοσόφου και του παιδαγωγού,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πώς οριοθετείται το έργο τους και αν μπορούν να συγχωνευτούν οι ρόλοι τους, πώς εκλαμβάνει το νόημα της αναλυτικής μεθόδου και αν ο ίδιος το ακολουθεί καθώς και το πρόβλημα που προκύπτει από το συνδυασμό της φιλοσοφικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη.

Τέλος, όσον αφορά την υϊοθέτηση της αναλυτικής μεθόδου του, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις όπως της P. Eslin[49] η οποία αμφισβητεί το γεγονός ότι ο Peters και ο Hirst ήταν αναλυτικοί φιλόσοφοι. Η κριτική της αναλυτικής του μεθόδου, θέτει εν αμφιβόλω την προσπάθειά του να αναλύσει επαρκώς γλωσσικά και σημασιολογικά τη χρήση κάποιων όρων στον καθημερινό μας λόγο, με βάση την οποία διαμορφώνει και τον όλο του φιλοσοφικό προβληματισμό. Κατά τη διάρκεια της μελέτης μας, λοιπόν, θα διαπιστωθεί κατά πόσο ο Peters ανήκει ολοκληρωτικά στους αναλυτικούς φιλοσόφους ή απλώς επιλέγει να χρησιμοποιεί ενίοτε και επιλεκτικά τις μεθόδους τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα τεθούν υπό κριτική μελέτη οι βασικές συνιστώσες της ηθικής και κοινωνικής αντίληψης που αναπτύσσονται σε σχέση με τα παιδευτικά ζητήματα καθώς και η προσπάθειά του να συνδυάσει τη λογική της καντιανής υπερβατολογίας με τη δική του γνωσιοθεωρητική σκοπιά και τη δική του αντίληψη για τις δομές του ανθρώπινου νου καθώς και το συνδυασμό τους με την ηθική πλευρά της ανθρώπινης υπόστασης.

[49] P. Eslin, "Are Hirst and Peters Liberal Philosophers of Education?", *Journal of Philosophy of Education,* V.19.N.2, 1985, σσ. 215-217, J. Wilson, "Philosophy and Education: Retrospect and Prospect, *Oxford Review of Education*, V. 6, No.1, 1980, σσ. 44-47.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΟΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ *ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ* ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Ο ΚΛΑΔΟΣ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

1.1. Γενικά περί φιλοσοφίας και ειδικά περί φιλοσοφίας της παιδείας

Ο κόσμος από μια πρώτη ματιά είναι ένα θαύμα παράξενο και ανεξάντλητο σε ποικιλίες και φαινόμενα. Ο άνθρωπος δεν θα ήταν δυνατόν να ζήσει και να κινηθεί μέσα σ' αυτόν, εάν δεν τον καταλάβαινε, εάν δεν μπορούσε να τον βάλει σε μια τάξη. Η ανάγκη αυτή, της κατανόησης του κόσμου, είναι μια αδήριτη ανάγκη ζωής και πολύ εύστοχα ο Αριστοτέλης την ερμήνευσε ως ένστικτο της ζωής ή καλύτερα ως προέκτασή της τονίζοντας ότι :«Πάντες ἄνθρωποι, τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει».[50]

Η φιλοσοφία γεννήθηκε ακριβώς από αυτήν την έμφυτη τάση του ανθρώπου να αποσαφηνίσει τη συνθετότητα της πραγματικότητας όχι απλά σαν παρατηρητής αλλά σιγά-σιγά ως συστηματικός και μεθοδικός ερευνητής της. Η προσπάθειά του αυτή εξωτερικεύεται σε διάφορες μορφές πνευματικής ζωής και τον χαρακτηρίζει στην αέναη πορεία του. Σε κάθε πνευματική του κατάκτηση έρχονται να προστεθούν νέα ερευνητικά μοντέλα, νέες γνώσεις που μέσα από τη διαλεκτική διήθησή τους οδηγούν στην αποκρυστάλλωση ελάχιστων κάθε φορά κομματιών αυτού του τεράστιου και αμφίσημου παζλ, της αλήθειας των όντων, της ουσίας της πραγματικότητας.

[50] Αριστοτέλης, *Μετὰ τὰ Φυσικά*, Α 980 a 21.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο ερώτημα τώρα για την ουσία της ίδιας της φιλοσοφίας είναι δυνατόν κατά τη γνώμη μας να απαντήσουμε με δύο τρόπους: ή να προσφύγουμε σε έναν αυθαίρετο ορισμό με τον οποίο θα εκφράζουμε τη δική μας γνώμη για το περιεχόμενο του όρου φιλοσοφία ή να εξετάσουμε τι θεώρησαν ως φιλοσοφία οι εκάστοτε φιλοσοφήσαντες. Στην πρώτη περίπτωση ο ορισμός, επειδή είναι αυθαίρετος, ονομάζεται *πειστικός ορισμός*[51] και δεν είναι δυνατόν να αντικρουσθεί, αλλά ούτε και να μη γίνει αποδεκτός από τους άλλους. Αν από την άλλη προχωρήσουμε σε μία ιστορική θεώρηση της φιλοσοφικής σκέψης θα κατανοήσουμε πως αν και διαχρονικά τα φιλοσοφικά προβλήματα έχουν πολλά κοινά γνωρίσματα, δεν είναι ακριβώς τα ίδια, επειδή υφίστανται διαφοροποίηση από εποχή σε εποχή. Η θέση αυτή συσχετίζεται εύλογα με τον προβληματισμό που εγείρεται σχετικά με το τι θεωρείται τώρα ως φιλοσοφία, ερώτημα που συνδέεται στενά με το ζήτημα της ύπαρξης ή μη προόδου στη φιλοσοφία.

Αν δηλαδή τα προβλήματα ήταν τα ίδια και δεν παρατηρούσαμε πρόοδο στη φιλοσοφική σκέψη, τότε η διδαχή της ιστορίας της φιλοσοφίας της περιόδου από τους προσωκρατικούς μέχρι και τον Αριστοτέλη θα ήταν αρκετή, για να μας διαφωτίσει σχετικά με το τι είναι φιλοσοφία. Αυτό που παρατηρούμε είναι ότι στην ουσία ούτε η ύπαρξη προόδου στη φιλοσοφία μπορεί να αμφισβητηθεί ούτε να ειπωθεί ότι τα προβλήματα παραμένουν πάντα τα ίδια. Γενικά μπορούμε να πούμε πως είναι δυνατόν ορισμένα προβλήματα να έχουν την ίδια μορφή, χωρίς να σημαίνει πως είναι και τα ίδια από κάθε άποψη, ή πως έχουν το ίδιο νόημα, αφού κάθε ερώτημα εγείρεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και το νόημά του δεν μπορεί παρά να συναφθεί προς το εν λόγω περιβάλλον.[52] Τελειώνοντας τη σύντομη αυτή παρένθεση και επανερχόμενοι στο ερώτημα « τι είναι φιλοσοφία» είμαστε υποχρεωμένοι να πάρουμε τη θέση πως τούτο το ερώτημα συνυφαίνεται με το ερώτημα του τρόπου κατά τον οποίο κάποιος φιλοσοφεί (τα διαφορετικά είδη *πίστης* που κατέχει και τη διαφορετική μέθοδο που ακολουθεί).

Εάν μελετήσουμε την πορεία του φιλοσοφικού ανθρώπινου πνεύματος, θα συνειδητοποιήσουμε ότι αρχικά η φιλοσοφία ως ερευνητική μέθοδος της ατέλειωτης ροής του *Είναι* και ερμηνεύτρια των πρώτων αρχών είχε ταυτιστεί στον Αριστοτέλη με

---

[51] Τέτοιοι ορισμοί δεν παρέχουν πληροφορίες για το οριζόμενο, αλλά απλά εκθέτουν την άποψη του ορίζοντος (π.χ. «φιλοσοφία καλείται η μάθηση που ασχολείται με θεία και μεταφυσικά πράγματα», ή «φιλοσοφία είναι η επιστήμη των αρχών των όντων» κ.λ.π.

[52] Η άποψη που λέει ότι τα φιλοσοφικά προβλήματα δεν είναι συνεχώς τα ίδια υποστηρίζεται από διαπρεπείς στοχαστές, όπως ο R.G. Collingwood *An autobiography*, Oxford University Press, London, 1939. Ο Collingwood ισχυρίζεται πως η κάθε εποχή θέτει ορισμένα ερωτήματα και σε αυτά προσπαθεί να δώσει απάντηση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

την επιστήμη. Ο Αριστοτέλης σημειώνει ότι φιλοσοφία είναι και όταν ερευνά κάποιος αν πρέπει να φιλοσοφήσει ή όχι[53] αποδίδοντας έτσι στο *φιλοσοφεῖν* το χαρακτηριστικό της εγγενούς διανοητικής δραστηριότητας.

Αργότερα και στο πέρασμα των αιώνων καθώς οι επιμέρους δομές της πραγματικότητας υπέστησαν ένα σταδιακό κατακερματισμό, δημιουργήθηκαν επιμέρους χώροι επιστημών, για να ερμηνευτεί κάθε τμήμα της πραγματικότητας. Είναι το χρονικό σημείο όπου η φιλοσοφία διαχωρίζεται από την επιστήμη και τίθεται πλέον εντονότερη η ανάγκη ανεύρεσης ενός συγκεκριμένου αντικειμένου της. Τα προβλήματα όμως με τα οποία καταπιάνεται η φιλοσοφία (τα αντικείμενα της φιλοσοφικής έρευνας) είναι ποικίλα και σε κάθε εποχή προσεγγίζονται με διαφορετικά μέτρα και σταθμά. Οι επιστημονικοί κλάδοι που ασχολούνται με ορισμένα αντικείμενα μετεξελίσσονται ακολουθώντας την αντίστοιχη πορεία του ανθρωπίνου πνεύματος, η οποία σηματοδοτείται από μία διεύρυνση των φιλοσοφικών οριζόντων από τη στιγμή που τα ανθρώπινα ερωτήματα πληθαίνουν και ο ανθρώπινος νους διεισδύει σε βαθύτερες πτυχές της πραγματικότητας. Η ερμηνεία άλλωστε της πραγματικότητας που βιώνουμε καθημερινά απαιτεί τη δημιουργία κάποιων ιδιαίτερων κλάδων που θα επωμίζονται το ρόλο της φιλοσοφικής διερεύνησης διαφόρων περιοχών του επιστητού. Μια βαθύτερη όμως ενασχόληση με το φιλοσοφικό προβληματισμό θα καταστήσει κατανοητό το γεγονός ότι απέναντι στη δημιουργία των επιμέρους εμπειρικών επιστημών (Φυσική, Χημεία, κ.λ.π.) έρχεται η φιλοσοφία ως θεμελιώδης επιστήμη μέσα από τους κλάδους της Επιστημολογίας, Γνωσιολογίας, Αξιολογίας και της Σημειωτικής, να ερευνήσει τα θεμέλια των επιμέρους επιστημών, να κλονίσει ή να ενισχύσει τις θεμελιώδεις δομές τους και να ασκήσει κριτική στις αρχές και στα αξιώματα απ' όπου εκείνες ξεκινούν. Μη ξεχνάμε πως η φιλοσοφία είναι ανυπόθετη, δε δέχεται κάποια αρχή αλλά ερευνά την αρχή του Όντος, της πραγματικότητας. Ναι μεν δέχεται τα πορίσματα των εμπειρικών επιστημών, τα διϋλίζει όμως και προωθεί τη διαλεκτική σύγκρουση και το βαθύτερο προβληματισμό.

Σε αυτή τη συλλογιστική συμπεριλαμβάνεται και ο προβληματισμός μας σχετικά με την ύπαρξη ενός κλάδου που να μπορεί με συγκεκριμένη μέθοδο να διερευνά τα ζητήματα που άπτονται των παιδευτικών θεμάτων και να φιλοσοφεί πάνω σε αυτά. Αν εξαιρέσουμε το γεγονός πως η παιδαγωγική επιστήμη ως συγκροτημένος επιστημονικός

[53] Αριστοτέλης, Frag. Arist. So, 1483 B30 :« Φιλοσοφεῖν λέγεται καί τό ζητεῖν αυτό τοῦτο εἴτε χρή φιλοσοφεῖν εἴτε καί μη».

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κλάδος μελετά τα παιδευτικά ζητήματα, θεωρούμε πως η παιδεία ως ένας γενικός όρος που εμπλέκεται τόσο με ηθικά όσο και με γνωσιολογικά ζητήματα διαθέτει τα περιθώρια να προσεγγιστεί και φιλοσοφικά. Ωστόσο, αν ρίξουμε μία ματιά στη διαχρονική μετεξέλιξη του διαχωρισμού των ερευνητικών πεδίων της φιλοσοφίας, ο κλάδος της *φιλοσοφίας της παιδείας* δεν υπάρχει αυτούσιος πουθενά και οι μόνες αναφορές για ενασχόληση με το θέμα αυτό τοποθετούνται μόνο, με κάθε πάντα επιφύλαξη, στο γεωγραφικό χώρο της Μεγάλης Βρετανίας.[54] Αν ανατρέξουμε δηλαδή στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία, στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη, θα δούμε πως ο πρώτος δεν προχώρησε σε συστηματική διάκριση της φιλοσοφίας[55] και ο δεύτερος προχώρησε στο διαχωρισμό της σε Πρακτική, Ποιητική και Θεωρητική. Στα Μεσαιωνικά δε χρόνια δεν παρατηρήθηκε κάποια ιδιαίτερη καινοτομία, διερχόμενοι όμως από τη Νεότερη εποχή καταγράφονται αρκετές νέες προσπάθειες κατάτμησής της, διανοίγοντας νέους ορίζοντες στη φιλοσοφική σκέψη, χωρίς και πάλι όμως να έχουμε ένα ιδιαίτερο κλάδο. Ως παραδείγματα αναφέρουμε τον Fr. Bacon, που χωρίζει τη φιλοσοφία σε Θεολογία, Φυσική, Ανθρωπολογία και Πρώτη Φιλοσοφία και Ε. Kant που τη διαχωρίζει σε θεωρητική ή καθαρή γνώση (a priori) και σε εμπειρική (a posteriori) γνώση. Τέλος με τους νεότερους Becher, A. Reutterer και F. Austeda, αν και παρατηρήθηκε ένας πολλαπλασιασμός των πεδίων και των αντικειμένων, δεν ανιχνεύουμε πουθενά κάποια συστηματική και καθοριστική, για τη φιλοσοφική σκέψη, προσπάθεια διαχωρισμού του κλάδου.

Τη δεκαετία όμως του 60 στη Μ. Βρετανία, όπως προαναφέρθηκε, εμφανίζεται η γραμμή του Λονδίνου (London line), όπως αποκαλέστηκαν οι φιλοσοφικές, παιδαγωγικές αντιλήψεις την εποχή εκείνη, εκφρασμένες βασικά από τον P. Hirst και το συνάδελφό του, Peters, ενώ μέχρι τότε στο συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο δεν είχε ασχοληθεί κανείς με τον κλάδο αυτό, ούτε είχε γίνει προσπάθεια να θεωρηθεί ότι είναι ένας ιδιαίτερος φιλοσοφικός κλάδος. Οι μόνες σχετικές φιλοσοφικού τύπου διδασκαλίες που κυριαρχούσαν στη Μ. Βρετανία αφορούσαν το αναμάσημα των παιδευτικών αρχών του Ρουσσώ (Rousseau), του Κομένιου (Comenius) ή του Γουαϊτχεντ (Whitehead) στο γνωστό έργο του *The Aims of Education*.[56] Στα έργα αυτά μελετούνταν πάντα οι φιλοσοφικές, ηθικές και ψυχολογικές διαστάσεις του όρου,

---

[54] Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους κλάδους της φιλοσοφίας και τη διαχρονική πορεία της, βλ. Γρ Κωσταρά, *Φιλοσοφική προπαιδεία*, Αθήνα, 1998.

[55] Εχουμε αναφορά πως στην έννοια φιλοσοφία συγκαταλέγεται και η έννοια της παιδείας. βλ. Πλάτων, *Πρωταγόρας* 327d, 1-2, *Νόμοι* 653c, Αριστοτέλης, *Πολιτικά* 1338a, 30-32, Θουκυδίδης, 2, 39.

[56] Whitehead, A., *The Aims of Education*, Free Press, N.Y. 1967.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ζητήματα και συνιστώσες του παιδαγωγικού ζητήματος που τις βρίσκουμε παρατιθέμενες όμως και μέσα στα κείμενα του Peters, ο οποίος αντίθετα αναφέρεται στον όρο *φιλοσοφία της παιδείας* διατεινόμενος πως ο κλάδος αυτός πρέπει να συνεπικουρείται και από άλλες επιστήμες όπως η ηθική, η κοινωνική φιλοσοφία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία κ.α. και πως ο ίδιος μπορεί να είναι και κλάδος της εκπαιδευτικής θεωρίας και της φιλοσοφίας.[57]

Ως ορόσημο, ωστόσο, στην ανάπτυξη της φιλοσοφίας της παιδείας στη Βρετανία θα ήταν άδικο να μην αναφέρουμε πως αποδεχόμαστε το έργο του C. D. Hardie, *Truth and Fallacy in Educational Theory*, που πρωτοδημοσιεύτηκε το 1942[58] που ακολουθούσε τη γραμμή της Αναλυτικής Σχολής του W. Moore και S. Broad. Η κύρια συνισταμένη του έργου αυτού ήταν η κριτική προσέγγιση των θεωριών του J.Dewey και J. Herbart[59], μετακινώντας το ενδιαφέρον της μελέτης από το χώρο της Επιστημολογίας και της Λογικής σε θέματα φιλοσοφικής διερεύνησης της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Η μετατόπιση αυτή του ενδιαφέροντος δεν ισχύει τριάντα χρόνια μετά, όπως μας περιγράφει ο Peters,[60] αφού οι σύγχρονοί του φιλόσοφοι υπεραμύνονται της πρόθεσής τους να διαχωρίζουν την εννοιολογική ανάπτυξη των λέξεων από την εμπειρική τους εφαρμογή και να προσπαθούν να αποδείξουν ότι η φιλοσοφία της παιδείας είναι ξεχωριστός κλάδος, υπό την έννοια ότι δεν χρήζει καμιάς βοήθειας από άλλο φιλοσοφικό κλάδο, γιατί έχει τα δικά της ερωτήματα και τις δικές της απόλυτες μεθόδους.

Ο Peters ωστόσο αναπτύσσει τον ιδιαίτερο φιλοσοφικό του προβληματισμό στη Μ. Βρετανία και μέσα στους κύκλους της αναλυτικής φιλοσοφίας που ανθεί τον 20° αιώνα (1910-1970) με την επιφυλακτικότητα που δημιουργεί το γεγονός πως δεν ακολουθεί κατά γράμμα και πιστά όλες τις μεθόδους τους, αν και ο ενστερνιζόμενος τρόπος του φιλοσοφείν[61] εστιάζεται στην προσέγγιση με τη γλώσσα των φιλοσοφικών

---

[57] R.S.Peters, *Philosophy of Education*, Oxford University Press, London, 1973 σ. 38.
[58] C.D. Hardie, *Truth and Fallacy in Educational Theory*, Cambridge Un. Press, London, 1942.
[59] J. Fr, Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, Leipzig, 1902 και J. Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, N.Y., 1916.
[60] R.S.Peters, *Philosophy of Education*, σελ. 2.
[61] Εκτενέστερη αναφορά στο θέμα της ολοκληρωτικής υπαγωγής του στους αναλυτικούς, θα έχουμε στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας στο πλαίσιο της κριτικής που του ασκήθηκε στις θέσεις του και στη μεθοδολογία που ακολουθεί. Για συγκριτική μελέτη των γνωσιοθεωρητικών αντιλήψεων του Πλατωνικού Σωκράτη και Peters, βλ. J. Wilson, "Philosophy and Education: Retrospect and Prospect", *Oxford Review of Education*, V. 6, No.1, 1980, σσ. 44-47, Wilfred Carr, " R. S. Peters' Philosophy of Education" : Review Article, *British Journal of Educational Studies*, V. 34, N. 3, (Oct., 1986, σ. 272, F. Murphy, "The Paradox of Freedom in R.S. Peters' Analysis of Education as Initiation", *British Journal of Educational Studies*, V. 21, N. 1 1973, σ. 3-33, "Ambiguities in Liberal Education", R. S. Peters, *Education and Education of Teachers*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston, 1977, σ. 8,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

προβλημάτων και συμπίπτει με μια μορφή στη φιλοσοφία, που αποτέλεσε, καθώς πολλοί πιστεύουν, επανάσταση στον τρόπο του φιλοσοφικού προβληματισμού. Σύμφωνα με τον τρόπο αυτό του *φιλοσοφείν* (δηλαδή με το ρεύμα της αναλυτικής φιλοσοφίας)[62] η φιλοσοφία συνδέεται στενότερα με τη λογική ή τη νοηματική της γλώσσας και διατείνεται πως η μελέτη των φιλοσοφικών προβλημάτων καθίσταται επιτυχής, αν διερευνηθεί η γλώσσα με την οποία αυτά εκφράζονται και εάν δοθεί μεγαλύτερη σημασία όχι στην απάντηση, αλλά στην υφή του φιλοσοφικού ερωτήματος. Μια τέτοια συλλογιστική υιοθετήθηκε όπως θα δούμε από τους γλωσσοαναλυτικούς και νεοθετικιστές, οι οποίοι αφορμώμενοι και στηριζόμενοι στην ύπαρξη ενός αναγκαίου χαρακτηριστικού για τα φιλοσοφικά ερωτήματα, τη *γενικότητα*, φάνηκαν να υιοθετούν λίγο πολύ τη δομή του σωκρατικού τύπου του *διαλογίζεσθαι*: «τι έστιν το χ;» και με αυτό τον τρόπο να θεωρούν την κατάσταση του *θαυμάζειν* (απορίας)[63] απαραίτητη, για την αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα ενός φιλοσοφικού νου. Τέτοιας υφής φιλοσοφικά ερωτήματα δέχεται για παράδειγμα ο L. Wittgenstein,[64] ο οποίος προσπάθησε να ξεχωρίσει τη φιλοσοφία από την επιστήμη και να προσδιορίσει την υφή των φιλοσοφικών προβλημάτων μέσω του αναλυτικού τύπου ερωτήσεων καθώς και νεότεροι φιλόσοφοι (φαινομενολόγοι, νεοθετικιστές και αναλυτικοί) που διατηρούν ο καθένας τους και τη δική του μέθοδο: υπενθυμίζουμε την επαγωγική μέθοδο του νεοθετικισμού (M. Schlick),[65] την ερμηνευτική μέθοδο του W. Dilthey,[66] τη φαινομενολογική μέθοδο του E. Husserl,[67] *Ιδέες για μια καθαρή φαινομενολογία* (1913)

Penny Eslin, "Are Hirst and Peters Liberal Philosophers of Education?", *Journal of Philosophy of Education,*
V.19.N.2 (1985), σσ. 215-217 και τη σχέση Peters – Ηράκλειτος βλ. R. K. Elliott, " Richard Peters: a philosopher in the older style, in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, σσ. 47-48.

[62] Η αναλυτική φιλοσοφία ή αλλιώς μαθητικοποιημένη Φιλοσοφία της Γλώσσας στηρίζεται κατεξοχήν στη λογική της γλώσσας και στη θέση πως οι κρίσεις συνδέονται με κανόνες Γραμματικής και Συντακτικού που υποδηλώνουν τη γλωσσική λογική. Μεταφυσικές προτάσεις δεν υπάρχουν, γιατί στερούνται νοήματος.

[63] Πλάτων, *Θεαίτητος*, 155d, 2-3.

[64] L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell, 1953, σσ. 30-35 και L. Wittegenstein, *Tractatus logico – philosophicus*, εκδ. και μτφρ. D. F. Pearsκαι B. F. McGuiness, Εισαγωγή B. Russell, London, Routledge, 1961, Ambrose, A. *L. Wittengenstein : Philosophy and Language*, Allen & Unwin, London, 1972.

[65] M. Schlick, *"Positivismus und Realismus"* in *Erkenntnis* 3 (1932), S. 1-31, " Uber das Fundament der Erkenntnis" in *Erkenntnis* 4 (1934), S. 79-99, *Meaning of Verification in Philosophical Review* 45 (1936), σσ. 339-369.

[66] Dilthey W., *Weltanschauungslehre*, Ges. Schriften 8, 1931.

[67] E. Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologisch Philosophie*, Erstes Buch- Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie Neu hrsg. von Karl, Schuhmann, Nachdruck, 1976, Zweiter Buch- Phänomenologische Untersuchungen zur constitution, Hrsg. von Marly Biemel, Nachdruck, 1991, Drittel Buch- Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaffen, Hrsg. von Mar. Biemel, Nachdruck, 1971.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

καθώς και την αναλυτική του C. Carnap,[68]ο οποίος ανήκε στο λεγόμενο «κύκλο της Βιέννης».

Ο Βρετανός μας φιλόσοφος μας παραδίδει ωστόσο ένα όνομα που θεωρήθηκε κατ' αυτόν πως θεμελίωσε την εφαρμογή της φιλοσοφικής διερεύνησης ως κατάλληλης για την ερμηνεία εκπαιδευτικού τύπου ζητημάτων, όταν ανέλαβε την έδρα του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, τον Louis Arnaud Reid. Μετέπειτα, όπως μας αναφέρει, αυτό που κρίθηκε πολύ σημαντικό, για να διερευνώνται επαρκέστερα σημαντικά εννοιολογικά ζητήματα που θέτει η φιλοσοφία[69] και ταυτόχρονα να υποβοηθείται και το έργο της φιλοσοφίας της παιδείας, ήταν η συμβολή της αναλυτικής φιλοσοφίας και των μεθόδων της στη μελέτη των παιδευτικών φαινομένων. Μία τέτοια διαπίστωση βασίζεται στην κυρίαρχη θέση που κατέχει στη συνείδησή του η άποψη πως προκειμένου κανείς να μπορεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την υφή και τη δυσκολία των σύνθετων παιδευτικών ζητημάτων απαιτείται η εννοιολογική ερμηνεία των παιδαγωγικών όρων. Υπό την οπτική αυτή μπορούμε να μιλούμε για μία ερμηνευτική γλώσσα των παιδευτικών ζητημάτων που να υποκρύπτει φιλοσοφικού τύπου ερωτήματα, όπως για παράδειγμα, όταν λέμε: «Η αγωγή σκοπεύει στην ολοκλήρωση του ανθρώπου», θέτουμε ένα γενικό και ακαθόριστο προβληματισμό. Η ανάλυση όμως της έννοιας *αγωγή*, *ολοκλήρωση* και της λέξης *άνθρωπος* θα αποδώσει πιο σφαιρικά και ολοκληρωμένα το νόημα.[70] Έτσι, ένας αναλυτικός φιλόσοφος που θέτει γενικά ερωτήματα όπως : τι είναι το όν; τι είναι το σύμπαν; τι είναι πολιτεία; και προσπαθεί να τα ερμηνεύσει, κατά τον ίδιο τρόπο θα θέσει και ερωτήματα του τύπου; τι είναι αγωγή; τι είναι παιδεία; Τα ερωτήματα αυτά, όπως είναι προφανές, ακολουθούν την ίδια λογική και διέπονται από την ίδια δομή. Υπό αυτήν την οπτική μπορούμε να παραδεχτούμε πως υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στο τι πράττει ο αναλυτικός φιλόσοφος και τι ο παιδαγωγός, αφού ο πρώτος ενδιαφέρεται να ερευνήσει σφαιρικά το αντικείμενο της εργασίας του δεύτερου και να του δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές, για να το επιτελέσει.

Υπό την άποψη αυτή προσανατολιζόμαστε στη θεώρησή της φιλοσοφίας ως επιμέρους κλάδου φιλοσοφίας, αλλά όχι αποκομμένου από τους άλλους κλάδους. Την εκλαμβάνουμε περισσότερο ως διαδικασία ενοποιητική των πορισμάτων άλλων

[68] R., Carnap, *Logische Syntax der Sprache*, Wien, 1934 (The Logical Syntax of Language, Humanities Press, trans. by Amethe Smeaton, Kegan Paul Trench & Co, London, 1937.
[69] R.S.Peters, *Ethics and Education*, Allen and Unwin, 1966 σελ. 16.
[70] Βλ. I.Scheffler, *The language of education*, C. Thomas, Springfield, 1960, σσ. 11-47.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

φιλοσοφιών όπως της πολιτικής, της ηθικής κ.τ.λ. Όταν για παράδειγμα αναφερόμαστε στη τιμωρία των παιδιών ή στο βαθμό ελευθερίας που πρέπει να έχουν μέσα στην τάξη, θεωρούμε πως η φιλοσοφία της παιδείας έρχεται να μελετήσει και να εφαρμόσει πορίσματα ερευνών της πολιτικής φιλοσοφίας, θέτοντας ερωτήματα του τύπου: «τι είναι ελευθερία; τι σημαίνει ελεύθερο δικαίωμα στην εκπαίδευση; ποιος ο σκοπός της τιμωρίας σε ένα πολίτευμα και κατ' επέκταση μέσα στην τάξη; Πώς εφαρμόζεται το δημοκρατικό στοιχείο μέσα στην τάξη;» κ.τ.λ.

Εντούτοις, όπως πολύ σωστά αναφέρεται στην εισαγωγή του *Philosophy of Education*,[71] υπάρχουν ερωτήματα, όπως τι είναι *παιδεία*, πώς εκλαμβάνουμε την έννοια της διδασκαλίας, εάν την θεωρούμε δηλαδή ως ελεύθερη αφομοίωση κάποιων πραγμάτων ή ως πειθαρχημένη, καθοδηγητική διαδικασία, τι πρέπει να περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών κ.α. για τα οποία δεν έχει γίνει κάποια συστηματική δουλειά απ' άλλους χώρους φιλοσοφίας, αλλά ό,τι υπάρχει, προέρχεται μέσα από την προσπάθεια των φιλοσόφων της παιδείας να ερμηνεύσουν έννοιες συγκεκριμένες και μαθησιακές διαδικασίες και όχι μόνο να προσεγγίσουν γενικότερα θέματα όπως η κάνει η κοινωνιολογία ή η ψυχολογία της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, προσάπτουμε στη φιλοσοφία της παιδείας ένα γνωσιολογικό και ηθικό προσανατολισμό, από τη στιγμή που κατά την ερευνητική της πορεία ασχολείται τόσο με θέματα γνώσης όσο και με θέματα ηθικής και γιατί, προκειμένου να αποφανθούμε υπέρ της διαμόρφωσης ενός σωστού προγράμματος σπουδών (curriculum), πρέπει να αποσαφηνιστεί η έννοια της γνώσης (τι σημαίνει γνώση της πραγματικότητας, από πού πηγάζει, πώς μεταφέρεται, εάν είναι δυνατή η γνώση της πραγματικότητας, εάν ναι, ποιο κομμάτι του γνωστικού υλικού της μπορεί και πρέπει να διδαχθεί; κ.α.), καθώς και η έννοια της ηθικής - όταν μιλάμε για ηθική θεμελίωση της παιδείας, τι ακριβώς εννοούμε. Πρέπει επίσης να αποσαφηνιστούν ζητήματα όπως τι είναι *ηθική* και κατόπιν τι είναι *παιδεία*.

Γενικότερα, η φιλοσοφία επάνω σε ζητήματα παιδευτικά υπό την αναλυτική πλευρά της δύναται: α) να ερμηνεύσει με βάση τη λογική τις έννοιες της παιδαγωγικής και την εκπαίδευσης, β) να φωτίσει τις μεταφυσικές, ηθικές και γνωστικές διαστάσεις των παιδευτικών όρων και να φανερώσει πιθανά ψευδοπροβλήματα που προκύπτουν, γ) να επισημάνει τη σχέση μεταξύ σκέψης, γλώσσας και πραγματικότητας στη θεωρία και πράξη της εκπαίδευσης και τέλος δ) να πιστοποιήσει την εγκυρότητα ή μη ορισμένων αναζητήσεων και θεωρήσεων σε σχέση με τα παιδευτικά ζητήματα. Το έργο της

[71] R. S. Peters, *The Philosophy of Education*, *ό.π.* σ. 3.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μπορούμε να πούμε πως περιορίζεται καθαρά στη φιλοσοφική διερεύνηση των παραπάνω συνιστωσών, ενώ ο,τιδήποτε έχει να κάνει με τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς ή βιολογικούς παράγοντες κατά την παιδευτική πράξη, διερευνάται από τις αντίστοιχες επιστήμες.

Γίνεται αντιληπτό ότι ο φιλόσοφος της παιδείας φαίνεται να λειτουργεί ως φιλόσοφος ο οποίος κατέχοντας ένα καθολικό νοητικό σχήμα αντίληψης και ερμηνείας της, εφαρμόζει τη φιλοσοφική ανάλυση σε παιδευτικά ζητήματα, αφού πρώτα γνωρίζει σε βάθος την υφή και την ποιότητα αυτών των ζητημάτων. Το ερώτημα για το εάν πρέπει να θεωρείται ξεχωριστός κλάδος ή όχι παραμένει αδιευκρίνιστο και τούτο είναι απόλυτα κατανοητό, εφόσον κατά τη διερεύνηση των ζητημάτων της παιδείας εμπλέκονται και άλλα φιλοσοφικά πεδία και αντικείμενα που είναι άρρηκτα δεμένα με την έννοια αυτή. Η θέση που θέλει τη φιλοσοφία της παιδείας να αποτελεί συγκεκριμένο κλάδο με δικό του αποκλειστικά αντικείμενο, θεωρείται λίγο ακραία, γιατί υποθάλπει και προσάπτει έναν υπέρμετρο λαϊκισμό στον επιστημονικό χώρο, αφού υπό αυτή την έννοια κάθε πνευματικό γέννημα θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο της φιλοσοφίας. Θα μπορούσαμε, έτσι, να είχαμε άπειρους κλάδους φιλοσοφίας για κάθε έμψυχο ή άψυχο όν στον κόσμο, όμως με την καθαρά επιστημονική χροιά που οφείλουμε να αποδίδουμε σε κάθε ερευνητικό κλάδο που έχει αντικείμενο και μέθοδο, κάτι τέτοιο θεωρείται απαγορευτικό.

Υπάρχουν τέλος και άλλες θέσεις που θεωρούν τη φιλοσοφία της παιδείας ως μια γενικότερη και καθολική θεώρηση των προβλημάτων αυτής, σαν μια έρευνα βασικά των θεμελιωδών θεωριών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς πάνω σε παιδευτικά ζητήματα. Κάτι τέτοιο μειώνει το φιλοσοφικό της χαρακτήρα και την ταυτίζει περισσότερο με την επιστήμη της παιδαγωγικής.[72] Σε αυτό που συγκλίνουν

---

[72] Το πρώτο σύγγραμμα περί φιλοσοφίας της παιδείας θεωρείται το *Democracy and education* του J. Dewey (N. Y., Macmillan, 1916), του οποίου οι θέσεις σχολιάζονται από τον R.B. Westbrook στο "Schools for Industrial Democrats, The Social Origins John's Dewey Philosophy of education", *American Journal of Education*, vol.100, n. 4, 8/1992, σσ. 401-419. Γενικότερα για τη φιλοσοφία της παιδείας βλ. ενδεικτικά τα παρακάτω: D. J. O'Connor, *An introduction to the Philosophy* of *Education*, Routledge and Kegan Paul, London 1957, Robert Ullich, *Philosophy* of *Education*, American Book Company, New York, 1961, Arnaud Reid, *Philosophy* of *Education. An Introduction*, Helnemann, London, 1962 (repr. 1968), Hobort W, Burns, Charles J. Brauner, *Philosophy of Education, Essays and Commentaries*, The Roland Press Company, New York 1962, Israel Scheffler (Ed), *Philosophy* of *Education*, Allyn and Bacon Inc. Boston, 1966, Donald Arnstine, *Philosophy* of *Education, Learning and Schoolling*, Harper & Row, New York • Evanston and London 1967, R.S .Peters, (Ed.) *The Philosophy* of *Education*, Oxford University Press, 1973, R.G.Woods & R.St.Barrow, *An Introduction to Philosophy of Education*,, Methuen & Co. London, 1975, R.F. Dearden, *The philosophy of the primary education*, Routledge & Kegan Paul, London 1976, C.M.Hamm, *Philosophical Issues in Education*, the Farmer Press, N. York 1989. Επίσης Πάνος Πολυχρονόπουλος, *Φιλοσοφία της παιδείας. Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, γ΄έκδ.

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

όλες οι απόψεις είναι ότι η φιλοσοφία της παιδείας[73] δεν θεωρείται βασικός κλάδος της φιλοσοφίας όπως είναι η λογική, η γνωσιοθεωρία, η μεταφυσική και η ηθική, αλλά κατατάσσεται σε έναν από τους δευτερογενείς. Τείνουμε να πιστεύουμε πως οι πρώτοι τέσσερις δεν στηρίζονται σε κανένα άλλο κλάδο και η γνώση τους αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση της φιλοσοφίας των δευτερογενών κλάδων. Για την κατανόηση των δευτερογενών απαιτείται η γνώση των φιλοσοφικών προβλημάτων που τίθενται από τους βασικούς κλάδους της φιλοσοφίας.

Για να φιλοσοφήσουμε σε παιδευτικά ζητήματα λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρέπει να γνωρίζουμε το περιεχόμενο και των επιστημών της αγωγής και των πρωταρχικών διαδικασιών που διέπουν το φαινόμενο της παιδείας. Στο σώμα των επιστημών αγωγής ανήκουν μεταξύ άλλων η ιστορία της εκπαίδευσης, η παιδαγωγική ψυχολογία, η κοινωνική ψυχολογία της αγωγής, η συγκριτική παιδαγωγική, η οικονομική της εκπαιδεύσεως, η οργάνωση και διοίκηση εκπαιδεύσεως κ.α.[74] Κρίνεται αναγκαίο να επισημάνουμε, όπως θα δούμε αναλυτικά στην εργασία μας, πως οι απόψεις του Peters εκφράζονται μερικώς συγκεχυμένες σχετικά με την αυτονομία του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας δίνοντας το έναυσμα βέβαια για δημιουργική κριτική. Οι απόψεις του διίστανται σε διαφορετικά κείμενα και μας οδηγεί στο να προβληματιστούμε στο εάν αυτή η κατεύθυνση της σκέψης που ονομάστηκε φιλοσοφία της παιδείας έχει όντως δικό της ερευνητικό αντικείμενο ή αποτελεί μια δίοδο φιλοσοφικής διερεύνησης του παιδευτικού χώρου. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι πλέον μέσα από την έρευνα του ανθρώπινου πνεύματος προέρχονται νέες επιστήμες, οι οποίες και αυτές ανήκουν σε ευρύτερα επιστημονικά θεματολόγια. Κάθε φορά που φιλοσοφούμε πάνω σε κάτι δημιουργείται και μια φιλοσοφία του χ πράγματος, άρα αναπτύσσεται, εάν βρεθεί κατάλληλη πειραματική μέθοδος και μια επιστήμη γύρω από το χ νέο αντικείμενο, για το οποίο δεν είχε κανείς ασχοληθεί ποτέ.

Αθήνα, 1989 - Τάσος Καζεπίδης, Η *φιλοσοφία της παιδείας*. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1994 και Γρ. Καραφύλλης, *Η φιλοσοφία της παιδείας. Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα στη φιλοσοφία της παιδείας*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2007, Ι. Δελλής, *Μαθήματα φιλοσοφίας της παιδείας*, εκδ. Παν.Πατρών, 1995, Τζαβάρας Ι., *Προβλήματα της φιλοσοφίας της παιδείας*, Ρέθυμνο, 2000, Ελ. Θεοδωροπούλου, *Η εγκοπή της Φιλοσοφίας της παιδείας*, Άτραπος, Αθήνα, 2004.

[73] Βλ. Γρ. Καραφύλλης, *Η φιλοσοφία της παιδείας. Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα στη φιλοσοφία της παιδείας*, σσ. 25-41. Γρ., Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία, Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*, τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2005 σσ. 27-37 και 247-257.

[74] Ο όρος Παιδαγωγική θεωρείται σήμερα γενικός και περιοριστικός ταυτόχρονα, αφού το φαινόμενο της αγωγής είναι πολυσύνθετο και έχει πλέον διευρυνθεί. Βλ. Αντ. Δανασσή – Αφεντάκη, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τ. Α΄, Θεματική της Παιδαγωγικής επιστήμης, Δ΄έκδοση, Αθήνα 1992, σ. 139 κ.ε.,Ε. Stones, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1978, σ. 51, Manheim, K. *Essays on the sociology of education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1956.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συμπερασματικά, παραδεχόμαστε ότι πλέον δεν υπάρχει φιλοσοφία με την αξία της καθολικής επιστήμης όπως στην αρχαιότητα ή όπως στην κλασσική γερμανική φιλοσοφία του 19ου αιώνα (E. Kant, J. Fichte, Fr. Schelling, G. Hegel), αλλά ούτε όμως και εκφυλισμός της φιλοσοφίας ως φιλοσοφίας του κάθε πράγματος. Βέβαια οι ιστορικοί διαλεκτικοί χώροι της Ηθικής, της Αισθητικής και της Λογικής παραμένουν και όσο ο άνθρωπος εξελίσσεται, δημιουργεί και νέα πεδία έρευνας τα οποία εντάσσονται στη γενικότερη έννοια της επιστήμης και γεννιούνται από τη γενικότερη φιλοσοφική ανθρώπινη έμπνευση. Από εκεί και πέρα ζητήματα εγείρονται σχετικά με το πώς ακριβώς διδάσκεται κατά καιρούς και πώς εκλαμβάνεται ως αντικείμενο διδασκαλίας από τους καθηγητές. Τις περισσότερες φορές ως μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα Πανεπιστημίων γίνεται μια ιστορική αναδρομή στις κυριότερες θεωρίες *περί παιδείας* και ίσως σε μεταπτυχιακό επίπεδο μια προσπάθεια να αναλυθούν οι όροι παιδεία, αγωγή, μάθηση υπό μία πιο πρακτική, βιωματική ή και ενδελεχή σκοπιά. Για το εάν είναι ορθός ο τρόπος σκέψης του Peters σχετικά με τους σκοπούς της παιδείας και αναφορικά με την αναγωγή της φιλοσοφίας της παιδείας σε μερικότερο κλάδο εξαρτάται από ποια οπτική γωνία θεωρεί κανείς τα πράγματα. Αυτό όμως που έχουμε να παρατηρήσουμε είναι ότι και ο Peters και οι επικριτές του και εμείς που προβληματιζόμαστε επάνω στα ζητήματα αυτά που τέθηκαν μπορούμε να θεωρηθούμε πως είμαστε *μικροί φιλόσοφοι* των παιδευτικών ζητημάτων και πως μετέχουμε και εμείς στην καλλιέργεια του διαλόγου και στην ανταλλαγή απόψεων, προάγοντας το πνεύμα της φιλοσοφίας της παιδείας. Ίσως ο Peters κατάφερε να μας ωθήσει να ξεφύγουμε από τις απλές ιστορικές περιηγήσεις παιδευτικών θεωριών και αν και με αμφιλεγόμενα σημεία στη θεωρία του να συμβάλλει να *φιλοσοφήσουμε και εμείς λίγο περί παιδείας*...

1.2. Το ιδιαίτερο περιεχόμενο της φιλοσοφίας της παιδείας

Ο τρόπος που προσεγγίζει ο Peters το ζήτημα του περιεχομένου της φιλοσοφίας της παιδείας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολυπρισματικός και ταυτόχρονα αναλυτικός. Η πρόθεσή του είναι να υπογραμμίσει την αναγκαιότητα της φιλοσοφικής κατάρτισης, προκειμένου να ασχοληθεί κανείς με το εν λόγω ζήτημα. Η δική του φιλοσοφική κατάρτιση αποδεικνύεται από τη συγγραφική και διδακτική του δραστηριότητα καθώς η ενασχόλησή του με αμιγώς φιλοσοφικά ζητήματα τον οδήγησε

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

στη συγγραφή έργων όπως: *Brett's history of Phychology,*[75] *Hobbes,*[76] *The principles of political thought,*[77] *Social Principles and the Democratic State*[78] και *Thomas Hobbes, Body, Man and Citizen. Selections.*[79]

Στα μέσα και ύστερα χρόνια της συγγραφικής του δραστηριότητας συνέγραψε εργασίες από τις οποίες αποδεικνύεται με περίσσεια βεβαιότητα ότι ο εν λόγω φιλόσοφος αναζήτησε τη φιλοσοφική ερμηνεία των όρων *φιλοσοφία* και *παιδεία* αλλά και αντέταξε στη στείρα αμφισβήτηση τέτοιων φιλοσοφικών αναλύσεων την πεποίθηση πως μπορεί η φιλοσοφία της παιδείας να ενσωματωθεί στη γενικότερη φιλοσοφία και στην εκπαιδευτική θεωρία, υπογραμμίζοντας την ανεπάρκεια συγκεκριμένων κριτηρίων για την καθιέρωσή της ως συγκεκριμένου κλάδου. Στο βιβλίο του *Ethics and Education*[80] κάνει μνεία στις διαφορετικές αντιδράσεις που έχουν προκληθεί κατά καιρούς από τις απόπειρες φιλοσοφικής διείσδυσης στα *της παιδείας ζητήματα*, είτε από καθηγητές που αρνούνται τη χρησιμότητα τέτοιων αναλύσεων είτε από την πλευρά των φοιτητών, οι οποίοι απαιτούν τη διάθεση περισσότερου χρόνου στο πλαίσιο των σπουδών τους για την επαρκέστερη ανάλυση αυτών γνωστικών αντικειμένων. Απέναντι, όμως, σε αυτές τις αντιρρήσεις ο ίδιος αγωνίζεται να αποδείξει ακριβώς το αντίθετο: πως μια τέτοια κατάσταση μέσα στα ιδρύματα της χώρας του είναι δυνατόν να ανατραπεί, εάν κανείς ξεκινήσει να φιλοσοφήσει όχι επιφανειακά αλλά ουσιαστικά, με δεδομένο πως η φιλοσοφία της παιδείας μπορεί να έχει πρακτική εφαρμογή και να επιλύσει προβλήματα που αναφύονται μέσα από τις παιδευτικές σχέσεις.

Αυτή η αναγκαιότητα της φιλοσοφικής διείσδυσης στα παιδευτικά ζητήματα καταγράφτηκε από πολύ νωρίς, αρχικά το 1966[81] σε ένα άρθρο του, όπου προσδιορίζει χωρίς ενδοιασμούς και ασάφειες το έργο του καθαρού φιλοσόφου, ο οποίος έχει το καθήκον να μελετάει εκπαιδευτικές αρχές, χωρίς ο ίδιος να τις διαμορφώνει και αργότερα στην εργασία του *The Philosophy of education* όπου παρατηρούμε πως δεν επικεντρώνεται με στείρο τρόπο στην καταγραφή όλων των εκπαιδευτικών θεωριών, αλλά στην εφαρμογή τους έτσι ώστε να διαφωτιστούν καίρια σύγχρονα παιδαγωγικά προβλήματα, γεγονός που αποδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός γόνιμου

---

[75] R.S. Peters, *Brett's history of Phychology*, Allen & Unwin, London, 1962.
[76] R.S.Peters, *Hobbes,* Pelican, 1956.
[77] R.S. Peters and S.I. Benn, *The principles of political thought,* Free Press, New York, 1965.
[78] R.S. Peters and S.I. Benn, *Social Principles and the Democratic State*, Allen & Unwin, London, 1959.
[79] R.S. Peters, *Thomas Hobbes, Body, Man and Citizen. Selections,* edited with an introduction by Peters, Collier Books, N.Y.1962.
[80] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ.7.
[81] R.S. Peters, "The Philosophy of Education," *The study of Education*, Routledge & Kegan Paul, J.Tibble Ed., London, 1966, σσ. 60-62.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συσχετισμού ανάμεσα στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα και στις παιδαγωγικές αρχές του παρελθόντος[82].

Η πρώτη όμως καθαρή διατύπωση της σχετικής θέσης του καταγράφεται στην εισαγωγή του βιβλίου του *Ethics and Education.*[83] Εκεί εκφράζεται το ενδιαφέρον του για την ερμηνεία των φιλοσοφικών αναζητήσεων μέσω της διατύπωσης δεύτερου βαθμού ερωτημάτων του τύπου: *How do you Know* και *What do you mean,* δηλαδή, «Πώς το ξέρεις» και «Τι εννοείς»[84] καθώς και η επίμονη προσπάθειά του να προσεγγίσει με υπερβατικού τύπου ερωτήματα το συσχετισμό που αναφαίνεται κατά τη συμμελέτη εννοιών αξιολογικού χαρακτήρα (ελευθερία, δημοκρατία, αξιέπαινες παιδευτικές πράξεις) με την έννοια *παιδεία.*[85] Η συλλογιστική του αυτή βασίζεται στην πεποίθηση πως ο φιλόσοφος της παιδείας επωμίζεται την ευθύνη να αναζητήσει τις προϋποθέσεις ύπαρξης διαφόρων γνωστικών και νοητικών δομών και άρα να μελετήσει ουσιαστικά την κάθε έννοια προσπαθώντας να υποστηρίξει την ύπαρξή της χρησιμοποιώντας κριτήρια. Ο προσδιορισμός του τι ακριβώς ψάχνει κάποιος και η εννοιολογική ανάλυση του αντικειμένου έρευνας είναι ένας πολύ καλός τρόπος, για να μελετηθούν όλες οι συνιστώσες της ανθρώπινης ζωής καθώς και όλες οι πτυχές της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Η προσωπική αυτή πνευματική παρακαταθήκη του Peters στοχεύει, όπως θα διαπιστώσουμε από τη συνολική αποτίμηση του έργου του, να προσδιορίσει τη σημασία των όρων φιλοσοφώντας πάνω σε παιδευτικά ζητήματα και έχοντας ως κατευθυντήριο γραμμή τη διατύπωση διερευνητικών, όπως είπαμε, ερωτημάτων. Μέσω αυτών των ερωτήσεων[86] σιγά- σιγά τα διαφορετικά πεδία γνώσης αρχίζουν να οριοθετούν το δικό τους εννοιολογικό χώρο δημιουργώντας διαφορετικούς κλάδους, όπως τα μαθηματικά, η φυσική και η ηθική. Ο τελευταίος κλάδος για παράδειγμα, η

---

[82] R.S. Peters, *The Philosophy of Education*, σσ.63-64.

[83] R.S. Peters, *Ethics and Education,* σσ.15-16.

[84] Ως πρωταρχικά φιλοσοφικά ερωτήματα νοούνται τα ερωτήματα του τύπου: *Τι εστίν το χ*, έτσι όπως καταγράφονται μέσα και από τους Πλατωνικούς διαλόγους. Εκτενής εξέταση των σωκρατικών ερωτημάτων υπάρχει στο Socrates, *Philosophy in Plato's Early Dialogues*, Routledge & Kegan Paul, London, 1979, σσ.10-11.

[85] R.S. Peters, *Ethics and Education* στο δεύτερο μέρος του βιβλίου, αλλά και *Στο ίδιο* σ. 51. Βλ. και P. Hirst, "Richard Peter's contribution to the philosophy of education", in David E. Cooper's , *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986, σ. 11. όπου ο P. Hirst, η άποψη του οποίου έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, ως συνεργάτη και ομοϊδεάτη του Peters, τείνει να υποστηρίζει ότι αναμφίβολα η καντιανή υπερβατική επιχειρηματολογία που μας επιτρέπει να εννοήσουμε την ύπαρξη πρωταρχικών οργανωτικών νοητικών δομών, ως αξιωματικές αρχές, χρησιμοποιήθηκε από τον Peters, για να ερμηνεύσει την ανθρώπινη έμφυτη τάση να εξηγήσει τον κόσμο. Ο ίδιος στο ίδιο άρθρο του διαπιστώνει ότι η πιθανή συλλογιστική αυτή που ακολούθησε ο Peters δεν σημαίνει ότι είναι και έγκυρη.

[86] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ.16 -17.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ηθική, με την καθοριστική συνδρομή των φιλοσόφων Hobbes και Kant, όπως ξέρουμε, διατύπωσε τα δικά του ερωτήματα και προσδιόρισε αυτόματα ένα διαφορετικό πεδίο έρευνας. Σύμφωνα με τον Peters, η Ηθική στρέφεται σε ερωτήματα όπως: «εάν πρέπει κάποιος να πεθάνει, να κλέψει, αν υπάρχει αντικειμενικά ηθικό και μη ηθικό αποτέλεσμα μιας ενέργειας, εάν υπάρχουν αξιέπαινες ενέργειες και εάν αυτές έχουν κάποια ωφέλεια.» Ο ίδιος μας λέει[87] πως προκειμένου να μελετηθούν οι έννοιες *πρέπει, ηθικό, μη ηθικό, αξιέπαινες πράξεις* κ.τ.λ. δεν απαιτούνται πρακτικές εφαρμογές σαν κι αυτές που διενεργούνται μέσα σε ένα εργαστήρι, αλλά νοητικές διαδικασίες που σχετίζονται με αναλύσεις εννοιών και αφορούν και άλλους κλάδους, όπως την κοινωνιολογία και τη φιλοσοφική ψυχολογία. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με το χώρο της παιδείας και τα ερωτήματα που την αφορούν καθώς αναφέρονται στη φιλοσοφία ενός συγκεκριμένου χώρου που συνδέεται άρρηκτα με τη γνωσιολογία (οριοθέτηση και ερμηνεία του μαθησιακού αντικειμένου) και την αξιολογία (ηθική αξιολόγηση του γνωστικού αντικείμενου και γενικότερα της παιδαγωγικής πράξης). Ο τρόπος που ορίζονται οι δύο αυτές κατευθύνσεις της φιλοσοφίας της παιδείας (ηθική και γνωστική) καθώς και η πεποίθησή του ότι η φιλοσοφία διαφοροποιείται ανάλογα με τους διάφορους χώρους της γνώσης, ενώ η ηθική αναπτύσσεται έξω *από το αμάλγαμα των αδιαφοροποίητων υποθέσεων,*[88] μας οδηγεί να εικάσουμε πως στο μυαλό του και έτσι όπως αντιλαμβάνονταν το διαχωρισμό των κλάδων της φιλοσοφίας στον 20° αιώνα, θα πρέπει να είχαν διακριθεί δύο βασικές κατηγορίες της φιλοσοφίας, η γνώση (γνωσιολογία – επιστημολογία και φιλοσοφία επιμέρους χώρων του επιστητού) και η ηθική (ηθικές και κοινωνικές αξίες).

Εάν εστιάσουμε λίγο πιο προσεκτικά στη συλλογιστική του πορεία σχετικά με τον προσδιορισμό του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας και του ερευνητικού του πλαισίου ανακαλύπτουμε πως αυτή βρίσκει τις απαρχές της σε ένα βασικό γι' αυτόν ερώτημα : τι είναι φιλοσοφία της ζωής γενικότερα και κατόπιν τι είναι και τι δεν είναι φιλοσοφία στην εποχή που ζει. Προκειμένου όμως να απαντήσει κανείς σε τέτοιου είδους ερωτήματα πρέπει να φτάσει, όπως μας λέει, στο αφετηριακό ερώτημα, *τι είναι φιλόσοφος*, και κατόπιν να προσδιορίσει τις αρμοδιότητές του. Καταφεύγει, λοιπόν, στην πλατωνική περιγραφή ότι ο φιλόσοφος βρίσκεται σε μια κοσμική θέση και ότι είναι παρατηρητής του κόσμου. Έχει την ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του έξω από τις ανθρώπινες ενέργειες, προκειμένου να τις κρίνει αντικειμενικά. Είναι δε

[87] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 18-19.
[88] *Στο ίδιο* σ.16

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παρατηρητής του χώρου και του χρόνου. Ωστόσο, δεν είναι όλοι οι παρατηρητές, φιλόσοφοι, όπως για παράδειγμα οι δημοσιογράφοι, οι χρονικογράφοι και οι κοινωνιολόγοι. Αυτό που διαφοροποιεί το φιλόσοφο από τους υπόλοιπους είναι ότι θέτει ερωτήματα, για να κατανοήσει τον κόσμο που τον περιβάλλει όπως: *τι εννοείς* και *πώς το ξέρεις*.[89] Ο Peters διατυπώνει τη θέση ότι ερωτήματα τέτοιου τύπου, τα ερωτήματα της φιλοσοφίας, δηλαδή, παίρνουν υπόσταση μέσα στην αναλυτική φιλοσοφία, γιατί η φιλοσοφία αφορά την ανάλυση εννοιών και η αναλυτική φιλοσοφία υποβοηθά τη φιλοσοφική κριτική των διαφόρων εννοιών που λαμβάνει η παιδεία.[90] Ο Peters, όπως έχουμε προαναφέρει, εμφανώς αποδίδει[91] μεγάλη σημασία στην αναλυτική φιλοσοφία, που έκανε αισθητή την παρουσία της την εποχή που έδρασε εκείνος και διατείνονταν πως αυτή έχει πολλά να προσφέρει στο χώρο της παιδείας. Μην ξεχνάμε πως αποτελούσε την κύρια μέθοδο φιλοσοφικής διερεύνησης τη δεκαετία 1965-1975 την εποχή που επικρατούσε η περίφημη «Γραμμή του Λονδίνου» (London line) και που κύριους εκφραστές της είχε τον ίδιο και τον Hirst,[92] ο οποίος κατά τα λεγόμενα του Peters υπήρξε ομοϊδεάτης του και σε αντίθεση με τον ίδιο που ασχολούνταν μόνο με την ηθική και την κοινωνική πλευρά των παιδευτικών ζητημάτων, ο Hirst καταπιάνονταν με την επιστημονική και τη γνωσιοθεωρητική τους τεκμηρίωση.[93]

Η σχέση εξάλλου των παραπάνω ερωτημάτων και του αναλυτικού τρόπου σκέψης δεν είναι τυχαία. Μας θυμίζουν έντονα τα ερωτήματα που αποτελούν τη στοιχειώδη δομή της Σωκρατικής Διαλεκτικής και που αναφέρονται από τον ίδιο τον Peters ως εχέγγυα μιας επιστημονικής και έγκυρης προσέγγισης της πραγματικότητας, χωρίς να διστάζει να παραδέχεται τον ενστερνισμό μιας τέτοιας ερευνητικής μεθοδολογίας.[94] Μην ξεχνάμε επίσης πως η διαλεκτική συζήτηση που βρίσκει τις

---

[89] Η γλωσσική και νοηματική επέκταση των ερωτημάτων αυτών μπορεί να είναι η ακόλουθη: «Τι εννοείς, όταν λες (χρησιμοποιείς την έννοια) *άνθρωπος*»;, «Πως το ξέρεις ότι αυτό που επέλεξες να πράξεις είναι ηθικά σωστό»;

[90] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 16 και 23 όπου αναφέρει ότι, εάν κάποιος επιθυμεί να εντρυφήσει πάνω σε ζητήματα της φιλοσοφίας της παιδείας , οφείλει να θέσει Σωκρατικού τύπου ερωτήματα όπως: τι είναι παιδεία, ανδρεία, δικαιοσύνη κτλ. Επίσης βλ. R.S. Peters, "Philosophy of Education", *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, ed. P. Hirst, Routledge & Kegan Paul, London, 1983, σ. 32., R.S.Peters and P. Hirst, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London and Henley,1970, σσ. 2-3, Γρ. Καραφύλλης, « Η έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας κατά τον R. S. Peters», Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση, 16 (1999), σσ. 231-249.

[91] R.S. Peters, "Philosophy of Education", *ό.π.* σσ. 31-35.

[92] R.S. Peters, "Philosophy of Education", *ό.π.* σ. 38.

[93] Βλ. επίσης, P. Hirst, "Liberal Education and the Nature of knowledge",in R.S. Peter's *Philosophy of Education*, Oxford University Press, London, 1973, σσ. 87-111.

[94] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ.162. Ο Peters αναφέρεται στη Σωκρατική διαλεκτική και συγκεκριμένα θεωρεί ότι η προσπάθεια του Σωκράτη (Απολογία 38a) να προσδιορίσει τον ενάρετο βίο, με βάση τα διαλεκτικά του ερωτήματα που ερευνούν κάθε τομέα του επιστητού, αποτελεί και το

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

απαρχές της στη Σωκρατική σκέψη αποτελεί τη βασική δομή των πρώιμων πλατωνικών κειμένων όπου ο δάσκαλος Σωκράτης[95] ρωτά να μάθει τον ακριβή ορισμό εννοιών όπως η ανδρεία, η καλοσύνη, το αγαθό κ.τ.λ. Μέσα από αυτά τα ερωτήματα που αργότερα θα υποστασιοποιηθούν στη δομή της αναλυτικής φιλοσοφίας ο Σωκράτης προσπαθούσε να αναζητήσει τη εσωτερική δομή των λέξεων και συνάμα τη δομή της νόησής μας. Στη σκέψη, τέλος, του Peters ο *φιλόσοφος*[96] αναγκαστικά θα ακολουθήσει την αναλυτική μέθοδο εννοιολογικής προσέγγισης όλων των πιθανών δοξασιών και απόψεων της τότε εποχής (ή διαχρονικά και της παρούσας), ώστε να αποφανθεί ποια μπορεί να πληρεί τα περισσότερα κριτήρια εγκυρότητας και αλήθειας.

Υπό το ίδιο σκωπτικό βλέμμα πέρα από την ανάλυση της έννοιας *φιλόσοφος* βρίσκονται και οι διαφορετικοί τύποι φιλοσόφων που ο Peters τους βλέπει να διαχωρίζονται σε αυτούς που ενδιαφέρονται για πολύ γενικά ερωτήματα σχετικά με την ουσία του κόσμου και τις απαρχές της γνώσης και σε εκείνους που ενδιαφέρονται να μελετήσουν τα κριτήρια της γνώσης και της αλήθειας και τις μεθοδολογίες διαφόρων μορφών σκέψης, όπως της επιστήμης, των μαθηματικών, της τέχνης, της πολιτικής. Παρόμοιος διαχωρισμός μπορεί ακόμα να υπάρξει ανάμεσα στα πολύ γενικά ερωτήματα περί μεταφυσικής, λογικής και θεωρίας της γνώσης και σε ιδιαίτερου τύπου φιλοσοφίες (εδώ ανήκει και η φιλοσοφία της παιδείας), όπως φιλοσοφία της επιστήμης ή των μαθηματικών. Υπό την οπτική αυτή η φιλοσοφία της παιδείας δεν μπορεί να αποτελέσει ξεχωριστό κλάδο σχετικά με αυτές, γιατί το *παιδεύειν* είναι υβριδικός τύπος ενέργειας και η συγκεκριμένη φιλοσοφία συνδέεται με πολλούς άλλους κλάδους της φιλοσοφίας, προκειμένου να επιλυθούν διάφορες μορφές παιδευτικών ζητημάτων.[97]

Για το λόγο αυτό ο Peters υποστηρίζει πολύ τη συνεργασία ανάμεσα στους διάφορους ειδικούς από κάθε επιστημονικό πεδίο που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη φιλοσοφική διείσδυση στο χώρο της παιδείας. Η αναγκαιότητα μάλιστα ύπαρξης πορισμάτων σωστών από την ψυχολογική έρευνα τον έκανε να διατυμπανίζει συνεχώς ότι ο φιλόσοφος της παιδείας πρέπει να ερευνά εις βάθος όλες τις συναφείς

νοηματικό απαύγασμα της δικής του θεωρίας περί έγκυρης χρήσης διερευνητικών ερωτημάτων, για να μελετηθεί το φαινόμενο της αγωγής πολυπρισματικά. Για μια συγκριτική διαπίστωση όπως του R. K. Eliott πως η βάση της σκέψης του Peters γύρω από παιδευτικά ζητήματα στηρίζεται σε μία σειρά αρχών που αποτελούν βάση της αρχαίας Ελληνικής φιλοσοφίας περί ηθικής και δη της Σωκρατικής, ανέτρεξε, David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986, σσ. 46-47.

[95] Πλάτωνος, *Λάχης*, 190c, *Μένων* 70a, *Εὐθύδημος*, 272a7-b1, *Φαῖδρος* 278d 3-6.

[96] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ.15.

[97] R.S.Peters and P. Hirst, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London and Henley,1970, σσ.12-13.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ψυχολογικές έννοιες, για να βοηθηθεί στο έργο του.[98] Σκοπός του από τα παραπάνω φαίνεται ότι ήταν να μελετηθεί η εκπαιδευτική γλώσσα είτε ως αμάλγαμα τεχνικών όρων είτε ως καθημερινός γλωσσικός λόγος, ώστε να διερευνηθεί πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί όροι να χρησιμοποιηθούν ως επιχειρήματα για να υποστηρίξουν θέσεις και αντιθέσεις κατά τις εκπαιδευτικές συζητήσεις.

Έχοντας κατόπιν πάντα στο νου το γεγονός ότι η φιλοσοφία συνδέεται άρρηκτα με την ανάλυση εννοιών και τη διατύπωση ερωτημάτων για την ουσία τους, διερευνά φιλοσοφικά και τη σημασία της λέξης *έννοια*. Προκειμένου να απαντήσει στο ερώτημα αυτό ξεκίνησε με ένα διαχωρισμό της έννοιας και της εικόνας. Αν λοιπόν έχουμε στο μυαλό μας την έννοια της τιμωρίας (punishment), όπως μας λέει,[99] δεν σημαίνει υποχρεωτικά ότι συνειρμικά φέρνουμε στο μυαλό μας και την εικόνα μιας εγκληματικής ενέργειας ή ενός χτυπημένου παιδιού. Γι' αυτό και όταν αναφερόμαστε στις έννοιες πρέπει να τις μελετάμε όχι μόνο ως προς τη γραμματική τους φύση και το συντακτικό τους ρόλο, αλλά και ως προς το συσχετισμό τους με άλλες λέξεις, το διαφορετικό ρόλο που διαδραματίζουν σε διαφορετικά είδη προτάσεων και το σκοπό για τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις ίδιες λέξεις για διαφορετικά πράγματα. Πιο συγκεκριμένα η έννοια του *σκοπού* μιας λέξης θα τον απασχολήσει ιδιαίτερα όχι ως γλωσσικά μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά στην πράξη κατά τον ορισμό της λέξης *παιδεία*. Εκεί θα προτάξει το επιχείρημα ότι η παιδεία καταντάει άσκηση αυτοορισμού, όταν παιδαγωγοί, φιλόσοφοι και ψυχολόγοι προσπαθούν να μιλήσουν για σκοπούς της παιδείας. Για το θέμα αυτό όμως θα αφιερωθεί ολόκληρο υποκεφάλαιο παρακάτω.

Συνεχίζοντας την πορεία της σκέψης του προχωρά στη νοηματική διασύνδεση των όρων *παιδεία* με τους όρους *γνώση*, *αξία*, *άνθρωπος*, *αιτία* θεωρώντας απλά ότι έτσι θα αναζητήσει νέες θεμελιώδεις δομικές σχέσεις που μπορούν να αποδειχθούν ουσιώδεις. Πώς όμως θα προχωρούσε σε μια τέτοια απόδειξη; Απαιτούνταν κάποιο είδος δικαιολόγησης (justification) και επιχειρηματολογικής διαφάνειας τόσο των φιλοσοφικών του πεποιθήσεων όσο και των εκπαιδευτικών αρχών που θα υποστήριζε. Μελετητές του διαπιστώνουν πως στράφηκε όχι με ιδιαίτερη επιτυχία στα υπερβατικού τύπου καντιανά επιχειρήματα,[100] για να στηρίξει τις θέσεις του καθώς και στη λογική του καντιανού υπερβατισμού που πρεσβεύει πως, για να επιχειρηματολογήσει κανείς

---

[98] R.S.Peters, "Motivation, Emotion and the Conceptual Schemes of Common Sense", *Phychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, 1974, σσ. 87-118.
[99] R.S.Peters and P. Hirst, *The Logic of Education,* σσ. .3,8.
[100] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ.7, β΄μέρος. Βλ. επίσης υποσημείωση 82 και 83 του ίδιου υποκεφαλαίου. Βλέπε επίσης στο ίδιο έργο του D. Cooper, ο.π. σ. 45 (το σχολιασμό του R. K. Elliott).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

υπέρ κάποιας θέσης, πρέπει αυτή να στηρίζεται σε νοητικές δομές, στη λογική, δηλαδή, και εκεί να βρίσκει την ολοκλήρωση του νοήματός της. Πάλι βέβαια μια τέτοια θέση, που αναλυτικά θα παρουσιαστεί παρακάτω, ανέγειρε κριτικές καθώς με την καντιανή περιχαράκωση κάθε έννοιας, μεταθέτονται τα θεμέλια του νοήματός της έξω από το χώρο και το χρόνο και πέρα από το κοινωνικό πλαίσιο και την ανθρώπινη προσωπικότητα. Κάτι τέτοιο αντίκειται στη θέση του ότι επιθυμεί να βρει το νόημα των λέξεων σε συσχετισμό με την έννοια *άνθρωπος* και σε συσχετισμό με άλλες έννοιες οι οποίες κάθε φορά διαμορφώνονται σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο (context). Είναι μια αμφισημία που ναι μεν προβάλλει κάποια αδυναμία στην επιχειρηματολογία του, αλλά από την άλλη συνηγορεί στη θέση ότι ήταν ανοιχτός να αναθεωρεί και να δέχεται κριτική, όπως θα δούμε στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας.

Τέλος, στην εισαγωγή του *Ethics and Education*[101] καταλήγει για πρώτη φορά να διατυπώσει καθαρά τη θέση του για τα αντικείμενα με τα οποία καταπιάνεται η φιλοσοφία της παιδείας. Εκεί αναφέρει ότι η φιλοσοφία της παιδείας α. ασχολείται με την ανάλυση εννοιών, όπως *παιδεία, εκπαίδευση, διδασκαλία, πανεπιστήμιο* και *σχολείο*. Δεδομένου ότι οι έννοιες αυτές ανήκουν σε ευρύτερες ομάδες εννοιών που αφορούν τη διδασκαλία και τους κοινωνικούς θεσμούς στο έργο της ανάλυσής τους θα βοηθήσουν πολύ η φιλοσοφική ψυχολογία και η κοινωνική ψυχολογία.

β. ασχολείται με την εφαρμογή της ηθικής και της κοινωνικής φιλοσοφίας πάνω σε παιδευτικά ζητήματα. Μελετά τις διαδικασίες που οδηγούν σε αξιέπαινες πράξεις (worthwhile activities) και κατ' επέκταση ποιες πράξεις θεωρούνται ότι είναι αξιέπαινες και αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

γ. διερευνά τις διαδικασίες μάθησης που προτείνει η φιλοσοφική ψυχολογία και κάτω από ποιες προϋποθέσεις η μετάδοση γνώσεων είναι εφικτή και

δ. διερευνά τα μαθήματα που πρέπει να ενταχθούν στο curriculum, (στο πρόγραμμα σπουδών ενός σχολείου) και ποια κριτήρια πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να πιστοποιηθεί η διασύνδεσή τους με τις δομές της μαθησιακής λογικής.

Επιπλέον, στην εισαγωγή του έργου του *The Logic of Education*[102] αναφέρεται στην ειδίκευση που πρέπει να φέρει ένας φιλόσοφος της παιδείας, ο οποίος ταυτόχρονα κατέχει και τις θεμελιώδεις φιλοσοφικές δομές, για να ονομαστεί φιλόσοφος. Για να φιλοσοφήσει ένας φιλόσοφος της παιδείας πρέπει ασχοληθεί με έναν κλάδο της φιλοσοφίας. Αν λοιπόν σκοπός του είναι η μελέτη του φαινομένου της μάθησης, για

[101] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ.18.
[102] R.S.Peters and P. Hirst, *The Logic of Education*, σσ.13-14.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ποιο λόγο, δηλαδή, κάποια παιδιά έχουν υψηλότερες μαθησιακές ικανότητες και δυνατότητες σε σχέση με άλλα, πρέπει να κινηθεί με βάση την φιλοσοφική ψυχολογία, για να μελετήσει τις θεωρίες κινήτρων και τους διαφόρους τύπους μάθησης. Για να αποφασίσει επίσης ποιο αντικείμενο είναι κατάλληλο να συμπεριληφθεί στο curriculum, ποιες μεθόδους πρέπει να εφαρμόσει οφείλει να λάβει υπόψη του διδάγματα και θεωρίες της ηθικής και της κοινωνικής φιλοσοφίας. Για να συνδυαστούν όλα αυτά χρειάζεται καλλιέργεια πνεύματος, επαρκές γνωστικό υπόβαθρο, θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον για την παιδεία, ικανότητα να θέτει ερωτήματα και να μπορεί να δίνει μια απάντηση ή τουλάχιστον να δείχνει το δρόμο προς αυτούς.

Ο φιλόσοφος της παιδείας πρέπει να μελετάει εξονυχιστικά την ανθρώπινη φύση και ιδιαίτερα την παιδική προσωπικότητα, να παρακολουθεί τα διάφορα στάδια την ανθρώπινης ανάπτυξης, να ασχολείται με ερωτήματα που αφορούν το ηλιακά αναπτυσσόμενο γνωστικό επίπεδο του μαθητή, να θέτει ερωτήματα σχετικά με την ελευθερία του μαθητή, εάν πρέπει ή όχι να τιμωρούνται, ποιες εκπαιδευτικές μεθόδους πρέπει να εφαρμοστούν για τη συμμόρφωση των παιδιών με το μαθητικό περιβάλλον, ποιες είναι οι διαφορές ανάμεσα στις διαδικασίες όπως εκπαίδευση, κατήχηση, εξάρτηση και μάθηση σχετικά με την πείρα. Με λίγα λόγια, γίνεται κατανοητό πως ένας φιλόσοφος της παιδείας, πρέπει να αναλύσει όλες τις παραμέτρους των εννοιών *παιδεία* και *φιλοσοφία*, να κατανοήσει την ουσία τους, να συσχετίσει τις έννοιες αυτές με άλλες παρεμφερείς που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη και το πιο σημαντικό ίσως, να διερευνήσει τους «εκπαιδευτικούς λόγους» που κρύβονται πίσω από την ανάπτυξη των επιθυμητών ικανοτήτων που συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη της γνώσης (knowledge) και της αντίληψης (understanding).[103]

Τέλος, κατά την εκτίμησή μας θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε και στην πιο *ολοκληρωμένη* άποψη του Peters για τη φιλοσοφία της παιδείας, η οποία διατυπώνεται μέσα στην ομώνυμη εργασία του *Philosophy of Education.*[104] Εκεί περιγράφει τις απαρχές της φιλοσοφίας της παιδείας στο έργο *Truth and Fallacy in Educational Theory,*[105] όπου ο συγγραφέας του προσπάθησε να ασκήσει κριτική ως πρόδρομος της αναλυτικής φιλοσοφίας του Moore και του Broad στις θεωρίες του Dewey και του Herbart ανοίγοντας το δρόμο, ώστε να εφαρμοστούν οι φιλοσοφικές

---

[103] *Στο ίδιο* σσ.14-15.

[104] R.S.Peters, *The Philosophy of Education,* Oxford University Press, London, 1973. Συγκεντρωτική βιβλιογραφία του εν λόγω φιλοσόφου βρίσκουμε στο *Education, Values & Mind: Essays for R.S. Peters,* του D. Cooper, Routledge& Kegan Paul, London, Boston, 1986, σσ. 215-218.

[105] R.S.Peters, *The Philosophy of Education,* σ.1.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τεχνικές έξω από τα συγκεκριμένα όρια της επιστημολογίας και της Λογικής. Ειδικότερα στο πρώτο βιβλίο, *The Philosophy of Education* προχωρεί στην εξιστόρηση της πορείας της φιλοσοφίας της παιδείας στη Μ. Βρετανία και στις κριτικές που αναπτύχθηκαν κατά τη συσχέτιση της με την φιλοσοφία ως επιστήμη και ως συστηματικό πεδίο γνώσεων, ιχνηλατώντας την άρρηκτη σχέση της με την εκπαιδευτική θεωρία και την κοινωνική φιλοσοφία μέσα από τέσσερεις θεματικές ενότητες που περιλαμβάνουν θέσεις και αντιθέσεις στα παρακάτω θέματα: α. Η έννοια της παιδείας, β. Το περιεχόμενο της παιδείας, γ. Οι διάφορες διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης και δ. οι κοινοί τόποι προβλημάτων όπως η έλλειψη φιλοσόφων – παιδαγωγών που θα ερευνούν το θέμα πολυπρισματικά και όχι μονομερώς και η στείρα παροχή γνώσεων που δεν θα βοηθούσε τους σπουδαστές να καλλιεργηθούν πνευματικά.[106] Ο αναγνώστης κατανοεί ότι στο έργο αυτό τουλάχιστον ο Peters εντάσσει τη φιλοσοφία της παιδείας τόσο στη φιλοσοφία όσο και στην εκπαιδευτική θεωρία, ενώ λίγο πιο κάτω μεταβάλλει ξανά τις απόψεις του διατεινόμενος ότι η φιλοσοφία της παιδείας δεν μπορεί να γίνει από μόνη της ιδιαίτερος φιλοσοφικός δρόμος,[107] γίνεται αντιληπτό ότι στο σημείο αυτό υπάρχει μια σύγχυση και μια αντιφατικότητα στα όσο λέει. Η επαμφοτερίζουσα αυτή στάση αποτέλεσε και το εφαλτήριο έντονης κριτικής όπως θα δούμε παρακάτω.

Σε αντίθεση με το προαναφερθέν έργο του *Ethics and Education* όπου προβάλλει τέσσερεις κύριους σκοπούς της φιλοσοφίας της παιδείας, στο ομώνυμο αυτό βιβλίο του από μια πρώτη ματιά φαίνεται ότι διαφοροποιούνται οι σκοποί του και παρατηρείται κάποια σύγχυση. Αντιθέτως μια πιο προσεκτική μελέτη των όσων λέει αποδεικνύει πως η ουσία παραμένει η ίδια απλά διαφοροποιεί τον τρόπο που την εκφράζει. Η έννοια και το περιεχόμενο της φιλοσοφίας εμπίπτει μέσα στη γενικότερη προσπάθειά του να αναλύσει έννοιες και οι διαδικασίες της μάθησης υποχρεωτικά περνούν μέσα από τις διηθητικές γραμμές που χαράσσει η φιλοσοφική ψυχολογία και συνδέονται άρρηκτα με τις worthwhile activities, τις αξιέπαινες πράξεις, στις οποίες πρέπει να καθοδηγεί τους μαθητές η παιδεία όπως θα αναφέρει και ο ίδιος. Οι αξιέπαινες πράξεις που αφορούν περισσότερο τον ηθικό προσανατολισμό της σκέψης του σχετίζονται με πράξεις που είναι άξιες αυτές καθ' εαυτές χωρίς η αξία τους αυτή να προσδιορίζεται από εξωτερικά στοιχεία.

---

[106] Έχουμε επίσης του R.S.Peters, "Philosophy of education", *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, ed. P.Hirst, Routledge & Kegan Paul, London, 1983, repr.1987.
[107] R.S.Peters, *The Philosophy of Education*, σ. 38.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το έργο του αυτό προς το τέλος του έχει έναν απολογιστικό χαρακτήρα καθώς διαγράφει τις ελλείψεις που σημειώνονται στα πλαίσια της έρευνας της φιλοσοφίας της παιδείας. Συγκεκριμένα διαπιστώνει πως υπάρχουν πολλά άρθρα, αλλά έλλειψη μονογραφιών, υπάρχει ανάγκη για βαθύτερη φιλοσοφική έρευνα γύρω από έννοιες όπως ανθρώπινη φύση, ηθική διάσταση της ανθρώπινης φύσης και κοινωνική διάστασή της, απαιτείται χαλαρότερη αναλυτική προσέγγιση των παιδευτικών ζητημάτων, για να μην καταντήσει σε άσκηση αυστηρού και σχολαστικού καθώς και μη γόνιμου ελέγχου, απαιτείται μεγαλύτερη ανεκτικότητα σε γνώσεις και πληροφορίες που έρχονται απ' έξω και τέλος υπάρχει επιτακτική ανάγκη να συνδυαστεί η φιλοσοφία της παιδείας με πρακτικά προβλήματα.[108]

Η παρουσίαση της σκέψης του σχετικά με τον ειδικό κλάδο της φιλοσοφίας της παιδείας ολοκληρώνεται με μία αναφορική μνεία στην ιδιαίτερη έμφαση που αποδίδει στην recognizable Philosophy of Education, στη φιλοσοφία της παιδείας, δηλαδή, η οποία μπορεί να αναγνωριστεί μέσα στο σχολείο παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά.[109] Παρατηρεί πως μέσα στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν τέσσερεις παράγοντες που επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία: α. η φύση του παιδιού, η οποία πλάθεται σε γόνιμη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, β. η παροχή μη επιμερισμένης γνώσης, γ. ο ρόλος του δασκάλου ως καθοδηγητή και δ. η self-direction, η κατεύθυνση δηλαδή που θα ακολουθήσει ο μαθητής από μόνος του, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της αυτονομίας ως απαραίτητου εφοδίου για την απόκτηση υγιούς μαθητικής ταυτότητας. Στις διαπιστώσεις αυτές οδηγείται καθώς προσπαθεί να αναζητήσει τη σημασία της μαθησιακής ανάπτυξης και να απαντήσει στο ερώτημα: Ποιος θα μπορούσε να ονομαστεί πνευματικά ανεπτυγμένος άνθρωπος, ο επιστημονικά καταρτισμένος ή ο καλλιεργημένος άνθρωπος χωρίς ιδιαίτερες επιστημονικές γνώσεις; Δεδομένου ότι δεν μπορεί να υπάρξει μια μονομερής απάντηση σε αυτό καταφεύγει στους παραπάνω τέσσερεις παράγοντες που θεωρεί ότι, αν υφίστανται σωστά, το άτομο θα καταφέρει να αναπτυχθεί ισορροπημένα. Σε αυτό μπορεί να συμβάλλει και ο δάσκαλος, ο οποίος γι' αυτόν πρέπει να είναι ευπροσάρμοστος σε διαφορετικές συνθήκες διδασκαλίας, να πειραματίζεται, να έχει

[108] *Στο ίδιο*, σσ. 49-55.
[109] R.S.Peters, "A recongizible Philosophy of Education", *Perspectives on Plowden*, Routledge & Kegan Paul, London/ N.Y. Humanities, 1970, σσ. 1-20.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κριτική σκέψη και οξυδέρκεια. Μόνο έτσι θα καταφέρει να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον.[110]

Μέσα από όλη αυτήν την προσπάθεια, λοιπόν που παρατίθεται παραπάνω, να βρεθεί σε ποιο χώρο τελικά ανήκει η εν λόγω φιλοσοφία και εάν έχει ελάχιστη σχέση με τη γνήσια φιλοσοφία ή ακόμα εάν ταυτίζεται με την εκπαιδευτική θεωρία, συμπεραίνουμε πως προκύπτουν αρκετά εμπόδια για την οριοθέτησή της, τα οποία έπρεπε να υπερπηδήσει και ο φιλόσοφός μας χωρίς να χαρακτηριστεί δογματικός σε συγκεκριμένες φιλοσοφικές άκριτες πεποιθήσεις. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν κατάφερε να το αποφύγει και γι' αυτό το λόγο υπόκειτναν, όπως θα δούμε και στο δεύτερο μέρος, σε αρκετή κριτική γύρω από τις θέσεις του. Αυτό που έδειξε ήταν ότι ήταν πρόθυμος να διαφοροποιεί τα επιχειρήματά του ακόμα και εάν αυτό ήταν αντίθετο σε άποψη που είχε διατυπώσει πριν. Αυτό αποδείκνυε τρία πράγματα ότι α. τον ενδιέφερε πρωτίστως η διερεύνηση της ουσίας της παιδείας, δηλαδή της παιδείας αυτής καθεαυτής και όχι της ίδρυσης κάποιας νέας φιλοσοφικής σχολής, β. ότι επηρεάστηκε πολύ από συγχρόνους παιδαγωγούς, φιλοσόφους και ψυχολόγους όπως οι G. Moore, J. Ryle, L. Wittgenstein, K. Popper, M. Oakeshott, αφού πολλά στοιχεία του πυρήνα των φιλοσοφικών του προτάσεων ήταν αμάλγαμα της μελέτης τους, γ. διατηρούσε πάντα επιφυλάξεις για τη φύση της τεχνικής που χρησιμοποιούσε, άρα δεν επιδίωκε να εισάγει ή να επιβάλλει κάποια γλωσσική ή αναλυτική μέθοδο ως απαραίτητο μέσο έρευνας των εννοιών και δ. θεωρούσε ότι η παιδεία είναι έννοια τόσο αμφιλεγόμενη, που είναι δύσκολο, σχεδόν ακατόρθωτο, να την κατανοήσει κανείς αντικειμενικά χωρίς προκαταλήψεις.[111]

Σύμφωνα με τον D. Cooper, ο Peters κατάφερε μία προσέγγιση των παιδευτικών ζητημάτων με την ενσυναίσθηση της άρρηκτης και γόνιμης σχέσης που ξεπροβάλλει διαχρονικά ανάμεσα σε όλες τις ιστορικές απόψεις περί παιδείας και στα σύγχρονα εκπαιδευτικά ρεύματα των οποίων ήταν γνώστης. Παράλληλα υπογράμμισε πως η κριτική που του ασκήθηκε και για την οποία θα γίνει λόγος στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας δεν έχει βάση τουλάχιστον ως προς το γεγονός ότι του χρεώθηκε μια δέσμευση στον αναλυτικό τρόπο σκέψης και ερμηνείας των εννοιών.[112] Μια προσεκτικότερη μελέτη των έργων του αποκαλύπτει ότι σε καμιά περίπτωση ο εν λόγω φιλόσοφος δεν ενστερνίστηκε καμία γλωσσική θεωρία με τέτοιο τρόπο, ώστε να την

[110] *Ό.π.*
[111] P. Hirst, "Richard Peter's contribution to the philosophy of education", *ό.π.* σ. 11.
[112] *Στο ίδιο.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

θεωρεί πανάκεια για την εννοιολογική προσέγγιση κάποιων όρων. Περισσότερο προσανατολίστηκε στο να εντοπίσει τις επαρκείς συνθήκες που πρέπει να προϋπάρχουν προκειμένου δύο ή περισσότεροι όροι να συσχετιστούν μεταξύ τους χωρίς να αναζητά επίμονα να υιοθετήσει ή να προωθήσει κάποιες a priori γλωσσικές αναγκαιότητες, απαραίτητες για την ερμηνεία λέξεων. Επιπλέον δεν είναι πουθενά διατυπωμένο ότι η συγκεκριμένη εννοιολογική ανάλυση στο πλαίσιο της φιλοσοφικής ερμηνείας της παιδείας αποτελεί εχέγγυο μιας ολοκληρωμένης και απαλλαγμένης από υποκειμενισμούς ερμηνείας των παιδευτικών ζητημάτων. Απλά αυτό που διαπιστώνουμε είναι πως χαράσσει ένα δρόμο που μας θυμίζει το Σωκράτη με ερωτήσεις προσπαθώντας να ανιχνεύσει τι βρίσκεται πίσω από τις λέξεις, αναζητώντας την ουσία τους.[113] Όταν μάλιστα κατηγορήθηκε ότι είναι πρεσβευτής και δεινός υποστηρικτής της αναλυτικής μεθόδου υπό την έννοια ότι τον ενδιαφέρει η έννοια αυτή καθεαυτή και έτσι μοιραία έθεσε την εναρκτήρια λίθο για μια τέτοια ανάλυση, απάντησε: «Ειλικρινά, δεν με ενδιαφέρει και πολύ εάν όντως αυτό έκανα». Απάντηση που αποδεικνύει ότι ήταν απαλλαγμένος από στερεότυπα και δογματισμούς.

Θεωρούμε εν τέλει πως η φιλοσοφία της παιδείας έχει καθιερωθεί ως δευτερεύων κλάδος της γενικής φιλοσοφίας και αυτό φαίνεται ξεκάθαρα και από το γεγονός ότι την βρίσκουμε να διδάσκεται σε τμήματα φιλοσοφικών και παιδαγωγικών σχολών. Η ατέρμονη *παραφιλολογία* σχετικά με την πληθώρα των κλάδων που μπορούν να ξεπηδήσουν ως φιλοσοφία της χ περιοχής είναι επικίνδυνη και καθόλου γόνιμη. Σήμερα η φιλοσοφία της παιδείας έχει κατοχυρωθεί ως κλάδος και μάθημα διδασκαλίας ακαδημαϊκών αναλυτικών προγραμμάτων. Ίσως θα μπορούσαμε να πούμε ότι σημασία πρέπει να δίνεται στο πώς διδάσκεται στα Πανεπιστήμια και τι είδους μαθησιακές σχέσεις προωθούνται μέσα από αυτό το μάθημα. Εάν δηλαδή έχει πετύχει τα σκοπό της διδασκαλίας του ή εάν έχει περιοριστεί μόνο σε θεωρητικής υφής μάθημα. Προς αυτήν την κατεύθυνση θέλουμε να πιστεύουμε πως την ευθύνη φέρουν τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι Πολιτειακοί ιθύνοντες που καταρτίζουν τόσο εκπαιδευτικά στελέχη όσο και εκπαιδευτικά προγράμματα.

[113] *Στο ίδιο*, σ. 13.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1.3. Η σημασία του όρου *Παιδεία* και τα κριτήρια που την οριοθετούν

Κατά τον Peters προκειμένου να καθοριστεί η έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας[114] απαιτείται, πέρα από τις διάφορες ερμηνείες του όρου *φιλοσοφία*, η οριοθέτηση του πολυδιάστατου περιεχομένου του όρου *παιδεία* και η καταγραφή των ενδεχόμενων συσχετισμών των όρων αυτών με τους συγγενικούς όρους της αγωγής, της εκπαίδευσης και της μόρφωσης. Ο αποσαφηνισμός και η οριοθέτηση των παραπάνω όρων χαρακτηρίζεται από μια διαφορετικότητα ως προς τις διαστάσεις των όρων που περιγράφουν, σε σχέση με την απόπειρα προσδιορισμού όρων - λέξεων όπως το βιβλίο, το σχολείο κτλ. και αυτό συμβαίνει, γιατί οι εν λόγω έννοιες δεν ανταποκρίνονται στην ύπαρξη κάποιου απτού αντικείμενου, αλλά αναφέρονται σε διαδικασίες που τυγχάνουν διαφορετικών ερμηνειών.

Προς αναζήτηση απάντησης στις ερμηνευτικές απόπειρες αυτών των όρων, αρχικά δόθηκαν ορισμοί πειστικοί (stipulative definitions) με το βαθμό της αυθαιρεσίας που αυτοί ενέχουν, οι οποίοι αργότερα έγιναν αποδεκτοί ως περιγραφικοί ορισμοί (descriptive definitions). Ο Wittgenstein,[115] εκπρόσωπος του γλωσσικής αναλυτικής σχολής, ο οποίος μελέτησε τις έννοιες και τις σχετιζόμενες με αυτές χρήσεις τους κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είναι ιδιαίτερα δυσχερές να καθοριστούν τα σαφή όρια των λέξεων και αυτό, γιατί κάθε έννοια μπορεί να περιγράφει διαφορετικές καταστάσεις. Ο τρόπος όμως και η χρήση που τους κάνουμε εξαρτώνται από ποια κατάσταση επιλέγουμε να τις συνδέσουμε κάθε φορά με δεδομένο ότι υπάρχουν κανόνες που είναι προσδιοριστικοί της χρήσεως μιας έννοιας, οι οποίοι προσλαμβάνουν νόημα κατά το συσχετισμό τους προς τις καταστάσεις στις όποιες αναφέρεται κάθε φορά ο όρος.

Όσον αφορά τους παραπάνω ισχυρισμούς, τείνουμε να τους εντάξουμε στη λογική της ύπαρξης μιας ενιαίας εννοιολογικής ομάδας ιδεών εκ των οποίων κάποιοι νοηματικά εμπλέκονται στο χώρο των άλλων έχοντας άλλες φορές λίγες ή πολλές ομοιότητες και διαφορές. Κάθε έννοια έτσι όπως μπορούμε να το κατανοήσουμε μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τον εννοιολογικό χώρο στον οποίο ανήκει και πάντα σε συσχετισμό με αυτόν. Τούτο δεν σημαίνει ότι στερείται σε λογική αυτοτέλεια και ότι δεν έχει το δικό της χώρο μέσα στο εννοιολογικό σύνολο. Ακριβείς ορισμοί βέβαια δεν υπάρχουν και μάλιστα ορισμοί που να είναι αποδεκτοί απ' όλους. Υπάρχουν μερικώς

[114] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ.23. Βλ. υποσημείωση 90 του προηγούμενου υποκεφαλαίου.
[115] L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Schriften I, Frankfurt am Main, 1969, σσ. 64, 66.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αποδεκτοί ορισμοί που επιβεβαιώνουν και ενδυναμώνουν την ύπαρξή τους σε μερικώς λογικά κριτήρια, αλλά πολλές φορές και σε προκαταλήψεις που λίγο έχουν να κάνουν με τη λογική τεκμηρίωσή τους. Λένε για παράδειγμα ότι η λέξη *αγωγή* προέρχεται από το ρήμα *άγω* και η λέξη *education*, από το educere (λατινικός όρος) διαπίστωση που δεν αποκαλύπτει ξεκάθαρα και αναλυτικά τις αναφερόμενες σε αυτό καταστάσεις στην πραγματικότητα, αφού οι όροι στην αρχική τους μορφή πολλές φορές εξέφραζαν διαφορετικές καταστάσεις και υποδήλωναν ότι ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες με το κοινωνικό status της εποχής. Μελετώντας επίσης την ιστορική πορεία ενός όρου (ιστορικολεξικογραφική αναζήτηση) παρατηρείται η διαφορετική ανάλογα με την εποχή ερμηνεία του, η οποία αν και πολλαπλασιάζει τις οπτικές κάτω από τις οποίες μπορεί κανείς να προσεγγίσει τις έννοιες και άρα να εντρυφήσει σε διαφορετικές διαστάσεις της, ωστόσο σπάνια υπάρχει κάποια εννοιολογική συνοχή προκειμένου να δοθεί κάποιος ορισμός διαχρονικός. Γι' αυτό και θεωρούμε εύλογο και αναγκαίο να τίθεται το ερώτημα: «Ποιο είναι το περιεχόμενο του χ όρου σήμερα;» και « με βάση ποια κριτήρια κάποια έννοια υποδηλώνει συγκεκριμένη κατάσταση;».

Σχετικά με τον ορισμό της παιδείας και των συναφών με αυτήν όρων αριθμούμε πολλές απόπειρες. Με δεδομένο την πολυμορφία του όρου και την πολυποικιλότητα των αναφερόμενων σε αυτήν διαδικασιών έχουμε παρατηρήσει ότι: Η λέξη *παιδεία* ετυμολογικά προέρχεται από μία από τις δύο λατινικές λέξεις educere, που σημαίνει οδηγώ, εκπαιδεύω (έχει πιο πολύ την έννοια του άγω, αγωγή), ή από την educare, που σημαίνει τρέφω, εκπαιδεύω, ή και από τις δύο. Βέβαια η ετυμολογική προέλευση της λέξης δεν αποτελεί θέμα αυξημένης βαρύτητας κατά τις συζητήσεις που διενεργούνται κάθε φορά γύρω από παιδευτικά ζητήματα φιλοσοφικού ενδιαφέροντος τόσο, όσο ο προσδιορισμός και η οριοθέτηση αυτής της έννοιας.

Θεωρούμενη ιστορικά η λέξη *παιδεία* καταγράφεται στις αρχές του 5^{ου} αιώνα ως η διαδικασία μετάδοσης γνώσης και ηθικής σε παιδιά, αλλά και στον Αισχύλο αναφέρεται με την έννοια της ανατροφής των παιδιών.[116] Στην αγγλική, γαλλική και ιταλική βιβλιογραφία η λέξη αυτή αποδίδεται με τα education και éducation αντίστοιχα καθώς και educazione (ιταλικά) και σημαίνει τη διαδικασία μετάδοσης γνώσης και ικανοτήτων μέσα στα όρια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Στη γερμανική Γλώσσα όμως συναντούμε τον όρο Bildug που είναι γενικός όρος και έχει ταυτολογικό περιεχόμενο με τη λέξη μόρφωση, γι' αυτό και συνηθίζουν να μιλούν για

[116] Αισχύλος, *Επτά επί Θήβας*, 18. Επίσης και Δημόκριτος Bd 2,180,58, 8, 181, Θουκυδίδης, 2,39.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

wissenschaftliche, και Kunstleriche Bildug κ.τ.λ., δηλαδή για επιστημονική και καλλιτεχνική μόρφωση, με την έννοια δηλαδή της καθολικής, της σφαιρικής μόρφωσης.

Κατόπιν διαπιστώνουμε πως τόσο στην αρχαιοελληνική όσο και στη σύγχρονη σκέψη δύναται να υπάρξει μία σχεδόν ταυτολογική χρήση του όρου *παιδεία* με τον όρο *μόρφωση*, νοούμενη η δεύτερη ως η σύμμετρη ανάπτυξη όλων των πτυχών της ανθρώπινης προσωπικότητας. Στην παρελθοντική έκφανση του όρου αυτού εντοπίζουμε τη σημασία της διαμορφωτικής και ηθικοπλαστικής δύναμης που εντοπίζεται στη φύση λαμβάνοντας αργότερα το κοινωνικό της περίβλημα.[117] Ωστόσο, τείνουμε να θεωρούμε ότι ο όρος μόρφωση είναι ευρύτερος γιατί παρέχεται στο άτομο και μέσω της εκπαίδευσης αλλά και μέσα από τις πρωτοβουλίες του ίδιου να ερευνά και να συμμετέχει στα παιδευτικά αγαθά.[118] Διεξοδική ανάλυση των όρων αυτών παραθέτει ο καθηγητής Φιλοσοφίας, Γρηγόριος Καραφύλλης.[119]

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο στο οποίο οφείλουμε να επιστήσουμε την προσοχή μας είναι η διαφοροποίηση και η ταυτοποίηση των όρων *παιδεία* και *εκπαίδευση*,[120] δηλαδή τη νοούμενη συστηματοποιημένη μορφή της παιδείας που εκτυλίσσεται μέσα στα σχολεία και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι δύο αυτοί όροι διαφοροποιούνται ως προς την ευρύτητα του νοηματικού τους περιεχομένου χωρίς να σημαίνει ότι ο ένας δεν συμπεριλαμβάνει τον άλλο, υπό την έννοια ότι κάποιος μέσα από την εκπαίδευση δύναται να υπόκειται στις ευεργετικές επιδράσεις που ασκεί η παιδεία. Τελειώνοντας, ένας όρος με τον οποίο συγχέεται διαρκώς η **παιδεία** είναι ο όρος *αγωγή*. Η λέξη αυτή κάνει την εμφάνισή της σε επιφανείς αρχαίους Έλληνες συγγραφείς όπως στον Ηρόδοτο και στον Πλάτωνα,[121] λαμβάνοντας αρχικά τη σημασία

---

[117] Θεόφραστος, *Περὶ φυτῶν αἰτιῶν*, 3,7,4.

[118] Βλ. Σ. Μπουζάκης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα,1987 σ.9 καθώς και Κ. Χαραλαμπόπουλος, *Το πρόβλημα της παιδείας στο φως της πάλης των ιδεών*, Αθήνα 1983, σ. 11. Επίσης Γρ. Καραφύλλη, *Η φιλοσοφία της παιδείας, Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα*, Εκδ. Βάνιας, Θεσ/κη, 2005, σσ. 25-45.Ταυτότοσημες βρίσκει τις δύο έννοιες ο Τ. Καζεπίδης στο σύγγραμά του, *Η φιλοσοφία της παιδείας*, Θεσ/κη, 1992, σσ. 37-38, ο οποίος τις διαχωρίζει από την εκπαίδευση και τη διδασκαλία, προβάλλοντας τη θέση ότι η παιδεία έχει δύο διαστάσεις, τη γνωσιολογική και την αξιολογική,

[119] Γρ. Καραφύλλη, *Η φιλοσοφία της παιδείας, Γνωσιολογικα ηθικά ζητήματα*, Βάνιας, Θεσ/κη, 2005, σσ. 25-45.

[120] Κ. Βουρβέρης, λήμμα **παιδεία**, *Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό*, «Ήλιος», τ. 15, σ. 315. Επίσης για τον όρο «παιδεία» βλ. Gaston Mialeret, *Vocabulaire de l' Education*, RUF, Paris, 1979, σσ. 192-198, το τρίτομο έργο του W. Jaeger, *Paedeia, die Formung des griechishen Menschen*, Berlin, 1959 σε μεταφρ. Γ. Βέρροιος, *Παιδεία, η μόρφωσις του Έλληνος ανθρώπου*, Αθήνα, 1968,1971,1973.

[121] Ηρόδοτος 6,85, Πλάτων, *Πολιτικός*, 370e, Πλάτων, *Νόμοι* 653b-c. Στον ορισμό που δίνει ο Πλάτων σε αυτό εδώ το σημείο παρατηρούμε ότι είναι ευκρινής η σύνδεση της παιδείας με τη λύπη και την ηδονή καθώς και ξεκάθαρη είναι η θέση του ότι η αγωγή έχει σκοπούς πρακτικούς, την αρετή και τη δημιουργία του τέλειου πολίτη. Αριστοτέλης, *Ἠθικὰ Νικομάχεια*, 1179d 31, Πλούταρχος, *Ἠθικά*, 608c, R. S. Peters,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

της μεταφοράς από ένα σημείο σε άλλο και αργότερα τη σημασία της παιδαγωγικής καθοδήγησης από ετέρους, σημασία που δεν διαφοροποιείται σήμερα, εάν λάβουμε υπόψη ότι ένα άτομο που έχει λάβει καλή αγωγή, είναι το άτομο που έχει λάβει επιμελημένη παιδεία και κάποιος τον ώθησε σε αυτό, δηλαδή, τον καθοδήγησε.[122]

Από μία τέτοια θεώρηση του περιεχομένου της παιδείας γίνεται αντιληπτό ότι οι συσχετισμοί είναι πολλοί και εντοπίζεται μία προβληματική ως προς την αποδοχή του ενός ή του άλλου ορισμού, γι' αυτό και η καθιέρωση κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία μία πράξη ή μία διαδικασία θα ονομάζεται παιδευτική θεωρήθηκε από πολλούς μια ξεκάθαρη λύση που θα έβαζε τέλος στην παραγωγή πληθώρας ορισμών. Τα κριτήρια χρησιμεύουν ως καθοδηγητικά πρότυπα και *είθισται* τόσο οι κοινωνιολόγοι όσο και οι φιλόσοφοι να κάνουν απόπειρες να τα ορίσουν. Ο Peters στο *Ethics and Education,*[123] όπως θα δούμε και αναλυτικότερα παρακάτω, προχώρησε στον προσδιορισμό τριών κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία μία πράξη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαδικασία αγωγής (παιδείας). Θεώρησε δηλαδή αναγκαίο να συνάψει την παιδευτική διαδικασία με την απαραίτητη μετάδοση ενός περιεχομένου άξιου προς μετάδοση, ενός περιεχόμενου που θα δημιουργεί κατανόηση και θα παρέχει ένα ευρύ γνωστικό ορίζοντα καθώς και ένα τέτοιο περιεχόμενο που θα αποκλείει το ενδεχόμενο οι μαθητευόμενοι να αρνούνται να συμμετέχουν στην παιδευτική διαδικασία και να εμπλέκονται ακούσια· πράγμα που σημαίνει ότι η ενεργή και ηθελημένη συμμετοχή στην παιδευτική διαδικασία θεωρείται απαραίτητη για την προσωπική του παίδευση. Επειδή τα κριτήρια αυτά με σύντομο τρόπο παρατιθέμενα δημιουργούν ερωτήματα σχετικά με το τι είδους γνώση ενυπάρχει στο προαναφερόμενο παιδευτικό περιεχόμενο και τι θεωρείται άξιο να μεταδοθεί, προχωρεί στη διερεύνηση τόσο της γνωστικής όσο

The Concept of Education, London,/ N.Y. Humanities Press,1967(όλο το βιβλίο παρέχει πληροφορίες για τη χρήση του όρου «παιδεία»).

[122]R.C. Lodge, *Plato's theory of education*, Routledge & Kegan Paul, 1974. Ο Lodge αναφέρει ότι υπάρχει και ευρύς και στενός ορισμός του όρου *παιδεία*. Σύμφωνα με τον πρώτο ορισμό η παιδεία ταυτίζεται με την εμπειρία που λαμβάνει κάποιος κατά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο όρο η φύση του παιδιού μπαίνει σε πρώτη θέση και βρίσκεται στα χέρια του δασκάλου να την διαπλάσει. Η φυσιοκρατία στην Αγωγή (Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Hall, Dewey), στηρίχθηκε στη θέση ότι έμφαση πρέπει να δίνεται στη φύση του παιδιού μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας κατά των σχηματοποιημένων καταστάσεων της κοινωνικής ζωής, γι' αυτό και η ριζική της έκφανση πρεσβεύει την άρνηση υπάρξεως των Σχολείων ως κοινωνικά ιδρύματα. Ο άκρατος παιδοκεντρισμός και η αξία της μάθησης μέσω της ανακάλυψης με ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοδιδασκαλία του παιδιού είναι επίσης βασικά σημεία που χαρακτηρίζουν την αντίληψη αυτή. Βλ. J. Fr. Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, Leipzig, 1902, σ. 33 και 35, για τη φιλοσοφία της παιδείας του J. Dewey, βλ. R.B. Westbook, "Schools for Indusrial Democrats", *American Journal of Education*. v. 100, n.4,August 1992, σσ. 401-419.

[123] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 45, *The Logic of Education*, σ. 22.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και της ηθικής διάστασης της παιδείας, αναζητώντας τις προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν, ώστε να κατοχυρώσει τη γνωστική και ηθική επάρκεια της θεωρίας του.

Ξεκινάει λοιπόν, κάνοντας μία κριτική προσέγγιση και αναδρομή στον τρόπο που προσεγγίστηκε η έννοια από άλλους επιθυμώντας να τεκμηριώσει το επίπεδο δυσκολίας προσδιορισμού και οριοθέτησης του περιεχομένου της. Αναφέρεται στο φιλοσοφικό τύπο ερωτήματος που έθεσε ο Σωκράτης, *τι εστί το χ;*, αλλά και στο *Principia Ethica*[124] του G. Moore ο οποίος προσπαθεί να βρει έναν ορισμό του *καλού* εφαρμόζοντας μια τυπική ηθική έρευνα. Κατά τον Peters[125] πληθώρα φιλοσόφων διέπραξαν λανθασμένα, αποφασισμένοι να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στην ανεύρεση ενός ορισμού και κατόπιν να δουν κατά πόσο αυτός προσαρμόζεται στις διαφορετικές χρήσεις του όρου. Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο Wittgenstein[126] ο οποίος θεωρεί ότι οι διαφορετικές χρήσεις μιας λέξης δεν συσχετίζονται πάντοτε με την αναγκαιότητα να τοποθετηθούν κάτω από ένα ορισμό υποχρεωτικά. Ειδικότερα οι φιλοσοφικοί όροι αναπτύσσουν ένα δικό τους πεδίο ύπαρξης σε μια ποικιλία από διαφορετικά context (σύνολο, ομάδες νοημάτων). Για παράδειγμα η λέξη αιτία (cause) και η λέξη λόγος (reason) θεωρούνται λέξεις που ανάλογα με το πλαίσιο (context) στο οποίο ανήκουν, αναπτύσσουν και διαφορετικό νόημα.

Το ίδιο συμβαίνει και με τη λέξη *παιδεία* για την οποία διαμορφώνουμε έναν ορισμό και προσπαθούμε να δούμε, εάν είναι κατάλληλος για όλες τις χρήσεις του όρου. Υπάρχει δηλαδή ένας κεντρικός κορμός της έννοιας και οι περιφερειακές χρήσεις του όρου. Η χρήση κριτηρίων, για να ερευνηθούν οι δεσμοί των χρήσεων μιας λέξης αλλά και τα διαφορετικά είδη ενός όρου είναι παραπάνω από απαραίτητη, είναι επιτακτική. Ειρωνικά προσθέτει ότι η παιδεία δεν είναι σαν την κηπουρική, η οποία αναπτύσσεται μέσα από ένα ιδιαίτερο τύπο ενέργειας, αλλά συνδυάζεται με τη μάθηση και μάλιστα με διαφορετικές διόδους γνώσης. Κάποιος μπορεί να παιδευτεί είτε μέσα από την προσωπική του εμπειρία ή από ένα διδάσκαλο ή να εμπνευστεί από κάποιες διδασκαλίες που γίνονται σε μια αίθουσα Πανεπιστημίου, γεγονός που καθιστά σαφές πως η παιδευτική πράξη δύναται να συντελεσθεί οπουδήποτε, με την προϋπόθεση ότι όλες αυτές οι διαδικασίες, για να ονομαστούν παιδευτικές οφείλουν να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια. Υπό αυτή την οπτική αυτή γωνία η παιδεία ταυτίζεται με τη λέξη reform (διαμόρφωση) δηλαδή, διαμόρφωση του ανθρώπου που συνεπάγεται και

[124] G. Moore, *Principia Ethica,* Cambridge University Press, London, 1902.
[125] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 23-25.
[126] Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell, 1953, σ. 32.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αλλαγή στο χαρακτήρα του, αλλαγή πνευματικής και ηθικής κατάστασης, γι'αυτό και είναι λογικό ατόπημα να υποστηρίξει κανείς ότι έστειλε το παιδί του στο σχολείο και δεν του διδάχτηκε τίποτα αξιόλογο. Σε αντίθετη περίπτωση μπορούμε να μιλήσουμε για poor education (φτωχή μόρφωση), με την έννοια ότι δεν έμαθε όσα όφειλε να μάθει, χωρίς να σημαίνει ότι όσα έμαθε δεν έχουν αξία (worthwhile knowledge).

Υπό την έννοια αυτή, ότι κάτι δηλαδή, αξιέπαινο διδάσκεται στο σχολείο και ακολουθώντας την πορεία σκέψης του Ryle[127] για τους σχετικούς όρους, θεωρεί ότι η παιδεία είναι μία λέξη που σημαίνει και επίτευγμα και σκοπό. Ο Ryle διαχωρίζει τις λέξεις που δηλώνουν κάποιο καθήκον που οδηγεί σε προκαθορισμένο σκοπό (task words) από τις achievement words (λέξεις που δηλώνουν κάποιο επίτευγμα). Στις πρώτες ανήκουν λέξεις όπως: hunting (κυνήγι), running (τρέξιμο) κ.α. ενώ στις δεύτερες λέξεις όπως : finding (εύρεση, το να βρίσκει κανείς), winning (νίκη, το να νικά κανείς). Ωστόσο δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι οι πρώτες είναι ηθικά ουδέτερες έννοιες και ότι οι δεύτερες σίγουρα υποδηλώνουν αξιέπαινες πράξεις. Λαμβάνοντας[128] υπόψη τα παραπάνω συμπεραίνει ότι η έννοια *παιδεία* μετέχει και των δύο κατηγοριών. Είναι και κάτι που επιδιώχθηκε[129] και κάτι που επιτεύχθηκε ταυτόχρονα. Καλύπτει δηλαδή και τις δύο τις έννοιες από τη στιγμή που προσπαθεί κανείς να μεταδώσει κάτι και ταυτόχρονα πετυχαίνει να το κάνει, να το κατακτήσει. Η *διδασκαλία* έχει ένα παρόμοιο νόημα, όπως διαπιστώνει ο Scheffler[130]. Πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία μεταδίδεται κάτι αξιέπαινο και ταυτόχρονα επιδιώκεται το αποτέλεσμα αυτό.

Με δεδομένο το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η έννοια *παιδεία*, υπογραμμίζει ταυτόχρονα και την πεποίθησή του ότι πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στην έννοια αυτή και σε εκείνη της *εκπαίδευσης* (training) και αυτό επειδή η παιδεία αναφέρεται σε ένα ευρύτερο σύστημα πεποιθήσεων (beliefs), ενώ η δεύτερη στην ανάπτυξη μιας ικανότητας (competence) πάνω σ' ένα τρόπο σκέψης ή θέμα.[131] Στο βιβλίο του, *Ethics and Education*[132] αναφέρεται εκτενέστερα στη διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο όρους. Συγκεκριμένα αναφέρεται σε χρήση των όρων σε φράσεις όπως sex traininig και sex education, physical training και physical education. Οι πρώτοι από τις φράσεις όροι αναφέρονται σε μια διαδικασία μετάδοσης γνώσης

[127] Ryle, G., *The concept of Mind*, London, Hutchinson, 1949, σσ. 149-153.
[128] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ.26.
[129] R.S.Peters, *The Philosophy of Education*, σ.16.
[130] Sheffler, I., *The language of Education*, Springfield, Illinois, Thomas, 1960, σσ. 38-44.
[131] R. S. Peters, *The Concept of Education*, London,/ N.Y. Humanities Press, 1967, σσ. 14-16.
[132] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 34.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προς ικανοποίηση κάποιου συγκεκριμένου σκοπού, είτε να μάθει κάποιος να κάνει έρωτα, να γίνει επιδέξιος σε αυτό, είτε να εξασκήσει το σώμα με απώτερο σκοπό τη σωματική ευεξία. Οι δεύτεροι όμως όροι δεν συσχετίζονται με την ικανοποίηση συγκεκριμένων σκοπών, αλλά με την εισαγωγή της σκέψης των νέων στην πρώτη περίπτωση, σε ένα σύνολο πεποιθήσεων και γνώσεων που αφορούν γενικά τις διαφυλικές σχέσεις και τους κοινωνικούς θεσμούς και στη δεύτερη περίπτωση την καλλιέργεια της πεποίθησης ότι η σωματική άσκηση και ευεξία οδηγεί σε ένα ισορροπημένο τρόπο ζωής κι όχι σε συγκεκριμένο σκοπό. Γι' αυτό και όταν αναφερόμαστε σε κάποιον που είναι εξασκημένος στη γυμναστική, μπορούμε να ρωτήσουμε για ποιο λόγο εξασκείται, για ποιο σκοπό το κάνει αυτό. Εάν όμως αναφερθούμε σε κάποιο πεπαιδευμένο άνθρωπο (educated man) με τη γενικότερη έννοια, δεν είναι δυνατόν να ρωτήσουμε για ποιο λόγο είναι πεπαιδευμένος. Ένας στρατιώτης για παράδειγμα, ένα μάγειρας ή ένας καθηγητής ιστορίας μπορεί να είναι πεπαιδευμένοι, να έχουν καλλιεργηθεί πνευματικά, αλλά να έχουν εκπαιδευτεί και όχι παιδευτεί, για να μάχεται ο πρώτος, να μαγειρεύει ο δεύτερος και να διδάσκει ιστορία ο τρίτος.

Με αυτόν τον τρόπο σκέψης προσπαθεί επίμονα και αυτό φαίνεται και από τον εναρκτήριο λόγο του στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Πανεπιστήμιου του Λονδίνου, Education as Initiation[133] (Η παιδεία ως μύηση) και στην εισαγωγή του βιβλίου του *Ethics and Education*[134] να ξεχωρίσει τις παιδαγωγικές πράξεις από τις άλλες ανθρώπινες επιδιώξεις. Με τη διατύπωση των τριών παρακάτω κριτηρίων θεωρεί ότι θέτει τα όρια διαφοροποίησής οποιασδήποτε παιδαγωγικής πράξης από άλλες δραστηριότητες. Πρώτα απ' όλα, λοιπόν, η παιδεία αφορά τη μετάδοση ενός περιεχομένου το οποίο κρίνεται άξιο για εκείνους οι οποίοι υφίστανται το έργο της παιδείας. Δεύτερον, η παιδεία πρέπει να συνάπτεται προς τη μετάδοση γνώσης, να δημιουργεί κατανόηση και γνωστικό ορίζοντα, ο οποίος δεν εγκλείει νεκρές γνώσεις και τρίτον, η παιδεία αποκλείει ορισμένες διαδικασίες μετάδοσης γνώσεων και αντιλήψεων, επειδή αυτές αντιτίθενται προς τη θελληματική, εκούσια και ενεργή συμμετοχή του μαθητευόμενου.

---

[133] R. S. Peters, "Education as Initiation": an inaugural lecture delivered at the University of London in statute of Education, 9 December, 1963, London, Harrap, for the University of London, Archambault, R.D., *Philosophical Analysis and Education*, "Education as Initiation", N. Y. Humanities Press,, 1965, σ. 89.

[134] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 23-45.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τα τρία αυτά κριτήρια έχουν σημασία, γιατί όλοι αναγνωρίζουν ότι η αγωγή φανερώνει κάτι πολύτιμο το οποίο πρέπει να μεταδοθεί. Το τι είναι πολύτιμο συσχετίζεται με το θέμα των αξιών και του πολιτισμού και επηρεάζει τη δομή του curriculum. Το δεύτερο κριτήριο τονίζει ότι η δια της παιδείας μεταδιδόμενη γνώση πρέπει να είναι ενεργή, κατανοητή, γόνιμη και να έχει αξία από μόνη της. Το τρίτο κριτήριο αφορά ένα πρότυπο ως προς τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιούμε στην παιδεία, εμπεριέχει την ενεργή και συνειδητή συμμετοχή του μαθητή χωρίς εξωτερικούς καταναγκασμούς. Υπό την έννοια αυτή η παιδεία συντελείται κάτω από αμιγώς δημοκρατικές συνθήκες που εξασφαλίζουν έναν σωστό βαθμό ελευθερίας στους εκπαιδευόμενους.[135] Βεβαίως τα κριτήρια αυτά αφήνουν πολλά θέματα αναπάντητα όπως τι είναι άξιο να μεταδοθεί, ποια γνώση είναι γόνιμη κ.τ.λ. που χρήζουν περαιτέρω διευκρινίσεων, ωστόσο είναι προτιμότερα του ορισμού, επειδή δεν μπορεί να δοθεί ένας ορισμός αποδεκτός απ' όλους.

Σε αυτά τα κριτήρια ο εν λόγω φιλόσοφος προσθέτει και δύο επιπλέον θεωρίες απαραίτητες για τη σφαιρική κατανόηση της έννοιας *παιδεία*. Η πρώτη θεωρία αφορά τη φύση του ανθρώπινου μυαλού και την ανάπτυξή του και η άλλη τον προσδιορισμό των δραστηριοτήτων και επιδιώξεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής θεωρίας που μπορούν να χαρακτηριστούν αξιέπαινες (worthwhile), διδασκαλία που κατά το πλείστον αφορά το πρώτο του κριτήριο. Για την ανάπτυξη του ανθρώπινου μυαλού μας μιλάει στο έργο του *Ethics and Education* [136]αναφέροντας ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία που απλά μας μυεί σε έναν κόσμο ο οποίος έχει υπάρχουσες κοινωνικές δομές και τις οποίες σιγά σιγά αντιλαμβανόμαστε. Σε άλλα έργα του,[137]επίσης, διατυπώνει την ίδια ακριβώς θέση είτε θέτει υπό κριτική διήθηση την καντιανή νοητική σύλληψη των ηθικών αρχών και κατ' επέκταση των αξιόλογων πράξεων,[138] είτε αφορμάται προκείμενου να συντάξει τις δικές του θέσεις, από άλλες διδασκαλίες όπως

---

[135] Ο Peters, όπως θα διαπιστώσουμε και στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, υποστηρίζει την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου βαθμού ελευθερίας στο μαθητή, με τη λογική της κατοχύρωσης της ελευθερίας και του σεβασμού των ορίων της ελευθερίας και των άλλων συμμαθητών. Η δημοκρατική γενικότερα διαδικασία μετάδοσης γνώσεων αποτελεί πανάκεια της σωστής διαπαιδαγώγησης των ατόμων υπό όρους που προσδιορίζουν το βαθμό ελευθερίας των ατόμων. Στα συμπεράσματα αυτά καταλήγει ο φιλόσοφος έχοντας παρατηρήσει τις κοινωνικές διαδικασίες και συνθήκες κάτω από τις οποίες ωριμάζει ένα άτομο.

[136] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 49-51.

[137] Βλ. R.S. Peters, *Phychology and Ethical Development*, "Reason and Passion", "The Education of the Emotions", "Subjectivity and Standards", London, Allen & Unwin, 1974.

[138] R.S. Peters, *Phychology and Ethical Development*, σ. 114.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

του M. Oakeshott[139] και K. Popper[140]. Η διατύπωση των απόψεών του σχετικά με το θέμα αυτό διέρχεται μέσα από τις φιλοσοφικές διόδους και κατευθυντήριες γραμμές που έχουν χαράξει ψυχολόγοι και παιδαγωγοί, όπως ο Piaget[141] και ο Freud[142]. Σχεδόν σε κάθε του έργο ή άρθρο και ιδιαίτερα, όταν καταπιάνεται με τη φιλοσοφική ψυχολογία, η παράθεση και η συγκριτική μελέτη των παραπάνω επιστημόνων είναι περισσότερο από εμφανής.

Σχετικά με τον προσδιορισμό των αξιέπαινων πράξεων, αυτό είναι κάτι που σχετίζεται με την εσωτερική και εξωτερική αξία τους καθώς και με το σκοπό για τον οποίο πράττουμε, κάτι και που θα αναλυθεί στα επόμενα κεφάλαια. Πάντως αξίζει να επισημανθεί ότι η προσπάθεια του έγκειται στο να αποδείξει ότι οι παιδευτικές ενέργειες έχουν μια εσωτερική αξία και δεν αποσκοπούν σε εξωτερικούς σκοπούς, γι' αυτό και αξίζουν αυτές καθ' εαυτές, άποψη που όπως θα δούμε δέχτηκε πολλή κριτική και μετασχηματίστηκε λίγο αργότερα.

Το 1970 είναι η χρονιά της μερικής αλλαγής των θέσεών του, αλλαγής που θα σημάνει ταυτόχρονα και την έναρξη και άλλων φιλοσοφικών συζητήσεων σχετικά με την ισχύ των παραπάνω τριών κριτηρίων. Ήταν προφανές ότι τα κριτήρια αυτά εδραίωναν την έννοια της παιδείας σε καθαρά γνωστική βάση πράγμα που θεωρήθηκε κατακριτέο. Η πρόθεση επίσης να προσδιοριστούν οι αξιέπαινες πράξεις και μέσα σε αυτές να εγκολπωθεί και η παιδευτική δραστηριότητα θεωρήθηκε απλή, επιφανειακή ανάλυση του τι πραγματικά σημαίνει *παιδεία*.

Στο άρθρο του "Education and the Educated Man"[143] ακολούθησε την ίδια φιλοσοφική θέση αλλάζοντας μερικώς την ορολογία του. Αναφερόμενος πάλι στα τρία κριτήρια και στη γενικότερη φιλοσοφική του διερεύνηση εισήγαγε ένα νέο όρο, αυτόν του πεπαιδευμένου ανθρώπου. Έτσι είχε τώρα να ασχοληθεί με δύο όρους: από τη μια την *παιδεία* (education) και από την άλλη τον *πεπαιδευμένο, μορφωμένο* άνθρωπο (educated man).

---

[139] R. S. Peters, "Michael Oakeshott's Philosophy of Education", *Essays on Educators*, Allen & Unwin, London, 1981, σσ. 89-109.
[140] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ.109, 186,303,317.
[141] *Στο ίδιο* σ. 49, 51, 197,228,232, 233, 315 και βλ. J. Piaget, *Εισαγωγή στη γενετική επιστημολογία*, μτφρ. Ε. Παπανούτσου, *Γνωσιολογία*, Αθήνα, 1954, σσ. 180-181.
[142] *Στο ίδιο* σ. 98, 233, 242, 262, 284, R.S. Peters, "Freud' s Theory of Moral Development in relation to that of Piaget", *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 231-244.
[143] R.S. Peters, "Education and the Educated Man" in *A critique of Current Educational Aims*, part I, eds, R.F. Dearden – P.H. Hirst and R.S. Peters, Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1975, σσ. 7-8.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο τρόπος προσδιορισμού αυτού του τύπου ανθρώπου έχει τις απαρχές του στη μελέτη που έκανε σε συνάρτηση με την έννοια *άνθρωπος* (the concept of a man)[144] και στο συμπέρασμα που οδηγήθηκε πως σε διαφορετικές πολιτιστικές περιόδους κυριάρχησαν διαφορετικά πρότυπα ανθρώπου. Παράλληλα διάφοροι φιλόσοφοι ερμήνευσαν την ανθρώπινη προσωπικότητα με διαφορετικό τρόπο (Freud, Piaget, Sartre, Marx). «Σήμερα σε αντίθεση με άλλοτε», συνήθιζε να λέει, «όπου οι φιλόσοφοι στα αρχικά στάδια της πορείας τους με ενδελεχή έλεγχο και παρατήρηση εξέφραζαν τις θεωρίες τους και τις ερμηνείες τους σχετικά με την ανθρώπινη φύση, απαιτείται και έχουμε πλέον την άνεση να αναζητήσουμε και τη συνδρομή τόσο των ψυχολόγων όσο και των κοινωνιολόγων και των ιστορικών, για να ερμηνευθεί αυτή η πολύπλευρη ανθρώπινη προσωπικότητα».[145]

Με τον τρόπο αυτό προσέγγισε τον πρώτο όρο καθαρά, γενικά, ως έναν τρόπο αγωγής, θα λέγαμε καλύτερα, και όσον αφορά το δεύτερο όρο μπορούμε να πούμε ότι μετρίασε σε κάποιο βαθμό τη σημασία που έδινε παλιότερα στις αξιέπαινες πράξεις υποστηρίζοντας μονάχα τα εξής: «Ο πεπαιδευμένος άνθρωπος είναι κάποιος, ο οποίος επιδιώκει να πράξει κάτι, επειδή οι πράξεις αυτές αξίζουν από μόνες τους και του χαρίζουν πληρότητα ασχέτως αποτελέσματος, με γνώμονα το γεγονός ότι καλλιεργείται η κατανόηση της λειτουργίας του κόσμου. Το να επιδιώκει όμως κανείς το πρακτικό αποτέλεσμα, δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να ονομαστεί πεπαιδευμένος, γιατί κάτι το πρακτικό δεν σημαίνει ότι επιδιώκεται μονάχα για καθαρά ωφελιμιστικούς ή στείρους επαγγελματικούς σκοπούς. Πράγμα που αυτόματα παραπέμπει στο γεγονός ότι οι πρακτικοί σκοποί ή οι πράξεις που έχουν εξωτερική αξία γι' αυτό που θα μας επιφέρουν, εάν τις εκτελέσουμε, δεν σημαίνει ότι δεν έχουν και εσωτερική αξία.»[146] Έτσι αποδέσμευσε την έννοια του educated person από τις strictly non-intrumental activities (μη ωφελιμιστικές ενέργειες, ενέργειες που δεν αποσκοπούν πουθενά, έχουν αξία αυτές καθ' εαυτές), υποστηρίζοντας ότι κάποιος καλλιεργημένος άνθρωπος θα μπορέσει να ενασχοληθεί με κάτι που θα του επιφέρει υποχρεωτικά κάποιο υλικό, εξωτερικό όφελος χωρίς να σημαίνει ότι δεν διακρίνει και δεν κατανοεί τη βαθύτερη αξία αυτών των πράξεων. Μέσα στο ίδιο άρθρο αναγνώρισε το γεγονός ότι το αρχικό concept του, αυτό της έννοιας *παιδεία*, τώρα πλέον διαχωρισμένο, φάνταζε ως καθαρή

[144] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 232-233.
[145] Στο ίδιο σ. 233.
[146] R.S. Peters, *Education and the Education of Teachers*, "Education and the Educated Man", Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston, 1977, σ. 13.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

έννοια, υποδυόμενη ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ιδανικό, ενώ περιείχε στους κόλπους της κάποιες αξίες που πολλοί απέρριπταν. Υπογράμμισε όμως το γεγονός ότι η φιλοσοφική ανάλυση δεν μπορεί να παρέχει κάποια διευκρινιστική στήριξη για τέτοιου είδους αξίες, κλείνοντας την εργασία του με μία σειρά από ερωτήσεις, οι οποίες έχρηζαν απάντησης σε περίπτωση που η έννοια του πεπαιδευμένου ανθρώπου θα έπρεπε επαρκώς να θεμελιωθεί.

Σε γενικότερες γραμμές θεωρούμε πως η επιλογή κριτηρίων για την οριοθέτηση του όρου παιδεία κρίνεται θετική σε αντίθεση με τη δημιουργία δύο ιδεών (concepts), αυτού της παιδείας και κατόπιν του πεπαιδευμένου ανθρώπου που φάνηκε σε πολλούς ανεπαρκής, για να λύσει όλα τα φιλοσοφικά προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη θεώρηση του παιδευτικού φαινομένου μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που αυτό εντάσσονταν. Παράλληλα η ιδέα του μορφωμένου ανθρώπου, αν και φαινομενικά θεωρείται γενική έννοια, αδυνατούσε να εκφράσει κάθε σύγχρονή του εκπαιδευτική έκφανση του τι μπορεί να σημαίνει educated person, εγείροντας κριτική σχετικά με τις κοινωνικές και ηθικές αξίες που θα έπρεπε να εγκολπώνει η ιδέα αυτή. Ήταν φανερό και στον ίδιο τον Peters ότι το αποτέλεσμα της φιλοσοφικής του αναζήτησης, η δημιουργία δηλ. δύο ιδεών (concepts) εξέφραζε μία αδυναμία από την πλευρά του να οριοθετήσει φιλοσοφικά τον πολυπρισματικό όρο της παιδείας και δημιουργούσε περισσότερα προβλήματα απ' ότι αρχικά επιθυμούσε να λύσει.

1.4. Οι σκοποί της Παιδείας

Το ζήτημα της σκοποθεσίας στην παιδαγωγική επιστήμη σχετίζεται άμεσα και στενά με τις αξίες, τα ιδανικά και τα ιδεώδη που έχουν διαχρονικά επισημανθεί να χαρακτηρίζουν το πνευματικό υπόβαθρο κάθε εποχής από την αρχαιότητα έως σήμερα. Αν ρίξουμε μία ματιά στην αρχαία ελληνική σκέψη και στον ιστορικό Θουκυδίδη[147] διαπιστώνουμε πως το αγαθό της δημοκρατίας λειτούργησε ως ιδανικό της εποχής εκείνης μέσω του οποίου τα κατώτερα λαϊκά στρώματα είχαν τη δυνατότητα να μετέχουν ενεργά στα ζητήματα που αφορούσαν την πόλη τους καθώς λογίζονταν ως το ανώτατο παιδευτικό αγαθό της αθηναϊκής κοινωνίας. Με την εμφάνιση της

[147] Θουκυδίδου, *Ιστορίαι*, II, 37, 1.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αριστοτελικής σκέψης συναντάμε τη λέξη *εντελέχεια* (ἐν τέλος ἔχειν)[148] θέλοντας να υποδηλώσει ότι το *τέλος* που στην αρχαιότητα σήμαινε σκοπός αποτελεί σύμφυτο χαρακτηριστικό του ζωϊκού κόσμου. Υπό την έννοια αυτή κάθε ον (άνθρωπος ή ζώο) και κάθε φυτό χαρακτηρίζεται από μία αυξητική τάση κινούμενο προς κάποιο σκοπό. Όλοι και όλα στη φύση βαίνουν προς μία κατεύθυνση που σηματοδοτείται από ένα τέλος, ένα σκοπό, είτε αυτός μετονομάζεται σε πνευματική ή ηθική ωρίμανση του κάθε όντος είτε στην ύστατη στιγμή του θανάτου, της παύσης της ζωής του. Στον Πλάτωνα επίσης δίνεται πολύ μεγάλη σημασία στα θέματα της παίδευσης των νέων και στη χρήση της παιδευτικής οδού προς μία πολιτική ενσωμάτωση στην κοινωνία κι όχι απαραίτητα στην επίτευξη μιας οικογενειακής ισορροπίας. Σύμφωνα με αυτόν, η παιδαγωγική επίδραση της οικογένειας δεν πρέπει να είναι σύμφωνη με τα όσα οι γονείς επιθυμούν, αλλά τα παιδιά οφείλουν να εκπαιδεύονται σαν να ανήκουν στην πόλη περισσότερο και λιγότερο στους γονείς. Η πεποίθησή του ότι το έργο της παιδείας είναι να καταστήσει το άτομο, άξιο πολίτη αποτυπώνεται ρητά στους *Νόμους*: «τήν πρός ἀρετής ἐκ παίδων παιδεῖαν, ποιοῦσαν ἐπιθυμητήν τε καί ἐραστήν τόν πολίτην γενέσθαι τέλεον ἄρχειν τε καί ἄρχεσθαι ἐπιστάμενον μετά δίκης».[149] Σύμφωνα με τα όσα αναφέρει έχουμε το δικαίωμα να αποφανθούμε υπέρ της ύπαρξης ενός *σκοπού* στην αγωγή, ο οποίος ισοδυναμεί με την προετοιμασία ενάρετων (αρίστων) πολιτών, ώστε να σταθούν με ακεραιότητα μέσα στην πολιτεία.

Τέλος, στην *Πολιτεία*[150] ονομάζει την *παιδεία* στροφή (περιαγωγή) της ψυχής προς την ιδέα του Αγαθού και σταδιακή ανάβασή της προς το φως. Το δύσκολο αυτό έργο της ανάβασης προς το Αγαθό το επωμίζεται ο φιλόσοφος - βασιλιάς, ο οποίος θα βοηθήσει κατά τον φιλόσοφό μας τη μετάβαση προς την αρετή και του ίδιου του πολίτη. Κατά τη γνώμη του ολόκληρο το πολιτικό σύστημα στηρίζεται ακριβώς στη σύζευξη φιλοσοφίας και πολιτικής.[151] Μόνο οι αληθινοί φιλόσοφοι είναι άξιοι να κυβερνήσουν, όσοι άνθρωποι δηλαδή, είναι εξαίρετοι από τη φύση τους με ολοκληρωμένη φιλοσοφική σκέψη και υπάκουοι στα κελεύσματα της ηθικής[152] να καθοδηγήσουν το νέο από την παιδική του ηλικία με γνώμονα το ιδανικό της καλοκαγαθίας, ώστε να πραγματωθεί ο απώτερος σκοπός του ανθρώπου, η

[148] Αριστοτέλης, *Μετὰ τὰ Φυσικά*, N4. 1092 α3.
[149] Πλάτωνος, *Νόμοι* 643e.
[150] Πλάτωνος, *Πολιτεία* 514 κ.ε.
[151] Πλάτωνος, *Πολιτεία* 491e.
[152] Πλάτωνος, *Πολιτεία* VII 514 κ.ε.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ευδαιμονία[153] καθώς και η ηθική, πολιτική και πνευματική ανύψωση του κάθε ανθρώπου. Σε μια τέτοια φιλοσοφία σκέψης δεν χωρεί η αλαζονεία του εύκολου πλουτισμού και ο χρηματισμός, γι' αυτό εξάλλου και ο ίδιος ίδρυσε την Ακαδημία του και καθιέρωσε τη δωρεάν παιδεία. Δεν διστάζει μάλιστα να ασκήσει στο τρίτο και τέταρτο βιβλίο της *Πολιτείας* κριτική στο εκπαιδευτικό υλικό της εποχής του που χρησιμοποιείται για τη μόρφωση των παιδιών (μυθικές διηγήσεις του Ομήρου), τα οποία κατά τη γνώμη του δεν προάγουν το βίο του ανθρώπου. Στην περίπτωση αυτή και από την οπτική γωνία του αρχαίου Έλληνα φιλοσόφου είναι έκδηλο πως συνδέεται ο ηθικός σκοπός της αγωγής με το περιεχόμενο διδασκαλίας (curriculum) σε χώρους όπως τα αρχαία διδασκαλεία. Οι παραπάνω διαπιστώσεις και αναφορές τουλάχιστον ως προς την πλατωνική οπτική της ηθικής διάστασης της παιδείας και της σημασίας της φιλοσοφικής κατάρτισης των παιδαγωγών – βασιλέων της πόλης έχουν για εμάς αξία ως προς το γεγονός ότι μελετώντας εκ βαθέων τη σκέψη του R. Peters βρισκόμαστε έκπληκτοι προς μία παρόμοια διατύπωση θέσεων ως προς τα κριτήρια που πρέπει να χαρακτηρίζουν τους παιδαγωγούς.[154]Γι' αυτόν αξία έχουν οι φιλοσοφούντες καθηγητές, οι καθηγητές που κατέχουν εκείνα τα νοητικά σχήματα και εκείνη την ηθική ωρίμανση, ώστε να μπορούν να μεταδώσουν οτιδήποτε αξίζει[155] να μεταδοθεί στα παιδιά.[156]

Στη σύγχρονη και ξενόγλωσση οπτική του όρου διαπιστώνουμε την πολυποικιλότητα που φέρει αυτός ο όρος, αφού συναντάμε για παράδειγμα στην αγγλική γλώσσα περισσότερους του ενός όρους όπως aim, purpose και intention[157] εκ των οποίων ο πρώτος σημαίνει σκοπός, ο άλλος σκόπιμη ενέργεια και ο τρίτος εκλαμβάνεται ως η πρόθεση, η σκοπιμότητα των ενεργειών μας. Η πλειοψηφία όμως από εμάς, όταν χρησιμοποιούμε τη λέξη *σκοπός* σκεφτόμαστε πως αυτή υποδηλώνει κάποιο στόχο σε απόσταση, που σημαίνει ότι για να φτάσουμε στο σκοπό μας πρέπει να διανύσουμε κάποια απόσταση. Αυτό μπορεί να εκληφθεί ως μια πορεία διαβαθμίσεων των στόχων προς τον τελικό (και άρα ρωτάμε περί της έννοιας αυτών των ενδιάμεσων στόχων) ή ως την επιδίωξη λόγω απόστασης κάποιων όχι εύκολων και άμεσα αποτελεσμάτων, αλλά κάποιων αποτελεσμάτων, για τα οποία χρειαζόμαστε προσπάθεια και προσοχή, για να τα προσεγγίσουμε.

---

[153] Πλάτωνος, *Πολιτεία* VII 523b-540c.
[154] David E. Cooper, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, σ. 5.
[155] Οι θέσεις και αντιθέσεις όσον αφορά την επιλογή των όσων αξίζουν να μεταδοθούν κατά την παιδευτική διαδικασία, είναι ζητήματα που θα μελετηθούν στο τρίτο κεφάλαιο που αφορά την ηθική διάσταση της παιδείας.
[156] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 45, *The Logic of Education*, σ. 22.
[157] R.S.Peters, *The Philosophy of Education*, σ.12.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στην παιδαγωγική ορολογία διακρίνουμε διαφορετικές χρήσεις του όρου μέσα σε διαφορετικά κάθε φορά πλαίσια (context) όπως για παράδειγμα τη σχετιζόμενη με τη μονοδιάστατη χρήση του όρου *σκοπός* φράση: «ο σκοπός της αγωγής», η οποία φαίνεται ότι είναι δογματική και περιορίζει τη σκέψη μας ως προς την ύπαρξη ενός και μόνο σκοπού της αγωγής, φέρνοντας στη μνήμη μας περιπτώσεις όπως της Σπαρτιατικής αγωγής, της αγωγής των Καλβινιστών ή των Ιησουιτών. Η φράση αυτή θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί υπό την έννοια ότι δεν αναφέρεται στον ένα και μοναδικό σκοπό, αλλά σε ένα κύριο, θα λέγαμε, σκοπό στον οποίο υπάγονται όλοι οι άλλοι επιμέρους σκοποί. Κρίνουμε ασφαλέστερη κι ως λιγότερη δογματική τη χρήση της φράσης «οι σκοποί της αγωγής», υπό την έννοια ότι η πληθώρα των σκοπών θα άρει τη μονόπλευρη και απόλυτη επικύρωση του ενός. Τέλος, διακρίνουμε και την ύπαρξη της φράσης : «σκοποί στην αγωγή», πράγμα που κατά τη γνώμη μας υποδηλώνει ότι υπάρχουν αυθυπόστατοι σκοποί μέσα στην αγωγή. Σε σχέση με τους σκοπούς που πρέπει να υπάρχουν σε ένα curriculum (αναλυτικό πρόγραμμα) ενός σχολείου θεωρούμε ότι οφείλουμε να βρισκόμαστε σε διαρκή εγρήγορση και να διερωτώμαστε διαρκώς για την υφή και τη χρησιμότητα των παιδευτικών σκοπών συνυπολογίζοντας όσους υπαγορεύονται από διαφορετικές επιστήμες όπως της ψυχολογίας, την κοινωνιολογίας ή της πολιτικής και άλλους που συνάπτονται προς την ηθική θεμελίωση και θωράκιση της παιδευτικής πράξης. Με αυτό κατά νου θεωρούμε πως στο ερώτημα «ποιοι πρέπει να είναι οι σκοποί της παιδείας» δεν μπορεί να δοθεί μία και μόνο απάντηση, γιατί αυτό εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσουμε το φαινόμενο της αγωγής.

Είναι βέβαια αποδεκτή κάθε προσπάθεια που γίνεται για τον προσδιορισμό τους, με την προϋπόθεση ότι κάθε προσέγγιση τέτοια θα πρέπει να γίνεται επί τη βάσει κάποιων κριτηρίων που θα οριοθετούν την έννοια της παιδείας (αγωγής). Φέρνουμε για παράδειγμα την πεποίθηση πως από τη στιγμή που ο άνθρωπος, ως πολυδιάστατη οντότητα είναι ο ίδιος κατά τον πέμπτο αιώνα όπως και σήμερα, άρα και οι σκοποί της παιδείας που αφορούν τη σμίλευση των πτυχών της προσωπικότητάς του πρέπει να είναι οι ίδιοι. Μια τέτοια τοποθέτηση έχει ερείσματα με βάση την ψυχολογική και τη βιολογική αντίληψη για το τι είναι *άνθρωπος*, αλλά όχι με βάση την κοινωνική ή τη φιλοσοφική σκοπιά, γιατί από μία τέτοια σκοπιά στο ερώτημα τι είναι ο *άνθρωπος*, θα μπορούσαν να δοθούν πολλές απαντήσεις. Για παράδειγμα, μπορεί να ονομαστεί κατά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τον πέμπτο αιώνα, ζώο λογικό ή κατά την υπαρξιακή περί ανθρώπου αντίληψη, ένα όν που τείνει προς το υπερβατικό.

Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν την αρχική μας παραδοχή πως δεν είναι δυνατόν να υπάρχει σταθερή φόρμα κάποιου σκοπού, που να αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο πρότυπο ανθρώπου, δεδομένου ότι ακόμα και στο παραπάνω ερώτημα *περί ανθρώπου*, αδυνατούμε να δώσουμε μία σταθερή απάντηση και πως αναφορικά με το ζητούμενο, εάν οι σκοποί της παιδείας θα πρέπει να διερευνώνται με βάση το παρόν, κρίνουμε ότι πρέπει να δοθεί μια αρνητική απάντηση με δεδομένο ότι το παρόν υπόκειται σε διαρκή μεταβολή και ότι η κριτική προσέγγιση της ιστορίας μας προσφέρει πολλές αξίες και διδάγματα που συνεπικουρούν στην κατανόηση της εκπαιδευτικής κατάστασης σήμερα. Επίσης, όπως διατείνεται και ο Whitehead : «το παρόν είναι ο ιερός τόπος του παρελθόντος και του μέλλοντος», συμπεραίνουμε πως οτιδήποτε γίνεται για το σχολείο ανήκει στο παρόν και όχι στο παρελθόν, από εκεί και πέρα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στη μελέτη μας, συλλογιζόμενοι κατά πόσο οι προοδευτικοί στόχοι ή οι παραδοσιακές αντιλήψεις μπορούν να βοηθήσουν συμπληρωματικά το έργο της εκπαίδευσης και κατά πόσο είναι επαρκείς.

Διαφορετική μερικώς άποψη προβάλλει το φιλοσοφικό λεξικό, *Key concepts in The Philosophy of Education*,[158] το οποίο κατηγοριοποιεί τους σκοπούς της παιδείας ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο αναφερόμαστε κάθε φορά και το είδος της εκπαίδευσης που παρέχεται. Κατά αυτό μπορούμε να μιλούμε για liberal education (φιλελεύθερη παιδεία) στους κόλπους της οποίας η παιδεία θεωρείται ότι είναι ένα αγαθό με εσωτερική αξία και για instrumental education που αναγάγει την παιδεία σε δημόσιο και ταυτόχρονα ατομικό αγαθό με ωφελιμιστική αξία, δηλ. αγαθό που το αποκτάμε, για να μας επιφέρει κάποιο όφελος. Υπάρχουν βέβαια και φιλόσοφοι που κατά καιρούς έχουν αποδόσει στους σκοπούς της παιδείας (aims of education)[159] σημασία που αποδίδεται στους σκοπούς του σχολείου (aims of schooling)[160]ή έχουν δώσει μεγαλύτερη έμφαση σε σκοπούς που αποκλειστικά πραγματοποιούνται, για να

[158] Chr. Winch & J.Gingell, *Key concepts in The Philosophy of education*, Routledge, London and N.Y., 1999, σ.10.

[159] Αν θελήσει κάποιος να προσδιορίσει τους σκοπούς του σχολείου από εκείνους της γενικότερης παιδείας, οφείλει πρώτα να διαμορφώσει εκείνα τα κριτήρια που θα οριοθετήσουν το έργο του ενός και του άλλου όρου. Θα πρέπει για παράδειγμα να αποδειχθεί με επιχειρήματα ότι οι σκοποί της παιδείας δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στο Σχολείο, ώστε να θεωρηθούν αποκλειστικά σκοποί της πρώτης έννοιας, επιχείρημα δύσκολο και ίσως ανεπίτευκτο.

[160] R. Barrow, *The Philosophy of Schooling*, Harvester, Brighton,1981.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αποφέρουν κάποιο όφελος από εκείνους που επιδιώκονται για την εσωτερική αξία που φέρουν οι ίδιοι.[161]

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η έννοια της liberal education, δηλαδή της παιδείας που προσφέρει γνωστικό υλικό όχι για επαγγελματική, υλιστική απόλαυση, αλλά για τη γνώση αυτή καθ' εαυτή και που προάγει από μόνη της το βίο του ατόμου, είναι παρούσα σε κείμενα του φιλοσόφου που μας αφορούν με ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση της εν λόγω παιδείας με τους σκοπούς που διαθέτει.[162] Συνήθως εκείνοι που θεωρούν ότι πρέπει να βαφτίσουμε την παιδεία liberal, είναι εκείνοι που αντιτίθενται στον περιοριστικό και μονομερή τρόπο παροχής των γνώσεων στα σημερινά σχολεία, εκείνοι που θεωρούν ότι πρέπει εθελοντικά να συμμετέχει και ο μαθητής με δική του απόφαση στην παροχή γνώσεων και στην αποδοχή τους (βλ. το τρίτο κριτήριο για τον προσδιορισμό της παιδείας κατά τον Peters). Οι δυσκολίες που εμφανώς προκύπτουν κατά την οριοθέτηση του όρου liberal αποκαλύπτουν τη δυσκολία οριοθέτησης του όρου *παιδεία* γενικότερα και φέρνουν στην επιφάνεια την ανάγκη για εννοιολογική και γνωστική προσέγγιση των όρων και την εφαρμογή των τριών κριτηρίων του Peters ως απαραίτητα εφόδια προσδιορισμού της παιδευτικής πράξης και των θεμελιωδών θεμάτων που στοιχειοθετούν τις τυχόν αντιπαλότητες που προκύπτουν κατά την ανάλυση.

Στο βιβλίο του *The Philosophy of Education*[163] σε μεγαλύτερη έκταση και σε άλλα του έργα σε μικρότερη,[164] ο Peters προσπαθεί να προσεγγίσει το όρο aim (σκοπός) κάτω από μία διαφορετική οπτική και να ερμηνεύσει τη χρήση του μέσα σε διαφορετικά γλωσσικά πλαίσια context). Κατ' ακολουθία των κατευθυντήριων γραμμών της αναλυτικής φιλοσοφίας ξεκινάει με γνώμονα την πεποίθηση πως μία γλωσσοαναλυτική ερμηνεία των λέξεων και των συναπαρτιζόμενων από αυτές λεκτικών συνόλων ίσως μπορεί να οδηγήσει σε μία περισσότερη διευκρινιστική προσέγγιση των παιδευτικών όρων και δη του όρου: *σκοπός*. Η ανάλυση αυτή τον οδηγεί στις εξής τρεις διαπιστώσεις: : πρώτον, όταν ρωτάμε για ποιο σκοπό κάποιος

---

[161] J. Gray, *Beyond the New Right*, Routledge, London, 1993.
[162] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ.43.
[163] R.S.Peters, *The Philosophy of Education*, σσ.12-15.
[164] R. S. Peters, *Authority, Responsibility and Education*, Allen & Unwin, London, (Revised and enlarged 1973), 1960, σσ. 83-95, R. S. Peters, *The Logic of Education*, σσ. 17-39, R. S. Peters, "Education and the Educated Man", *Education and the development of reason*, Dearden R.F. –Hirst P.H. and Peters R.S., Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1972, σ. 11.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ενεργεί, κάνει κάτι, βασικά επιζητούμε να μας επεξηγήσει πιο συγκεκριμένα αυτό που προσπαθεί να κάνει, δεύτερον, όταν αναφερόμαστε στους σκοπούς μιας πράξης, ή όταν λέμε «σκοπεύω να κάνω κάτι», αναφερόμαστε συνήθως σε κάτι μακρινό ή τουλάχιστον σε κάτι που δεν είναι άμεσα προσβάσιμο, αλλά πρέπει να το πλησιάσουμε, για να το πραγματοποιήσουμε, και τρίτον στην έννοια *σκοπός* ενυπάρχει πάντα και το σοβαρό ενδεχόμενο αποτυχίας αυτού που σκοπεύουμε να πραγματοποιήσουμε. Με αφετηρία αυτές τις τρεις εννοιολογικές προσεγγίσεις και τοποθετήσεις και με δεδομένο το γεγονός ότι ο προσδιορισμός της φύσης των σκοπών στην εκπαίδευση αποτελεί μια αναγκαιότητα για το προσδιορισμό της πορείας του μαθήματος από τους καθηγητές και τον ορισμό των προτεραιοτήτων κατά τη διδασκαλική διαδικασία, εκδιπλώνει ο Peters τις θέσεις του με γνώμονα την πεποίθηση ότι στη φράση «σκοποί της παιδείας» η λέξη *παιδεία*, όπως έχει αναφερθεί, προκειμένου να προσδιοριστεί, απαιτεί την εφαρμογή των τριών κριτηρίων του. Τα κριτήρια τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί από τον ίδιο αποτελούν μια απόπειρα μέσα στο χάος των διαφορετικών ορισμών να προσδιορίσουν ή καλύτερα να οριοθετήσουν πρώτον το αποτέλεσμα της παιδευτικής πράξης, με την πεποίθηση πάντα πως ήδη στο μυαλό του φιλοσόφου έχει επέλθει ο διαχωρισμός με την έννοια του πεπαιδευμένου ανθρώπου, educated man, -όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο- και οπότε η παιδευτική πράξη ερευνάται τόσο με αντικειμενικά κριτήρια, αλλά και έχοντας κατά νου τις τυχόν υποκειμενικές παρεκκλίσεις που ενδεχομένως προκύπτουν.

Ο Peters δεινός χρήστης της γλώσσας και δεινός διερευνητής των συσχετισμών που ανακύπτουν κατά τη νοηματική συμπλοκή των λέξεων συνειδητοποιεί ότι αρχικά η παιδεία δεν έχει στόχους αλλά έχει αξίες.[165] Η εκπαίδευση, όμως, διαθέτει στόχους και για να τεθούν οι στόχοι αυτοί απαιτούνται άτομα ικανά για να τους θέσουν. Άτομα που κατέχουν συστηματικές γνώσεις τις οποίες έχουν κατανοήσει και έχουν αξιολογήσει. Δεύτερον δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε σε επαρκή μέσα που να παράγουν έναν επιθυμητό σκοπό, αλλά μόνο σε μια οικογένεια, ομάδα καθηκόντων, που τα ονομάζει *επιτεύγματα*[166] (achievements) και που απαιτούνται να πραγματοποιηθούν προκειμένου κάποιος να θεωρηθεί ότι παιδεύτηκε, μορφώθηκε. Σύμφωνα με την άποψη που διατηρεί σε αυτό το κείμενο, θεωρεί ότι είναι αδύνατον να πούμε ότι : «ο γιος μου μορφώθηκε, παιδεύτηκε, αλλά τίποτα επιθυμητό, αρεστό δεν συνέβη σε αυτόν», γιατί αυτομάτως αρνούμαστε την ευεργετική επίδραση της έννοιας

[165] R.S.Peters, *The Philosophy of Education*, σ.16.
[166] R. S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 26-29.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιδεία η οποία μάλιστα εμπεριέχει μέσα της την έννοια της μεταμόρφωσης (transformation) μιας προσωπικότητας και της αλλαγής καθώς και την παραδοχή πως η συγκεκριμένη ενέργεια, *επιτεύχθηκε* και άρα από ένα αρχικό επίπεδο οδηγηθήκαμε σε ένα άλλο, ανώτερο από το πρότερο. Έχουμε το δικαίωμα να αναφερθούμε βέβαια στη φράση poor education = φτωχή μόρφωση, υπό την έννοια ότι το άτομο δεν έλαβε τις γνώσεις που έπρεπε, γιατί παράτησε το σχολείο, ή γενικότερα δεν είναι καλλιεργημένος, πεπαιδευμένος, άσχετα αν φοίτησε σε κάποιο σχολείο. Μπορούμε επίσης να μιλήσουμε για bad education (κακή μόρφωση), υπό την έννοια ότι αυτό που διδάχτηκε και έλαβε το άτομο δεν άξιζε τον κόπο, ούτε προήγαγε την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Αντιθέτως η απλή χρήση του όρου *παιδεία*, χωρίς κάποιον επιθετικό προσδιορισμό να προηγείται είναι δεσμευτική υπό την έννοια ότι συντελείται κατά την παιδευτική πράξη μία διαδικασία που έχει εσωτερικό χαρακτήρα και εσωτερική αξία. Όταν λοιπόν λέμε ότι στο σχολείο διδάσκεται ένα γνωστικό αντικείμενο, με σκοπό να υπάρχει ένα εξωτερικό τέλος, σκοπός, όπως η απόκτηση οικονομικής και κοινωνικής ευμάρειας μικροσκοπικά ή αύξηση του οικονομικού αποθέματος ή της παραγωγικότητας μιας εταιρίας ή μιας χώρας, μακροσκοπικά, σημαίνει ότι ψάχνουμε κάτι έξω από την ίδια την παιδευτική πράξη, πράγμα που αντίκειται στην αυθυπαρξία της ίδιας της έννοιας *παιδεία*.[167]

Υπό την παραπάνω οπτική εκφράζει την άποψη πως είναι λάθος λοιπόν να λέμε ότι κάποια άτομα διδάσκονται τη μηχανική επιστήμη, για παράδειγμα με σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας υπό τεχνικούς όρους, από τη στιγμή που δύναται να υπάρχουν μηχανικοί, πεπαιδευμένοι, καλλιεργημένοι, άτομα δηλαδή με κριτική ικανότητα και διαύγεια πνεύματος, γεγονός που καθιστά σαφές ότι ο σκοπός των σπουδών τους ήταν η σμίλευση του χαρακτήρα τους μέσα από τις διαδικασίες που διήλθαν. Το ίδιο ισχύει και για έναν πολύ καλό χορευτή ο οποίος έχει πολύ υψηλές ικανότητες, τον οποίο δεν μπορούμε υποχρεωτικά να τον κατατάξουμε στους πεπαιδευμένους ανθρώπους μόνο και μόνο, επειδή εκτελεί κάτι σε άψογο επίπεδο όπως αντίθετα και κάποιον που απασχολείται με τη μαγειρική τέχνη. Αν λοιπόν σύμφωνα με τον Peters κάποιος ασχολείται με τη μαγειρική τέχνη, όχι για υλιστικούς σκοπούς, αλλά γιατί εκτελώντας την ενέργεια αυτή, απολαμβάνει τη χαρά και την ευτυχία του επαγγέλματος, τότε μπορούμε να πούμε ότι αυτός *παιδεύεται*. Η καλλιέργεια λοιπόν μιας ώριμης προσωπικότητας και ενός ατόμου που έχει επίγνωση της ηθικής και

[167] R.S.Peters, *The Philosophy of Education,* σ.16.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γνωστικής του κατάρτισης μπορεί με λίγα λόγια να συντελεσθεί οπουδήποτε είτε στην τεχνική είτε στη γενική εκπαίδευση χωρίς να σημαίνει ότι χαρακτηρίζεται από οικονομικούς και υλιστικούς συσχετισμούς. Για να υπεραμυνθεί μάλιστα υπέρ της εγκυρότητας αυτών των ισχυρισμών αρκετές φορές επιλέγει από την Ιστορία την περίοδο της Σπαρτιατικής ηγεμονίας και τη στρατιωτική δομή που την χαρακτήριζε.

Η σπαρτιατική αγωγή ήθελε τους Σπαρτιάτες να γνωρίζουν άριστα την πολεμική τέχνη και να έχουν λάβει μια ηθική και στρατιωτική εκπαίδευση όχι όμως και *παιδεία*, γιατί δεν γνώριζαν τις παιδευτικές αρχές ή καλύτερα δεν είχαν πλήρως συνειδητοποιήσει την ύπαρξη κάποιου ανώτερου παιδευτικού σκοπού στην εκπαίδευσή τους με την έννοια της καλλιέργειας και της σμίλευσης του χαρακτήρα τους. Το γεγονός ότι υπάκουαν στο στρατιωτικό νόμο που τους είχε επιβληθεί σήμαινε ότι δεν υπήρχε η δυνατότητα επιλογής εναλλακτικής μορφής αγωγής που να συμπεριελάμβανε και γενικότερες γνώσεις πλην των τεχνικών. Στην περίπτωσή τους λοιπόν μπορούμε να μιλούμε μόνο για στρατιωτική εκπαίδευση (military training) και όχι για στρατιωτική παιδεία (military education).[168]

Η άποψη του Peters όμως για το ζήτημα της σκοποθεσίας στο χώρο της παιδείας θα αλλάξει λίγο αργότερα (1981) και θα εκφραστεί σε άμεσο συσχετισμό με μία προβληματική γύρω από τον ηθικό και αξιολογικό προσανατολισμό της δομής του αναλυτικού προγράμματος. Απέναντι στην αρνητική στάση που είχε τηρήσει ως προς τη χρήση της φράσης « σκοποί της παιδείας», μεταστρέφει τον προβληματισμό του και αντιπαραθέτει την πεποίθηση πως σε ένα εξασφαλισμένο δημοκρατικό καθεστώς μπορεί να επιτευχθεί ένας ηθικός, σταδιακός εκδημοκρατισμός τους ατόμου. Η παραδοχή αυτή πιστοποιεί πως η δημοκρατική παιδεία μπορεί να στοχεύει σε μία ποιοτική, ηθική και αξιολογική ανύψωση του ατόμου ακολουθώντας πλέον μία διαφοροποιημένη φιλοσοφική κατευθυντήριο γραμμή, η οποία μας επιτρέπει να μιλάμε για ηθικούς σκοπούς της παιδείας.

Η αυξανόμενη αυτή σημασία που αποδίδει ο Peters στη μετάδοση μιας ηθικής παιδείας που θα προωθεί την ελευθερία στο πλαίσιο των δημοκρατικών θεσμών και που καταγράφεται ολοκληρωμένα σε άρθρο του[169] επιβεβαιώνει και ταυτόχρονα συνάδει με τη γενικότερη αλλαγή που επήλθε στη φιλοσοφική σκέψη του εν λόγω φιλοσόφου, έτσι όπως την διακρίναμε στο προηγούμενο κεφάλαιο και την οποία θεωρήσαμε ως φυσική εξέλιξη της σκέψης του. Η σύνδεση των δημοκρατικών αξιών με τους σκοπούς της

[168] R.S.Peters, *The Philosophy of Education*, σ.17, *The Concept of Education*, σ.10.
[169] Στα ίδια.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιδείας, που για πρώτη φορά η χρήση αυτού του όρου αφορούσε και τη στενή κυριολεκτική σημασία του, αυτή που διατελείται στην καθεαυτή εκπαιδευτική διαδικασία, ήταν μία στάση του φιλοσόφου η οποία μπορεί να ερμηνευτεί στο πλαίσιο του απόηχου των γεγονότων του πρώτου παγκοσμίου πολέμου, ως την πρώτη φορά που συνειδητοποίησε ο Peters πως εκμαυλίστηκε κάθε έννοια ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Από τότε όπως μας περιγράφει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα που διαρθρώνεται μέσα σε δημοκρατικό καθεστώς έχει την ανάγκη να προάγει και να περιχαρακώσει την ατομική ταυτότητα του καθένα. Η ανάγκη αυτή προέρχεται μέσα από τις προτεραιότητες που τίθενται στη δημοκρατική κοινωνία και σκοπό έχουν να εξασφαλίσουν την αυτονομία του ανθρώπου. Από την αφομοίωση συμβατικών ηθικών κανόνων συμπεριφοράς, ωριμάζοντας το άτομο περνάει στο στάδιο της λογικής αφομοίωσης των κανόνων αυτών, όπου και το άτομο κάνει χρήση της λογικής του, αναζητά το λόγο των πράξεών του.

Συνιστώσες της προβληματικής αυτής αποτελούν αρχές όπως η ελευθερία και ο σεβασμός προς τους άλλους, για τις οποίες ο Peters σημειώνει ότι γεννιούνται πολλές αμφισβητήσεις[170] γύρω από την αποδοχή κατ' αρχάς της ύπαρξής τους και από τη σημασία τους για την παιδευτική πράξη και θεωρεί πως απαιτείται μελέτη συστηματική που θα έχει στο επίκεντρό της την εύρεση κάποιας ηθικής θεωρίας, η οποία με τη σειρά της θα επιχειρηματολογεί υπέρ της επιλογής ποιων ηθικών αρχών θα πρέπει να ενσωματώσουμε σε κάθε παιδευτική διαδικασία.[171] Υποστηρίζει χαρακτηριστικά: «Δεν είναι δυνατόν να διατείνονται κάποιοι παιδαγωγοί ότι θα έπρεπε να αφήσουν ελεύθερα τα παιδιά να αποφασίσουν για το τι τους ικανοποιεί, τι τους δίνει μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας και επιλογής για το τι πρέπει να διδαχθούν. Γιατί εάν επέλεγαν ότι το να παίζουν στο καζίνο τους αρέσει γιατί τους καλλιεργεί τη σκέψη, τη συνεργατικότητα και την κοινωνικότητα πρέπει να συμπεριληφθεί μέσα στο curriculum, αυτοί οι ίδιοι οι παιδαγωγοί δεν θα το επέτρεπαν να συμβεί. Πάντα λοιπόν πρέπει να κινούμαστε και να σχεδιάζουμε με βάση κάποια δεδομένα παιδευτικά που υπαγορεύονται από τις αξίες που θέτει μια κοινωνία και αυτές να τις θεωρούμε ως πλαίσιο αναφοράς».

---

[170] Η μάθηση, για παράδειγμα, μέσω ανακαλύψεως έχει αποδειχθεί ότι δεν είναι και πολύ αποτελεσματική όσο αφορά τον τρόπο που μαθαίνεις, ωστόσο αυτή η αναποτελεσματικότητά της αίρεται μπροστά στο γεγονός ότι προσφέρει ελευθερία επιλογής και κινήσεων στους μαθητές.

[171] R. S. Peters, "Democratic Values and Educational Aims", *Essays on Educators*, Allen & Unwin, London, 1981, κεφ. 3. σ. 32.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στην απόπειρά του να ερμηνεύσει τις αξίες αυτές που γεννιούνται μέσα σε ένα δημοκρατικό καθεστώς διαπιστώνει πως υπάρχουν α. *η διαπροσωπική ηθική* (ως αξία που γεννιέται κατά την εφαρμογή του ηθικού κώδικα μέσα στις σχέσεις με τους άλλους συνανθρώπους μας), β. *το προσωπικό καλό* (η εκπλήρωση των προσωπικών μας στόχων, η εύρεση της προσωπικής μας ταυτότητας), γ. *η επιδίωξη της αλήθειας* ακόμα και στις καθημερινές μας πνευματικές αναζητήσεις μέσω της εύρεσης πάντα του λόγου, της αιτίας που πράττουμε κάτι. (Ο Peters θεωρούσε ότι εάν το άτομο προσπαθούσε να αναζητήσει τους πραγματικούς λόγους που τον οδηγούν να πράξει κάτι, θα μπορούσε να ξεχωρίσει το καλό από το κακό, αφού κάθε φορά θα διύλιζε τις ίδιες του τις σκέψεις και προθέσεις. Τέτοιου είδους ενέργειες ευδοκιμούν βεβαίως μόνο μέσα στο κλίμα ελευθερίας της σκέψης και έκφρασης, σε κλίμα, δηλαδή, δημοκρατικό)και δ. *η επαφή μας με αισθητικές και θρησκευτικές αξίες*. Οι αξίες αυτές θεωρούσε πως μπορούν να ευδοκιμήσουν μόνο μέσα στη Δημοκρατία και πως ένας πραγματικά πεπαιδευμένος άνθρωπος έχει θρησκευτική ανεκτικότητα και είναι και αισθητικά καλλιεργημένος.

Με βάση τον προσδιορισμό των αξιών αυτών οριοθέτησε και τους σκοπούς της παιδείας οι οποίοι με το δημοκρατικό περίβλημα που τους αποδίδεται τους απαριθμεί: : η διαπροσωπική ηθική, που έχει διττή υφή (ταυτόχρονα παρουσιαζόμενη ως δημοκρατική αρχή και ως σκοπός της παιδείας), η ικανότητα να κατανοεί κανείς την ανθρώπινη κατάσταση, η αυτοπραγμάτωση του ατόμου και τέλος η προετοιμασία του ατόμου, για να εισαχθεί στον εργασιακό χώρο. Οι τρεις πρώτοι όροι πηγάζουν από την ανάγκη του ατόμου να αυτονομηθεί ηθικά και κοινωνικά, ενώ ο τελευταίος όρος αγγίζει τη σφαίρα της υλιστικής απολαβής με το σκεπτικό πως η στείρα επιθυμία για επαγγελματική αποκατάσταση πρέπει να αντικατασταθεί από την ενσυνείδητη και λογική επιλογή επαγγέλματος που πρώτιστα να αποσκοπεί στο κοινό καλό.

Ιδιαίτερο τέλος ενδιαφέρον εμφανίζει το συμπέρασμα αυτού του άρθρου όπου ο Peters φαίνεται ότι παραδέχεται το γεγονός πως πολλοί θα αμφισβητήσουν την άποψή του τόσο για τους σκοπούς της παιδείας κάτω από το δημοκρατικό περίβλημα που τους θέτει, όσο και τους ορισμούς για τις ίδιες τις δημοκρατικές αξίες. Χρησιμοποιεί και τον όρο contestable δηλαδή αμφισβητήσιμο, κάτι που υπόκειται σε κριτικό έλεγχο δηλώνοντας τα εξής: « ...αυτό που προσπάθησα να δείξω είναι ότι υπάρχουν σκοποί της παιδείας που πηγάζουν από δημοκρατικές αξίες, κάποιοι μπορούν να αμφισβητήσουν την άποψή μου για τη δημοκρατία ή τον ορισμό που έχω θέσει για όλα τα παραπάνω...πάντως όλοι οι δημοκρατικοί τουλάχιστον άνθρωποι συμφωνούν για

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

την δημοκρατική αξία της αλήθειας για παράδειγμα, ή για την αναγκαιότητα της ηθικής στη ζωή μας...ίσως θα διαφωνήσουν με τον τρόπο που τις προσεγγίζω, αλλά αυτό δεν αναιρεί τη σημασία τους και την παραδοχή ότι οι σκοποί της παιδείας μέσα στη δημοκρατία, θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην ποιότητα του μυαλού μας για να ξεκινήσουμε το ταξίδι της αυτοεξερεύνησης».[172]

Γενικότερα αυτό που συμπεραίνουμε είναι ότι σε σχέση με τη σκοποθεσία στο χώρο της παιδείας, ο Peters ξεκινώντας γλωσσοαναλυτικά προσέγγισε τον όρο *σκοπό* στα διάφορα γλωσσικά και επομένως νοηματικά πλαίσια στα οποία δύναται να υπάρξει και οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως μέσα στον όρο αυτό ενυπάρχει η έννοια της μελλοντικής επίτευξης μιας ενέργειας. Κάτι τέτοιο στάθηκε λογικά ασυμβίβαστο με την οριοθέτηση της έννοιας *παιδεία* υπό την οπτική ότι η παιδεία από μόνη της είναι αυτοσκοπός και γι' αυτό δεν μπορεί να νοηθεί σκοπός έξω από την έννοια αυτή. Αν και όμως διατείνονταν πως η φράση «σκοποί της παιδείας» ήταν απαγορευτική του νοήματος και της υπόστασης των εμπλεκομένων όρων, λίγα χρόνια αργότερα στο πλαίσιο της γενικότερης στροφής σε ορισμένα σημεία της γνωσιοθεωρητικής προσέγγισης της λέξης αυτής δείχνει να αλλάζει τη θέση. Η αλλαγή αυτή εξηγείται καλύτερα, αν λάβουμε υπόψη το γεγονός πως δίπλα στον υπό εξέταση όρο *παιδεία* αναγκάστηκε να προσθέσει τον όρο *πεπαιδευμένος άνθρωπος*, ώστε να δώσει έμφαση και στην κοινωνιολογική – υποκειμενική χροιά της παιδευτικής πράξης. Έτσι ο Peters με γνώμονα την ανάγκη να υπάρξει δημοκρατικό καθεστώς που να προωθεί την ελεύθερη και απρόσκοπτη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας προσέθεσε και αποδέχτηκε τη χρήση της φράσης «δημοκρατικοί σκοποί της παιδείας», υπό την έννοια ότι δεν είναι δυνατόν να αρνηθούμε πως μέσα από συγκεκριμένες παιδευτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες τα άτομα μπορούν να οδηγηθούν σε έναν ηθικό εκδημοκρατισμό, να μάθουν δηλαδή να γνωρίζουν την ηθική που πρέπει να τους διακρίνει και το σεβασμό στη ελευθερία της προσωπικότητας τους άλλου.

[172] R. S. Peters, "Democratic Values and Educational Aims", σ. 49.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ
Η ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

2.1. Γενικά περί φιλοσοφίας και γνώσης

Αποκωδικοποιώντας τα τρία κριτήρια προσδιορισμού της έννοιας *παιδεία* του Peters και αφορμώμενοι από τη διαπίστωση της σημασίας που αποδίδεται στην ανθρώπινη δυνατότητα της γνώσης και στην αξιολόγηση αυτής της δυνατότητας, ερχόμαστε να συνειδητοποιήσουμε πως ο προσδιορισμός του όρου αυτού υπό την οπτική της ανθρώπινης γνώσης και της ανθρώπινης θεώρησης των αξιών είναι καθοριστική για την ερμηνευτική του προσέγγιση και τη νοηματική του καταξίωση. Αυτό που τείνουμε να θεωρούμε ως απαραίτητο συστατικό για τη θεώρηση της υφής των παιδευτικών πράξεων είναι η παραδοχή πως η φιλοσοφία της παιδείας προχωρά καλύτερα κινούμενη στο γνωσιολογικό και ηθικό πεδίο ως ερευνητική μέθοδος των συσχετιζόμενων με την παιδεία γνωσιοθεωρητικών και ηθικών προβληματισμών που άπτονται του παιδευτικού φαινομένου. Τέτοιοι προβληματισμοί συσχετίζονται άμεσα με τον τρόπο και την υφή της μεθόδου διδασκαλίας, με την ποιότητα των παιδευτικών σχέσεων και την ηθική κατοχύρωση της γνώσης και των υποκινούμενων από τον ηθικό κώδικα πράξεων και τρόπων συμπεριφοράς.

Η δυσδιάσταση αυτή θεώρηση του όρου *παιδεία* και, όσο μας αφορά στο παρόν κεφάλαιο, της έννοιας *γνώση*, αναφέρεται σε θεωρίες που αντλούνται ήδη μέσα από την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αρχαία ελληνική σκέψη όπως η πλατωνική θεωρία περί *γνώσης* και *δόξας*.[1] Ως αυτοτελές και επιστημονικό πεδίο της φιλοσοφίας, το πρόβλημα της γνώσης είναι δημιούργημα της νεότερης σκέψης κάνοντας την εμφάνισή του στην αρχή της Αναγέννησης. Ονομάστηκε δε *Γνωσιολογία* η έρευνα της πηγής και του περιεχομένου της γνώσης και τον περασμένο μόλις αιώνα μετονομάστηκε σε *Θεωρία της Γνώσης* καθώς και σε *Φιλοσοφία της Επιστήμης* γενικά ή *Επιστημολογία*, ορολογία που υπογραμμίζει τη σχέση της φιλοσοφίας με την επιστήμη και ειδικότερα με τη θεωρία της γνώσης, καθώς και τη σημασία του καθορισμού του ερευνητικού πλαισίου των δύο πρώτων όρων, ώστε να διαφανεί η προβληματική που καλλιεργείται γύρω από τη θεωρία της γνώσης και της σχέσης της με τη παιδεία.

Υπενθυμίζουμε πως στις αρχές των γνωστικών κατακτήσεων του ανθρώπου η επιστημονική έρευνα και η φιλοσοφία είναι δύο έννοιες άρρηκτα δεμένες μεταξύ τους, χωρίς όμως απολύτως διακριτούς σημασιολογικούς διαχωρισμούς. Οι Σωκρατικοί,[2] οι Σοφιστές, οι Ελεάτες, ο Αριστοτέλης, ο Πύρρων ο Ηλείος και ο Επίκουρος ασχολήθηκαν στην αρχή επίμονα με τις διαστάσεις που φαίνεται να έχει το γνωσιολογικό ζήτημα, γεγονός που ενισχύει τη διαπίστωση πως προσπαθώντας να αναζητήσουν τη γνώση του κόσμου, αρχικά χωρίς ιδιαίτερη μεθοδολογική διάθεση, αλλά αργότερα πιο συστηματικά, διεξήγαγαν επιστημονική έρευνα υπό την έννοια της συστηματικής προσέγγισης της πραγματικότητας και της απολαβής κάποιων έγκυρων πληροφοριών της πραγματικότητας αυτής.

Στην αριστοτελική Λογική όσο και στην πλατωνική θεωρία της γνώσης, από την οποία επίσης επηρεάστηκε ο Peters,[3] όταν αναφέρθηκε στη γνωστική διάσταση της παιδείας διακρίνουμε από τη μια τον Αριστοτέλη να θεωρεί την επιστημονική γνώση ως γνώση της αιτίας ενός πράγματος μέσω της επαγωγικής μεθόδου και από την άλλη για πρώτη φορά τόσο ολοκληρωμένα και συστηματικά τον Πλάτωνα να ασχολείται με τη σύνδεση του προβλήματος της γνώσης με την παιδεία, η οποία εννοείται στην πλατωνική σκέψη ως η παιδεία που έχει θεία προέλευση και ξεχωρίζει τον ελεύθερο, μορφωμένο άνθρωπο[4] από τον τεχνίτη που έχει μία σχετική, πρακτική και περιορισμένη

---

[1] Πλάτων, *Φίληβος* 34a –c, *Φαίδων* 73-76, *Θεαίτητος* 198e.
[2] K.Lehrer, *The Knowledge*, Oxford 1974, σ.55. (Ο K. Lehrer υποστηρίζει ότι μπορούμε άνετα να διατυπώσουμε την παρακάτω πρόταση: Πιστεύω ότι γνωρίζω κάτι ή γνωρίζω κάτι που δεν πιστεύω.
[3] David E. Cooper, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986, σ. 5. Βλ. υποκεφάλαιο 1.2 υποσημειώσεις 90, 94.
[4] Πλ., *Αλκιβιάδης*, 124b.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γνώση.[5] Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η πλατωνική θεωρία της γνώσης[6] συνδέεται στενά με την εξέλιξη της θεωρίας των ιδεών και την πεποίθηση πως η παρουσία του κατάλληλου δασκάλου - φιλοσόφου[7] είναι απαραίτητη, για να οδηγηθούμε στη γνώση της ουσίας των πραγμάτων[8], που δεν είναι άλλη από τη γνώση του κόσμου των ιδεών.[9]

Στο *Θεαίτητο*[10] του Πλάτωνα, για παράδειγμα, γίνεται αναφορά στα δύο διαφορετικά είδη γνώσης: την αληθινή δόξα (τη γνώμη), η οποία προέρχεται από την πραγματικότητα και τη γνώση, η οποία πηγάζει από την αληθινή και αντικειμενική προσέγγιση της πραγματικότητας. Η διαφορά ανάμεσα σε αυτά τα δύο είδη γίνεται αντιληπτή, με το παράδειγμα ενός δικαστή, ο οποίος είναι δυνατόν να πιστεύει αληθινά ότι ο κατηγορούμενος είναι ένοχος, αλλά να μην έχει επαρκείς αποδείξεις, ώστε να ισχυρισθεί ότι γνωρίζει αυτό. Ο συγκεκριμένος δικαστής λοιπόν έχει μία *γνώμη* για τον ένοχο, όχι όμως και *γνώση* της πραγματικής του ενοχής. Επομένως, είναι δυνατόν να ισχυριστούμε ότι η εξίσωση της αληθινής δόξας με τη γνώση[11] δεν ισχύει παντού και πάντοτε. Αργότερα θα μεταβάλλει κάπως τη θεωρία του αυτή εισάγοντας την έννοια της ανάμνησης, δηλαδή, την a priori γνώση των αρχέτυπων Ιδεών, όπως η Δικαιοσύνη, το Ωραίο κ.α. Η γνώση αυτή χάνεται, όταν η ψυχή που την κατείχε μπαίνει σε ανθρώπινο σώμα και απαιτείται η συμβολή της παιδείας για να έρθει στην επιφάνεια.[12]

Για καθαρή φιλοσοφική, προωθημένη έρευνα αυτών των γνωσιοθεωρητικών προβλημάτων έχουμε τη δυνατότητα να μιλάμε μετά τον 16° αιώνα, όταν κυρίως στην αγγλοσαξωνική σχολή η μελέτη των επιστημών εννοείται ως μελέτη των ορίων και της πηγής της γνώσης και ταυτίζεται ως επί το πλείστον τη *Γνωσιοθεωρία*. Σπουδαίοι φιλόσοφοι κατευθύνονται προς μία τέτοια ταυτοτική προσέγγιση των δύο εννοιών όπως ο Fr. Bacon (1561-1626),[13] ο Descartes[14] (1596-1650), ο J. Locke[15](1632-1704), ο

---

[5] Πλ., *Πρωταγόρας*, 312b.
[6] Για περαιτέρω μελέτη της φιλοσοφικής μεθοδολογίας στους Πλατωνικούς διαλόγους βλ. Κ. Βουδούρη, *Πλατωνική Φιλοσοφία*, Αθήνα 2000, σ. 35-61, του ιδίου, *Η αρχαία Σοφιστική*, « Η μάθηση, η διδασκαλία της φιλοσοφίας και η Σοφιστική», Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1984.
[7] Πλ., *Θεάγης*, 122b, Λ. Κελεσίδου, *Παιδεία το θειότερον*, Νέα Παιδεία, Αθήνα, 1991, σ. 23-26.
[8] Πλ., *Αλκιβιάδης*, 134b-d.
[9] Πλ., *Πολιτικός*, 297a.
[10] Πλατ. Θεαιτ. 200d κ.ε.
[11] Έτσι υπάρχουν πολλοί τύποι γνώσης, όπως η εμπειρική (η με τις αισθήσεις παρεχόμενη) σύμφωνα με τους Εμπειριστές J. Locke και D. Hume, η επιστημονική (συνεπικουρείται και από τη λογική), κατά τους Ορθολογιστές (Spinoza, B.) η ενορατική κατά τον Bergson, H.
[12] Πλ., *Μένων*, 80e κ.ε. *Πολιτεία*, VII 514a – 516c.
[13] F. Bacon, *Novum Organum* (1620), Βλ. F.H. Anderson ed. *The New Organon and Related Writings*, New York, 1960.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Berkeley[16] (1684-1753) και κυριότερα οι D. Hume[17] (1711-1776), E.Kant (1724-1804)[18] και G. W. F. Hegel (1770-1831).[19]

Αργότερα στον Ρομαντισμό και τον Θετικισμό η γνωσιολογική έρευνα δέχεται τις πρώτες επικρίσεις της ως προς την εγκυρότητα των πορισμάτων της, παρά το γεγονός ότι πολλοί Φυσικοί και Μαθηματικοί όπως ο E. Mach[20] και ο A.C. Helmholz[21] προβληματίστηκαν πάνω στα γνωσιολογικά ζητήματα που άπτονταν της επιστήμης τους προετοιμάζοντας έτσι το έδαφος για τη συγκρότηση του συγχρόνου κλάδου της Επιστημολογίας. Από εκεί και πέρα διάφορα ρεύματα γεννιούνται όπως ο Νεοκαντιανισμός με τους P. Natorp[22], E. Cassirer[23] κ.α, η Φαινομενολογία με τον E. Husserl [24](1859-1938) κ.α.[25]

---

[14] R. Descartes, *Discours de la Méthode* (1637), *Meditation Métaphysique* (1641), A. Wollaston, Harmondsworth, Penguin, 1960.

[15] J. Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (1960), εκδ. A. D. Woozley, London, Collins/ Fontana, 1964. The Locke Reader, εκδ. Yolton, Cambridge, University Press, 1977.

[16] G. Berkeley, *Philosophical Works,* Dent, London, 1971.

[17] D. Hume, *A Treatise on Human Nature* (1739/40), εκδ. L.A. Selby- Bigge. 2η έκδοση, P.H. Niddítch, Oxford, University Press, 1978.

[18] E. Kant, *Critique of pure Reason (*1781. 2h έκδ. 1787), μτφρ. Εκδ. N. Kemp Smith, London, Macmillan, 1929, *Prolegomena to any Future Metaphysics* (1783), μφτρ. P.G. Lucas, Manchester, University Press, 1953. I. Kant, *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, μτφρ. Α. Γιανναρά, Αθήνα, 1977, σ. 76 και 80-81 και απευθείας στο E. Kant, *Kritik der reinen Vernunft I, Einleitung, Werke*, Bd. 3, Wissensch, Buchges, Darmstadt, 1968, σσ. 53-54 και 255-257. Ο Popper αντιτίθεται στην άποψη του Kant στο έργο του, *Objective Knowledge*, Clarendon Press, Oxford 1972, σσ. 341-343. Ο Kant θεωρούσε ότι πέρα από τη γνώση που προσλαμβάνουμε από τις αισθήσεις μας υπάρχουν a priori δομές του νου μας όπως ο χώρος και ο χρόνος που δεν μας τις δίδαξε κάποιος, αλλά υπήρχαν από πριν. Αυτές οι δύο δομές μας βοηθούν να επεξεργαζόμαστε τα μηνύματα που περνούν σε εμάς μέσω των αισθήσεων και να κατηγοριοποιούνται. Γι' αυτό και κατά την άποψή του οι προτάσεις (κρίσεις) χωρίζονται σε a priori και a posteriori. Οι πρώτες κατοχυρώνουν την αλήθεια τους ανεξαρτήτως εμπειρίας μέσα από τα στοιχεία της πρότασης ή θεμελιώνονται ως επιχειρήματα που ο Αριστοτέλης ονόμασε διαλεκτικά και ο Kant υπερβατολογικά (transcendental arguments).

[19] G.W.F. Hegel, *Phenomenology of Spirit* (1807),μφτρ. A.V. Miller, Oxford, University Press, 1977, *Lectures on the philosophy of history (1837)*, μτφρ. J. Sibree, New York, Dover, 1956.

[20] E. Mach, *Die Mechanik in ihrer Entwicklung historischkritisch dargestellt*, Brockhaus,Leipzig, 1912.

[21] A.C., Helmholtz, *Über die Entstehung des Planetessystemes*, Vorträge und Reden, 2η εκδ. 5, 1903.

[22]Natorp, P., *Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme,* : Eine Einfohrung in den Kritischen Idealismus, ed. Ruprecht, Auflage, 2008.

[23]E. Cassirer, *An Essay on Man, an Introduction to the Philosophy of Human Culture*, New Haven, Conn. Yale University Press, 1944.

[24]E.Husserl, *Logische Untersuchungen*, τόμοι 2, Hrsg. von Elmar Hoenstein, 1975, Hrsg, von Urs. Panzer, 1984. – *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologische, Philosophie*, Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie Neu hrsg. von Karl, Schuhmann, Nachdruck, 1976, Zweiter Buch- Phänomenologische Untersuchungen zur constitution, Hrsg. von Marly Biemel, Nachdruck, 1991, Drittel Buch- Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaffen, Hrsg. von Mar. Biemel, Nachdruck, 1971.

[25] Δεν πρέπει να παραβλέψουμε και τα ρεύματα της Ιδεοκρατίας ή γνωσιολογικού Ιδεαλισμού, όπου αντικείμενο της γνώσης είναι οι παραστάσεις/ιδέες ως προϊόντα της συνείδησης, αφού ο κόσμος είναι ιδέα της συνείδησης καθώς και του Νεοθετικισμού, ως εξελιγμένη μορφή του Θετικισμού, που προβάλλει ως αίτημα την αυστηρή λογική ακρίβεια, όπως συμβαίνει στα Μαθηματικά, γι' αυτό και κατ' αυτόν κάθε επιστήμη οφείλει να διδάσκεται από αυτά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το 1949 στη Μ. Βρετανία μια άλλη μεγάλη μορφή και εκπρόσωπος της γνωσιοθεωρητικής φιλοσοφίας γεννιέται, ο G. Ryle, ο οποίος θα διατυπώσει θέσεις για την πρακτική γνώση, οι οποίες επηρέασαν κατά πολύ τη διαμόρφωση των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων (Curriculum) της χώρας του. Σύμφωνα με τον Ryle,[26] πρώτον οι προτάσεις του καθημερινού μας λόγου είναι προτασιακής μορφής (of propositional character), όταν λέμε, δηλαδή, ότι ο *χ* πιστεύει *π* είναι σαν να δεχόμαστε ότι, εάν οι περιστάσεις είναι κατάλληλες, ο χ θα πει ή θα πράξει ορισμένα πράγματα, δηλαδή δεχόμαστε ότι ο χ έχει τη διάθεση να πει ή να πράξει ορισμένα πράγματα κάτω από ορισμένες συνθήκες. Αλλά τα πράγματα και οι περιστάσεις αυτές δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν, γι' αυτό στην ουσία η πρόταση: ο χ πιστεύει ότι π, αναλύεται σε: ο χ είναι διατεθειμένος να πράξει είτε ότι α, είτε β, είτε γ, είτε..., κάτω από ορισμένες συνθήκες είτε της υφής α, είτε β, είτε γ, είτε... Η ανάλυση του Ryle φαίνεται κυκλική, γιατί πρέπει να γνωρίζουμε ποια είναι η κατάλληλη συνθήκη, για να πράξουμε κάτι και να προσδιορίσουμε πάνω σε ποια καθοδηγητική αρχή στηρίζεται αυτή η συνθήκη.

Δεύτερον, πρέπει να ξεχωρίσουμε τη γνώση περί *του πώς* πράττουμε κάτι, δηλαδή, την πρακτική γνώση (knowing how) από τη θεωρητική γνώση (knowing that). Η πρακτική γνώση, η οποία είναι απαραίτητη σε πολλές καταστάσεις, όπως στην ηθική και πολιτική ζωή, δεν προϋποθέτει πάντοτε, κατά τον Ryle τη θεωρητική γνώση, αντίθετα η πρακτική γνώση έχει προτεραιότητα έναντι της θεωρητικής, η οποία, για να έχει αξία, απαιτείται να εφαρμοσθεί σε συγκεκριμένες περιστάσεις, επιβάλλεται δηλαδή να μετατραπεί κατά κάποιο τρόπο σε πρακτική γνώση.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Ryle υπάρχουν περιστάσεις στις οποίες δυνητικά υποστηρίζεται ότι έχουμε ταυτόχρονα και θεωρητική και πρακτική γνώση, όπως στην περίπτωση της πολιτικής. Επίσης πως πρέπει να διακρίνουμε μεταξύ της περίπτωσης που γνωρίζουμε πώς να πράξουμε κάτι και εκείνης που απλώς μπορούμε να το πράξουμε. Τα ζώα για παράδειγμα μπορούν να πράξουν ορισμένα πράγματα, αλλά δεν γνωρίζουν πώς να τα πράξουν. Εάν το παράδειγμα αυτό ευσταθεί, τότε αποδεικνύεται ότι η γνώση δεν είναι ενστικτώδης ή αντανακλαστική, αλλά απαιτεί την κατανόηση ορισμένων αρχών που διέπουν την ενέργεια που θέλουμε να επιτελέσουμε. Είναι πάντως σωστό να μιλούμε για γνώση του *πώς* και του *ότι*, άσχετα από το γεγονός ότι το

[26] G. Ryle, *The concept of mind*, Hutchinson, London, 1949, σσ. 150-153, Κ. Βουδούρη, *Αναλυτική Φιλοσοφία*, σ. 254-263, Christ. Winch & J. Gingell, *Key Concepts in The Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1999, σσ. 125-128.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ένα είδος γνώσης δεν αποκλείει το άλλο, κάτι που ισχύει και με τη γνώση της άμεσης γνωριμίας και τη γνώση της περιγραφής, όπως διατείνεται ο Russell.[27]

Στην Αγγλία το 1965 έχουμε την εμφάνιση του P. Hirst, συνεργάτη του Peters και ομοϊδεάτή του, ο οποίος διατείνονταν ότι η ανθρώπινη λογική στηρίζεται σε νοητικά σχήματα που έχουν μετεξελιχθεί κατά τη διάρκεια των αιώνων. Αυτά τα σχήματα ή νοητικές δομές περιλαμβάνουν και κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία αποφαινόμαστε, αν μία κρίση είναι αληθής ή ψευδής.[28] Ο Hirst[29] προχώρησε στο να διατυπώσει την ύπαρξη οχτώ μορφών γνώσης με βάση το κριτήριο ότι κάθε μορφή έχει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο έρευνας του επιστητού, έχει τη δική της μεθοδολογία και τους δικούς της κανόνες επαλήθευσης των πορισμάτων της. Οι οχτώ μορφές γνώσης (forms of knowledge) είναι οι εξής: τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, οι ανθρωπιστικές επιστήμες, η ιστορία, η θρησκεία, η λογοτεχνία, η φιλοσοφία και η ηθική. Με βάση αυτές τις οχτώ μορφές γνώσης θα πρέπει να διαμορφώνονται τα αναλυτικά προγράμματα των σπουδών από τη στιγμή που χωρίς αυτές δεν νοείται, κατά τον ίδιο, λογικός ανθρώπινος νους. Με ένα λοιπόν υπερβατικό επιχείρημα του τύπου : η ανθρώπινη λογική προϋποθέτει αυτές τις οχτώ μορφές, άρα αυτές οι οχτώ επιστήμες αποτυπώνουν τις διαχρονικές νοητικές ανθρώπινες κατακτήσεις, ο Hirst υπονόησε πως η λογική κατοχύρωση ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών βασίζεται επάνω στις νοητικές δομές, δηλαδή στις οχτώ προηγούμενες φόρμες γνώσης. Όταν προσπαθούμε να δομήσουμε ένα curriculum, ουσιαστικά προϋποτίθεται ότι στη δόμηση του υπάρχουν οι προαναφερθείσες επιστήμες.

Επακόλουθο αυτών των θέσεων ήταν το ξέσπασμα κριτικής[30] που αφορούσε τη βεβαιότητα του Hirst πως επιστήμες όπως η ηθική ή η θρησκεία δύνανται να αποτελούν πεδία τεκμηριωμένα και να οδηγούν σε αλήθειες. Από τη στιγμή που η χρήση των όρων γίνονται από διαφορετικούς ανθρώπους, απαιτείται τουλάχιστον να συγκεκριμενοποιηθούν αυστηρά κριτήρια δημιουργίας ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου αναφοράς. Ποιος θα ορίσει αυτά τα κριτήρια; Και ποια θα είναι αυτά;

---

[27] B. Russell, *The problems of philosophy*, London 1912, κεφ. 5 και *Logic and knowledge*, Marshall, London 1956, 225-227, σσ. 127-174.

[28] Η αληθινή γνώση προϋποθέτει άμεση αντιστοιχία της νοητικής και της πραγματικής ύπαρξης του αντικειμένου, Γρ. Καραφύλλη, *Η φιλοσοφία της παιδείας, Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα*, Εκδ. Βάνιας, Θεσ/κη, 2005, σς. 102-109, Χρ. Θεοδωρίδη, *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*, εκδ.Κολλάρου & Σία, Εστία, 2η έκδοση, 1962, σσ.105-212.

[29] P. Hirst, "Liberal Education and the Nature of Knowledge" in R.S. Peters, *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, London, 1973, σσ. 90 – 106.

[30] Brent, A., *Philosophical Foundations of the Curriculum*, London, 1978, Allen & Unwin, Gingell, J. "Art and Knowledge", *Educational Philosophy and Theory* 17 (1): σσ. 10-21, Mackie, J. *Ethics: Inventing Right and Wrong*, New York, Penguin, 1977.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συνειδητοποιώντας τις αδυναμίες της προηγούμενης θέσης του, την μετρίασε ο ίδιος παραδεχόμενος και αυτός ότι προκειμένου για την αληθινή τεκμηρίωση μιας πρότασης και της χρήσης των όρων της πρέπει να υφίσταται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο διαλόγου με κοινά αποδεκτούς κανόνες χρήσης των λέξεων μέσα σε αυτό. Επιπρόσθετα κατ' ακολουθίαν του προσανατολισμού της φιλοσοφικής σκέψης του Ryle, αναδιατύπωσε την άποψή του σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και μίλησε για την αρχή της μετάδοσης της *πολιτιστικής κληρονομιάς* και της γνώσης του *πώς να πράττουμε κάτι* ως ***λυδίες λίθους*** της εκπαίδευσης. [31]

Υπό το φως όλων των παραπάνω διαφορετικών ρευμάτων θεωρούμε πως η γνώση για την πραγματικότητα έχει προσεγγιστεί με διαφορετικές μεθόδους και με βάση διαφορετικές θεωρήσεις. Δεν μένει παρά να διατυπώσουμε την πεποίθησή μας πως αντίθετα με την Επιστήμη που αφορά τη μελέτη κάποιου κομματιού του επιστητού, η φιλοσοφία[32] θεωρείται μητέρα των επιστημών και πάντα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο κατά την ανάπτυξή τους. Η επιστήμη απλά ερευνά το περιβάλλον και μελετά τα αισθητά μέσω των λογικών αρχών. Εκεί υπεισέρχεται και η σημασία της φιλοσοφικής έρευνας, η οποία είναι απαραίτητη σε κάθε βήμα που κάνει η επιστήμη και αυτό γιατί η επιστημονική έρευνα προϋποθέτει μια αφαιρετική προσέγγιση των νοουμένων αντικειμένων και των σχέσεων μεταξύ τους.

Η φιλοσοφία βοηθά στην κατανόηση της σχέσης του αντικειμένου και της νοητικής του εικόνας και βοηθά να αναδεικνύεται η αλήθεια κάθε φορά που ο νους προσπαθεί να συλλάβει τα πράγματα. Μέσα από τη φιλοσοφική έρευνα μπορούμε να μυηθούμε στα πορίσματα των επιστημών και να διερωτηθούμε για τις μεθόδους και τη λογική των επιστημονικών αυτών ερευνών. Σε ότι αφορά το συγκεκριμένο κλάδο της φιλοσοφίας της παιδείας και της φιλοσοφίας της γνωσιοθεωρητικής διάστασης της παιδείας, η μελέτη μας θα εστιάσει το ενδιαφέρον της στα εννοιολογικά ζητήματα της παιδείας και των συναφών με αυτήν όρων, καθώς και στα γνωσιολογικά ζητήματα που αφορούν τη φιλοσοφία της παιδείας κατά τη φιλοσοφική σκέψη του Peters.

Αν υποστηρίξουμε ότι η εκπαίδευση συντελεί στην ανάπτυξη του πνεύματος, η γνώση που θα μεταδοθεί πρέπει με βάση κάποια κριτήρια να οδηγεί σε αυτό το σκοπό.

---

[31] P. H. Hirst, *ό.π.*

[32] (κατ' επέκταση ο φιλοσοφικός τρόπος σκέψης), Πλατ. *Σοφιστής*, 263b, Αριστοτ. *Μετά τα Φυσικά* 1011b25. Ο Θωμάς ο Ακινάτης δέχεται την διατυπωμένη από τον Εβραίο νεοπλατωνικό Φιλόσοφο I. Israeli : «Veritas est adaequatio rei et intellectus» (η αλήθεια είναι η εξίσωση της νόησης προς το πράγμα).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αν δεχτούμε ταυτόχρονα το δυϊστικό μοντέλο θεώρησης της πραγματικότητας, ότι δηλαδή, ο άνθρωπος είναι και ύλη και πνεύμα και αν συνυπολογίσουμε τους κάτωθι παράγοντες, όπως, ότι ο άνθρωπος είναι συνειδητό όν και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, ότι η γνώση του κόσμου σημαίνει γνώση νοητική και αισθητηριακή, γνώση υλική και πνευματική και ότι η γνώση πρέπει να είναι αληθινή, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η παιδεία δεν πρέπει να οδηγεί στη μονομερή γνώση της πραγματικότητας και ούτε να καλλιεργεί μονομερώς τον άνθρωπο.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα η παρεχόμενη παιδεία πρέπει να στηριχθεί στη λογική της σύνθετης φύσης του ανθρώπου, ο οποίος χρησιμοποιεί τόσο τα αισθητήρια όργανα για την πρόσληψη γνώσης, όσο και τις λογικές δομές του νου του που και αυτές πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα από ένα πλούσια και μεθοδολογικά σωστό περιεχόμενο σπουδών. Η φιλοσοφία της παιδείας υπαγορεύει την αναγκαιότητα να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό σύστημα στις παραπάνω προκείμενες και να αναγνωρίσει την ολότητα της ανθρώπινης φύσης παρέχοντας γνώση αληθινή, λαμβάνοντας υπόψη πάντα την περιρρέουσα πραγματικότητα και έχοντας ως ορμητήριο τις αρχές του ανθρώπινου πολιτισμού.

2.2. Η γνωστική διάσταση της παιδείας

Η διερεύνηση της φύσης και της υφής της έννοιας *παιδεία*, όπως έχουμε παραδεχτεί, απαιτεί τη μελέτη και τη σύλληψη τόσο των γνωστικών της παρυφών όσο και των ηθικών της στιγμάτων καθώς είναι μία σύνθετη ως προς τον ορισμό και την κατανόηση των ορίων της έννοια. Στο κεφάλαιο αυτό θα προσεγγιστεί η γνωστική της διάσταση υπό το βλέμμα και τη σκέψη του φιλοσόφου μας, R.S.Peters, αναφέροντας ως απαρέγκλιτη σημείωση, τη διαπίστωση πως είναι αδύνατο να υπάρξει απόλυτος διαχωρισμός στις θέσεις του σχετικά με τη γνωστική και την ηθική διάσταση της παιδείας, αφού οι δύο αυτοί τρόποι προσέγγισης συγχέονται κατά την απόπειρά μας να προσεγγίσουμε την έννοια αυτή. Από τη μελέτη εξάλλου και των κριτηρίων οριοθέτησης της παιδείας από τον ίδιο, μία τέτοια διαπίστωση γίνεται κοινός τόπος αναφοράς στην εργασία μας.

Για να γίνουμε πιο σαφείς υπενθυμίζουμε πως η μελέτη της γνωστικής διάστασης της παιδείας αφορά ως επί το πλείστον το δεύτερο κριτήριο της απόπειρας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ορισμού της και έμμεσα το πρώτο, εκείνο δηλαδή που σχετίζεται με τις αξιέπαινες πράξεις. Σύμφωνα δηλαδή με το δεύτερο κριτήριο, η παιδεία οφείλει να περιέχει κάποιο σώμα *γνώσης* (knowledge) και *κατανόησης* (understanding), το οποίο θα μεταδοθεί και το οποίο ως μη απόλυτα έμφυτο και ετοιμοπαράδοτο από τη φύση, έχει νοητικό υπόβαθρο, υπό την έννοια ότι το άτομο έχει χρησιμοποιήσει τη δύναμη του νου του, για να επιδιώξει, να γνωρίσει και να κατανοήσει τον κόσμο. Οι λεγόμενες αυτές *θεωρητικές επιδιώξεις* γνώσης και κατανόησης αποτελούν μία βασική συνιστώσα της προβληματικής του Peters, την οποία υποστηρίζει με βάση τα υπερβατολογικά επιχειρήματα και κατά μία άποψη[33] την υπερβατολογική σκέψη του Κάντ.

Όταν κάνουμε λόγο για θεωρητικές επιδιώξεις στη σκέψη του φιλοσόφου, εννοούμε τις απόπειρες να αναζητηθούν μέσω νοητικών και όχι πρακτικών διεργασιών, τα αίτια και οι λόγοι που μας οδηγούν να πράξουμε κάτι, ώστε να οδηγηθούμε σε ηθικά αξιέπαινες πράξεις, σε πράξεις που αξίζουν αυτές καθ' εαυτές και όχι σε πράξεις που αποσκοπούν σε κάποιο εξωτερικό *τέλος*. Για το φιλόσοφο και σύμφωνα με την αρχική στάση που διατηρεί αναφορικά με το θέμα αυτό, η πρακτική υστερεί της θεωρητικής προσέγγισης των ζητημάτων που άπτονται του παιδευτικού φαινομένου ή ακόμα και της ηθικής θεμελίωσης των παιδευτικών πράξεων και ο εμφαντικός του λόγος εστιάζεται περισσότερο στη *συνειδητοποίηση της πρακτικής* που εφαρμόζουμε σε κάθε επίπεδο της ζωής μας.

Στο βιβλίο του *Ethics and Education*[34] κυρίως ανιχνεύεται η προσέγγιση στο εν λόγω ζήτημα βρίσκοντάς τον πάντα προσανατολισμένο στην προσπάθεια που τον διακατέχει να ορίζει την έννοια του educated man (πεπαιδευμένου ανθρώπου) φέροντας παραδείγματα. Ένα από αυτά κάνει αναφορά σε κάποιον άνθρωπο ο οποίος ασχολείται με την τέχνη του πηλού και ο οποίος έχει τρομερή δεξιότητα να κατασκευάζει σκεύη ή άλλα αντικείμενα από πηλό και σε μικρό χρονικό διάστημα καταφέρνει οι κινήσεις του να χαρακτηρίζονται από απόλυτη ακρίβεια και να είναι τεχνικά άριστες. Ωστόσο, ο άνθρωπος αυτός δεν μπορεί να ονομαστεί πεπαιδευμένος μόνο και μόνο, επειδή τεχνικά έχει φτάσει σε ένα πολύ καλό ή άριστο επίπεδο. Καλλιεργημένος είναι κάποιος που κατέχει γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα διαθέτει και εκείνες τις γνωστικές ικανότητες που τον βοηθούν να μη συλλέγει μόνο στείρα και μεμονωμένα τις γνώσεις αυτές, αλλά να

---

[33] Kant, *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, μτφρ. Α. Γιανναρά, Αθήνα, 1977, σσ. 76 και 80-81, το ίδιο έργο μτφρ. Ε. Π. Παπανούτσου, *Εποχές*, 13/1964, σσ. 8-9, R.S. Peters, *Ethics and Education*, Ltd, London, Allen & Unwin, 1978, σ. 7, β΄μέρος. Βλ. επίσης υποσημείωση 12 του υποκεφαλαίου 1.2. και στο ίδιο έργο του D. Cooper, *ό.π.* σ. 45, (το σχολιασμό του R. K. Elliott).

[34] R. S. Peters, *Ethics and Education*, σσ.30-31.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μπορεί να λαμβάνει χρήσιμες πληροφορίες, να τις κατηγοριοποιεί, να τις συνδυάζει και να προάγει το πνεύμα του. Αυτό απαιτεί αυξημένες γνωστικές ικανότητες και βαθιά αντίληψη όλων των συνιστωσών και διαστάσεων της πραγματικότητας. Το ίδιο ισχύει για έναν άνθρωπο που απλώς είναι καλά ενημερωμένος πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα και γνωρίζει να μιλήσει γι΄αυτό και να το αναπτύξει διεξοδικά, όμως δεν μπορεί υποχρεωτικά να ονομαστεί καλλιεργημένος – πεπαιδευμένος.

Τέλος, γνωστό μας είναι πλέον το χρησιμοποιούμενο από τον ίδιο παράδειγμα της σπαρτιατικής αγωγής, στην οποία αναφέρεται αρκετά συχνά και την οποία δεν θεωρεί ότι δημιουργούσε καλλιεργημένους γενικά ανθρώπους, αλλά μόνο στρατιωτικά πειθαρχημένους πολίτες που ήταν ηθικά προσηλωμένοι στο σπαρτιατικό εθιμοτυπικό δίκαιο, αφού γνώριζαν τι είναι καλό και τι κακό για τα σπαρτιατικά πάντα δεδομένα και πώς να πολεμούν. Οι άνθρωποι της αρχαίας Σπάρτης δεν μπορούν να ονομαστούν καλλιεργημένοι για τον επιπρόσθετο λόγο ότι δεν τους ζητήθηκε ποτέ να εκφράσουν τη γνώμη τους για ό, τι πράττουν ούτε να αναζητήσουν το λόγο που πράττουν όσα τους επέβαλλε η ηθική Σπαρτιατική τάξη. Στην περίπτωση τους θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο *εκπαιδευμένοι* και έτσι να επισημάνουμε τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις training (εξάσκηση/κατάρτιση) και education (παιδεία).[35]

Υπό την οπτική αυτή και εκτός από την παραπάνω λεκτική διάκριση παράγεται και ένας άλλος διαχωρισμός ανάμεσα σε δύο έννοιες: την έννοια *knowledgeable* και την έννοια *educated*. Ο πρώτος όρος αφορά κάποιον που έχει διαβάσει για παράδειγμα πολύ Ιστορία και κατέχει πολλές γνώσεις με αποτέλεσμα να δίνει πάντα σωστές απαντήσεις σε διαγωνίσματα και εξετάσεις. Είναι αμφίβολο ωστόσο να απαντήσουμε κατά πόσο αυτός ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να διαμορφώνει μια διαφορετική οπτική γωνία για τον κόσμο σε σχέση με αυτά που γνωρίζει και πόσο χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για να προσεγγίσει πολυπρισματικά την πραγματικότητα. Αυτή η ικανότητα δεν μπορεί απλά και μόνο καλλιεργήσει το πνεύμα του ανθρώπου, γι' αυτό και κάποιος που έχει πολλές γνώσεις δεν σημαίνει αυτόματα πως είναι και καλλιεργημένος, ώστε να χρησιμοποιηθεί γι' αυτόν ο χαρακτηρισμός του πεπαιδευμένου.

[35] Σχετικά με τα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται για να προσδιορίσουμε το είδος της γνώσης που πρέπει να κατέχει ένας καλλιεργημένος άνθρωπος, βλέπε Whitehead, A.N., *Aims of Education*, London, Macmillan, 1929, βλ. επίσης σχετικά με τα όρια και το χαρακτήρα του μορφωμένου ανθρώπου, Γ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία, Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*, τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2005, σσ. 213-227.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Προς υπογράμμιση της διάκρισης ανάμεσα στο γνωστικό υπόβαθρο και στον καλλιεργημένο άνθρωπο ο Peters παραθέτει ένα άλλο παράδειγμα, άξιο αναφοράς για τους συσχετισμούς που αυτό εμπεριέχει. Το παράδειγμα αφορά έναν καλά εκπαιδευμένο επιστήμονα, ο οποίος γνωρίζει επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο της επιστήμης του. Η προβληματική που αναπτύσσεται είναι εάν αυτός μπορεί να χαρακτηρισθεί καλλιεργημένος. Η απάντηση είναι και εδώ αρνητική όχι υπό την έννοια ότι δεν υπάρχει κάτι αξιέπαινο στην επιστήμη, γιατί από μόνη της η έννοια αυτή είναι δείγμα ύψιστης αξιέπαινης πράξης, αλλά γιατί αυτός ο επιστήμονας μπορεί να μην έχει τη γνωσιακή προοπτική **(cognitive perspective)** που απαιτείται, για να ονομαστεί πεπαιδευμένος (educated). Μπορεί δηλαδή να αντιλαμβάνεται την επιστήμη του μεμονωμένα χωρίς ιδιαίτερη σχέση με άλλα πράγματα στη ζωή του, ως κάτι ξέχωρο από αυτήν.

Αντιθέτως, όταν μιλάμε για παιδεία αναφερόμαστε σε μια διεργασία, μια διαμορφωτική δύναμη που επηρεάζει την ψυχή μας, το νου μας και την προσωπικότητά μας, γίνεται κομμάτι και μέρος της ίδιας μας της φύσης. Σε αυτό το συμπέρασμα οδηγούνται και οι προτάσεις που χρησιμοποιούμε καθημερινά, όταν λέμε ότι κάποιος εκπαιδεύεται να γίνει μάγειρας και όχι παιδεύεται, αφού η έννοια *παιδεία* δεν μπορεί απλά να περιορισθεί στην εκμάθηση μόνο μιας συγκεκριμένης δεξιότητας.

Δεν διστάζει επίσης ο Peters, αναφερόμενος στη σωκρατική και πλατωνική θέση περί αρετής να παρουσιάσει και να αναγνωρίσει ένα συσχετισμό με τις θεμελιώδεις γνώσεις που αναπαράγονται κατά τις θεωρητικές επιδιώξεις του νου.[36] Έτσι έχοντας κατά νου τις σωκρατικές αρχές[37] περί ύπαρξης ενός καθολικού αγαθού του οποίου οι άνθρωποι μέσω της ενάρετης ζωής μετέχουν, καθώς και περί της αντίληψης ότι η παιδεία είναι μέρος της ζωής του ατόμου, οπότε εάν το άτομο διάγει έναν ενάρετο βίο, τότε μετέχει του εκπαιδευτικού αγαθού, διατείνεται πως η αρχαία ελληνική θέση δια στόματος Σωκράτη πως *αρετή είναι η γνώση των πραγμάτων* έχει κάποια λογική βάση. Αυτή η βάση έγκειται στη διαπίστωση πως αυτή η γνώση των πραγμάτων πρέπει να προέρχεται μέσα από κάποιο συγκεκριμένο τύπο σκέψης ο οποίος κατά τη γνώμη του δεν είναι άλλος από την επιδίωξη του νου να αιτιολογεί και να ερμηνεύει τον κόσμο και τις ενέργειες που βαίνουν προς αυτόν.

Για εμάς που προσπαθούμε να διερευνήσουμε πολυπρισματικά τις θέσεις και τη σκέψη του Peters, ερμηνεύουμε την αναφορά αυτή στην αρχαία ελληνική φιλοσοφική

[36] R.S. Peters, *Ethics and Education.*
[37] Βλ. *υποκεφάλαιο* 1.2 *υποσημείωση* 94.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σκέψη με δύο τρόπους που σκιαγραφούν και τη δική του πνευματική υπόσταση και στάση σε συγκεκριμένα ζητήματα και σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές. Ο ένας τρόπος έγκειται στο γεγονός πως, από τη στιγμή που αποπειράται να προσεγγίσει ζητήματα που κάνουν αναφορές σε συσχετισμούς θεμάτων, όπως παιδείας ως γνώσης και παιδείας ως αρετής, δεν μπορεί ο ίδιος να μην εναρμονισθεί έστω και στο ελάχιστο με την αρχαία ελληνική σκέψη, που όπως έχουμε αναφέρει, αποτελεί σημαντική εάν όχι τη σημαντικότερη γραπτή πηγή φιλοσοφικών κειμένων για τα εν λόγω ζητήματα.

Όμως οφείλουμε να ομολογήσουμε πως η παραπάνω αναφορά στη σωκρατική σκέψη και η συμπλήρωσή της, κατ' επέκταση, με τα στοιχεία της δικής του θεωρίας μας προβληματίζει ιδιαίτερα αφενός, επειδή φαντάζει μία τολμηρή προσθήκη στην ίδια υπάρχουσα φιλοσοφική σκέψη και αφετέρου, γιατί όπως το ερευνητικό μας μάτι θα μας αποκαλύψει παρακάτω, ο ίδιος αποστρέφεται τη θέση του περί απόλυτης ύπαρξης θεωρητικών επιδιώξεων ως μη δυνάμενη να συμπεριλάβει όλο το φάσμα των ανθρώπινων επιδιώξεων και κινήτρων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μία παρόμοια προσέγγιση μοιράζεται και ο καθηγητής Elliott, ο οποίος διαβλέπει μέσα στο έργο του Peters αρκετούς συσχετισμούς ακόμα και με τον αρχαίο προσωκρατικό Ηράκλειτο αναφορικά με τα αντικείμενα της πραγματικότητας, τη γνώση τους και τα αντικείμενα του νου. Ειδικότερα διατείνεται πως ο φιλόσοφος μπορεί να ονομαστεί εξαιτίας αυτών των επιρροών ένας φιλόσοφος παλαιού τύπου (a philosopher of the older style) πρεσβεύοντας πως ο Peters που θεωρεί ότι μπορούμε να αντιληφθούμε την πραγματικότητα μέσω θεωρητικών νοητικών επιδιώξεων, μας παραμπέμπει στην ηρακλείτεια ρήση για την ψευδή μέσω αισθήσεων προσέγγιση της πραγματικότητας και την αληθινή μέσω ψυχικής ενοράσεως γνώση του κόσμου[38].

Αν η θέση του για τις θεωρητικές επιδιώξεις αποτελεί την πρώτη στοιχειοθετημένη κίνηση να υποστηρίξει μία γνωσιολογική προσέγγιση των παιδευτικών διαδικασιών, η κατοχύρωση αυτών των επιδιώξεων ως άξιων αυτών καθ' εαυτών αποτελεί το δεύτερο βήμα στο οποίο προχωρεί και το οποίο είναι αναγνωριστικό της απόπειράς του να συνενώσει τους δύο διαφορετικούς φιλοσοφικούς χώρους, αυτόν της ηθικής και αυτόν της γνώσης και να προβάλλει τον ιδιαίτερο αξιολογικό χαρακτήρα της δεύτερης έννοιας. Θέτει λοιπόν ως ακρογωνιαίο λίθο μιας τέτοιας παραδοχής τη σημασία να διατυπώνει κανείς, προτού πράξει οτιδήποτε, το

[38] Βλ. Charles H. Kahn, *The Art and thought of Heraclitus*, Cambridge Un. Press, 1979, σ. 106, fragment D. 107, μφρ. από Kahn.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ερώτημα: «Γιατί να κάνω αυτό και όχι τ' άλλο;» (why do this rather than that?). Επιδιώκοντας κάποιος να απαντήσει σε ένα τέτοιο ερώτημα αναζητά τη συμμόρφωση των πράξεών του με την ηθική επιταγή της αυταξίας που πρέπει να διέπει τις πράξεις του. Η ερώτηση αυτή αποβλέπει στην επιλογή πάντα της σωστής ηθικά πράξης, όχι γιατί θα μας επιφέρει κάποιο εξωτερικό όφελος, αλλά γιατί είναι άξια αυτή καθεαυτή, ως πράξη που είναι σύννομη με την ηθική απόλαυση που απορρέει, όταν κανείς δεν προσπαθεί να καρπωθεί με τις ενέργειές του υλικά αγαθά, αλλά πνευματικά.

Ωστόσο, η εξέλιξη της στοχαστικής πορείας του φιλοσόφου σε μετέπειτα στάδιο[39]φαίνεται ότι αίρει σιγά σιγά την απόλυτη θέση[40] πως οι θεωρητικές επιδιώξεις του νου κατοχυρώνονται πάντα και από όλους με βάση την εσωτερική τους αξία και ένα τέτοιου τύπου ερώτημα, το οποίο μπορεί να τεθεί από οποιονδήποτε και σε οποιαδήποτε κατάσταση ή φάση της ζωής του διαπιστώνεται πως φέρει έμφυτα ενδόμυχο ενδιαφέρον να δικαιολογήσουμε τις πράξεις μας με βάση την εξωτερική, ωφελιμιστική τους αξία, το εξωτερικό δηλαδή αποτέλεσμα που θα επιφέρουν αργότερα, αφού πράξουμε κάτι.

Συνειδητοποιώντας ότι και αυτές υπόκεινται σε εξωτερικούς σκοπούς, έκανε ένα βήμα πιο πέρα, χρησιμοποιώντας την υπερβατική επιχειρηματολογία και διατύπωσε τη θέση ότι μερικές και όχι όλες από τις θεωρητικές επιδιώξεις του νου μας (theoretical pursuits) δεν είναι μόνο χρήσιμες προκειμένου να απαντήσουμε σε συγκεκριμένα ερωτήματα, αλλά προϋποτίθενται ήδη μέσα στην αρχική ερώτηση που θέτουμε. Στο έργο *Ethics and Education* αναφέρει[41] : «όταν ρωτάμε γιατί να κάνω αυτό και όχι το άλλο;» βασικά μπαίνουμε στη διαδικασία να ερευνήσουμε εκείνες τις πτυχές της πραγματικότητας που δίνουν περιεχόμενο στην ερώτηση που θέτουμε». Αυτό το είδος σκέψης έχει να κάνει με τα λεγόμενα transcendental arguments (υπερβατολογικά επιχειρήματα) που πρωτοεισήγαγε ο Kant στο έργο του *Κριτική του Καθαρού λόγου.*[42]

---

[39] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 161-163

[40] David E. Cooper, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, σ. 11.

[41] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 164, *Educational Judgements*, (ed. J. Doyle), Routledge & Kegan Paul, σσ. 122-123. R. S. Peters, *Psychology & Ethical Development*, Allen & Unwin, 1974, σ.355.

[42]E. Kant, *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, μτφρ. Α. Γιανναρά, Αθήνα, 1977, σσ. 76 και 80-81. Ο Καντ θεωρούσε ότι για να αντιληφθεί κανείς την πραγματικότητα δεν πρέπει να έχει εμπιστοσύνη μόνο στις αισθήσεις του, αλλά και στις δύο a priori δομές του νου, το χώρο και το χρόνο που διηθούν όλα τα μηνύματα της πραγματικότητας και τα μεταμορφώνουν σε γνώση. Σε αντιδιαστολή με τις a priori προτάσεις του, που τις ονόμασε αναλυτικές, μίλησε για τις a posteriori, τις συνθετικές, οι οποίες χρειάζονται οπωσδήποτε τη συνδρομή της εμπειρίας και για να κατοχυρώσουν την αλήθεια τους. Υπάρχει περίπτωση οι πρώτες να εγκλείουν και εμπειρικούς όρους και να μην θεωρούνται απόλυτα καθαρές προτάσεις, γιατί το όνομα αυτό μπορεί να αποδοθεί στις προτάσεις που δεν χρειάζονται καθόλου την εμπειρία, για να ισχύσουν. Οι a posteriori ενέχουν όρους οπωσδήποτε με εμπειρικό περιεχόμενο και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Όπως γράφει[43] και ο ομοϊδεάτης του και συνεργάτης του στο βιβλίο *The Logic of Education,*[44] ο Peters προκειμένου να δικαιολογήσει βασικές φιλοσοφικές θέσεις που σχετίζονταν με τις ηθικές αρχές της ελευθερίας και του σεβασμού των άλλων ή προκειμένου να υπεραμυνθεί της αξίας της διδασκαλίας κάποιας επιστήμης, όπως η Ιστορία στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών από το να διδάσκεται κανείς να παίζει χαρτιά για παράδειγμα, κατέφυγε στη σιγουριά που του εξασφάλιζαν τα υπερβατολογικά καντιανά επιχειρήματα με την a priori αναγκαία δομή της ύπαρξής που πρέσβευαν. Χρησιμοποιώντας αυτά τα επιχειρήματα κατοχύρωνε μια καθολικά υπέρτατη αναγκαιότητα ύπαρξης αξιών στις πράξεις μας και κατ' επέκταση στις πράξεις που απέρρεαν από το έργο της παιδείας ανεξαρτήτου κοινωνικού ή άλλου πλαισίου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της έρευνάς μας διαπιστώσαμε πως τα επιχειρήματα αυτά και τα παραγόμενα διανοητικά ερωτήματα που μας καθοδηγούν κάθε φορά για το τι θα επιλέξουμε να πράξουμε εισπήδησαν στο χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας όχι μόνο μέσα από το έργο του Peters αλλά και του Hirst ο οποίος φαίνεται να χρησιμοποιεί αυτό το επιχείρημα, όταν προσπαθεί να δείξει ότι, όταν ένα πρόσωπο αναζητά να δικαιολογήσει γιατί επιδιώκει τη γνώση, οφείλει ήδη να γνωρίζει τι προσπαθεί να δικαιολογήσει, δηλαδή, το να ρωτά κανείς: «γιατί να αναζητώ τη γνώση των πραγμάτων;» σημαίνει ότι ήδη εκείνη τη στιγμή που το ρωτά αναζητά τη γνώση. Άρα στην ερώτησή του προϋποτίθεται αυτό το οποίο ρωτά.

Ο ίδιος ο Peters σπεύδει να υποστηρίξει την αξία της απορητικής ανθρώπινης στάσης και των επιτελούμενων νοητικών διεργασιών στο άρθρο του «The justification

---

πάντοτε και σε όλες τις περιπτώσεις εξαρτώνται από την εμπειρία. Οι αναλυτικές προτάσεις είναι τέτοιας υφής, ώστε η ιδιότητα η εκφραζόμενη από το κατηγορούμενο της πρότασης ενυπάρχει ήδη μέσα στο υποκείμενο της πρότασης. Απλώς η πρόταση την καθιστά πιο εμφανή. Αναλυτική π.χ. είναι η πρόταση : « κάθε σώμα έχει έκταση». Οι προτάσεις αυτές δεν παρέχουν νέα γνώση, αλλά απλά είναι διασαφητικές του περιεχομένου των εννοιών μας. Επιπλέον η επαλήθευσή τους δεν γίνεται μέσω της χρησιμοποίησης εμπειρικών μεθόδων, αλλά κατά τρόπο διαλεκτικό, αφού η άρνησή τους δημιουργεί αντίφαση. Στις συνθετικές προτάσεις του Kant το κατηγορούμενο δεν ενυπάρχει μέσα στο υποκείμενο, αλλά διευρύνει το περιεχόμενο του υποκειμένου. Η άρνηση των συνθετικών προτάσεων δεν δημιουργεί αντίφαση. Αναλυτικές a posteriori προτάσεις δεν υπάρχουν, γιατί δεν μπορούν να επαληθεύουν τον εαυτό τους. Οι καθαρά a priori προτάσεις δέχεται ότι είναι λογικώς αναγκαίες, γιατί είναι αληθινές. Το πρόβλημα και ερώτημα που απασχολεί τους μετέπειτα φιλοσόφους είναι ο προσδιορισμός των καθαρών προτάσεων. Πώς τις προσδιορίζουμε; Η ύπαρξη των συνθετικών a priori μπορεί να αμφισβητηθεί δεδομένο ότι οι προτάσεις δεν αποτελούνται μόνο από κατηγορούμενο και υποκείμενο, αλλά και από άλλους όρους.

[43] P. Hirst, "Richard Peter's contribution to the philosophy of education", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, σσ. 32-37.

[44] R.S.Peters and P. Hirst, *The Logic of Education,* Routledge & Kegan Paul, London and Henley,1970.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

of Education» το 1973.[45] Έτσι αναφέρει τα εξής: «Τα ανθρώπινα όντα όπως και τα ζώα στην αρχή της ζωής τους έχουν κάποιες προσδοκίες από το περιβάλλον τους, μερικές από τις οποίες είναι λανθασμένες. Σιγά σιγά όμως με την ανάπτυξη της γλώσσας οι προσδοκίες αυτές αρχίζουν να παίρνουν μορφή και περιεχόμενο, υιοθετώντας ο άνθρωπος τις λέξεις λάθος ή σωστό, για να χαρακτηριστεί το περιεχόμενο αυτό. Η γλώσσα μας προσπαθεί να βρει λόγους και αιτίες, για να ερμηνεύσει το περιβάλλον μας... Το ίδιο συμβαίνει και με τους στόχους που θέτει ένα άτομο. Δεν κατευθύνεται σε αυτούς τυφλά, αλλά συλλαμβάνει το στόχο του και συνειδητοποιεί, γιατί τον θέτει. Άρα ο άνθρωπος είναι ένα πλάσμα που ζει κάτω από τους περιορισμούς της ανεύρεσης λόγου, για να κάνει κάτι. Ένας άνθρωπος λοιπόν που επιδιώκει να εξασκήσει(να καταπιαστεί με) την επιστήμη, τη φιλοσοφία ή την ιστορία πρέπει να έχει κατά νου ότι οφείλει να κατέχει νοητικά σχήματα εκτίμησης και αξιολόγησης των πορισμάτων της επιστήμης του, γεγονός που θα τον κάνει να μη δει τη δουλειά του μεμονωμένα και αποξενωμένα από την πραγματικότητα».

Μία πενταετία αργότερα, ο Peters αν και συνεχίζει να υποστηρίζει την αναγκαιότητα της υϊοθέτησης μίας τέτοιου τύπου νοητικής διεργασίας, αρχίζει να μετριάζει κάπως την παρελθούσα αδιαφιλονίκητη στάση του. Η μετριότητα που τον χαρακτηρίζει πηγάζει από έναν εκ νέου προσδιορισμό των θεωρητικών αυτών αναζητήσεων που πλέον αρχίζουν να καταντούν νοητικές ασκήσεις αυτοπεριεχομένου και να έχουν εσωτερική αξία, οι ίδιες για τον εαυτό τους χωρίς ιδιαίτερη αξία για την ανθρώπινη ζωή. Ακόμη και εάν ο Peters σπεύδει να ξεφύγει από μία τέτοια νοητική αντιστοιχία που πλέον δεν θα κάλυπτε τις ανάγκες της ανθρώπινης ζωής, έρχεται να προστεθεί και μία άλλη αντικειμενική δυσκολία που αίρει την καθολικότητα των θεωρητικών επιδιώξεων και αμφισβητεί τη μοναδικότητα του τρόπου σκέψης που μας προτείνει ο φιλόσοφος.

Η θέση πως η ανθρώπινη νόηση και οι δομές της λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο στον καθένα και πως δεν είναι δυνατόν να αποκλείονται οι πρακτικοί σκοποί των ενεργειών μας ως ωφελιμιστικοί και κατώτεροι των πνευματικών μας αναζητήσεων αποτέλεσε το αντίβαρο σε όσα μέχρι στιγμής πρέσβευε. Αυτό μας κάνει να διαπιστώσουμε πως στην προσπάθειά του να προσδιορίσει έναν καθολικό τρόπο κατά τον οποίο οι ενέργειές μας θα αξιολογούνταν ως ηθικές, βρήκε και ο ίδιος ανυπέρβλητα εμπόδια που συσχετίζονταν με υποκειμένους παράγοντες.

[45] R.S. Peters, "The justification of Education", *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, London, 1973. σσ. 254-258.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το 1977 λοιπόν κάνει μια στροφή από τα μέχρι τώρα γνωσιολογικά ενδιαφέροντα του σχετικά με το περιεχόμενο της παιδείας προς μία πιο μετριασμένη προβληματική που τον οδηγεί να συγγράψει το άρθρο «Ambiguities in Liberal Education»[46] το οποίο και αποδεικνύει ότι οι σταθερές που μέχρι τότε παρουσίαζε θα μπορούσαν να μετατραπούν. Στο άρθρο του αυτό εμφανίζει με τρόπο αναλυτικό, θα μπορούσαμε να πούμε, τις ανεπάρκειες που μπορούν να γεννηθούν, εάν κάποιος προσπαθήσει να εξηγήσει το περιεχόμενο της παιδείας διαχωρίζοντας τη γνώση που αποσκοπεί αποκλειστικά σε επαγγελματικούς και ωφελιμιστικούς σκοπούς και τη γνώση που αξίζει αυτή καθ'εαυτή. Αυτό που θεωρούμε πως αντικατοπτρίζεται μέσα από αυτήν τη συγγραφική πρωτοβουλία είναι να αναγνωρίσει τις ίδιες του τις αδυναμίες που προκλήθηκαν από την άρνησή του να συνυπολογίσει τόσο υποκειμενικούς παράγοντες όσο και κοινωνικούς παράγοντες κατά τη διατύπωση της θεωρίας του. Διατυπώνει λοιπόν εκ νέου τη θέση του και παραδέχεται ότι τόσο οι θεωρητικές όσο και οι πρακτικές ενέργειες του ανθρώπου μπορούν να επιδιώκονται αυτές καθ' εαυτές, δηλαδή, να έχουν εσωτερική αξία. Επίσης, και οι δύο μπορούν να μετατρέπουν τη συμπεριφορά μας και τα πιστεύω μας καθώς δεν είναι ξεκάθαρο ότι η πρακτική γνώση και ενέργεια έχουν λιγότερη αξία από την αντίστοιχη θεωρητική καθώς και οι δύο βοηθούν τον άνθρωπο να αντιμετωπίσει τις διαφορετικές καταστάσεις και τα ποικίλα προβλήματα που προκύπτουν στη ζωή του.

Η μακροσκοπική κοινωνικά και ηθικά πορεία της σκέψης του επικυρώνεται ακόμα περισσότερο το 1979, όταν κινούμενος από την απόπειρα να οριοθετήσει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται ο άνθρωπος και οπότε να εντοπίσει τις ενδεχόμενες επιδράσεις επάνω στη σκέψη του και στις ενέργειές του συγγράφει το άρθρο του "Democratic Values and Educational Aims".[47] Το άρθρο του αυτό το ξεκινά με τη διαπίστωση ότι η έννοια *παιδεία* είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί τόσο ως έννοια όσο και ως πρακτική· «τουλάχιστον υπονοεί κάποιο τρόπο εκμάθησης και όχι οποιοδήποτε γενικά τρόπο εκμάθησης», φαίνεται να λέει λίγο πιο κάτω,[48] αποδεικνύοντας ότι πλέον ο Peters προσανατολίζεται στην υϊοθέτηση μιας πιο μετριασμένης στάσης απέναντι στην οριοθέτηση της λέξης αυτής, γεγονός που πηγάζει από τη συνειδητοποίηση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τον προσδιορισμό

[46] "Ambiguities in Liberal Education", R. S. Peters, *Education and Education of Teachers*, Routledge & Kegan Paul, 1 London, Henley and Boston, 1977, σ. 55.
[47] R.S. Peters, "Democratic Values and Educational Aims", *Essays of Educators*, σσ. 32-47. Allen & Unwin, 1981.
[48] *Στο ίδιο*, σ. 32.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τέτοιων λέξεων. Στο ίδιο άρθρο επανέρχεται στο ζήτημα της διαφοροποίησης ανάμεσα στο concept of education και στο concept of an educated man, θεωρώντας ότι τουλάχιστον το δεύτερο υπονοεί την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου (the idea of the "whole man") επικυρώνοντας ταυτόχρονα την προηγούμενη παραδοχή για αλλαγή στάσης.

Κοινή γραμμή παραμένει ωστόσο η πεποίθηση πως η παιδεία δεν φτιάχνει ισορροπημένους ανθρώπους από το πουθενά ή δεν δημιουργεί εξέχουσες προσωπικότητες, αλλά πως καλλιεργεί την επίγνωση και τη συναίσθηση των όσων πράττει το άτομο,[49] ρυθμίζοντας συμπεριφορές και συναισθήματα. Εξαιτίας μάλιστα του γεγονότος, όπως διατείνεται, πως οι άνθρωποι αποτελούν μέρος ενός φυσικού κόσμου και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, βιώνουν το μίσος, τον ανταγωνισμό, την αγάπη ή την άμιλλα, η παιδεία μπορεί να διαδραματίσει εξέχοντα ρόλο καθώς ενδιαφέρεται να διδάξει στο άτομο πώς να ζει μέσα στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο του κόσμου, με την προϋπόθεση πως ο συγκεκριμένος τρόπος που θα αναπτύξει το άτομο τις γνώσεις του, τις επιθυμίες του και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις εξαρτάται από τις αξίες και την έμφαση που δίνεται σε αυτές από την εκάστοτε κοινωνία μέσα στην οποία ζει.

Η θέση αυτή αναιρεί την προηγούμενη πεποίθησή του ότι η παιδεία προσφέρει έναν καθολικό τρόπο γνώσης και κατανόησης του κόσμου άσχετα με την εκάστοτε εποχή, πράγμα που πλέον το θεωρεί συντηρητικό τρόπο εποπτείας την κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Από αυτό το σημείο και ύστερα κάθε περαιτέρω ανάλυση του φαινομένου της παιδείας πρέπει να συσχετίζεται με τις εκάστοτε κοινωνικές αξίες και δομές. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες τώρα πλέον θεωρούνται ως μορφές εμπειρικής μάθησης (experiental learning) και οι νοητικοί περιορισμοί του παρελθόντος περιορίζονται στην εκμάθηση του τρόπου ζωής εν όψει των θεμελιωδών χαρακτηριστικών της ανθρώπινης κατάστασης. Η πεποίθησή του επίσης ότι η μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παιδείας παραπέμπει σε μια γενικότερη θεώρηση της ανθρώπινης φύσης και της ανθρώπινης ανάπτυξης, θέση για την οποία όμως δεν επιχειρηματολογεί επαρκώς μέσα στο άρθρο του.

Παρόμοιο ενδιαφέρον για την κοινωνική προσέγγιση θεωρούμε έτσι όπως μελετάμε το έργο του πως έχει διαφανεί ήδη στο άρθρο του «Freedom and the

[49] *Στο ίδιο*, σ. 33.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Development of the Free Man»[50] όπου εκεί κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώτες αναφορές για την ηθική και την κοινωνική διάσταση ενός λογικά αυτόνομου ανθρώπου. Εκεί διαφαίνεται ότι γνώμονας του προσδιορισμού της έννοιας *παιδεία* είναι η ανάπτυξη της ελευθερίας και ο τρόπος προσέγγισής της είναι περισσότερο ανθρωποκεντρικός. Αυτό που καταδεικνύεται είναι πως η έρευνα πάνω στα ζητήματα της παιδείας, τον οδήγησαν σιγά σιγά να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του στο φορέα της ζωής και της γνώσης, στον άνθρωπο και στο αυτονομούμενο λογικά υποκείμενο το οποίο πρέπει να βρει την ηθική του και κοινωνική του ταυτότητα, ώστε ύστερα να ακολουθήσει ο διάλογος για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Σε άλλο έργο του, *Ethics and Education,*[51] απαντά και πάλι το ενδιαφέρον του για τις αξίες που προβάλλει η κοινωνία και το ρόλο που διαδραματίζει ένα δημοκρατικό περιβάλλον επάνω σε παιδευτικά ζητήματα, οδηγώντας μάλιστα το φιλόσοφο να συγγράψει ολόκληρα κεφάλαια που να αφορούν τους δύο ξεχωριστούς χώρους της ηθικής και της κοινωνιολογικής προσέγγισης των εν λόγω ζητημάτων. Το απόσπασμα που αναφέρουμε το δείχνει αυτό περίτρανα καθώς αναφέρει: «Η Δημοκρατία...είναι ένας τρόπος ζωής μέσα στον οποίο ύψιστη αξία αποδίδεται στην ανάπτυξη του λόγου και των αρχών όπως η ελευθερία, το να λες την αλήθεια, η αμεροληψία και ο σεβασμός των άλλων, αρχές τις οποίες η χρήση του λόγου, της αιτίας που μας παρακινεί να ενεργούμε στη ζωή, προϋποθέτει. Οι αξίες που είναι βέβαια άρρηκτα συνδεδεμένες με τη Δημοκρατία ασφαλώς μας δείχνουν το δρόμο για το πώς θα περπατήσουμε στην πολιτική, κοινωνική και προσωπική ζωή, αλλά δεν αποτελούν εχέγγυο μιας ιδανικής πολιτείας ούτε μας υποδεικνύουν ποιος τρόπος ζωής αξίζει περισσότερο».

Όσον αφορά την κατάκτηση και την επιλογή ενός άξιου τρόπου να ζήσει κανείς, αυτό θεωρεί πως προέρχεται από το σεβασμό στο συνάνθρωπό μας, καθώς η αυτοπραγμάτωση του ατόμου προέρχεται πλέον μέσα από κοινωνικές δραστηριότητες που βοηθούν να διευρύνονται οι ορίζοντες του ατόμου, ώστε να αποκτά περισσότερες ικανότητες να επιλέγει πράγματα στη ζωή του. Το σημαντικό σχετικά με την αλλαγή στάσης του εδώ πέρα έγκειται στην άρρηκτη σχέση που εμφανίζεται να υπάρχει ανάμεσα στο κοινωνικό και προσωπικό αγαθό. Οι αξίες της αλήθειας και της γνώσης θεωρούνται θεμελιώδεις, όχι γιατί βοηθούν μόνο στο να σκιαγραφηθούν τα πρακτικά και τα κοινωνικά προβλήματα του ατόμου. Η αλήθεια έχει αξία από μόνη της και όχι

[50] R.S. Peters, "Freedom and the Development of the Free Man", *Psychology and Ethical Development,* Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 336-360.
[51] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 291-321.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επειδή αποφέρει κάποιο όφελος.[52] Έτσι λοιπόν ισχυρίζεται : « ...θα γίνει αυτόνομο άτομο και θα συνδεθεί με τα καθήκοντα της ζωής του, επειδή πραγματικά το θέλει και τον εκπροσωπεί αυτό που κάνει, όχι γιατί απλά πρέπει να υπακούει σε εξωτερικούς κοινωνικούς κανόνες, εκτελώντας *καθήκοντα* κοινωνικώς αποδεκτά»[53].

Είναι εμφανές ότι αυτό που έχει αξία γι'αυτόν είναι το άτομο. Όταν επιδιώκει την αυτονομία του πρέπει να γνωρίζει το *γιατί* των πράξεών του και να ενεργεί ενσυνείδητα με βάση το ιδανικό της αλήθειας και μόνο αυτής. Στο ίδιο άρθρο προχωρά και παράγει μια σειρά από πιο συγκεκριμένους σκοπούς της παιδείας στο χώρο της διαπροσωπικής ηθικής, της γνώσης και της κατανόησης της ανθρώπινης κατάστασης και πάντα με γνώμονα την πεποίθηση πως το άτομο αναπτύσσει δεσμούς μέσα στην κοινωνία στην οποία εξελίσσεται. Οι σκοποί αυτοί είναι εκείνος της *αυτοπραγμάτωσης* του ατόμου και της *προετοιμασίας του για δουλειά*[54] και όπως έχει ήδη διαπιστωθεί και οι δύο συσχετίζονται με την κοινωνική εξέλιξη του ατόμου.

Αξιολογώντας τις παραπάνω θέσεις γεννιούνται ερωτήματα που αφορούν κυρίως τον τρόπο με τον οποίο επιχειρηματολογεί γι' αυτές του τις θέσεις που αποτελούν συνάμα και μέρος της κριτικής που παρατίθεται στο δεύτερο μέρος. Ένα ερώτημα που μας προβληματίζει ιδιαίτερα είναι εάν αυτές οι δημοκρατικές αξίες, έτσι όπως στοιχειοθετούνται στη σκέψη του, στηρίζονται πάλι σε υπερβατολογιού τύπου επιχειρήματα, έτσι όπως τα έχει καταγράψει στο παρελθόν. Όπως επίσης και είναι άξιο απορίας, εάν υπάρχουν άλλες αξιέπαινες πράξεις έξω απ' αυτές που υπαγορεύονται στο πλαίσιο των δημοκρατικών αξιών.

Απαντήσεις σχετικές δεν έχουν ανιχνευτεί ωστόσο οφείλουμε να συμπεράνουμε τα εξής: Ο εν λόγω φιλόσοφος προσπαθώντας να τεκμηριώσει την ιδέα της παιδείας και να σκιαγραφήσει τη γνωστική και νοητική της διάσταση καθώς και να διερευνήσει τις απαρχές της οδηγήθηκε σε ερωτήματα γνωσιολογικής και υπερβατικής υφής που μελετώντας τα συνέχιζε παρακάτω. Γι' αυτόν το να κατανοήσει κανείς τι σημαίνει να σκέφτεται επιστημονικά σημαίνει πως πρέπει να ερευνήσει για αποδείξεις που να τεκμηριώνουν καταστάσεις, αλλά και να γνωρίζει με ποια κριτήρια επιλέγει τις αποδείξεις και να ενδιαφέρεται πραγματικά να βρεθούν, ώστε να προσκομίσει νέα γνώση άσχετα με το αποτέλεσμα της έρευνας. Σε κάθε νοητική αναζήτηση αυτό που ενδιαφέρει είναι να υπάρχει συνοχή, συνέπεια και αναφορικότητα με την

[52] R.S. Peters "Democratic Values and Educational Aims", *ό.π.* σ. 46.
[53] *Στο ίδιο*, σ. 39.
[54] *Στο ίδιο*, σσ. 42-48.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πραγματικότητα, αλλά και με άλλες σκέψεις μας. Ούτε η φιλοσοφική σκέψη ούτε η ιστορική δεν θα είχε κάποιο σκοπό ύπαρξης, εάν δεν ενδιαφερόμασταν για τη συνέπεια των στοιχείων, το συσχετισμό τους μεταξύ τους και την αναφορικότητά τους ανάλογα με την εποχή που αναπτύσσονται. Οπότε πεπαιδευμένος άνθρωπος είναι εκείνος που δεν κατέχει απλά κάποια γνώση, αλλά γνωρίζει πώς να τη συσχετίζει με άλλες προϋπάρχουσες γνώσεις του, ώστε να παράγει νέα γνώση κατανοώντας την πολυμορφία του κόσμου καλύτερα.

Τέλος, για να προσδιορίσει κάποιος το πλαίσιο ύπαρξης μιας λογικής οντότητας πρέπει να μελετήσει τη φύση του ατόμου καθώς και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο (context) στο οποίο κινείται, ώστε να ερευνήσει τις αιτίες που πράττει κάτι και τους γνωστικούς συσχετισμούς που αυτές υπαγορεύουν. Η αλλαγή αυτή στο φιλοσοφικό προσανατολισμό του Peters διαμηνύει το ξετύλιγμα μίας ηθικής προβληματικής κοινωνικής υφής στην οποία εστιάζουμε την προσοχή μας στο επόμενο κεφάλαιο και η οποία προσφέρει γόνιμο έδαφος για μια διαφορετική φιλοσοφική ερμηνεία υπερβατολογικού χαρακτήρα των παιδευτικών ζητημάτων.

2.3. Γνωστική μύηση στην πραγματικότητα και νοητική ανάπτυξη

Η ολοκλήρωση της φιλοσοφικής σκέψης του Peters σχετικά με τη γνωστική διάσταση της παιδείας δεν πραγματοποιείται μόνο μέσω της προσέγγισής της με βάση τα τρία κριτήριά που έχουν υϊοθετηθεί, αλλά συμπληρώνεται και από την αναφορά στους δύο πυλώνες της σκέψης του, εκ των οποίων ο ένας συνδέεται με τα στάδια που ακολουθεί η νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου, που αποτελεί και το αναπτυσσόμενο στο παρόν κεφάλαιο θέμα, και ο άλλος με την αναζήτηση εκείνων των παιδευτικών πράξεων που θεωρούνται «αξιέπαινες» - άξιες να ακολουθηθούν.

Η αναφερόμενη στη νοητική ανάπτυξη θέση του εντοπίζεται εκτενέστερα στο έργο *Ethics and Education* όπου εκεί ο Peters εκδηλώνει από τη μία έντονο ενδιαφέρον για την καντιανή σχετική οπτική[55] μιλώντας για τη σταδιακή πνευματική ανάπτυξη του ατόμου και τη σταδιακή προσαρμογή του στο περιβάλλον και από την άλλη προσπαθεί να τεκμηριώσει κατά αυτόν τον τρόπο πως τα εκάστοτε νοητικά σχήματα του ατόμου

[55] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 49, 80, 102, 117, 171, 209, 215, 216, 226.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αποκτώνται μέσω παιδευτικών αξιέπαινων πράξεων και είναι προϊόντα σταδιακής και εκούσιας πνευματικής κατάκτησης του ατόμου.

Μελετά την ανθρώπινη πορεία από τη στιγμή της γέννησης του ατόμου, περνώντας σταδιακά από κάθε ηλικιακή φάση και υπολογίζοντας το βαθμό της αντίληψης σε κάθε στάδιο. Παρατηρεί πως το μικρό παιδί, για παράδειγμα, στην αρχή της ζωής του λαμβάνει συγκεχυμένες εικόνες από τον κόσμο, γι΄αυτό και δεν μπορεί να ξεχωρίσει τα αντικείμενα και να τα κατηγοριοποιήσει σε ομάδες. Σιγά – σιγά όμως θέτοντας ερωτήματα όπως: *Τι είναι αυτό; Τι συνέβη; Πότε έγινε αυτό;* αρχίζει να κατηγοριοποιεί τον κόσμο και να τον ομαδοποιεί. Αργότερα συνειδητοποιεί τι πρέπει να κάνει για να λάβει έναν έπαινο, τι πρέπει να αποφύγει, για να γλιτώσει την τιμωρία και με τον τρόπο αυτό προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στους διάφορους κανόνες που θέτει το εκάστοτε κοινωνικό σύνολο στο οποίο δραστηριοποιείται. Σε πιο προχωρημένο επίπεδο αποκτά τις δικές του επιδιώξεις και αρχίζει να κάνει σχέδια και να κάνει ακόμα και προβλέψεις γεγονότων. Η πνευματική του ανάπτυξη ολοένα και αυξάνεται και αυτό σηματοδοτεί μια αλλαγή και στον τρόπο σκέψης του και στον τρόπο συμπεριφοράς του.

Ο Peters ασπαζόμενος μία τέτοια άποψη κινείται στη λογική της σύνδεσης του νου με το εξωτερικό περιβάλλον και της παραδοχής μιας σταδιακής συνειδησιακής διαβάθμισης που επέρχεται κατά την επαφή του ατόμου με το περιβάλλον του, γι' αυτό και είναι από αυτούς που θεωρεί ότι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της συνείδησης είναι ότι αυτή συνδέεται με αντικείμενα διαφορετικά κάθε φορά που τοποθετούνται στον κόσμο. Τη δομή του νου, δεν την εκλαμβάνει ως αποτέλεσμα μιας έμφυτης διαδικασίας αλλά ούτε και ως αποτέλεσμα απλά ωρίμανσης του ατόμου. Γι'αυτόν η νοητική δομή αναπτύσσεται σε σχέση με τον εξωτερικό κόσμο και πάντα ως ενδελεχής αναζήτηση του τι συμβαίνει σε αυτόν και πώς αυτή η πραγματικότητα είναι αποτυπωμένη μέσα στη γλώσσα.

Στο σημείο αυτό και όπως διατυπώνει ο ίδιος[56], διαφοροποιείται από τον Kant ο οποίος μίλησε τόσο αυτός όσο και ο Piaget για τις κατηγορίες που φτιάχνει ο ανθρώπινος νους, για να οργανώσει το περιβάλλον του, για τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και οργανώνουμε την εμπειρική πραγματικότητα και για τον τρόπο που όλες αυτές οι διαδικασίες διαδραματίζονται σταδιακά σε διαφορετικά στάδια της νοητικής και ηλικιακής, βεβαίως, εξέλιξης του ατόμου. Εξήραν και οι δύο με το δικό τους τρόπο τη σημασία της ατομικής εμπειρίας και της ατομικής πρόσληψης των

[56] *Στο ίδιο*, σ. 48.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γεγονότων, όμως κανένας από όλους αυτούς τους φιλοσόφους, όπως διαπιστώνει ο ίδιος,[57] δεν συνειδητοποίησε σε επαρκή βαθμό την κοινωνική διάσταση της νοητικής ανάπτυξης και δεν αναρωτήθηκε σε ποιο βαθμό η νοητική ανάπτυξη μπορεί να αποτελέσει το προϊόν της μύησης του ατόμου σε ήθη και έθιμα-παραδόσεις εκφρασμένες από μία κοινή γλώσσα (public language). Από αυτούς θεωρεί μόνο ότι εξαίρεση αποτέλεσαν ο Marx και ο Hegel[58] οι οποίοι βέβαια μίλησαν για τη μικρή σημασία της ατομικής εμπειρίας, αλλά έφτασαν και σε ακραίες διατυπώσεις περί κοινωνικής αναγκαιότητας για τη διαμόρφωση της συνείδησης.

Επανερχόμενοι στη σημασία που αποδίδει στο γλωσσικό παράγοντα, θεωρεί πως η εκμάθηση της γλώσσας είναι απαραίτητη, για να κατανοήσουμε το περιβάλλον, του οποίου η ανακάλυψη γίνεται σταδιακά. Ο καθένας μας για να κατανοήσει την κοινωνία και τους κανόνες της μαθαίνει ένα γλωσσικό κώδικα που θα τον βοηθήσει να τον ενσωματώσει στην δική του νοητική δομή. Έτσι το κάθε άτομο με τις εμπειρίες του έχει διαμορφώσει μια μοναδική *οπτική ζωής* που αποτελεί ένα ανεπανάληπτο και μοναδικό τρόπο κατανόησης του κόσμου. Αν επιθυμήσουμε να δούμε τον κόσμο μέσα από τα μάτια του καθενός, θα ανακαλύψουμε και μια διαφορετική πλευρά του. Η συνείδηση του ατόμου καθώς και η ατομικότητά του δεν είναι ούτε κατανοητή, ούτε μπορεί να εξηγηθεί εκ γενετής χωρίς την αναφορά σε ένα κόσμο μέσα στον οποίο ζει και τον οποίο συνειδητοποιεί (είναι το αντικείμενο της συνείδησής του).[59]

Κατά τη διάρκεια αυτής της αλληλένδετης σχέσης που έχουν (αντικείμενο συνείδησης – συνείδηση) ο καθένας αναπτύσσει το δικό του ατομικό στυλ που τον χαρακτηρίζει και ως *διαφορετικότητα*. Ένας εργάτης για παράδειγμα που κατέχει ένα περιορισμένο λεξιλόγιο και έχει υιοθετήσει μία περιορισμένη ομάδα συμβολικών δομών ουσιαστικά ζει σ' ένα διαφορετικό κόσμο από αυτόν ενός άλλου που έχει αποκτήσει περισσότερο λεξιλόγιο και του οποίου η γλώσσα έχει εμπλουτίσει τις διάφορες μορφές σκέψης του. Είναι λάθος κατά αυτόν να θεωρείται η γλώσσα ότι είναι απλά ένα εργαλείο έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων. Είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αποκρυσταλλώνεται μέσα του ένας ολόκληρος κόσμος και μέσα από αυτόν ο άνθρωπος μυείται στην κοσμική κληρονομιά που του προσφέρεται από τους γονείς και από τους καθηγητές του.

---

[57] *Στο ίδιο*, σσ. 49-50 και 114.
[58] G.W.Fr. Hegel, *Grundlinien der Philosophie der Rechts*, Hg. Jod. Hoffmeister, Hamburg 4 Auflage 1955,σ. 14.
[59] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ.49.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κάθε φορά λοιπόν που το άτομο προσπαθεί να ερμηνεύσει το περιβάλλον του δημιουργεί και διαφορετικές νοητικές κατηγορίες, διαφορετικούς τρόπους σκέψης και αντίληψης και με αυτόν τον τρόπο καλλιεργεί και αναπτύσσει διαφορετικές επιστήμες όπως την Ιστορία, τα Μαθηματικά, τη Θρησκεία κ.α. Τις γνώσεις αυτές τις κατέχει από την παιδική του ηλικία κατά το πέρασμά του μέσα από τα αναπτυξιακά ηλικιακά του στάδια και μέσα από τις νοητικές διαδικασίες που συνδυάζουν κάθε φορά και αναθεωρούν την αποκτώμενη γνώση. Η αναθεώρηση γνώσεων γίνεται μέσα από το πείραμα, χωρίς το οποίο τίποτα δεν μπορεί να αναθεωρηθεί και να εμπλουτιστεί γνωστικά.[60] Η διαδικασία λοιπόν αυτή κατά την οποία το άτομο αναπτύσσει ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης του κόσμου και συνεισφέρει στο περιεχόμενό του ασκώντας κριτική και διαπλάθωντας έτσι το περιεχόμενο αυτής της γνώσης, διαμορφώνει και μια δική του οπτική στην πραγματικότητα. *Η μύηση αυτή σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης και επίγνωσης της τρέχουσας πραγματικότητας είναι για τον Peters η διαδικασία της παιδείας.* Είναι μία διαδικασία που έχει αξία αυτή καθ' εαυτή και όχι γιατί αποβλέπει σε κάτι το εξωτερικό ή το πρακτικό, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση και το γράψιμο. Οι δύο αυτές παιδευτικές πράξεις δεν έχουν κάποιο εσωτερικό περιεχόμενο, αλλά εξαρτώνται πάντα από κάτι εξωτερικό το οποίο διαβάζεται ή γράφεται. Το αντίθετο συμβαίνει με την επιστήμη των μαθηματικών, την οποία για να την κατανοήσει κανείς πρέπει να μάθει τη γλώσσα τους και να εξερευνήσει έναν εσωτερικό διαφορετικό κόσμο σχέσεων.

Αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στο συναισθηματικό – ψυχολογικό και κοινωνιολογικό χαρακτήρα της παιδευτικής πράξης και δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε μία διαπροσωπική ηθική που πρέπει να την διακρίνει, τοποθετεί σε πρώτη γραμμή τη σχέση δασκάλου και μαθητή. Ο δάσκαλος ή ο καθηγητής ή καλύτερα ο παιδαγωγός έχει χρέος να βοηθήσει το μαθητή να γνωρίσει το νέο αυτό κόσμο των μαθηματικών, να τον ενσωματώσει, αλλά και γενικότερα να κατανοήσει κάθε επιστήμη, άρα και κάθε οργανωμένη ομάδα γνώσεων που του προσφέρει ο κόσμος. Θα τον βοηθήσει να αποκτήσει κριτική ικανότητα μέσα από την οποία κάθε μορφή γνώσης μπορεί να κατακτηθεί και να συνδυαστεί με προηγούμενες και έτσι να καταχωρηθεί ως κεκτημένη. Προκειμένου να θεωρηθεί όμως η πραγματικότητα πρέπει τόσο ο καθηγητής όσο και ο πεπαιδευμένος να γίνουν κτήτορες κοινών αρχών που σε κάθε επιστήμη βέβαια θα είναι διαφορετικές. Για παράδειγμα η αρχή που πρυτανεύει στη

[60] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ.50 και 261.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

φιλοσοφία και την επιστήμη είναι η αλήθεια, στην ηθική είναι η δικαιοσύνη, στην θρησκεία, η πίστη, στην θεϊκή τάξη των πραγμάτων κ.τ.λ.Εδώ θεωρεί ότι μία τέτοια οπτική που θέλει τον καθηγητή να επιβάλλει ένα σωστό πρότυπο ανθρώπου στο παιδί ή να δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες, ώστε να δημιουργήσει σωστές προσωπικότητες έρχεται αντίθετη με την καταπάτηση αυτού που ο D. H. Lawrence θεωρούσε ως holy ground, άγιο τόπος, ένας χώρος που δεν πρέπει να καταπατάται.[61]

Συμπερασματικά, κατανοούμε πως το να παρομοιάσει κανείς την παιδεία με κάποια μύηση αφορά το συσχετισμό της παιδείας με το βάθος αυτών που γνωρίζει κανείς και κατανοεί, άρα συσχετίζεται άμεσα με το δεύτερο κριτήριό του, περί παιδείας. Ταυτόχρονα, γίνεται λόγος και για το τρίτο κριτήριο, περί **εκούσιας** απόκτησης γνωστικών δομών, υπό την έννοια ότι εκείνος ο οποίος μυείται σε διάφορους τρόπους σκέψης, για να κατανοήσει την πραγματικότητα, το επιτυγχάνει αυτό έχοντας κάποια συναίσθηση της πράξης του. Στην ανάπτυξη των απόψεών του αφορμάται από τις θέσεις του Kant ή τουλάχιστον θα μπορούσαμε να πούμε πως έχοντας υπόψη του τις προηγούμενες σχετικές απόψεις, ασκεί κριτική σε αυτές παράγοντας φιλοσοφικό λόγο και προσθέτοντας τη δική του οπτική. Συνυπολογιζόμενοι τις ανώτερες σχετικές τοποθετήσεις μπορούμε να πούμε ότι η διαδικασία της παιδείας και της μύησης σε κάποια πράξη εμφανίζουν κάποιο κοινό σημείο. Βέβαια, η παιδεία αποσκοπεί σε κάτι το αξιέπαινο, ενώ η μύηση δεν εμπεριέχει κάποια τέτοια δέσμευση. Ωστόσο, η παιδεία μπορεί να ονομαστεί και να προσδιοριστεί ακόμα καλύτερα ως μία *μύηση* σε τύπους ενεργειών και μορφές σκέψης που είναι αξιέπαινες με την έννοια ότι προϋποτίθενται η ύπαρξη και των τριών κριτηρίων μέσα σε αυτές.

2.4. Κίνητρα και παιδεία

Στο πλαίσιο της φιλοσοφικής θεώρησης της έννοιας *παιδεία* εντάσσεται και η αδιαμφισβήτητη συμμελέτη του ρόλου που διαδραματίζει στη διαδικασία της μάθησης

---

[61] *Ό.π.* σσ. 52-55. Ο Peters κάνει αναφορά στη χρήση του όρου holy ground και στην τυπική απόσταση που θέλει να χωρίζει τους δασκάλους από τους μαθητές σύμφωνα με τον D. Lauwrence, για να υποστηρίξει τα επιχειρήματά του περί γνωστικής επάρκειας του καθηγητή προβάλλοντας έτσι άθελά του το γνωστικό κενό που υπάρχει ανάμεσα στο μαθητή και στο δάσκαλο. Βλ επίσης, F. Murphy, "The Paradox of Freedom in R.S. Peters' Analysis of Education as Initiation", *British Journal of Educational Studies*, V. 21, N. 1, 1973, σ. 7.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

το *κίνητρο* κάθε πράξης. Ο Peters δεν έμεινε αμέτοχος σε μια τέτοια μελέτη καθώς όπως έχουμε ήδη αναφέρει το ενδιαφέρον του για την ψυχική ιδιοσυστασία του ατόμου και το μηχανισμό της ψυχολογικής αντίδρασης σε κάθε περιβαλλοντικό, εξωγενές ερέθισμα αντικατοπτρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συγγραφή συναφών με την επιστήμη της Ψυχολογίας έργων.[62]

Αδιαμφισβήτητα το φαινόμενο της μάθησης και η έρευνα που δύναται να διενεργηθεί αναφορικά με την κινητήριο δύναμη κάθε πράξης είναι αντικείμενο τόσο της Ψυχολογίας όσο και της Παιδαγωγικής επιστήμης. Η εξελικτική ψυχολογία ερευνά την πορεία της εξέλιξης του ανθρώπου από τη σύλληψη μέχρι το θάνατό του και η Παιδαγωγική ενδιαφέρεται για τον τρόπο κατά το οποίο το φαινόμενο της αγωγής λαμβάνει χώρα σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου καθώς η έννοια της αγωγής μπορεί να νοηθεί ως μία διαδικασία σκόπιμων και μεθοδευμένων επιδράσεων που εκτείνονται χρονικά κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ανάπτυξης. Η σκέψη αυτή μας οδηγεί και στη διαπίστωση πως δεν είναι δυνατό να εξετάζουμε το φαινόμενο της αγωγής αγνοώντας την αναπτυξιακή πορεία του νέου ανθρώπου και τα προβλήματα της ανάπτυξης και ιδιαίτερα των κρίσιμων φάσεών της, τα οποία πολλές φορές επηρεάζουν και τα προβλήματα της αγωγής.

Η μελέτη του ρόλου που διαδραματίζει το κίνητρο στο φαινόμενο της μάθησης με απώτερο σκοπό πολλές φορές τη δημιουργία του πιο ελκυστικού διδακτικού πακέτου, την καλύτερη, δηλαδή, επιλογή διδακτικού υλικού και προσωπικού οδήγησε πολλούς παιδαγωγούς να ασχοληθούν[63] με το αντικείμενο αυτό και να καταλήξουν σε διαφορετικές διαπιστώσεις. Όπως για παράδειγμα μερικοί θεώρησαν ότι το κίνητρο προέρχεται από εσωτερικές βιολογικές ανάγκες όπως η πείνα και το σεξ[64] ή και από την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου να μαθαίνει νέα πράγματα.[65] Υπό την έννοια αυτή το κίνητρο βασίζεται πάνω στα τρέχοντα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού και στην αυξημένη ικανότητά του να διαβάζει. Αυτή η θεωρία της εσωτερικής προέλευσης του κινήτρου αποτελεί σε μεγάλο ποσοστό και τη βάση της θεωρίας του προοδευτικού

---

[62] R.S. Peters, *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, R.S. Peters, *The Concept of Motivation*, Routledge & Kegan Paul, London, 1958.

[63] Iu. E. Zigler and I. L. Childs (eds), *Socialization and personality development*, Reading, Mass: Addison-Wesley, 1973, Αντ. Κ. Δαννασή – Αφεντάκη, *Εξωσχολικοί παράγοντες και σχολική επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης*, (Παιδαγωγική έρευνα), τόμος Β, Αθήνα, 1986, σ. 106, R. L. Curry, "The effects of socioeconomic status on the scholastic achievement of sixth grade children", *British Journal of Educational Psychology*, 1964, 32 σσ. 46-49, R. Mueller, *Principles of Classroom Learning and Perception*, , George Allen and Unwin L.T.D. London, 1974 σσ.191-216, W. B. Cannon, *The wisdom of the body*, W.W. Norton, N.Y., 1939.

[64] D. Bindra και J. Stewart, *Motivation*, Penguin, London, 1966.

[65] J.J. Rousseau, *Emilie*, μετφ. Barbara Foxley, Dent, London, 1911.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κινήματος περί παιδείας. Από την άλλη το κίνητρο μπορεί να προέρχεται από το εξωτερικό περιβάλλον υπό τη μορφή του επαίνου ή του φόβου που προκαλεί μια επερχόμενη τιμωρία.[66]

Η παραδοσιακή αντίληψη για την παιδεία δίνει ιδιαίτερη βάση στο γεγονός ότι τα κίνητρα εξωτερικής προέλευσης μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στο μαθησιακό επίπεδο. Κάτι τέτοιο δεν σημαίνει ότι οι δύο διαφορετικοί τύποι του κινήτρου δεν μπορούν να συνδυαστούν σε ένα άτομο, αλλά πολλοί παιδαγωγοί θεωρούν ότι τα εσωτερικά κίνητρα ωθούν το παιδί να μαθαίνει πιο ευχάριστα και πιο αποτελεσματικά. Εάν βέβαια οι βιολογικές θεωρίες περί κινήτρων είναι λανθασμένες και δεν μπορούν να λειτουργήσουν σε έναν μη ιδανικό κόσμο, όπου οι μαθητές δεν έχουν όλοι τις ίδιες κλίσεις και δυνατότητες, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι τα εξωτερικά κίνητρα θεωρούνται μια αναπόφευκτη αναγκαιότητα.

Για τον Peters η δεκαετία του '50 ήταν η χρονική εκείνη περίοδος κατά την οποία αποπειράθηκε και ήρθε σε επαφή με ό,τι κυριαρχούσε στον επιστημονικό χώρο ως προβληματική γύρω από τέτοιας υφής προβλήματα συγγράφοντας το έργο του *The concept of Motivation* (Η έννοια του κινήτρου) καθώς και άρθρα που άπτονταν συναφών θεμάτων, όπως το "Motives and Motivation",[67] και "Motivation and Education"[68].

Αυτή η ανάγκη στην ουσία κατευθύνονταν περισσότερο από ένα διάχυτο φιλοσοφικό ενδιαφέρον να εντοπίσει μια διαφοροποίηση ανάμεσα σε δύο παρεμφερείς έννοιες, που σχετίζονταν με τους ψυχολογικούς εκείνους παράγοντες που μας παρωθούν να ενεργούμε, όπως οι έννοιες *reason* (λόγος) και *cause* (αιτία). Συνυπολογίζοντας το ενδιαφέρον του και τη σημασία την οποία απέδιδε στο λογικό προσανατολισμό των πράξεών μας είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε και το γεγονός πως στη μετέπειτα φιλοσοφική και συγγραφική του πορεία το ενδιαφέρον αυτό διήρκεσε και εκδηλώθηκε με έργα όπως *Psychology and Ethical Development*[69], *Authority, Responsibility and Education*[70] καθώς και με πληθώρα άρθρων[71] όπου κάθε

---

[66] Όπως η θεωρία του ηδονισμού, βλ. R. S. Peters, *The concept of motivation*, σσ. 140-144.
[67] R. S. Peters, "Motives and Motivation", *Philosophy*, XXXI, 117, 1956, σσ. 117-130.
[68] R. S. Peters, "Motivation and Education", *Essays on Educators*, σσ. 128-143.
[69] R.S.Peters, *Psychology and Ethical Development*.
[70] R. S. Peters, *Authority, Responsibility and Education*, Allen & Unwin, London, (Revised and enlarged 1973), 1960,σ. 118.
[71] R. S. Peters, "Motives and Motivation", *Philosophy*, XXXI, 117, 1956, σσ.117-130, "Observationalism in Psychology", *Mind*, LX, 237, 1951, σσ. 43-61, "Moral Education and the Psychology of Character", *Philosophy*, XXXVII, 139 1962, σσ. 37-56.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

φορά επισήμανε το ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει ο ψυχολόγος στη διαδικασία της κατανόησης της ψυχής του εκπαιδευομένου.

Ιδιαίτερα στο δεύτερο[72] από τα δύο βιβλία του η αναφορά στο ζήτημα αυτό είναι εκτενής σε σημείο που ενδέχεται να εκληφθεί ότι μεροληπτεί υπέρ τους παραγκωνίζοντας το ρόλο των φιλοσόφων. Σε κάθε περίπτωση όμως αρκεί να παραδεχτούμε ότι πίσω από αυτήν την παραδοχή ελλοχεύει μια τάση προς διαθεματική επιστημονική προσέγγιση των παιδευτικών ζητημάτων για το λόγο[73] ότι η μονομερής προσέγγισή τους δημιουργεί περισσότερα προβλήματα απ' ότι αρχικώς επιθυμεί να λύσει.

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν, το '60 και το '70 η συζήτηση γύρω από την έννοια του κινήτρου είχε κοπάσει, σε αντίθεση με τις φιλοσοφικές συζητήσεις γύρω από την εξήγηση των ανθρωπίνων πράξεων με βάση τις πεποιθήσεις του καθενός και τις επιθυμίες του. Προς αυτήν την κατεύθυνση φαίνεται ότι οδήγησε τα πράγματα ο D. Davidson ο οποίος υποστήριξε τις απόψεις του στο άρθρο του «Actions, reasons and Causes».[74] Στην απόπειρά του αυτή καθώς και σε κάθε συναφή προσπάθεια να ερμηνευτούν οι πράξεις των ανθρώπων αυτό που αποτελεί κοινή παραδοχή είναι το γεγονός πως υπάρχει η δυσκολία του διαχωρισμού ανάμεσα στη λογική και στην αιτία, νοούμενη ως ένα δύσκολο έως ακατόρθωτο εγχείρημα καθορισμού τους καθώς μέσα από πειράματα τόσο σε ζώα όσο και σε ανθρώπους, τα αποτελέσματα ήταν αμφιλεγόμενα. Υπήρχαν περιπτώσεις όπου η εκλογίκευση του αποτελέσματος μιας πράξης συνυφαίνονταν με την αιτία που το προκαλούσε. Με άλλα λόγια η πρόθεση του ατόμου να πράξει κάτι συνέπιπτε και με την αιτία της πράξης ενώ αντίθετα σε άλλες περιπτώσεις είχαμε την αντίθετη διαπίστωση καθώς η ανθρώπινη πρόθεση δεν ταυτίζονταν ουδόλως με την αιτία που παρακινούσε κάποιον σε μια πράξη.

Ο Schopenhauer[75] για παράδειγμα ασχολήθηκε αρκετά με την έρευνα των κινήτρων, τα οποία θεωρούσε ως αίτια που ενεργοποιούσαν τη θέληση του ανθρώπου.

---

[72] *Ό.π.* σ. 118.

[73] Αριστοτέλης, *Μετὰ τὰ Φυσικά*, N4. 1092ᵃ3, Θ8.1050ᵃ 22, H6. 1045ᵃ3, *Περί Ψυχής*, B 1. 412ᵃ27, Ο Αριστοτέλης πρόταξε στα πλατωνικά είδη, το αριστοτελικό είδος, το *τόδε* τι, το ατομικό, το οποίο προσπαθεί να πραγματώσει την ουσία του, να κινηθεί προς αυτή. Ήδη στην αρχαία ελληνική σκέψη η λέξη *λόγος, εντελέχεια*, είναι ένας όρος που χρησιμοποίησε κατά κόρον ο Αριστοτέλης, όταν ήθελε να μιλήσει για μια σκόπιμη πορεία των ενεργειών μας ή και της ίδιας μας της ζωής. Τα πάντα διέπονται από το νόμο της εντελέχειας, σκοπεύουν κάπου, προς ένα σημείο τελικό που είναι η κορυφή και το τέλος της πορείας μας,

[74] D. Davidson, "Actions, Reasons and Causes", *Essays on Actions and Events*, Clarendon Press, 1980, σσ. 3-19.

[75] Schopenhauer, *Parerga und Paralipomena*, Short Philosophical Essays, Vol.2, trans. J.Payne, Oxford Univ.Press, 2001

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Όταν αυτή η θέληση παίρνει σάρκα και οστά τότε μετατρέπεται σε πράξη πράγμα που σημαίνει πως κάθε πράξη είναι προγραμματισμένη να εκτελεστεί όχι με την έννοια της πραγματοποίησης πάντα ενός καθορισμένου σκοπού, αλλά με την έννοια της θελημένης ενέργειας καθόλα υποσεινήδητης. Υπό τη σκοπιά αυτή, συνδέοντας την πράξη με τη θέληση υπογράμμισε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο πνευματικό επίπεδο ενός ανθρώπου και στη θέλησή του θεωρώντας κατά αυτόν τον τρόπο πως και τα δύο αυτά πράγματα ερμηνεύουν την ανθρώπινη ύπαρξη.

Ο Peters ακολούθησε έτσι μια αυστηρότερη γραμμή πλεύσης σχετικά με τη θεωρία των κινήτρων εντάσσοντας όλες τις ανθρώπινες πράξεις στο πλαίσιο ενός κανονιστικού ερμηνευτικού μοντέλου (rule – following purposive model), ενός μοντέλου που θυμίζει αρκετά το αριστοτελικό μοντέλο περί εντελέχειας.[76] Ο φιλόσοφός μας πιστεύει πως ο άνθρωπος κινούμενος από ένα σκοπό, ένα τέλος σε κάθε έκφανση της ζωής του, ενεργεί, οπότε μπορούμε σε κάθε του ενέργεια να αναζητήσουμε το *γιατί* της πράξης του. Υπάρχει πάντα ένας λόγος που οδηγεί σε μία πράξη.[77] Σε περίπτωση που κάποιος ενεργήσει διαφορετικά από ότι τον έχουμε συνηθίσει ή διαφορετικά από το χαρακτήρα του, τότε απλά μιλούμε για εξαίρεση στον κανόνα. Ο εν λόγω φιλόσοφος ανέπτυξε τη θεωρία του που εντάσσεται στο πλαίσιο της φιλοσοφικής ψυχολογίας στα έργα του *The concept of Motivation*[78] και στα δεκαεφτά άρθρα που βρίσκονται στην ανθολογία του *Psychology and Ethical Development.*[79]

Εκεί παρατηρούμε πως κάνει μια ανασκόπηση στις παλιότερες απόψεις που αναφέρονται στην επίδραση των κινήτρων στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Ξεκινώντας από τον Freud[80] υποστήριζε πως όλες οι ερμηνευτικές προσπάθειες έχουν γίνει με γνώμονα την ερώτηση: «Γιατί ο Γιάννης έκανε αυτήν την πράξη;» επικεντρωμένες όλες πάνω στη διαπίστωση ότι υπάρχει πάντα ένας λόγος για τον οποίο γίνονται κάποια πράγματα και συγκεκριμένοι κανόνες στους οποίους προσαρμοζόμαστε, σε αντίθεση με το Hobbes ο οποίος έτεινε περισσότερο προς μια εξήγηση με βάση μηχανικές αρχές. Υπάρχουν βέβαια και περαιτέρω αναζητήσεις που κάνουν οι ψυχολόγοι και οι

---

[76] Ο Αριστοτέλης πίστευε στην κίνηση των όντων προς ένα σκοπό, αυτόν της ολοκλήρωσής τους, βλ. υποσ. 74 του ίδιου κεφαλαίου.

[77] R.S. Peters, "Motivation, Emotion and the Conceptual Schemes of Common Sense", Human Action: *Conceptual and Empirical Issues* (ed. T. Mischel), Academic Press, 1969., σσ. 87-118.

[78] R.S. Peters, *The Concept of Motivation.*

[79] R.S. Peters, *Psychology and Ethical Development.*

[80] R.S. Peters, *The Concept of Motivation,* σσ. 58-68. Ο S. Freud στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά με βάση το ασυνείδητο έφερε το παρακάτω παράδειγμα: εάν κάποιος μιλήσει άσχημα στον εργοδότη του χωρίς να το καταλάβει, από παροξυσμό, δηλαδή, αλλά βασικά θέλει να του μιλήσει όμορφα, σημαίνει ότι υπάκουσε στο ασυνείδητό του, γιατί το πραγματικό του κίνητρο δεν ήταν να του μιλήσει κατ΄αυτόν τον τρόπο. Άρα η επιθυμία του ασυνείδητου δεν ταυτίζεται με το κίνητρο.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κοινωνιολόγοι όσον αφορά τους σκοπούς. Με ποιο κριτήριο επιλέγουμε κάποιο σκοπό, ποιος σκοπός είναι πιο ωφέλιμος για τον άνθρωπο και ποιοι παράγοντες κατά την ανάπτυξη του ανθρώπου παίζουν συγκεκριμένο ρόλο κατά την επιλογή τους, είναι μερικές από αυτές.

Τέλος υπάρχουν και περιπτώσεις όπου το κανονιστικό μοντέλο ερμηνείας δεν μπορεί να ισχύσει οπότε και προσπαθούμε να στρέψουμε τις έρευνές μας αλλού, (όπως όταν κάποιος ενεργεί εκτός χαρακτήρα, χωρίς σκέψη τι ακριβώς συμβαίνει). Για το λόγο αυτό ο Peters θεωρεί ότι η ερμηνεία της ψυχής είναι πολύπλοκο πράγμα, έχοντας ως απαρέγκλιτη αρχή του τη διαπίστωση πως η συμβολή των κοινωνιολόγων, των ψυχολόγων και των φυσιολόγων είναι απαραίτητη προκείμενου να ερμηνευτεί η ψυχή.

Στο βιβλίο του *Ethics and Education*[81] εγκαταλείποντας τη σκωπτική και σχετικιστική θεώρηση του ρόλου των κινήτρων που επέδειξε στο έργο του *The concept of motivation* θεωρώντας ότι σχεδόν καμία θεωρία ψυχολογική δεν μπορεί να ερμηνεύσει την ανθρώπινη ψυχή, ξεκινά να ξετυλίξει το κουβάρι της δικής του άποψης συσχετισμένης πλέον με το φαινόμενο της μαθήσεως. Αυτό που γι' αυτόν είναι τόσο σημαντικό είναι η πεποίθηση πως ο δάσκαλος δημιουργεί τα κίνητρα για μάθηση, την ίδια στιγμή που το παιδί δέχεται την καταιγιστική επίδραση των πληροφοριών που προέρχονται από το ευρύτερο περιβάλλον του. Κατά την άποψή του τα κίνητρα που μπορούν να συσχετισθούν με το φαινόμενο της μαθήσεως είναι δύο τύπων. Τα εσωτερικά και τα εξωτερικά. Τα εσωτερικά πάλι χωρίζονται σε δύο είδη: τα γενικότερου περιεχομένου και τα ειδικότερου περιεχομένου. Τα πρώτα έχουν να κάνουν με τη γενικότερη επιθυμία του ατόμου να ερμηνεύσει τον κόσμο, να χειραγωγήσει τα πράγματα και να εξερευνήσει τον κόσμο, ώστε να τον κατακτήσει. Τα δεύτερου τύπου κίνητρα είναι αυτά που μας οδηγούν σε συγκεκριμένες διαδικασίες προκειμένου να κατακτήσει κανείς τους στόχους του, δηλαδή οι επιστήμονες, οι φιλόσοφοι και οι μαθηματικοί δεν επιθυμούν απλά να ανακαλύψουν την αλήθεια, αλλά διενεργούν πειράματα και ψάχνουν αποδείξεις πράγμα που τους χαροποιεί και τους δίνει ευχαρίστηση.

Παράλληλα στο άρθρο του "Was Plato nearly right about education?"[82] προσπαθεί να διερευνήσει το θέμα του κινήτρου (του λόγου που πράττουμε κάτι) σε συνδυασμό πάλι με την παιδευτική πράξη αφήνοντας πολύ ξεκάθαρα να εννοηθεί πως

[81] Ο.π. σσ. 60-62.
[82] R. S. Peters, "Was Plato nearly right about education?", *Essays on Educators*, σσ. 4-13.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αποδέχεται την «εφεύρεση» του κόσμου των Ιδεών από τον Πλάτωνα[83], ενός κόσμου μέσα από τον οποίο, όπως λέει ο ίδιος, δυναμικά μπορεί να «ξεπηδήσουν» τα κίνητρα της ανθρώπινης ψυχής. Γενικότερα οι θεωρητικές επιδιώξεις της εύρεσης της ιδέας του αγαθού που μετουσιώνονται σε πράξεις της καθημερινότητας αποτελούν κοινό τόπο σκέψης και στους δύο φιλοσόφους, αφήνοντας να εννοηθεί πως ο Peters σαφέστατα έχει μελετήσει τον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο και κινείται λαμβάνοντας κι ένα γνωστικό – πληροφοριακό κομμάτι της θεωρίας του από τον αρχαίο φιλόσοφο. Αυτό όμως δεν τον εμποδίζει να του ασκήσει και κριτική ιδιαίτερα στο σημείο της θεωρίας του που αφορά τη σύλληψη μαθηματικών και γεωμετρικών συμβόλων και εννοιών ως πανάκεια της καθολικής γνώσης του κόσμου ή τουλάχιστον ενός βήματος πριν τη γνώση αυτή.

Η ιδέα πως τη δυνατότητα να συλλάβουν τη μαθηματική επιστήμη ή ακόμα και να θεαθούν την ιδέα του αγαθού συγκεκριμένα άτομα (οι φιλόσοφοι βασιλείς)[84] μαζί με τη δεινή υποστήριξη της αριστοκρατίας έναντι της δημοκρατίας ως καλύτερου πολιτεύματος οδήγησαν τον Peters να μην ενστερνιστεί απόλυτα τις απόψεις του Έλληνα φιλοσόφου, αφού γι' αυτόν η συμμετοχή του λαού στα κοινά και η δημοκρατική κατοχύρωση της παιδευτικής διαδικασίας ήταν απαραίτητη για την ολοκλήρωση της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Τέλος, ο Peters στο άρθρο του "The Education of Emotions"[85] αποκαλύπτει μια ελάχιστη διαφορετική προσέγγιση της έννοιας του κινήτρου συσχετίζοντάς την με την έννοια του συναισθήματος. Ξεκινάει αρχικά από την θέση του ότι η έννοια της παιδείας (education) μπορεί να αποτελέσει και το πρώτο όρο σε ένα συναπαρτιζόμενο σύνολο λέξεων που ως δεύτερη θα είναι η λέξη emotion (συναίσθημα). Με τον τρόπο αυτό εντάσσει στη διερευνητική αποστολή της φιλοσοφίας της παιδείας και τη μελέτη της μετάδοσης ή και της εμφύσησης *συναισθημάτων*. Ο λόγος που *διδάσκουμε, εμφυσούμε, μορφώνουμε τα συναισθήματα σε άλλους* (we educate the emotions) έγκειται στο γεγονός ότι αυτά αποτελούν κάποιο είδος γνώσης, τα οποία έχουμε την τάση να τα μετατρέπουμε σε συναισθήματα και όχι απλά να τα ξεπερνούμε χωρίς κάποια εκλογίκευσή τους. Τα συναισθήματα γι' αυτόν είναι παθητικά και απ΄την σχέση τους που έχουν με τα ανθρώπινα κίνητρα μας αποκαλύπτουν τους πραγματικούς λόγους των ενεργειών μας. Θεωρεί ότι ένας σημαντικός λόγος που πρέπει να

---

[83] Πλάτων, *Παρμενίδης*, 132D , *Φαῖδρος*, 100 D, 249D, *Μένων*, 86^{A}, *Φαίδων*, 72^{E}, 75C.
[84] Πλάτων, *Πολιτεία*, Δ 473, 562a –573 d, 292c-d.
[85] R. S. Peters, "The Education of Emotions" in *Feelings and Emotions,* M. Arnold (Ed), Academic Press, 1970, σσ. 188-198.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

καλλιεργούμε τα συναισθήματα των παιδιών είναι για να μάθουν να τα ελέγχουν και να οδηγούνται σε σωστές αποφάσεις και ταυτόχρονα να αναζητούν την αλήθεια των πράξεών τους καθώς ο τρόπος αυτός βοηθά να μετατρέπονται τα συναισθήματα σε κίνητρα λογικά κατοχυρωμένα. [86]

Με βάση όμως το γεγονός ότι για τον Peters η ανεύρεση της αλήθειας πραγματοποιείται, όταν κανείς θέτει ερωτήματα του τύπου « Γιατί να πράξω αυτό και όχι το άλλο» ως δείγμα της εφαρμογής της κριτικής μας ικανότητας, πριν από κάποια επιλογή, θεωρούμε λίγο ακραίο το γεγονός, όταν μυρίζουμε κάτι ή ακούμε κάτι, ή τελοσπάντων κάτι άλλο προσπέφτει στην αντίληψή μας και το εκλαμβάνουμε μέσα από τις πέντε αισθήσεις μας, να μπαίνουμε στη διαδικασία να ρωτάμε :« Μου αρέσει αυτή η μυρωδιά ή αυτός ο ήχος καλύτερα από τον άλλον;», για να το ερμηνεύσουμε λογικά, αδιαφορώντας για το εάν απλά τη στιγμή εκείνη επιθυμούμε να απολαύσουμε τον ήχο ή τη μυρωδιά χωρίς περαιτέρω λογική ανάλυση.

Με τον τρόπο αυτό θεωρούμε ότι κανείς υποβιβάζει όλες τις εμπειρίες που προσπίπτουν στις αισθήσεις του ως αξιόλογες εμπειρίες, εμπειρίες που αξίζει δηλαδή να έχει, εάν και μόνο εάν δεν υπόκεινται σε αναλυτική λογική κατανόησή τους. Υπό την έννοια αυτή, αυτό που πιστεύουμε είναι ότι αλλοιώνεται ο προσωπικός χαρακτήρας του συναισθηματικού κόσμου του καθενός, γιατί η λογική ανάλυση των συναισθημάτων ως απαραίτητου στοιχείου, για να διάγει κανείς έναν αξιέπαινο τρόπο ζωής, θεωρείται τουλάχιστον ακραία πρακτική, αν αναλογιστεί κανείς ότι δεν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να χρησιμοποιούν τα ίδια νοητικά σχήματα και να καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Έτσι τολμούμε να πούμε ότι το σημείο αυτό είναι ένα ακόμα στο οποίο ο φιλόσοφός μας αναπτύσσει έναν ελιτίστικο τρόπο σκέψης που αν και δεν είναι η αρχική του πρόθεση, αρκετά συχνά παρεξηγείται.

Σε γενικές γραμμές και αναφορικά με τα κίνητρα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως αρκετές φορές αυτοεπαναλαμβάνεται και γι' αυτό το σημαντικότερο και το πιο αξιόλογο που καλούμαστε να κρατήσουμε από τη θέση του είναι ότι στο μυαλό του πάντα είναι χαραγμένη η πεποίθηση πως ο άνθρωπος και η ψυχή του έχουν πολύπλοκες δομές. Από εκεί και πέρα το περιβάλλον του είναι γεμάτο από κίνητρα που,

---

[86] Σχετικά με μοντέρνες θεωρίες που αφορούν τα εσωτερικά κίνητρα βλ. Hunt, J. McV., "Intrinsic Motivation and its role to phychological development", Levine D., *Nebraska Symposium on Motivation* Un. Of Nebraska Press, 1965, σσ. 189-282 και γενικότερα για θεωρίες κινήτρων στο R. S. Peters, "Motivation, Emotion and the Conceptual Schemes of Common-sense", *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 87-118 καθώς και στου ιδίου "Motives and Motivation", *Philosophy* 31, 1956, σσ. 117-120.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

για να τον επηρεάσουν σημαίνει πώς επέδρασαν στη νόησή του και διαμόρφωσαν τη θέλησή του. Είναι χρεωμένος με το γεγονός πως η θεωρία του για το κίνητρο συνδέεται στενά με την παιδεία και την εκπαιδευτική διαδικασία θεωρώντας ότι σε στενό σχολικό πλαίσιο ο δάσκαλος οφείλει να δημιουργεί κίνητρα, ή καλύτερα, είναι ο σημαντικότερος φορέας κινήτρων.

Συνοψίζοντας, επομένως, όπως φαίνεται μέσα από ένα από τα τελευταία άρθρα του[87] άσχετα από την πληθώρα των κοινωνικών και ψυχολογικών θεωριών που έχουν διατυπωθεί για τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές διατυπώνει τους εξής προβληματισμούς: α. αντί να ερευνούμε διάφορες θεωρίες ψυχολογικές, για να αναζητήσουμε τι είδους συμπεριφορές σχετικά με τη διαδικασία της *εκμάθησης* αναπαράγονται μέσα στα σπίτια και στα σχολεία που ζουν τα παιδιά, πρέπει να ερευνήσουμε το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούμε σε κάθε παιδί σε συνάρτηση πάντα με τη συμπεριφορά του, τις προσδοκίες του και το γνωστικό του επίπεδο, και β. αντί να προσπαθούμε να αλλάξουμε τα κίνητρα των παιδιών που είναι απρόθυμα να μάθουν θεωρώντας τους εαυτούς μας αυθεντίες, να διοργανώσουμε κύκλους συζητήσεων με τους συναδέλφους μας, το διευθυντή του σχολείου μας και τους μαθητές και να ξεκινήσουμε ένα γόνιμο διάλογο σχετικά με όλα τα προβλήματα που αναφύονται κατά την παιδαγωγική πράξη.

Εάν εφαρμοστούν αυτοί οι δύο κανόνες τότε θα συνειδητοποιήσουμε ότι το πρόβλημα της έλλειψης κινήτρων[88] είναι βασικά πρόβλημα ευρύτερα κοινωνικό, που αφορά την έλλειψη σωστών κινήτρων στην κοινωνία και την έλλειψη μιας γόνιμης σχέσης του σχολείου με την κοινωνία, το σπίτι, τις εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού και τους άλλους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Επιπλέον, η κατανόηση των βαθύτερων προβλημάτων που υπάρχουν θα μπορέσει να οδηγήσει σε κάποια λύση και το κυριότερο θα μπορέσει να αγγίξει την ανθρώπινη ψυχή.

---

[87] R. S. Peters, "Motivation and Education", *ό.π.* σσ. 128-143.

[88] Για περισσότερη μελέτη σχετικά με τις ψυχολογικές θεωρίες των κινήτρων βλ. Cofer, C. N., and Appley, M. H., *Motivation: Theory and Research* Wiley, 1964 και Vernon, M. D., *Human Motivation* C.U.P., 1969.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ
Ο ΗΘΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

3.1. Η ηθική φιλοσοφική παράμετρος

Η φιλοσοφική θεώρηση της παιδείας, πέρα από τους επιμέρους χώρους στους οποίους εντάσσεται, απαιτεί και τη μελέτη της γνωσιολογικής και της ηθικής παραμέτρου, η οποία συνιστά και το απαραίτητο πλαίσιο για την ανίχνευση όλων των στοιχείων που συναπαρτίζουν την έννοια αυτή τόσο στη γενική και καθολική της μορφή, που σχετίζεται με ευρύτερες εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής, όσο και στην ειδικότερη έκφανσή της μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ως γνωσιολογική παράμετρος στο χώρο της παιδείας εκλαμβάνεται η δυνατότητα αντίληψης και κατανόησης των δομών ενός πράγματος ή μιας κατάστασης ή αλλιώς η μάθηση πραγμάτων στον ευρύτερο χώρο της κοινωνίας ή στο στενότερο οικογενειακό. Κυρίως όμως εννοούμε τη γνώση που μεταβιβάζεται και προσλαμβάνεται από το παιδί πρωτίστως από τις επιστήμες αλλά και από τη λογοτεχνία, τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες. Σημασία έχει και ο τρόπος πρόσκτησης αυτών των γνώσεων, ο οποίος προϋποθέτει τη χρήση έγκυρων και λογικών προτάσεων και αποφυγή των αντιφάσεων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο Peters[1] αντιστοιχίζει στον ευρύ χαρακτήρα της ταυτότητας της παιδείας τη γενική μόρφωση όχι ως μία κατάκτηση κάποιων ξεχωριστών ανθρώπων, αλλά ως μία δυνατότητα των πολλών, μία κατάκτηση, δηλαδή πνευματική και ηθική που προαπαιτεί επαρκή γνώση του γλωσσικού κώδικα ως ερμηνευτικής διόδου της πραγματικότητας και ως ενός τρόπου σκέψης και μεθόδου προσέγγισής της που να στηρίζεται στην επιστημονική εγκυρότητα της μελέτης του επιστητού.

Η δεύτερη παράμετρος της παιδείας, η ηθική,[2] που μας ενδιαφέρει κυρίως εδώ, συνυπάρχει κατά την ανάπτυξη της πνευματικής – γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου, όμως ελέγχει τυχόν ακρότητες στις ενέργειες των ατόμων, ενώ ταυτόχρονα η γνώση διηθίζει τους παραδεδομένους ηθικούς κανόνες αφήνοντας κάποιο περιθώριο ελευθερίας στη λειτουργία της αυτόνομης βούλησης του ανθρώπου. Οι ηθικοί κανόνες ρυθμίζουν τις κοινωνικές δραστηριότητες του ατόμου και λειτουργούν ως κατευθυντήριοι πυλώνες αλλά και ως διαρκώς μεταβαλλόμενοι κώδικες συμπεριφοράς συνιστώντας την ηθικότητα του ατόμου την οποία δεν εκλαμβάνουμε ως τυφλή υπακοή σε κάποιους αυστηρούς κανόνες, αλλά ως συνειδητή, απόφαση εφαρμογής τους.

Η γνωσιολογική διάσταση της ηθικής αναφαίνεται αναλυτικά και συστηματικά στη νεότερη φιλοσοφική εποχή, για παράδειγμα, στον J.Locke που θεωρεί ότι η ηθική γίνεται αντιληπτή μόνο μέσω της λογικής,[3] η οποία μας προστατεύει από τη λανθασμένη επιλογή κάποιας ανήθικης πράξης. Πιο ρεαλιστικά εκφράζει την άποψή του για το ίδιο θέμα ο R. Harre[4], ο οποίος ναι μεν αποδίδει στη λογική ένα σημαντικό ρόλο κατά την ηθική δραστηριότητα του ατόμου, αλλά παράλληλα αναγνωρίζει μία άρρηκτη σχέση ανάμεσα στις ηθικές αξίες και την επιστημονική εξήγηση μέσα από την ανακάλυψη αναγκαίων σχέσεων και διαδικασιών πέρα από τα φαινόμενα που οδηγούν στην επιστημονική εξήγηση. Αντίθετα ο Ε. Kant, στην κατηγορική προστακτική κατοχυρώνει την αληθινά αγαθή πράξη που πηγάζει από τη συνείδηση του χρέους ως γενικό, καθολικό νόμο με τα εξής λόγια: « πράξε έτσι, ώστε οι ύψιστες αρχές, ο

---

[1] R.S. Peters, *Ethics and Education*, Ltd, London, Allen & Unwin, 1978, σσ. 24-25, 30-32, R.S. Peters,"Education and Educated man", *Education and the development of reason*, ed. R.F. Dearden, P.H. Hirst and R.S. Peters, Routledge & Kegan Paul, London and Boston, 1972, σσ. 7-8, Καζεπίδης, *Η φιλοσοφία της παιδείας*, Βάνιας, Θεσ/κη, 1994, σσ. 106-110.

[2] Για την έννοια της ηθικής αξίας, της σύνδεσής της με την παιδεία και της διάκρισης των αξιών βλ. Γρ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία, Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*, τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2005.

[3] J. Locke, *An Essay concerning Human Understanding* (1690), The Works, t. II, Scientia Verlag Aalen, 1963, B. 3, Ch. 3&11.

[4] R. Harre, *The Philosophies of Science*, Oxford University Press, London – New York, 1972.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γνώμονας της θέλησής σου να μπορεί να ισχύει ως καθολικός νόμος».[5] Αυτό που διαπιστώνουμε και που ο Ε. Kant εννοούσε είναι ότι η ουσία των ηθικών ενεργειών έγκειται στο καθολικό τους κύρος. Η ανώτατη καθολική αρχή είναι ο ηθικός νόμος στον οποίο ο άνθρωπος συμμορφώνεται με βάση τη βούλησή του. Ταυτόχρονα, προσπαθώντας να συμφιλιώσει τις αντιθέσεις της ζωής, μάχεται και κατοχυρώνει την αξία του ίδιου του βίου και ταυτόχρονα την αξία της κοινής ελευθερίας που προέρχεται μέσα από το σεβασμό της ελευθερίας του άλλου. Στα ίδια χνάρια κινείται και ο Hegel μιλώντας για τη έννοια του *καθήκοντος* και του *κινήτρου* τα οποία τόσο το άτομο όσο και το κράτος οφείλουν να γνωρίζουν,[6] ώστε να ελέγχονται οι πράξεις τους και να αποφεύγονται οι ασυδοσίες.

Η ηθική παράμετρος της παιδείας συνδέεται με το σύστημα των αξιών, γιατί αυτές ταυτίζονται με την αρχή και τον κανόνα που διέπουν και κατευθύνουν την δραστηριότητα του ατόμου καθώς και τη συμπεριφορά του. Εξάλλου, η συμπεριφορά του ατόμου και η πνευματική του κατάσταση είναι δύο σημαντικοί παράγοντες αξιολόγησης της πραγματικότητας και συνάπτονται στενά με την πολεμική που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την αντικειμενικότητα ή την υποκειμενικότητα των αξιών. Ο καθηγητής Φιλοσοφίας Γρ. Καραφύλλης μας αναφέρει σχετικά ότι :«... η ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών που συνοδεύουν όλη την κλίμακα των αξιών πρέπει να διακριθεί από την προφάνεια της ανυπαρξίας των αξιών ως αντικειμένων στο χώρο και το χρόνο και να συνδεθεί με την αποδοχή τους ως δημιουργημάτων που προέρχονται από κρίσεις πραγμάτων, γεγονότων ή πράξεων μέσα από μία συνισταμένη ή προσωπική οπτική...».[7]

Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι κατά τη διατύπωση ηθικών κρίσεων, εκτιμούμε τις καταστάσεις θετικά ή αρνητικά, η έννοια *εκτίμηση* υποδηλώνει μία υποκειμενική μέθοδο προσέγγισης πραγμάτων, τα οποία, όμως, υφίστανται αντικειμενικά στο χώρο, πράγμα που της προσδίδει τον αντικειμενικό χαρακτήρα. Γενικότερα, η υποκειμενικότητα υποδηλώνει ότι οι αξίες κρίνονται αξιόλογες από κάποιον άλλο άνθρωπο έξω από αυτές, ενώ από μόνες τους, χωρίς την ανθρώπινη αξιολόγηση έχουν αυθυπαρξία. Υπάρχει βέβαια και η ακραία άποψη ότι υφίσταται μία απαξία των αξιών, εάν δεν υπάρχει ένα αξιολογούν υποκείμενο να τις αξιολογήσει. Στο

---

[5] E. Kant, *Kritik der praktischen Vernunft* (1788), Werke, Bd. 6, σ. 140.
[6] G. W. Fr. Hegel, *Grundlinien der Philosophie der Rechts*, Hg. Jod. Hoffmeister, Hamburg 4, Auflage, 1955, Werke, Bd. 7, σ. 261.
[7] Γ. Καραφύλλη, *Αξιολογία και Παιδεία, Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*, τυποθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2005. σ. 39.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πλαίσιο δηλαδή, της λογικής ικανότητας του ανθρώπου αναζητείται η αλήθεια των πράξεών του και των δομών του κόσμου που τον περιβάλλει και παράλληλα κατά την ηθική και αισθητική αξιολόγησή του επιστητού αναζητείται η αξία του καλού και του ωραίου σε κάθε έκφανσή τους.

Πως όμως οι αξίες αυτές ενσαρκώνονται στο λόγο μας; πώς φαίνεται ότι βρίσκονται διαρκώς παρούσες στις ενέργειές μας και στις δομές της σκέψης μας; Τούτο γίνεται πιστευτό, όταν συνειδητοποιεί κανείς πως παρατηρώντας τον κόσμο διατυπώνουμε προτάσεις και κάνουμε αξιολογήσεις γι' αυτόν. Ο άνθρωπος που φιλοσοφεί πάνω στον κόσμο και στις εκφάνσεις του δεν γνωρίζει μόνο την πραγματικότητα, αλλά επιθυμεί και να την αξιολογήσει, να την εκτιμήσει ως καλή ή κακή, ως ευχάριστη ή δυσάρεστη. Να αποφανθεί, εάν γι' αυτόν αξίζουν κάποια πράγματα που βλέπει και συναισθάνεται ή όχι. Η λεκτική κατοχύρωση των παραπάνω αξιών μετουσιώνεται στο μυαλό του σε προτάσεις που τις ονομάζουμε *αξιολογικές*, όπως η πρόταση : «Οφείλεις να μη δολοφονείς τη μητέρα σου». Το γνώρισμα της πρότασης αυτής είναι η *προφάνειά* της και η *αναγκαιότητά* της. Αυτό σημαίνει πως η πρόταση αυτή εκφράζει μια αναγκαία αλήθεια, που πηγάζει μέσα από τα κοινωνικά δρώμενα και από τις συμβατότητες της κοινωνικής ζωής, αλλά το *γιατί* η μητροκτονία είναι αποτρόπαιο έγκλημα είναι κάτι που δεν μπορεί να αποδειχθεί.[8]

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχουν δύο ειδών, διατυπωμένες από το άτομο, αξιολογικές προτάσεις: *οι περιγραφικές* που περιγράφουν την πραγματικότητα απλά, χωρίς να υπεισέρχονται σε συγκρίσεις και αξίες γι' αυτό που περιγράφεται και *οι αξιολογικές κρίσεις*, οι οποίες έχουν μη περιγραφικό περιεχόμενο και εκφράζουν την επιθυμία να υπάρχει κάποιος ή να συμβαίνει κάτι έναντι κάποιου άλλου. Λέμε δηλαδή ότι αυτός ο άνθρωπος είναι πιο ηθικός από τον άλλο (ηθικές κρίσεις) ή ο πίνακας αυτός είναι πιο ωραίος από τον άλλο (αισθητικές, αξιολογικές κρίσεις) ή ότι η υγεία του ανθρώπου είναι προτιμότερη από το θάνατο (απλή αξιολογική κρίση). Όλες αυτές οι προτάσεις έχουν δοξαστική υπόσταση και υπάρχει η δυνατότητα της επαλήθευσης. Όταν αναφερόμαστε σε δοξαστικό περιεχόμενο, τονίζουμε ιδιαίτερα το υποκειμενικό χαρακτήρα της πρότασης, αφού *δόξα* σημαίνει *γνώμη* και όχι *γνώση* σύμφωνα με την αρχαιοελληνική σκέψη.[9] Όταν λοιπόν λέμε δοκε□ μοί = μου φαίνεται πως κάτι είναι

[8] Γρ. Κωσταρά, *Φιλοσοφική προπαιδεία*, Αθήνα, 1998, σσ. 158-160.
[9] Πλάτωνος, *Πολιτεία*, VII 14a.Π

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ή αλλιώς και υποκειμενικά μπορώ να το πιστοποιήσω, δεν σημαίνει πως μπορεί η πρότασή μου να επαληθευτεί και με αντικειμενικά κριτήρια.[10]

Στη νεότερη φιλοσοφία επιχειρήθηκε να αμφισβητηθεί η αυθυπαρξία των αξιολογικών κρίσεων και η αναγωγή τους σε περιγραφικές, δεδομένου ότι αυτές δεν μπορούν να επαληθευτούν πραγματικά και δεν προσφέρουν έγκυρη γνώση για την πραγματικότητα.[11] Η ανεύρεση κάποιου κριτηρίου που θα μας προσδιόριζε ποιες είναι αξιολογικές κρίσεις και ποιες όχι είναι αδύνατη, γι' αυτό και επί το πλείστον εκφράζεται η άποψη ότι κάθε πρόταση λαμβάνει τη δική της λογική υπόσταση είτε μέσα στο εκάστοτε πλαίσιο λόγου που την χρησιμοποιούμε[12] είτε με την προϋπόθεση ότι πληρείται το κριτήριο της διϋποκειμενικής παραδοχής.

Οι αξιολογικές τώρα κρίσεις συνάπτονται στενά με το έργο της παιδείας και με τη διαδικασία της αγωγής τόσο ως προς την κατοχύρωση της συνοχής και της ορθότητας ενός αναλυτικού προγράμματος όσο και ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας. Το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα δεσμεύεται να εμφυσήσει στους μαθητές γνώσεις, αλλά και αξίες που να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει σύμμετρα όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς του. Οι αξιολογικές κρίσεις εξάλλου στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνονται πιο εμφανείς, όταν αποτιμούμε τη συμπεριφορά ενός μαθητή ή όταν αξιολογούμε γεγονότα και εκφέρουμε τη γνώμη μας. Στις περιπτώσεις αυτές το υποκειμενικό στοιχείο είναι έντονο, δεδομένου ότι η αξιολόγηση του μαθητή ή ενός γεγονότος μπορεί να διαμορφωθεί αρκετές φορές κάτω από ψυχολογικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που διόλου δεν λογίζονται ως αντικειμενικοί.

Κατά τη διδασκαλία επίσης και με βάση την προηγούμενη διαπίστωση ο καθηγητής μπορεί να επιβάλλει ανά πάσα στιγμή με δογματικό τρόπο τις δικές του ηθικές απόψεις και κατά αυτόν τον τρόπο να εγκλωβίσει το μαθητή σε ένα εντελώς ελεγχόμενο τρόπο διδασκαλίας. Δεν είναι εξάλλου λίγες οι περιπτώσεις που καθηγητές έχουν επιβάλλει τις θρησκευτικές και τις πολιτικές τους αντιλήψεις εκούσια ή και ακούσια, υποκινώντας τα παιδιά να ενστερνιστούν τη μία ή την άλλη ηθική συμπεριφορά ετερόβουλα και ασυνείδητα. Μια τέτοια στάση λέμε ότι είναι απορριπτέα

---

[10] Για την ύπαρξη αξιολογικών προτάσεων κάνει λόγο και ο Πλάτων στο διάλογο *Εύθύφρονα* 7b-e.

[11] R. Carnap, *Der logische Aufbau der Welt*, Felix Meiner Verlag, Leipzig, 1928, *Logische Syntax der Sprache*, Wien, 1934 (The Logical Syntax of Language), Humanities Press, trans. by Amethe Smeaton, Kegan Paul Trench & Co, London, 1937, *Philosophy and logical Syntax*, Kegan Paul, London, 1935, M. Schlick, *"Positivismus und Realismus"* in *Erkenntnis* 3, 1932, σσ. 1-31, "Uber das Fundament der Erkenntnis" in *Erkenntnis* 4, 1934, σσ. 79-99, *Meaning of Verification in Philosophical Review* 45, 1936, σσ. 339-369.

[12] Βουδούρη, *Αναλυτική Φιλοσοφία*, Αθήνα 1989, σσ. 312-316 και του ιδίου *Πλατωνική Φιλοσοφία*, Αθήνα 2000, σσ. 120-121.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και καλούμαστε να αναλογιστούμε πόσο σημαντική είναι η κατοχύρωση της ελεύθερης βούλησης του παιδιού και της ελεύθερης ηθικής ανάπτυξης, η οποία πρέπει να επιτυγχάνεται ανεξάρτητα από τη σκοπιά (ιδεαλιστική, πραγματιστική, χριστιανική κτλ.) με την οποία κατανοεί ο διδάσκαλος την εμφύσηση των ηθικών αξιών και τη λειτουργία τους στην πνευματική τάξη του σύμπαντος.

Στην παραπάνω παραδοχή, πως η παιδεία οφείλει να λειτουργεί σε ηθικό πλαίσιο και να κατευθύνει τους ανθρώπους προς ένα αξιολογικά ωφέλιμο βίο, έρχεται να προστεθεί και η άποψη ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιούν τη φιλοσοφική ψυχολογία που ερευνά τις ηθικές διαστάσεις της ανθρώπινης ψυχής και τα διάφορα στάδια που αυτή μετέρχεται, ώστε να εφαρμόσουν ιδιαίτερους τρόπους διδασκαλίας που να μη θίγουν το παιδί, αλλά να του διανοίγουν πνευματικούς και ηθικούς δρόμους[13]. Τη συνεργασία του φιλοσόφου της παιδείας με τον παιδαγωγό και τον ψυχολόγο υπογράμμισε αρκετές φορές ο καθηγητής Peters, ο οποίος όπως έχει αναφερθεί και στην αρχή του δεύτερου κεφαλαίου προσδιορίζει την παιδεία με γνωστικά και αξιολογικά κριτήρια. Γι' αυτόν[14] ο *γνήσιος* φιλόσοφος της παιδείας οφείλει να μελετάει τα προβλήματα της παιδείας με την αρωγή της κοινωνικής φιλοσοφίας, της θεωρίας της γνώσης, της φιλοσοφίας του πνεύματος καθώς και μαζί με άλλες θεμελιώδεις γνώσεις που προέρχονται από τις καθαρές επιστήμες της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας. Ο τρόπος αυτός προσέγγισης στηρίζεται στο γεγονός πως το παιδευτικό φαινόμενο συνδέεται στενά με το ζήτημα του τι διδάσκεται και του πώς μαθαίνει κανείς μέχρι του τι αξίζει να διδαχθεί και εάν η παιδεία ως διαδικασία έχει κάποια αξία, αυτή καθ' εαυτή, ασχέτως εάν δεν μπορεί να επιφέρει σε όλους τα ίδια αποτελέσματα.

Επιχειρώντας τώρα να μην οδηγηθούμε σε μία ατέρμονη αξιολογική συζήτηση μπορούμε να παραδεχτούμε ότι είναι λογικά αναγκαίο, για να ορισθεί το αξιολογικό - γνωσιολογικό έργο του παιδαγωγού, η αποδοχή κάποιων απόλυτων αξιών που θα θεωρούνται ως σημεία αναφοράς για όλες τις άλλες αξίες των διαφόρων χώρων. Βέβαια και πάλι εγείρονται ερωτηματικά για τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα επιλεγούν αυτές οι πρότυπες αξίες, όπως το γεγονός ότι η αποδοχή απόλυτων αξιών συνιστά και την ύπαρξη ατόμων – αυθεντιών που θα τις υποστηρίζουν. Αν παραδεχόμασταν ότι ισχύει κάτι τέτοιο στην παιδαγωγική επιστήμη, θα οδηγούμασταν σε μια δογματική

[13] R. S. Peters, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London and Henley,1970, σσ. 26-30.
[14] *Ό.π.* σσ. 13-14.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προσέγγιση της παιδείας για την ύπαρξη μιας αυθεντίας που αξιολογεί την παιδευτική μέθοδο και το curriculum σύμφωνα με τις αξίες που αναγνωρίζει αυτή και αποδέχεται.

Αναλογιζόμενοι παράλληλα και τα πορίσματα της επιστήμης της Ψυχολογίας, που αποφαίνεται πως σε κάθε στάδιο της ανθρώπινης ανάπτυξης η στάση του ατόμου απέναντι στις αξίες είναι διαφορετική, συνειδητοποιούμε πως στο ίδιο ζήτημα προκύπτει και μια διαφορετική προσέγγιση. Όταν το άτομο διανύσει το αισθησιοκινητικό στάδιο της ανάπτυξής του, δεν είναι ικανό να διατυπώνει αξιολογικές κρίσεις. Μετέπειτα όμως, αφού λαμβάνει μηνύματα και παρατηρεί διαφορετικές στάσεις ζωής γύρω του, αρχίζει δειλά δειλά να διατυπώνει και αυτό τις δικές του ηθικές κρίσεις που σε αυτό φαίνονται σωστές. Επίσης παρατηρείται πως ένα παιδί δεν διατηρεί συχνά τις αρχικές του ηθικές σκέψεις και αξίες και ότι αυτές μεταβάλλονται διαρκώς. Με όλα αυτά κατά νου υπολογίζουμε πως η ηθική διάπλαση του ατόμου μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα δυσκολεύει ακόμα περισσότερο και η αναγκαιότητα της καθολικής θεωρητικής και πρακτικής θεώρησης αυτού του δίπτυχου ηθική – παιδεία θεωρείται αναγκαία.

Βέβαια αυτό που πρέπει να αποφύγουμε είναι η άποψη ότι εφόσον υπάρχουν τόσο συγκεχυμένες θέσεις για το ηθικό ζήτημα, δεν θα πρέπει αυτό να συναφθεί με το παιδευτικό. Θα μπορούσαμε να απαντήσουμε, όμως, ότι με τον ίδιο τρόπο σκέψης ούτε και η έννοια *παιδεία* δεν έχει προσδιοριστεί καθολικά (δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός), άρα είναι λογικά ασύμφορο να συζητάμε και για τις παιδευτικές διαδικασίες και για τα ζητήματα – προβλήματα που αυτές ενέχουν.

Ακολουθώντας τη σκέψη του Peters ότι αγωγή σημαίνει διαδικασία μύησης του ατόμου στην κοινωνία,[15] προσπάθεια εγκόλπωσής του μέσα σε αυτήν και μετάδοση στους μεταγενέστερους ο, τιδήποτε αξίζει, διαφαίνεται ευκρινώς η σχέση των αξιολογικών κριτηρίων με την έννοια της παιδείας καθώς τα τελευταία εμπλέκονται σημαντικά στο έργο της. Αν αναφερθούμε τώρα στο curriculum και στη διαμόρφωσή του (το προσδιορισμό του περιεχομένου του), θα συνειδητοποιήσουμε πως η κατάρτισή του πρέπει να στηρίζεται σε αμιγώς αντικειμενικά κριτήρια καθώς συμπεριλαμβάνονται σε αυτό ηθικές και πολιτιστικές αξίες. Η θέση αυτή μπορεί να παραπέμψει στην ακραία παραδοχή ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι το ίδιο, αφού τα γνωστικά αγαθά και οι ηθικοκοινωνικές αξίες που επιδιώκονται έχουν διαχρονική ισχύ. Μια τέτοια θέση όπου δεν δέχεται καμία αλλαγή ή προσαρμογή

[15] R. S. Peters, *Moral Development and Moral Education*, London, 1963, σσ. 45-60.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σε νέα κοινωνικά και παιδευτικά δεδομένα θεωρείται από πολλούς δογματική με συνέπεια να αντιτάσσουν σε αυτήν τον άκρατο προοδευτισμό περί μη σταθερού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά σε νέα δεδομένα. Εμείς θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε μία μέση λύση και να παραδεχτούμε το γεγονός ότι οι αξιολογικές κρίσεις ή προτάσεις εμφανίζουν κάποια σπουδαιότητα στο έργο της αγωγής με κριτήριο πόσο κάθε φορά είναι δυνατός ο συσχετισμός τους με την αλήθεια και κατά πόσο γίνονται μερικώς ή καθολικώς αποδεκτές.

Στο σημείο αυτό, η φιλοσοφία της παιδείας μπορεί να επιτελέσει σημαντικό έργο καθώς μπορεί να αφουγκραστεί τη διαρκώς εναλλασσόμενη δομή της κοινωνίας και να αντιληφθεί τις ανάγκες του ατόμου, για εσωτερική και εξωτερική ισορροπία και να διαμορφώσει ένα όσο το δυνατόν ισορροπημένο γνωστικά, ηθικά και κοινωνικά αναλυτικό πρόγραμμα (ή τουλάχιστον να μας δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές προς τη διαμόρφωσή του). Επειδή τέλος, τα ηθικά προβλήματα που αναφύονται σε κάθε στάδιο της παιδευτικής διαδικασίας είναι καίρια και αν λάβουμε υπόψη ότι η κατάρτιση ισορροπημένων στελεχών είναι δύσκολο εγχείρημα, ότι σε κάθε στάδιο της ατομικής μας ανάπτυξης εμφανίζουμε διαφορετικές στάσεις με διαφορετικό ψυχολογικό υπόβαθρο και ότι οφείλουμε να σεβαστούμε γι' αυτό το λόγο την ιδιαιτερότητα της ψυχοσύνθεσης του κάθε μαθητή και έτσι να διαφοροποιήσουμε την ηθική μας διδαχή, απαιτείται όπως η φιλοσοφία της παιδείας να συνεργαστεί στενά με την ψυχολογία, για να μελετηθούν και να οριστούν οι τρόποι αυτής της διδαχής. Η στάση μας και η άποψη που πρέπει να εκφράσουμε δεν είναι απολυτοκρατική, αλλά εγκολπώνει τις προσπάθειες πολλών φιλοσοφικών κλάδων και επιστημών. Εξάλλου, είχε αναφερθεί και στο πρώτο μέρος ότι η φιλοσοφία της παιδείας ως επιμέρους φιλοσοφικός κλάδος μπορεί να έχει τις δικές του μεθόδους και τα δικά του ερευνητικά αποτελέσματα. Η ψυχολογία ως φιλοσοφικός κλάδος και επιστήμη μαζί έχει αυτά τα εργαλεία που μπορεί να τα δωρίζει ενίοτε στη φιλοσοφία της παιδείας, ώστε να συνεργάζονται πάνω σε τέτοιου είδους θέματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.2. Ο ηθικός κώδικας και η ηθική εκπαίδευση

Η αναγκαιότητα του συνδυασμού της γνώσης με την ηθική, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι εμφανής, γιατί η γνώση συνδράμει στη λογική διάρθρωση ηθικών προτάσεων ενεργοποιώντας την κριτική ικανότητα του ατόμου εξαιρώντας μόνο κάποιες περιπτώσεις όπου η κανονιστική αυτή λειτουργία της ανθρώπινης λογικής δεν εμπίπτει στους αντίστοιχους κανόνες και το άτομο λειτουργεί παράλογα. Όσα αναφέρονται όμως πως ισχύουν για τον ενήλικο δεν μπορούν να ειπωθούν πως ισχύουν και για το παιδί το οποίο δεν έχει ακόμα συνειδητοποιήσει επαρκώς τη σημασία της εφαρμογής της λογικής στις πράξεις του και ούτε έχει ενεργοποιήσει την κριτική του ικανότητα.

Στις περιπτώσεις αυτές μας απασχολεί ιδιαίτερα το ερώτημα, εάν η ηθική μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά και εάν στην περίπτωσή της υφίσταται ο χαρακτηρισμός *επιστήμη* και επομένως αν αυτή μπορεί να θεωρηθεί αντικείμενο διδασκαλίας. Το ερώτημα αυτό για τη διδασκαλία της ηθικής το έθεσε πρώτος ο Πλάτων,[16] ο οποίος διατείνονταν πως κάθε επιστήμη που δεν συνοδεύεται από τη δικαιοσύνη ή άλλη γενικά αρετή δεν μπορεί να συγγενεύει με τη σοφία που είναι το ύψιστο αγαθό, το οποίο, εάν κάποιος το αγγίξει καθίσταται ικανός και να το διδάξει. Αργότερα το εν λόγω ζήτημα απασχόλησε σε μεγάλη κλίμακα και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.[17]

Με δεδομένο το γεγονός ότι δεν μπορεί να δοθεί ένας και μοναδικός ορισμός στην έννοια *ηθική* και αφού αυτή μεταβάλλεται διαχρονικά και συλλαμβάνεται, όπως ειπώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είτε υποκειμενικά είτε αντικειμενικά μπορούμε να πούμε ότι είναι δύσκολο έως αδύνατο να θεωρηθεί ως γνωστικό αντικείμενο. Εάν λάβουμε υπόψη τη θέση του Peters[18] ότι η ίδια η παιδεία και συγκεκριμένα, η εκπαίδευση, οφείλουν να μεταδίδουν και να εμφυσούν στο μαθητή ό,τι αξίζει, να τον εισάγουν, δηλαδή, σε αξιέπαινους τρόπους ζωής, σε δραστηριότητες που αξίζουν, γίνεται κατανοητό ότι η ηθική αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία που παράγεται

---

[16] Πλάτων, *Μένων* 70a.

[17] E. Durkheim, *L' education morale*, nouv. Ed., Paris, 1925, σσ. 27, 68, J. Piaget, *Le Jugement moral chez l' enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1932, σσ. 273-274, L. Kohlberg, *The Philosophy of moral development*, San Francisco, 1981, σσ. 190-226.

[18] R.S. Peters, *Moral Development and Moral Education*, Allen & Unwin, London, 1963, σσ. 45-60, Archambault R.D. "Education as initiation" *Philosophical Analysis and Education*, N.Y. Humanities Press, 1965, σσ. 87-111, *Ethics and Education*, London, 1966 και R.M. Hare, *The language of Morals*, Oxford University Press, 1952.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παράλληλα με τη λειτουργία του σχολείου, το οποίο βοηθά το μαθητή στην ηθικοποίησή του.

Εδώ μπορούμε να σημειώσουμε ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ταυτότητας του καθενός εξαρτάται πέρα από την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντας και από μία σειρά εξωγενών παραγόντων καθώς και από την επίδραση που ασκεί στον άνθρωπο η δια βίου παιδεία. Επίσης, παρά το γεγονός ότι η ηθική δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο, ωστόσο η επενέργειά της στην ανθρώπινη ταυτότητα και ο τρόπος που θα λάβει χώρα η επίδραση αυτή αποτελούν αντικείμενο της φιλοσοφίας της παιδείας, επειδή η ηθική συναπαρτίζει τη μία από τις δύο διαστάσεις της.

Η διερεύνηση του τρόπου διαμόρφωσης ενός ηθικού πλαισίου δράσης του ατόμου και κατ' επέκταση της συγκρότησης ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών (curriculum) που θα οδηγήσει στη μύησή του σε αξιέπαινες πράξεις είναι ο άξονας πάνω στον οποίο ο Peters προχωρεί βήμα βήμα και εκδιπλώνει με αυτό τον τρόπο τις δικές του ηθικές αντιλήψεις. Στενά προς την ηθική του σκέψη συνδέεται και το ενδιαφέρον που εκφράζει για τη φιλοσοφική ψυχολογία, στην οποία η πρώτη αποτελεί βασικό δομικό της συστατικό.

Παράλληλα, η ιδιαίτερη ενασχόλησή του με τη θεωρία των κινήτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της ανεύρεσης λόγων (reasons), για να πράξει κανείς κάτι και η επιρροή των συναισθημάτων στην ηθική του πραγματικότητα αποτυπώνονται από πολύ νωρίς σε έργα του όπως το *Authority, Responsibility and Education*[19] και το *Concept of Motivation.*[20] Συνδυασμένο το εν λόγω ενδιαφέρον για την ψυχοσύνθεση του ατόμου με την κοινωνική του διδασκαλία περί ελευθερίας και δημοκρατίας[21] ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την ελεύθερη ανάπτυξη του ατόμου, το συναντάμε καταγεγραμμένο στο έργο του *Moral Development and Moral Education,*[22] έργο εξαιρετικής σπουδαιότητας, στο οποίο εκτυλίσσονται οι βασικές του θέσεις για το ζήτημα της ηθικής εκπαίδευσης.

Αυτό που έχουμε παρατηρήσει αναφορικά με τη σκέψη του εν λόγω φιλοσόφου είναι ότι προσπαθώντας να ερμηνεύσει τον ανθρώπινο χαρακτήρα αφορμάται από την ανάγκη του να αναλύσει τον όρο αυτό και κατ' επέκταση τον όρο *προσωπικότητα* και

---

[19] R.S. Peters, *Authority, Responsibility and Education*, Allen & Unwin, London, 1959, κεφ. 4-6.
[20] R.S. Peters, *Concept of Motivation,* Routledge & Kegan Paul, 1958, κεφ. 1 και 4.
[21] Benn, S. I. & Peters, R. S., *Social principles and the Democratic State, Allen & Unwin*, 1973, κεφ. 6.
[22] R. S. Peters, *ό.π.*, σσ. 118-122. Την πλειονότητα των άρθρων αυτού του έργου μπορεί κανείς να την αναζητήσει στο έργο του *Phychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, 1974 από σ. 20.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κατόπιν να συλλάβει τον τρόπο που επηρεάζεται ο άνθρωπος στις ηθικές του αποφάσεις. Δίνοντας παραδείγματα για τη χρήση των δύο παραπάνω όρων σε διαφορετικές εκφράσεις όπως: «ο άνθρωπος αυτός έχει χαρακτήρα», «κάποιο άτομο επιδεικνύει χαρακτήρα σε κάποια κατάσταση», «κάποιος έχει προσωπικότητα» ή «δυνατή προσωπικότητα», κάνει λόγο για δύο διαφορετικές έννοιες. Γι' αυτόν η έννοια *χαρακτήρας*[23] εκφράζει εσωτερικά χαρακτηριστικά σε σχέση με την έννοια *προσωπικότητα* την οποία ερμηνεύει ως τον εξωτερικό τρόπο, μια μάσκα έκφρασης, που θέλει ο άνθρωπος να εμφανίζει προς το περιβάλλον του.

Ειδικότερα, η πρώτη έννοια χρησιμοποιείται με τρεις τρόπους: α. αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που αποκτά κανείς στη διάρκεια της ανατροφής του κατά τη συμμόρφωσή του με κάποιους κανόνες β. αναφορικά με το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που έχει κάποιος και από εκεί τείνουμε να του αποδίδουμε καθολικούς χαρακτηρισμούς, όπως ο τσιγγούνης, ο αλαζόνας, (τέτοιου τύπου ανθρώπους μιμούνται και οι ηθοποιοί στο θέατρο)[24] και γ. σε περιπτώσεις που χρησιμοποιούμε τον όρο γενικότερα και αξιολογικά του αποδίδουμε τιμή και έπαινο, όπως «αυτός ο άνθρωπος έχει χαρακτήρα». Η ανάλυση του όρου αυτού εκφράζει την προσπάθειά του Peters να αναζητήσει τις αιτίες διαμόρφωσης του ανθρώπινου χαρακτήρα και τις επιρροές που δέχεται είτε από την ίδια του τη φύση είτε από το κοινωνικό status quo καθώς και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται η ηθική στάση γενικά του ανθρώπου και ειδικότερα του μαθητή.

Έτσι, η σκέψη του διαρκώς προχωρεί τοποθετώντας τον άνθρωπο μέσα στην κοινωνία, μελετώντας τις τυχόν αλληλεπιδράσεις που δέχεται καθώς και εάν αυτές αποτελούν αναγκαίες συνιστώσες διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του ή όχι, απορρίπτοντας την ακραία εκδοχή ότι το άτομο υπάρχει μόνο του στην κοινωνία χωρίς να επηρεάζεται από αυτή. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να θεωρεί την ανάπτυξη του ανθρώπινου μυαλού ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της παιδευτικής του ταυτότητας, αλλά σε καμία περίπτωση δεν δέχεται ότι μπορεί από μόνο του το μυαλό να επιβληθεί στον κόσμο, επηρεάζοντας το περιβάλλον του και όχι επηρεαζόμενο από αυτό ή και ακόμα να οδηγηθούμε και στην απόλυτη θέση του

[23] R. S. Peters, "Moral Education and the psychology of character", *Philosophy*, XXXVII, 139, σσ. 44-46.
[24] R.S. Peters, "Freud' s Theory of Moral Development in relation to that of Piaget", *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 231-244.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

υποκειμενικού ιδεαλισμού ή και σολιψισμού,[25] όπου εξωτερική πραγματικότητα δεν νοείται έξω από το μυαλό.

Ξεκινά επομένως να επεξεργαστεί τις αντιδράσεις των ανθρώπων μέσα στην πραγματικότητα και να απαντήσει στο ερώτημα πώς διαμορφώθηκαν οι ηθικοί κανόνες. Αναφέρει λοιπόν πως κατά την οικονομική και κοινωνική εξέλιξη του κόσμου οι δομές άλλαξαν και οι άνθρωποι έπρεπε να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα και να αποκτήσουν νέες συνήθειες.[26] Πέρα όμως από το εθιμοτυπικό δίκαιο αισθάνθηκαν στο μακρινό παρελθόν την ανάγκη να αναζητήσουν και να πιστέψουν σε καθολικές αρχές που θα αποτύπωναν την ηθική τάξη των πραγμάτων,[27] αναλλοίωτες στις αλλαγές των χρόνων και αποδεσμευμένες από εθνικούς, πολιτιστικούς και χωροχρονικούς ευρύτερα περιορισμούς. Η διαμόρφωση καθολικών αρχών και αξιών και κατ' επέκταση ενός ηθικού κώδικα περιχάραξε την ηθική τους οντότητα και αυτονομία[28] και θεωρήθηκε ως επιτακτική η ανάγκη ύπαρξής τους. Η αρχή της ισότητας, του σεβασμού της προσωπικότητας του άλλου, της ελευθερίας γεννήθηκαν και διατήρησαν την ύπαρξή τους πέρα από υποκειμενικές θεωρήσεις και ωφελιμισμούς. Οι αρχές αυτές άρχιζαν να προσδιορίζουν τις αποφάσεις των ατόμων και να τους καθοδηγούν πώς να αναπτύσσονται μέσα στην κοινωνία. Οριοθέτησαν έτσι τις ενέργειές τους και όσο και εάν ακούγεται αντιφατικό, μέσα από την οριοθέτηση αυτή προέκυψε και η κατοχύρωση της ατομικής ελευθερίας, γιατί μόνο όταν σέβεται κανείς τον άλλον, τοποθετεί ένα λιθαράκι σε αυτό που ονομάζουμε *ηθική κατοχύρωση των ανθρωπίνων σχέσεων*.

Με αυτούς τους όρους ο Peters μας εξηγεί πώς κάποιος βρίσκει το λόγο (reason), για να πράξει κάτι. Ο προσδιορισμός του γίνεται με βάση πάντα κάποιες ηθικές αρχές και ηθικούς κανόνες. Όλη αυτή διαδικασία, η ενσωμάτωση του ατόμου μέσα στον κοινωνικό ιστό, η ανεύρεση του κοινωνικού στίγματός του και κατόπιν η εξακρίβωση των λόγων που πρέπει να καθοδηγούν τις πράξεις του συνιστά μια κοσμική παράδοση, θα' λεγε κανείς, μέσα από την οποία δεν μπορεί κανείς να ξεφύγει. Ακόμα και αυτοί που έχουν κάποιο νοητικό πρόβλημα, έχουν αποκτήσει την δική τους διαστρεβλωμένη, βέβαια, αντίληψη για την πραγματικότητα και διαμορφώνουν τον δικό τους ηθικό κώδικα, είτε το συνειδητοποιούν είτε όχι. Το άτομο λοιπόν παρουσιάζεται κάτω από το πρίσμα μιας αλληλεπίδρασης των καναλιών που διανοίγει το μυαλό του μέσα στις

[25] Φιλοσοφικές θέσεις που θέτουν την πραγματικότητα ως αντικείμενο του μυαλού μας. Υπάρχει δηλαδή, επειδή τη δημιουργεί το μυαλό μας, όπου είναι και οίκος τους.
[26] R. S. Peters, *Moral Development and Moral Education*, σ.63.
[27] *Ό.π.* σ. 62.
[28] *Ό.π* σσ 62-65.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συνθήκες στις οποίες ζει[29] και όταν αναζητά την αιτία των πράξεών του, κοιτά με ειλικρίνεια τον εαυτό του και μαθαίνει να ζει με υπευθυνότητα απέναντι στον ίδιο και στους άλλους.

Στον αντίποδα αυτών των θέσεων βρίσκονται οι έννοιες *συναίσθημα* και *πάθος*, για τις οποίες ο Peters έχει εκφραστεί επανηλειμμένως ότι επηρεάζουν την ηθική ζωή του ατόμου.[30] Στο πολυσυζητημένο άρθρο του "Reason and Passion" περιγράφει την ηθική ανάπτυξη του ατόμου, η οποία διενεργείται σε τρία στάδια από τα οποία μόνο το τελευταίο αφορά την κατάκτηση της ηθικής του λόγου.[31] Στο πρώτο στάδιο το άτομο δεν έχει αποκτήσει ελεγχόμενη λογική που σημαίνει ότι δεν μπορεί να λαμβάνει μηνύματα από την εξωτερική πραγματικότητα και να τα κατηγοριοποιεί με βάση τις νοητικές δομές του. Τα μηνύματα που λαμβάνει και οι γνώσεις που αποκτά βασίζονται όχι σε αιτιολογημένες και συνειδητά προγραμματισμένες κινήσεις, αλλά σε ενέργειες παρακινημένες περισσότερο από επιθυμίες και ένστικτα.[32] Στο δεύτερο επίπεδο, αρχίζει η χρήση αιτιολογημένων κινήσεων και ενσυνείδητων αποφάσεων που βγαίνουν στο φως, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό.[33] Εδώ και πάλι η ζωή επηρεάζεται από τη συγκίνηση και τα ένστικτα που ξεπηδούν στιγμιαία. Στο τρίτο όμως και τελευταίο στάδιο ανάπτυξης του ατόμου αρχίζει πλέον η χρήση κριτηρίων προκειμένου να γίνει αντιληπτή η πραγματικότητα όπως το ενδιαφέρον για την αλήθεια της αποκτώμενης γνώσης, η συνέπεια (coherence) και η ειλικρίνεια (honesty) των μηνυμάτων που λαμβάνουμε από τον εξωτερικό κόσμο.

Για τον Peters οι τρεις παραπάνω προϋποθέσεις ονομάζονται distinctive passions (χαρακτηριστικά πάθη) και αντιλαμβανόμαστε πως δεν αποφεύγει να χρησιμοποιεί τον όρο *πάθος* ακόμα και για ενέργειες του νου λογικά κατοχυρωμένες. Στο σημείο αυτό τολμά να αμφισβητήσει την αριστοτελική προσέγγιση της έννοιας αρετής και να πει τα εξής[34] : « Ο άνθρωπος πλέον ενεργεί με βάση λογικά κριτήρια μετατρέποντας τα εκ φύσεως ένστικτά του όπως φόβος, θυμός και σεξουαλική επιθυμία σε διακεκριμένα ένστικτα όπως η αναζήτηση της αλήθειας και της συνοχής των πραγμάτων...Γιατί εάν μέναμε στην ανάλυση μόνο των πρώτων, αυτό που θα κάναμε θα ήταν ένα αναμάσημα

---

[29] *Ό.π.* και επίσης *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 152-156.
[30] Βλ. άρθρα του: "Reason and Passion", *Psychology and Ethical Development*, σσ.151-174 και "The Development of Reason", *Psychology and Ethical Development*, σσ. 119-151.
[31] Ο άνθρωπος μόνο αφού αναπτυχθεί αρκετά και όχι κατά την παιδική του ηλικία μπορεί να αποφασίζει να πράττει κάτι ενσυνείδητα και όχι ενστικτωδώς και άρα να υπάρχουν *ηθικοί λόγοι*, γι' αυτό που πράττει.
[32] και *Psychology and Ethical Development* σσ. 162-166.
[33] *Ό.π.* σσ. 168-169.
[34] *Ό.π.* σσ. 169-171.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

της Αριστοτελικής άποψης για τις αρετές. Εμείς όμως πρέπει να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στην παθιασμένη πλευρά του λόγου (passionate side of reason) παρά στην αριστοτελική θεωρία... Γιατί ο Αριστοτέλης δεν γνώριζε ότι η χρήση του *λόγου* (reason) είναι μια παθιασμένη, γεμάτη ένστικτα δουλειά - δραστηριότητα». Υπό την οπτική αυτή γωνία η λογική μπορεί να συνδέεται με το συναίσθημα και το ένστικτο και πολλές φορές να μη μπορεί να γίνει αποδεκτή κάποια απόλυτη διαφοροποίησή τους. Έτσι η λογική απογυμνώνεται από τον αυστηρά ορθολογικό και κανονιστικό μανδύα της και δέχεται την επενέργεια του ενστίκτου το οποίο δεν στηρίζεται σε κανόνες προσδίδοντας κατά αυτόν τον τρόπο στις ενέργειες του ατόμου ένα υποκειμενικό χαρακτηριστικό.

Η εικόνα του ηθικού ανθρώπου, που προσπαθεί να σκιαγραφήσει, ή καλύτερα του ηθικά λογικού ανθρώπου, συμπληρώνεται ακόμη περισσότερο με όσα περιγράφει στο έργο του *Moral Development & Moral Education* όπου εκεί προσεγγίζει το νόημα του όρου *αυτονομία*.[35] Ένας άνθρωπος που αποφασίζει ο ίδιος τι μηνύματα θα εγκολπώσει από το εξωτερικό του περιβάλλον και σε τι είδους πράξεις θα καταφύγει έχει αυτονομία ως προς τις αποφάσεις του. Υπάρχει κάποια αυθεντικότητα (authenticity) στις επιλογές του, μια αυθεντικότητα που το σχολείο οφείλει να μεταλαμπαδεύει. Οι αποφάσεις του, όμως, μπορεί να υπόκεινται στον έλεγχο άλλων κριτηρίων που εξισορροπούν τις συνθήκες μέσα στην κοινωνία, για να αποφεύγονται οι κάθε τύπου αριβιστικές ενέργειες και πράξεις που ξεπερνούν τα δημοκρατικά όρια της κοινωνίας. Άρα αυτός που επιλέγει τι θα πράξει λαμβάνει υπόψη και τις αρχές καθώς και τις αξίες που διέπουν μια κοινωνία, εάν επιθυμεί να μην προβάλλει το δικό του συμφέρον έναντι του κοινωνικού. Ανάλογα με τις διαφορετικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει είναι υποχρεωμένος δηλαδή, να αναλύσει, να αντιδράσει και σκεφτεί λιγότερο ή περισσότερο για το τι πρέπει να κάνει.[36]

Ο ίδιος πολύ καθαρά διασαφηνίζει τη σχέση της ηθικής παιδείας και της δημιουργίας ενός ηθικού αυτόνομου ανθρώπου με τα εξής λόγια: « ...Το ενδιαφέρον μου έγκειται στην ανάπτυξη ενός αυτόνομου χαρακτήρα που ακολουθεί κανόνες με έναν λογικά αδιαφοροποίητο τρόπο. Για να καταφέρει κάτι τέτοιο κάποιος πρέπει να είναι δεσμευμένος σε κάποιες αρχές που θα τον καθιστούν δυνατό να εφαρμόζει τους κανόνες με λογική και να τους προσαρμόζει ανάλογα με τις καταστάσεις εκτιμώντας

[35] Διεξοδικότερη άποψη για την αυτονομία ως έννοια και την αυτονομία της ηθικής βλ. στο άρθρο του "The autonomy of prudence" (with A. Phillips – Griffiths), *Mind*, LXXI, 282, 1962, σσ. 161-180.
[36] *Ό.π.* σσ. 118-122.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

την πραγματικότητα με την εμπειρική γνώση που έχει κατακτήσει...Οι αρχές αυτές κατά τη γνώμη μου είναι η αμεροληψία και ο υπολογισμός των ενδιαφερόντων τόσο του εαυτού του όσο και του άλλου. Και οι δύο αρχές είναι απαραίτητες για την ευόδωση ενός σωστού διαλόγου...για την επίλυση των προβλημάτων του...γιατί ένα άτομο δεν πρέπει να γνωρίζει γενικά τι είναι καλό και τι είναι κακό, αλλά να πάει πέρα και από την πλατωνική *ορθή δόξα* και να διερευνήσει, γιατί τέτοιου είδους κανόνες είναι σωστοί ή λάθος και με βάση τη νέα καθημερινή γνώση που αποκτά να τους αναθεωρεί...Για να το κατορθώσει αυτό πρέπει να γνωρίσει τους βασικούς κανόνες της μικρής κοινωνίας στην οποία ανήκει...».[37]

Στο τέλος και στο ίδιο σύγγραμμα αναφέρει τις πέντε συνιστώσες της ηθικής ζωής του ατόμου: Αρχικά,[38]υπάρχουν οι επιδιωκόμενες ενέργειες που πηγάζουν μέσα από την τέχνη, την επιστήμη και την τεχνολογία και που αυτές με τη σειρά τους γεννούν ιδανικά, αλλά και δημιουργούν και καθήκοντα στη ζωή του ατόμου. Δεύτερον, υπάρχουν οι κοινωνικοί υποδυόμενοι ρόλοι όπως αυτός του/ της συζύγου, τρίτον, υπάρχουν τα καθήκοντα που έχουμε ως άτομα - μέλη μιας κοινωνίας ή στο χώρο εργασίας μας για παράδειγμα, τέταρτον υπάρχουν τα μεγάλα ιδανικά στη ζωή μας, αλλά και τα βίτσια (τα κουσούρια μας) και πέμπτον και τελευταίο υπάρχει η θέληση του ατόμου που προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκουμε τους σκοπούς μας όπως την ακεραιότητα, τη συνοχή και την αποφασιστικότητα.

Με βάση την ανάλυση αυτή της ηθικής διάστασης του ατόμου και επηρεασμένος από τις θέσεις του Kohlberg[39] για τη γνωστική ανάπτυξη της ηθικής διατυπώνει παρεμφερείς απόψεις για την ηθική παιδεία που πρέπει να παράγεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσα στο ίδιο έργο[40] αναφέρεται καθαρά σε ποια σημεία από τη θεωρία του επηρεάζεται από αυτόν και σε ποια ασκεί κριτική. Ας δούμε μερικά απ' αυτά: ο Kohlberg επηρεασμένος από τα νοητικά στάδια ανάπτυξης του ατόμου σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget υποστηρίζει, πράγμα που αποδέχεται και ο φιλόσοφός μας, ότι τα παιδιά τείνουν να βλέπουν στην αρχή τους κανόνες ως

---

[37] R. S. Peters, "Moral Education and the Psychology of character",*ό.π.*, σ. 46.
[38] *Ό.π.* σσ. 69-70.
[39] R. S. Peters, "The place of Kohlberg's Theory in Moral Education", *Essays on Educators*, Allen & Unwin, 1981, σσ. 113-127. Οι σχετικές του Kohlberg απόψεις βρίσκονται εκτενέστερα στα Kohlberg, L."Early Education: A Cognitive Development View", *Child Development*, Vol. 39, 1968, σσ. 1013-1062, Kohlberg., L., "Development of Moral Character and Ideology" in Hoffman, M., *Review of Child Development Research*, Vol. I, Russell Sage, 1964, σσ. 383-427, Kohlberg, L.," Stage and Sequence : the Cognitive –Developmental Approach to Socialization", Goslin, D., *Handbook of Socialization*, N. Y., 1969, σσ. 347-480.
[40] *Ό.π.* σσ. 80-163.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επιβεβλημένους από κάποια εξωτερική δύναμη, γονική ή κοινωνική, μετά ως μέσα για να κερδίσουν κάποια φιλοφρόνηση και τέλος ως απαραίτητα συστατικά, για να διάγουν έναν ισορροπημένο βίο στο πλαίσιο μιας εύρυθμης κοινωνίας. Συγκεκριμένα αναφέρεται σε τρία γενικά στάδια το προσυμβατικό, το συμβατικό και το μετασυμβατικό, από τα οποία το δεύτερο ανταποκρίνεται καλύτερα στο συνήθη ορισμό που δίνουμε στην έννοια της ηθικής ως ικανότητας του ατόμου να προσαρμόζεται στην κοινωνία. Από την παιδική ηλικία του ατόμου όπου οι αντιδράσεις του είναι άκριτες και αρκετές φορές αντανακλαστικές ξεκινά η διαμόρφωση μιας οικουμενικής ηθικής όπου ολοκληρώνεται κατά την ενηλικίωσή του. Έτσι το κάθε στάδιο προϋποθέτει την ύπαρξη του προηγούμενου. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας ωρίμανσης, αλλά σταδιακή αποδοχή ότι υπάρχουν θεμελιώδεις δομές στον κοινωνικό κόσμο, όπως και στον φυσικό, προερχόμενες από τη θέση ότι ο κόσμος αποτελείται από πολλά όντα που ταυτόχρονα μοιάζουν και είναι διαφορετικά.[41] Ο Kohlberg[42] με τη θεωρία του περιγράφει βασικά τα στάδια της εξελικτικής ηθικής από την παιδική ηλικία μέχρι τον ενήλικα, αντικατοπτρίζοντας και την εξέλιξη της ίδιας της κοινωνίας από το πρωτόγονο στάδιο στο πιο εξελιγμένο. Μέσα επίσης από τη θεωρία του μπορούμε να αντλήσουμε σημαντικά στοιχεία για τις κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να χαράξουμε κατά την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα συμβαδίζει με τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης του ατόμου, σεβόμενοι κάθε φορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμφανίζει ο καθένας μας κατά τη διέλευσή του από τα νοητικά στάδια της ανάπτυξής του.

Η ταύτιση των απόψεών τους, ότι κατά τη διάρκεια της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου διαπλάθεται και η ηθική του δεν τον εμπόδισε να του ασκήσει και κριτική που δεν θα είχε νόημα να αναφερθεί, εάν δεν μας αποκάλυπτε μια οπτική υπό την οποία ο φιλόσοφός μας θεωρούσε τη σχέση γνώσης και ηθικής. Σύμφωνα με τις πέντε διαστάσεις της ηθικής ταυτότητας ενός ανθρώπου, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα του, τα κουσούρια του και οι αρετές του χαρακτηρίζουν και χρωματίζουν την ηθική εικόνα της προσωπικότητάς του σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του. Ο Kohlberg [43]όμως τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν τα θεωρεί πρωτεύοντα αλλά δευτερεύοντα στην ηθική και τα διαφοροποιεί από τις αρχές που λειτουργούν πρώτα

[41] R. S. Peters, *Moral Development and Moral Education*, σ.63.
[42] L. Kohlberg, "Justice as Reversibility: The claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment", *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, 1981, σσ. 190-226.
[43] R.S. Peters, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London and Henley,1970, σσ. 46-47.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

απ' όλα γνωστικά και παίζουν σημαντικό ρόλο στην ηθική διαμόρφωση του ατόμου. Στον Peters όμως, όπως του έχει χρεωθεί νωρίτερα, αποβαίνει η όλη του φιλοσοφική διερεύνηση σ' ένα συνταίριασμα των ανθρώπινων συνηθειών με τις λογικές αρχές, του εθισμού του σε κάποια ενέργεια σε συνδυασμό με την γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Έτσι προχωρά και συνθέτει τις απόψεις του για να δημιουργήσει ολόκληρη την εικόνα της ηθικής παιδείας,[44] από την οποία δεν μπορεί να απουσιάζει και η καταλυτική παρουσία του δασκάλου, ο οποίος, εάν λάβει υπόψη του τη σταδιακή ηθική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και ταυτόχρονα με την ακεραιότητα του χαρακτήρα του προσπαθήσει να φωτίσει τους μαθητές, θα μπορούσε να λεχθεί ότι κατά κάποιο τρόπο και ο δάσκαλος θα ήταν ικανός να φιλοσοφήσει πάνω σε θέματα παιδείας. Διαπιστώνεται επίσης πως η αιτιολόγηση της φύσης της ηθικής λογικής και η προσπάθειά του ναι μεν να αφουγκραστεί την ψυχολογική φροϋδική άποψη και την παιδαγωγική θεωρία περί αναπτυξιακών σταδίων του Piaget,[45] αλλά από την άλλη να επιλέξει ό,τι επιθυμεί και τον εκπροσωπεί από την αριστοτελική θεώρηση της Ηθικής ή ακόμα και από συγχρόνους του, όπως ο Kohlberg, τον καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτο σε κριτική σχετικά με τα εν λόγω ζητήματα.

Κριτική μπορεί να ασκηθεί στην προσπάθειά του να μελετήσει το πάθος, το κίνητρο και το λόγο σε σχέση με την καλλιέργεια της ανθρώπινης ψυχής και να προσπαθήσει να αποδείξει το πιο σημαντικό: πόσο περίπλοκο και υπεύθυνο έργο είναι αυτό της παιδείας. Όπως θα δούμε και στο κεφάλαιο που αφορά την κριτική του, υπάρχουν φορές που δεν μπορεί να απαντήσει σε αυτήν ή αποφεύγει να το κάνει.[46] Το σημαντικότερο όμως έτσι όπως μελετάμε τις θέσεις του, αλλά και έτσι όπως διαγράφεται η προσωπικότητά του μέσα από αυτές είναι το γεγονός ότι οι αναλυτικές και ενίοτε ακραίες απόψεις του προκαλούν τον προβληματισμό. Παράγουν το διάλογο, δηλαδή, τον προχωρούν ένα βήμα πιο κάτω και είναι φυσιολογικό να δημιουργούνται απορίες που δεν μπορούν να λυθούν. Για μας αξία έχει ότι μας προσφέρεται ο άξονας και ο τρόπος να φτάσουμε σε κάποιες απαντήσεις και να τις δώσουμε, έστω και με επιφύλαξη. Να φιλοσοφήσουμε και εμείς λίγο για την παιδεία.[47]

---

[44] *Ό.π.* 92-110.

[45] R.S. Peters, "Freud' s Theory of Moral Development in relation to that of Piaget", *ό.π.* σσ. 231-244.

[46] F. Murphy, "The Paradox of Freedom in R.S. Peters' Analysis of Education as Initiation", *British Journal of Educational Studies*, V. 21, N. 1,1973, σσ. 3-33, "Ambiguities in Liberal Education", R. S. Peters, *Education and Education of Teachers*, Routledge & Kegan Paul, 1977, London, Henley and Boston σ. 55.

[47] P. Hirst, "Richard Peter's contribution to the philosophy of education", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, σσ. 32-37.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Εάν θυμηθούμε βέβαια τα τρία κριτήρια που έχει θέσει ο Peters και σύμφωνα με τα οποία οριοθετείται η έννοια *παιδεία* και συγκεκριμένα το πρώτο από αυτά, θα δούμε ότι, όπως έχει και προαναφερθεί, η παιδεία είναι μία μύηση σε αξιέπαινες δραστηριότητες, δηλαδή κάποιος μαθαίνει να δραστηριοποιείται σε ενέργειες που είναι άξιες. Αυτές οι αξιέπαινες δραστηριότητες αφορούν θεωρητικής φύσης αναζητήσεις γνώσης και κατανόησης του κόσμου και όταν μιλάμε για αναζήτηση θεωρητική εννοούμε να αναζητεί κανείς το *γιατί* των πραγμάτων δηλαδή, το γιατί αξίζει κάποια ενέργεια να την κάνουμε, τι έχουμε να κερδίσουμε ωφέλιμο για εμάς υλικά ή πνευματικά. Σε αυτή λοιπόν την έννοια των αξιέπαινων δραστηριοτήτων (worthwhile activities) θα σταθούμε λίγο και θα εκθέσουμε τις θέσεις του.

Διεξοδικότερη αναφορά γι' αυτά γίνεται στο έργο του *Ethics and Education*[48] και η πορεία της σκέψης του μπορεί να χαρακτηριστεί παραγωγική παρά επαγωγική. Αυτό που κάνει και του οποίου είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι να παρακολουθήσει τους νόμους, τις ανάγκες και να παρατηρήσει τις κοινωνικές συνήθειες και από εκεί προχωρώντας να αναφερθεί στο πρόγραμμα σπουδών και να φιλοσοφήσει πάνω σε αυτό, θέτοντας πολύ συχνά την ερώτηση: «Ποια αντικείμενα θεωρητικά ή πρακτικά θεωρούνται αξιέπαινα να διδαχθούν, όχι για υλιστικούς λόγους, αλλά γιατί φέρνουν την αξία μέσα τους;». Ξεκινώντας λοιπόν και παίρνοντας παραδείγματα από την καθημερινή ζωή μας οδηγεί να αναρωτηθούμε κατά πόσο έχουμε βρει πραγματικούς λόγους να επιθυμούμε μέσα στο curriculum να υπάρχουν μαθησιακά αντικείμενα όπως η Λογοτεχνία ή η Ιστορία και όχι η εκμάθηση χαρτοπαιξίας ή του τζόγου γενικότερα. Οι λόγοι αυτοί μπορούν να αναζητηθούν όχι μόνο εσωτερικά, αλλά να συνδέονται και με εξωτερικούς σκοπούς. Αρνείται όμως να θεωρήσει ότι είναι αναγκαίο να βρεθούν λόγοι (reasons), γιατί να προτιμήσουμε τη Λογοτεχνία από την Ιστορία, αφού και τα δύο κατά κοινή ομολογία θεωρούνται αποδεκτά αντικείμενα σπουδών. Τι μας προσδιορίζει όμως το τι είναι αξιέπαινο ή στην καθημερινότητά μας τι μας ωθεί να επιλέξουμε το α και όχι το β; Εάν κάποιος επιθυμεί πάρα πολύ κάτι και παρ' όλες τις αντιξοότητες συνεχίζει να το επιδιώκει αυτό σημαίνει ότι είναι αξιέπαινο; Υπάρχει κάτι που είναι αξιέπαινο να το κάνει κανείς, αλλά να μην θέλει να το κάνει; Ή οι άνθρωποι απλά επιθυμούν, θέλουν να κάνουν αυτά τα πράγματα που θεωρούν ότι μπορούν να τα κάνουν, ενώ απορρίπτουν άλλα που τους είναι δύσκολα να τα κατακτήσουν;

---

[48] *Ό.π.* σσ. 144-178.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Εάν λάβουμε υπόψη την Σωκρατική άποψη,[49] η οποία αναφέρεται σε στροφή της ανθρώπινης ψυχής προς την ιδέα του αγαθού, αυτό σημαίνει απόκτηση και γνώση του κόσμου των Ιδεών, δηλαδή, γνώση της ίδιας της πραγματικότητας, θα συμπεραίναμε ότι αν κάποιος φτάσει σε ανώτερο ηθικό στάδιο σημαίνει ότι μπορεί να γνωρίζει κάθε φορά το *γιατί* των πραγμάτων, την ουσία τους, τη λειτουργία τους και με βάση το βάθος των γνώσεων και της αντίληψης που κατέχει να κινείται με αγαθοεργίες στη ζωή του. Όσο μεταφυσικό και ουτοπικό και εάν αυτό ακούγεται ο Σωκράτης υπογράμμιζε την αλήθεια που κρύβεται στην ενσυνείδητη κατοχή κάποιων γνώσεων και στην ολοκληρωτική αποδοχή τους. Δεν θα μπορούσε κανείς να κατανοήσει την επιστήμη, εάν δεν του άρεσε η ανεύρεση της αλήθειας ή αν δεν είχε αποδεχτεί την αξία της απόδειξης και της επαλήθευσης. Ή θα ήταν παράξενο ένας μαθηματικός να κατείχε τέλεια την επιστήμη του, αλλά να μην είχε αγάπη, πάθος για την επαλήθευση (απόδειξη) των όσων ερευνά ή η έννοια της απόδειξης να μην τον συνάρπαζε καθόλου.

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να κατανοηθούν οι αξιέπαινες δραστηριότητες με αυτόν ακριβώς τον τρόπο, δηλαδή με βάση το τι μας δίνει ικανοποίηση και τι πόνο και όχι απαραίτητα, εάν ολοκληρωτικά γνωρίζουμε τι κάνουμε κάθε φορά. Στην πρώτη περίπτωση όπου ενεργούμε, γιατί κάτι μας δίνει χαρά και ευτυχία, όπως το κολύμπι, η ηλιοθεραπεία, η γυμναστική θα μπορούσε να λεχθεί πως κάτι τέτοιο εξαίρει και την αξία της πράξης αυτής καθ' εαυτής. Κολυμπώ, δηλαδή, γιατί μου αρέσει το κολύμπι, ως άθλημα, άσχετα με το αν γυμνάζομαι ή όχι. Υπάρχει περίπτωση, επομένως, να κάνω κάτι γι΄αυτό που είναι και όχι γιατί θα μου επιφέρει κάποιο άλλο όφελος. Όμως και πάλι δεν σημαίνει ότι απαντήσαμε στο ερώτημα γιατί να επιλέξω το κολύμπι, γιατί θα μου επιφέρει χαρά και ικανοποίηση και όχι για κάτι άλλο. Το ίδιο συμβαίνει και με τον πόνο ή τη δυσαρέσκεια που ξέρουμε ότι θα μας επιφέρει μια κατάσταση και δεν την επιλέγουμε να την κάνουμε. Με ποιο κριτήριο επιλέγουμε ότι κάτι θα μας φέρει πόνο; Η **απάντηση** και στις δύο περιπτώσεις βρίσκεται στο γεγονός ότι άσχετα με τη γνωστική επάρκεια του νου μας υπάρχει και η αισθηματική πλευρά του όλου ζητήματος. Τι ακριβώς αισθανόμαστε, όταν μιλάμε για πόνο ή ευχαρίστηση (pain or pleasure). Αν κάποιος λοιπόν αισθάνεται τι σημαίνει στομαχόπονος και έχει αισθανθεί τον πόνο, μπορεί να το χρησιμοποιήσει ως μέτρο σύγκρισης για να αποφύγει κάτι. Το ίδιο και όταν αισθάνεται σφρίγος και χαρά, όταν κολυμπά. Καταλαβαίνει πως κάτι τέτοιο πρέπει να αισθάνεται, για να επιλέξει τη μία δραστηριότητα έναντι της άλλης.

[49] Πλάτων, *Πολιτεία*, 6, 508b – 509b, 7, 516b-518b, *Απολογία* 26c-d.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βέβαια υπογραμμίζει ο Peters ότι οι καθολικά αποδεκτές έννοιες του πόνου και της ευχαρίστησης και της ενσυναίσθησής τους μπορούν να μας πείσουν για την αποδεικτικότητά τους, αλλά πρέπει να έχουμε κατά νου ότι υπάρχουν περιπτώσεις, όπως όταν κάποιος παίζει γκολφ, ότι την ώρα που χτυπά το μπαλάκι δεν σημαίνει ότι δεν το ευχαριστιέται, αν δεν συνειδητοποιεί κάθε φορά την ευχαρίστηση που του προσφέρει. Η παραπάνω πορεία σκέψης απέδειξε σε ικανοποιητικό βαθμό ότι θα μπορούσαμε να ονομάζουμε αξιέπαινες πράξεις, πράξεις που μπορούν να χαρακτηριστούν ευχάριστες, γιατί προσφέρουν ικανοποίηση αυτές καθ' εαυτές και όχι υποχρεωτικά γιατί αποσκοπούν σε κάτι τι το εξωτερικό.[50]

Συνεχίζοντας αναζητά τη σημασιολογία και τις συνιστώσες που αποσκοπούν στις αξιέπαινες πράξεις (worthwhile activities) και εντοπίζει αρχικά ότι, όταν χρησιμοποιούμε την έννοια *δραστηριότητα,* συνεπάγεται η ύπαρξη ενός δράστη, του υποκειμένου που δρα και απαιτείται κάποιο είδος προσπάθειας ή ικανότητας γι' αυτό. Για παράδειγμα το βάδισμα είναι δραστηριότητα ή το να παίζει κανείς τέννις, αλλά όχι το φτέρνισμα ή ο βήχας. Γιατί όταν φτερνιζόμαστε για παράδειγμα, δεν το κάνουμε δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή ή δεν επιλέγουμε πότε θα το κάνουμε ούτε το σχεδιάζουμε να το κάνουμε έχοντας κατά νου κάποιο σκοπό γι' αυτό. Αντιθέτως υπάρχουν κανόνες στους οποίους υπόκεινται οι ενέργειες και μεταφράζονται σε δραστηριότητες. Το να τρώει κανείς ακατάπαυστα, που θεωρείται δραστηριότητα, σημαίνει ότι έτσι θα δημιουργήσει πρόβλημα στην υγεία του, άρα πρέπει να μπουν κάποια όρια, κάποιοι κανόνες στις δραστηριότητές μας, ώστε να μας χαρακτηρίζουν ως πολιτισμένα όντα, ώστε να μη δρούμε ανεξέλεγκτα. Όταν θέτουμε κανόνες βασικά οδηγούμαστε στο ερώτημα: *What ought I to do?* Τι θα πρέπει να κάνω αναζητώντας την καλύτερη δυνατή απάντηση. Όταν θέτουμε το ερώτημα αυτό, μας λέει ο Peters, αναζητούμε να κάνουμε κάτι που έχει εσωτερική αξία και δεν αποσκοπεί απαραίτητα σε κάτι το εξωτερικό, όμως οφείλουμε να έχουμε πάντα κατά νου ότι πολλοί άνθρωποι ακόμα και αν θέτουν το ερώτημα δεν σημαίνει ότι ακολουθούν και την επιλογή τους.

Υπάρχει βέβαια και ένα άλλο ηθικό ερώτημα που μπορεί να μας βοηθήσει να επιλέξουμε μια αξιέπαινη πράξη το : *Why do this rather than that?* Γιατί να κάνω αυτό κι' όχι το άλλο, δηλαδή για ποιους λόγους επιλέγω να κάνω κάτι. Για εξωτερικούς ωφελιμιστικούς ή γιατί η πράξη αυτή αξίζει από μόνη της και μου προσφέρει ικανοποίηση μόνο που δρω και την ακολουθώ χωρίς να περιμένω κάτι περαιτέρω, για

[50] R. S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 148,149.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παράδειγμα, να οδηγεί σε κάτι το υλικό ή σε κάποια άλλη πράξη κ.τ.λ. ; Όπως για παράδειγμα επιλέγω να διαβάζω από το να βλέπω ακατάπαυστα τηλεόραση, γιατί μου αρέσει το διάβασμα, χωρίς να σκέφτομαι ότι το κάνω καταναγκαστικά, ώστε να αποκατασταθώ επαγγελματικά. Επειδή λοιπόν μια τόσο ανιδιοτελής σκέψη είναι δύσκολη ιδίως με τον ολοένα αυξημένο ρυθμό δυσκολίας να αποκατασταθεί κανείς επαγγελματικά, ο φιλόσοφός μας διαπιστώνει ότι, για να υπάρξει ανιδιοτελής σκέψη πρέπει το άτομο να χαρακτηρίζεται από ένα ανιδιοτελή χαρακτήρα, να έχει φτάσει, για παράδειγμα σε κάποιο επίπεδο πνευματικής ωριμότητας, ώστε να μπορεί να παράγει τέτοιου είδους σκέψεις και να μπορεί να βρει κάθε φορά ποια εσωτερικά στοιχεία σε μια πράξη μας οδηγούν να την εκτελούμε γι' αυτό που είναι αυτή καθ' εαυτή και όχι γιατί θα μας οδηγήσει κάπου και τέλος να μπορεί να την εκτιμήσει ως άξια γι' αυτό που είναι διαφοροποιώντας την από τις άλλες.[51]

Αν θέλουμε να μεταβούμε στο επίμαχο ζήτημα του αναλυτικού προγράμματος και να κάνουμε κάποιο συσχετισμό θα' λέγαμε ότι υπάρχουν δραστηριότητες ή καλύτερα μαθησιακά αντικείμενα που τα προτιμούμε περισσότερα από κάποια άλλα και θα ήταν χρήσιμο η μελέτη μας να εστιαστεί στους λόγους που μας οδηγούν σε αυτήν την επιλογή. Για παράδειγμα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών επιλέγουμε να μαθαίνουμε στα παιδιά διάφορες επιστήμες όπως της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, των Μαθηματικών. Όμως γιατί δεν τους διδάσκουμε να παίζουν γκολφ, για παράδειγμα, αφού και σε αυτό μέσα υπάρχουν τα χαρακτηριστικά της ευγενούς άμιλλας; Όπως μπορεί κανείς δηλαδή να βρει μια εσωτερική αξία στη Λογοτεχνία μπορεί να βρει και στο να παίζει γκολφ. Και όμως το δεύτερο δεν περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών. Γιατί;

Οι φιλόσοφοι ανέκαθεν υποστηρίζουν τις θεωρητικές αναζητήσεις και δραστηριότητες, γιατί τα αντικείμενα των μη θεωρητικών αναζητήσεων πιθανόν να μη συνάπτονται στενά προς την έννοια της αλήθειας και του αγαθού. Όταν θεωρητικά μελετάμε κάτι μπορούμε πιο εύκολα να αγγίξουμε το ιδανικό παρά όταν προχωράμε στην πράξη. Παίζοντας γκολφ ή ακολουθώντας κάποια άλλη πρακτική δραστηριότητα φτάνουμε σε έναν σκοπό και οι επιδόσεις εξαρτώνται από παράγοντες αστάθμητους όπως οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται κάτι και οι διάφορες τεχνικές που θα ακολουθήσει κανείς. Όμως όταν ενασχολούμαστε με την ιστορία ή με κάποια άλλη επιστήμη υπάρχει κάποιος σκοπός, για να εκπληρωθεί, που διαφέρει από το να κάνει

[51] *Ό.π.* 25, 26, 31,55,92,144,169, 171-175.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κανείς ματ παίζοντας σκάκι ή να βάλει όλα τα μπαλάκια στην τρύπα όπως όταν κανείς παίζει γκολφ.[52] Ο σκοπός στις θεωρητικές επιδιώξεις είναι η εύρεση της αλήθειας που είναι ένας στόχος non attainable, δηλαδή μη κατορθωτός, τον οποίο δεν μπορεί όσο και να προσπαθεί κανείς να τον πετύχει ολοκληρωτικά, από τη στιγμή που δεν μπορούμε να απαντήσουμε απόλυτα στο ερώτημα τι είναι αλήθεια ή εάν μερικώς την γνωρίζουμε.

Άλλη μια διαφορά των μαθησιακών αυτών αντικείμενων από άλλες δραστηριότητες είναι ότι διαφέρουν ως προς το γνωστικό χαρακτήρα που κατέχουν και στις γνωστικές βαθμίδες που αυτά παραπέμπουν. Το να κάνει κάποιος ποδήλατο έχει να κάνει με το know how, (με τον τρόπο, το πώς θα το κάνει) αλλά το να μαθαίνει ιστορία με το know that (να γνωρίσει κανείς ότι συνέβη το α γεγονός και το β). Επίσης το να κάνει το πρώτο δεν τον προωθεί να μάθει κάτι άλλο, αλλά το να εντρυφήσει στην Ιστορία τον βοηθά να φωτιστούν πάμπολλες πλευρές της καθημερινής του ζωής. Ένας για παράδειγμα επιστήμονας ο οποίος έχει κάνει χρόνια μελέτες πάνω σε έναν τομέα μέσα από την έρευνα του στο αντικείμενο μελέτης του καλλιεργείται νοητικά και το μυαλό του μεταμορφώνεται, άρα μπορεί να αντιλαμβάνεται και τον κόσμο διαφορετικά. Αυτό δεν συμβαίνει όμως, όταν μαθαίνουμε να παίζουμε σκάκι ή να κάνουμε ιππασία. Δεν επηρεάζεται ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα.

Το να θέσει κανείς την ερώτηση *why do this rather than that* σημαίνει ότι επιθυμεί να μάθει την αλήθεια και το ότι κάνει έρευνα να αναζητήσει την αξιέπαινη πράξη σχετίζεται με την απάντηση που επιδιώκει να δώσει και με τον τρόπο που έχει μάθει να αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τις πράξεις αναφορικά με την κοινωνία μέσα στην οποία ζει. Όταν λοιπόν θέτει το άτομο τέτοια ερωτήματα, η απάντηση του προϋποθέτει ότι έχει φτάσει σε εκείνο το ανώτερο σημείο να προβληματιστεί και να ερευνήσει ή ακόμα και να **κατέχει** την απάντηση μέσα του. Αυτό που υποδηλώνει η ερώτησή του αυτή είναι ο έρωτας και το πάθος που έχει κανείς, για να αναζητήσει την αλήθεια και να την κατακτήσει. Πόσο πολύ μας θυμίζει η άποψη αυτή τη Σωκρατική θέση περί αναζήτησης της ιδέας του Αγαθού και της Αλήθειας που κρύβεται μέσα σε αυτή. Ο Σωκράτης είπε ότι ο ανεξέταστος βίος δεν αξίζει να βιωθεί,[53] δηλαδή αν συνεχώς δεν ρωτάς για τη ζωή δεν γίνεται να ζήσεις γι' αυτήν. Υπό αυτή την άποψη, όταν θέτεις το ερώτημα προϋποτίθεται ότι έχεις κάνει την έρευνά σου ή βρίσκεσαι σε

[52] *Ο.π.* σσ. 157-166.
[53] Πλάτωνος, *Λάχης*, 185e, *Γοργίας* 513d, 487a, 491e, 492d, 500c, 507d και 527e.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αυτήν τη διαδικασία και αυτό ο Peters το ονομάζει υπερβατικό τρόπο ενέργειας, γιατί νοητικά έχεις ήδη φτάσει εκεί που ζητάς να μάθεις ότι έφτασες.[54]

Ιδού και πως συντεριάζεται το πάθος με τη λογική. Ο λογικός άνθρωπος έχει πάθος για γνώση. Και εάν φέρει και την ιδιότητα του καθηγητή πρέπει να είναι ακόμα πιο προσεκτικός στη μετάδοση γνώσεων και στην παρακίνηση των μαθητών να θελήσουν να αποκτήσουν γνώση, να επιθυμήσουν την αλήθεια, να αγαπήσουν την αλήθεια. Ο καθηγητής ή ο κάθε λογής δάσκαλος οφείλει τις παραπάνω αναζητήσεις να τις θέσει στην κριτική διήθηση των μαθητών και να τους παρακινήσει να συλλογιστούν.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να διευκρινίσουμε δύο πράγματα αναφορικά με τις αξιέπαινες πράξεις σύμφωνα με τις απόψεις του Peters: [55]α. Εάν όντως ξεκινήσουμε τη σύσταση ενός αναλυτικού προγράμματος με βάση τις προαναφερθείσες απόψεις σίγουρα θα απορρίπταμε άρδην την πιθανότητα να τοποθετηθεί μέσα σε αυτό το μάθημα του μαγειρέματος. Και όμως η άποψη του εν λόγω φιλοσόφου είναι διαφορετική. Το αναλυτικό πρόγραμμα ενός τεχνικού επαγγελματικού εκπαιδευτηρίου υποχρεωτικά εμπεριέχει πρακτικά αντικείμενα όπως αυτό της μαγειρικής τέχνης. Στην προκειμένη περίπτωση δεν απορρίπτεται το μάθημα, επειδή εξωτερικά τουλάχιστον δεν λογίζεται ως θεωρητικό αντικείμενο, αλλά εάν συνδεθεί με τη γενικότερη πνευματική καλλιέργεια των σπουδαστών μπορεί να καταστεί αξιέπαινη πράξη και αυτό το ίδιο. Ο καθηγητής και πάλι εδώ οφείλει να καταστήσει τη σύνδεση αυτή τόσο φανερή όσο ποτέ. Πρέπει να δώσει ένα θεωρητικό κίνητρο και όχι να προσανατολίσει τους μαθητές καθαρά σε ωφελιμιστικούς παράγοντες. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να μαγειρεύουν χωρίς αγωνία πότε θα τελειώσει η συγκεκριμένη δραστηριότητά τους, καλλιεργώντας τόσο τις χειρονακτικές τους δυνάμεις όσο και τις δεξιότητές τους. Άρα η διδασκαλία της αγάπης γι' αυτό που κάνει κανείς εν τέλει εξαρτάται από το επίπεδο του ίδιου του καθηγητή –σε μεγαλύτερο βαθμό- και λιγότερο από το μαθητή, ο οποίος περιμένει να του κεντρίσει κάποιος επιδέξια το ενδιαφέρον,

β. στο ίδιο βιβλίο, και κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί, φαίνεται μετριοπαθής και εγκαταλείπει τον απόλυτο τόνο που για μερικούς ήταν και ακραίος σχετικά με το τι θα μπορεί να θεωρηθεί εκπαιδευτική πράξη θέτοντας στο επίκεντρο του στοχασμού του τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Υποστηρίζει έτσι όπως διαφαίνεται καθαρά μέσα από τη μαθητική πραγματικότητα ότι υπάρχουν φορές που

[54] Το ίδιο συμβαίνει με την Καντιανή υπερβατική επιχειρηματολογία. Το άτομο ήδη κατέχει τις νοητικές διόδους του χώρου και του χρόνου και επεξεργάζεται τα μηνύματα του περιβάλλοντος.
[55] David E. Cooper, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, σ. 177.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κάποια δραστηριότητα όπως η Ζωγραφική πληρεί το κριτήριο που αφορά την αμερόληπτη επιδίωξη να διδαχθεί ο, τιδήποτε αξίζει, αλλά αδυνατεί να πληρεί επαρκώς το κριτήριο της απόκτησης της εκ βαθέων αντίληψης και γνωστικής υποδομής, γιατί απλούστατα συμβαίνει να υπάρχουν μαθητές με διαφορετικούς ρυθμούς πρόσκτησης γνώσης ίδιου ηλικιακού επιπέδου με ή χωρίς εκ γενετής νοητικά προβλήματα.

Τόσο για τα πρώτα όσο και για τα δεύτερα, σημειώνει πρώτον, ότι ο ατομικός παράγοντας θέλησης και πρόσκτησης γνώσεων παίζει σημαντικό ρόλο και δεύτερον, ότι πρέπει και οι δύο κατηγορίες παιδιών συνδυαστικά να εντρυφήσουν σε πρακτικές ενέργειες αδιακρίτως (γιατί συνήθως θεωρούμε ότι τα έξυπνα παιδιά δεν χρειάζεται να περάσουν από απλοϊκές μορφές παιχνιδιού ή μαθημάτων) και ταυτόχρονα να μάθουν να χρησιμοποιούν το μυαλό τους. Άλλοι δηλαδή μπορεί να φτάσουν πιο μακριά κατά τη γνωστική τους περιήγηση και άλλοι λίγο κοντύτερα. Το σημαντικό είναι να γίνει κάποιο βήμα από όλες τις κατηγορίες των μαθητών και σε καμία περίπτωση να μην εγκαταλειφθεί η θεωρητική επιδίωξη γνώσης ή η πρακτική εφαρμογή των όσων μαθαίνουν, αλλά να κατοχυρωθεί μια και καλή η θεωρητική επένδυση των πρακτικών τους αναζητήσεων. Τέλος, το motto του: *A quality of life is not the prerogative of an intellectual elite* (η ποιότητα ζωής δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο μιας πνευματικής ελίτ) αναγνωρίζει και διατυμπανίζει με τον πιο περίτρανο τρόπο την υψηλή σημασία του ανθρώπινου παράγοντα και τις δυνατότητές του στην απόκτηση ποιότητας σε κάθε τομέα της ζωής του.

3.3. Δημοκρατία και Ελευθερία στο χώρο της παιδείας

Ο συσχετισμός των εννοιών της Δημοκρατίας και της Ελευθερίας με τον εκπαιδευτικό χώρο και το θέμα της παιδείας γενικότερα αποτελεί αναγκαία κοινωνική συνθήκη για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων, επειδή μέσα στο πλαίσιο αυτό ολοκληρώνεται η παίδευση του ατόμου. Μέρος αυτής της παίδευσης συνιστά και η κοινωνικοποίηση ως διαδικασία της ευρύτερης παιδευτικής πράξης, η οποία όμως δεν είναι αποτέλεσμα της συνειδητής επιδίωξης του φορέα της αγωγής, αλλά πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό και «αυτόματα», δηλαδή, με την απλή λειτουργία των κοινωνικών προτύπων – μοντέλων ζωής που αναπαράγονται σε καθημερινή βάση και υιοθετούνται από τις νέες κυρίως γενιές.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η ένταξη του ατόμου στην κοινωνία είναι σχεδόν αναγκαστική, ενώ η συμμετοχή στον πολιτικό βίο και η υϊοθέτηση της κρατούσας ιδεολογίας που αναφύεται μέσα από αυτόν προϋποθέτει τη λειτουργία του παραπάνω συσχετισμού. Εάν θέλουμε να έχουμε ένα παράδειγμα στο επίπεδο αυτό, μπορούμε να αναφερθούμε στους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους και την αρχαία ελληνική σκέψη, με χαρακτηριστικό παράδειγμα, τον Αριστοτέλη, ο οποίος υπογράμμισε με έμφαση τη δισυπόστατη φύση του ατόμου ως κοινωνικού και πολιτικού όντος,[56] δηλαδή, την πεποίθηση πως είμαστε από τη φύση μας πλασμένοι να ζούμε και να ωριμάζουμε ως μέλη – πολίτες μιας κοινωνίας. Κατ' αυτόν το πολίτευμα μέσα στο οποίο ακμάζει και παρακμάζει ο άνθρωπος, είτε ονομάζεται Δημοκρατία είτε Πλατωνική *Πολιτεία*,[57] κατά την αρχαία ελληνική σκέψη, θέτει τους άξονες πάνω στους οποίους διαμορφώνονται οι εκάστοτε νόμοι και οριοθετούνται οι ενέργειες κυβερνόντων και κυβερνώμενων και ταυτόχρονα θέτει τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η κοινωνία, η οικογένεια, η προσωπικότητα του ίδιου του ανθρώπου.

Στα πλαίσια, λοιπόν, της έρευνας του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας εντοπίζουμε και το διερευνητικό ενδιαφέρον των πολιτειακών εκείνων σχημάτων που θα προσφέρουν το κατάλληλο κλίμα, για να τελεσφορήσουν όλες οι εκπαιδευτικές προσπάθειες που αποσκοπούν στην πολιτική παίδευση του ατόμου. Αυτό είναι αποδεκτό, αφού η φιλοσοφική διερεύνηση περί παιδευτικών ζητημάτων είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την ανεύρεση εκείνων των πλαισίων αγωγής που αποσκοπούν στην ελεύθερη και απρόσκοπτη ανάπτυξη όλων των πτυχών της ανθρώπινης δραστηριότητας, προωθώντας τη δημοκρατική θεμελίωση της παιδείας και την ελεύθερη διαλεκτική των δύο μερών της παιδευτικής πράξης, του δασκάλου και του μαθητή.

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας οι διδάσκαλοι κατευθυνόμενοι και συνυπολογίζοντας τους σκοπούς και τα πλαίσια του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος επωμίζονται το χρέος να εισάγουν το μαθητή στη γνώση των βασικών λειτουργιών της δημοκρατικής πολιτείας και στην καλλιέργεια της συνειδητής ευθύνης προς την πολιτεία και το κοινωνικό σύνολο. Αν μείνουμε πάλι στον Αριστοτέλη, αυτός εκφράζει για παράδειγμα την πεποίθηση ότι οι νέοι οφείλουν να εκπαιδεύονται σύμφωνα με τις αρχές του ισχύοντος πολιτεύματος της χώρας, στην οποία ζουν. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι η αγωγή δεν αποσκοπεί στο να καταστήσει τους πολίτες

[56] Αριστοτέλης, *Ήθικά Νικομάχεια*, 17, 1097b 7-11.
[57] Πλάτων, *Νόμοι* 643e – 644a.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ικανούς να κάνουν εκείνα που τους προξενούν χαρά, αλλά κυρίως αυτά με τα οποία θα μπορέσουν να ασκήσουν την εξουσία.[58] Υπό την οπτική αυτή είτε υπάρχει ολιγαρχικό είτε δημοκρατικό καθεστώς η επίτευξη της ευρυθμίας του εξαρτάται από την ικανότητα των πολιτών να προσαρμόζονται σε αυτό και στους νόμους του.[59]

Διαχρονικά θεωρούμενο το δημοκρατικό πολίτευμα και μία αντίστοιχη δημοκρατική κρατική υπόσταση υποστηρίζουμε πως στοχεύουν στην άρση των πάσης φύσεως κοινωνικών διαφορών που υφίστανται στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και υπό αυτήν την οπτική, τα αποδεχόμαστε αβίαστα, επειδή αποβλέπουν στην ελεύθερη και απρόσκοπτη διαβίωση των πολιτών χωρίς να σημαίνει πως σε ορισμένες κατ' όνομα «δημοκρατίες» δεν καταστρατηγούνται βασικά δικαιώματα των πολιτών όπως αυτό της ποιότητας της διαβίωσης και της κατοχύρωσης της πνευματικής ελευθερίας. Ο τρόπος τώρα, για να ασκηθεί ο πολίτης σε ένα δημοκρατικό και ελεύθερο βίο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συγκεκριμένες πολιτειακές και νομοθετικές πρωτοβουλίες αλλά και μέσα από τη σωστή εκπαιδευτική διδασκαλία μαθημάτων εξειδικευμένων ή μη που προωθούν τα δημοκρατικά ιδεώδη και καλλιεργούν τις κοινωνικές αρετές και τονώνουν την εθνική συνείδηση.

Κρίνοντας ότι ο Peters κινείται στα ίδια πλαίσια και επανερχόμενοι στη φιλοσοφική προοπτική της σκέψης του, διαπιστώνουμε επιπλέον πως ασπάζεται την άποψη πως το άτομο ζει και αναπτύσσεται μέσα στην κοινωνία και έτσι βρίσκεται διαρκώς σε μία κατάσταση αλληλεπίδρασης με αυτήν, θέτοντας ως προϋπόθεση για την απρόσκοπτη λειτουργία της εκπαίδευσης, τη Δημοκρατία και τις δημοκρατικές διαδικασίες, μέσα από τις οποίες ενισχύεται η πνευματική ανάπτυξή του ατόμου. Έτσι ακολουθώντας μια διαχρονική και αναλυτική πορεία επεξεργάζεται τη λέξη *Δημοκρατία* και προσπαθεί να αναζητήσει τις σύγχρονές της διαστάσεις αν όχι[60] και αυτές που διαχρονικά την χαρακτηρίζουν ως θεσμό και να σκιαγραφήσει υπό αυτήν την οπτική την παιδαγωγική της θεμελίωση. Διερευνώντας τη διαχρονική της πορεία, ξεκινά από τη χώρα γέννησης της λέξης *Δημοκρατία,* την Ελλάδα, και επισημαίνει την ετυμολογική της σημασία, δηλαδή, την εξουσία που ασκούσε ο λαός. Παρατηρεί μάλιστα πως η

[58] Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Ε9, 1310a 12-25.
[59] Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται και η ομαλή διακυβέρνηση της εκάστοτε χώρας, θεωρούμενη όμως από την πλευρά της άρχουσας τάξης, γιατί στα *Πολιτικά* του παρατηρούμε ότι εκφράζει την προσωπική του άποψη για το ιδανικό πολίτευμα, την Πολιτεία.
[60] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 292.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

έννοια *λαός* διαφοροποιούνταν ανάλογα με το κοινωνικό υπόβαθρο (status) της κάθε πόλης - κράτους και ανάλογα με το τι θεωρούνταν ως *λαός* σε κάθε περιοχή. [61]

Με δεδομένο ότι πρόκειται για μία έννοια με μακρά διαχρονική πορεία θεωρούμε ότι τα ζητήματα που εγείρονται γύρω από τη οριοθέτηση της έννοιας αυτής και των εμπλεκομένων με αυτήν όρων (όπως η παιδεία) είναι πολλά. Ένα ζήτημα που σίγουρα εγείρει αρκετή συζήτηση, αλλά εδώ θα παρουσιαστεί ως απλή αναφορά και κατόπιν θα συνδεθεί με την παιδευτική του διάσταση είναι το ζήτημα της κοινής θέλησης, της κοινής γνώμης των ανθρώπων (the will of people) ή της συγκατάβασης των ανθρώπων (the consent of people) [62]προς επίλυση διαφόρων ζητημάτων που ενυπάρχουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, το οποίο θεωρείται απαραίτητο συστατικό της Δημοκρατίας. Η ανάλυση των όρων από τον Peters πιστοποιεί ότι η θέληση των πολιτών και η γνώμη τους για τα κοινωνικά δρώμενα πραγματοποιείται μέσα στη δημοκρατία και ότι πραγματικά αυτό που συντελείται μέσα σε ένα δημοκρατικό καθεστώς είναι ένας διαρκής διάλογος των πολιτών με την εξουσία, που ουσιαστικά καταλήγει στη διαμόρφωση των πολιτειακών αλλαγών. Η ανάλυσή του αυτή, όπως ομολογεί, προέρχεται και από μια απλή, λογική, ετυμολογική ανάλυση των επιμέρους όρων: (θέληση του λαού), αλλά και του συναπαρτιζόμενου από αυτούς νοήματος.[63]

Διαπιστώνει όμως πως στις σύγχρονες τουλάχιστον δημοκρατικές κοινωνίες αποτελεί παρακινδυνευμένη διαπίστωση η παραδοχή ότι οι πολίτες ερωτώνται τι ακριβώς επιθυμούν να γίνει μέσα στη χώρα τους και σύμφωνα με τη γνώμη τους να πραγματοποιείται. Μια τέτοια διαπίστωση για τον ίδιο το φιλόσοφο σημαίνει πως ο καλύτερος τρόπος προσέγγισης των εννοιών αυτών είναι η υπογράμμιση του *διαδικαστικού τους χαρακτήρα.* Μόνο μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες που θέλουμε να τις ονομάζουμε *δημοκρατικές* μπορούν οι άνθρωποι να αντιδράσουν, να διαμαρτυρηθούν και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους.[64] Κάθε τέτοια διεκδίκηση νοείται βέβαια πως εκτελείται έμμεσα, όχι άμεσα και αυτό γιατί δεν βρισκόμαστε σε κάποια αρχαία πόλη-κράτος, άλλα σε κράτη πολύ μεγαλύτερα και ως προς την

---

[61] Ένα τμήμα του λαού, οι περισσότεροι ή οι λιγότεροι. Στην Αθήνα, για παράδειγμα, στο λαό δεν συμπεριλαμβάνονταν οπωσδήποτε οι πλούσιοι άνθρωποι, αλλά αντίθετα η έννοια αυτή περιέκλειε τους πολίτες, των χαμηλότερων εισοδηματικών τάξεων. Μέσα από τα όργανα της πόλης, τη Βουλή των 500, είχαν το δικαίωμα 50 άτομα από κάθε μία από τις 10 φυλές να την εκπροσωπήσουν και να συζητούσαν για θέματα που τους αφορούσαν, πράγμα που μας κάνει να καταλαβαίνουμε πως υπήρχε μια δυναμική μορφή δημοκρατίας την περίοδο της Αθηναϊκής Δημοκρατίας. (*Ο. π.* σσ. 293 – 295).

[62] *Ο. π.* σ. 299.

[63] *Ο.π.* σσ. 300-301.

[64] *Ο.π.* σ. 302.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πολιτειακή τους δομή συνθετότερα στα οποία οι διαδικασίες όσο και να φαίνονται άμεσες, ουσιαστικά είναι έμμεσες και αντιπροσωπευτικές.

Παράλληλα, ερωτήματα εγείρονται και για το ποιες είναι αυτές οι διαδικασίες, πώς μπορούν να οριστούν, ποιος τις προσδιορίζει και πώς πρέπει να διαμορφωθούν, ώστε το κράτος ουσιαστικά να αφουγκράζεται τις απόψεις των πολιτών. Ο Peters θεωρεί, αφορμώμενος και σε αυτό το σημείο από μία νοητική – γνωστική οπτική, ότι τα άτομα πρέπει λογικά (rationally) να αποδέχονται κάποια μορφή εξουσίας, πώς οφείλουν, δηλαδή, να διηθίζουν με βάση τη λογική τα πολιτικά κελεύσματα και να βλέπουν, αν αυτά ταυτίζονται με τις δικές τους ηθικές επιταγές, με τον τρόπο που αυτοί έχουν διαμορφώσει την ηθική τους ταυτότητα. Η ηθική αυτή επιταγή μπορεί να πραγματοποιείται από κάθε λογικό άνθρωπο ο οποίος σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους.

Η διατύπωση τώρα ηθικών προτάσεων και κρίσεων τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο δεν είναι προνόμιο κάποιας ελίτ ή κάποιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων, αλλά ανήκει σε εκείνους τους ανθρώπους που σιγά σιγά έχουν αφομοιώσει κάποιο αξιολογικό πλαίσιο σκέψης των πράξεών τους και γνωρίζουν τον ακριβή λόγο που οδηγούνται σε αυτές. Προκειμένου λοιπόν να ληφθεί μια πολιτική απόφαση που να αποδίδει αξία στη θέληση και στην άποψη του λαού ο καθένας πρέπει να σκεφτεί με γνώμονα το κοινό καλό και το κοινό δίκαιο.[65] Με τον τρόπο αυτό γίνονται εμφανείς οι ηθικές συνιστώσες της Δημοκρατίας και αποδεικνύεται η ύπαρξη των ηθικών ερεισμάτων της, αφού δεν στηρίζεται στην αυθαίρετη εφαρμογή της εξουσίας, λαμβάνει υπόψη μέσα από τις δημοκρατικές διαδικασίες τη θέληση του λαού και παρέχει ασφαλιστικές δικλείδες για την ελευθερία λόγου και γενικότερα για την ελευθερία μέσα σε μια ευνομούμενη κοινωνία.

Το δημοκρατικό ειδικότερα περίβλημα της παιδείας αποκαλύπτεται, επιβάλλεται και θεμελιώνεται στην καθολικότητά του, όχι μόνο στους κόλπους της στοιχειώδους μορφής της αλλά και στη δομή των ανώτερων βαθμίδων της. Το χαρακτηριστικό του *καθολικού* συλλαμβάνεται από το στοχαστικό νου του Peters ως μία αναγκαία διαδικασία με την οποία μεταλαμπαδεύεται στο άτομο η παιδεία ως *καθολικό αγαθό* υπό το μανδύα μιας δημοκρατικής αγωγής που τον καθοδηγεί στην επίγνωση του χρέους του απέναντι στην πολιτεία. Μία τέτοια επίγνωση προέρχεται μέσα από καθαρά γνωστικές διαδικασίες, ώστε να αντιληφθεί ο καθένας ξεκάθαρα τι ακριβώς οφείλει να

[65] *Ο.π.* σσ. 302-304.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πράττει για την κοινωνική ευδαιμονία. Το δύσκολο αυτό έργο της μετάδοσης της *επίγνωσης του χρέους* το επωμίζονται τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και συγκεκριμένα οι φορείς τους, οι εκπαιδευτές, οι οποίοι όπως έχουμε προαναφέρει, οφείλουν να έχουν εντρυφήσει στο αντικείμενο διδασκαλίας τους και να έχουν διαμορφώσει μια *λογική* οπτική των παιδευτικών καταστάσεων.

Ο ρόλος των εκπαιδευτών και η σημασία της εικόνας τους που σκιαγραφείται μέσα στην τάξη φαίνεται ότι ενδιαφέρει πολύ το φιλόσοφό μας και φαντάζει κατά τη μελέτη του έργου του ως ένας αδιαπραγμάτευτος συλλογισμός, ως μία άλλη ηθική προέκταση της λογικής γνώσης που θέλει να τους χαρακτηρίζει.[66] Έτσι, μέσα σε όλα τα απαιτούμενα προσόντα όπως το σεβασμό που οφείλει να έχει στην προσωπικότητα του μαθητή, το δημοκρατικό τρόπο μετάδοσης της γνώσης, τις δημοκρατικές και ελεύθερες συνθήκες που πρέπει να δημιουργεί μέσα στο Πανεπιστήμιο ή στο σχολείο, την υπευθυνότητα που πρέπει να τον διακρίνει από την οργάνωση του διδακτικού του υλικού μέχρι την επιλογή του σωστού μέρους για την πραγματοποίηση μιας μορφωτικής εκδρομής, ο καθηγητής πρέπει να έχει την ικανότητα να μυήσει τα παιδιά σε τέτοιους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, ώστε να τα οδηγήσει σε αξιέπαινες ηθικές πράξεις, ακόμα και εάν σε πρώϊμη ηλικία δεν θα έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τη λογική αυτών των μορφών σκέψης.[67] Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκφράζει και πραγματικά να βιώνει έναν υπέρμετρο *ενθουσιασμό* για το αντικείμενο που διδάσκει και για το λειτούργημα που εκτελεί κι αυτό να το μεταδίδει στους μαθητές του, ώστε να τους έλκει στη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, διατείνεται και παραδέχεται ο ίδιος πως υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι μαθητές απέναντι στον ενθουσιασμό του δασκάλου αντιτάσσουν αρνητισμό και δεν έλκονται απ΄αυτόν. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο Peters συστήνει την επιλογή κάποιας ποινής που πρέπει να επιβληθεί η οποία θα συνάδει με το γενικότερο δημοκρατικό πλαίσιο στο οποίο διατελείται η μαθησιακή διαδικασία και σε καμία περίπτωση δεν θα υποκρύπτει κάποια μορφή επιβλητικής εξουσίας που σκοπό θα έχει την επιβολή εξουσίας στους μαθητές.[68]

Η ιδιαίτερη αυτή ευαισθητοποίηση για τη συμπεριφορά του λογικού εκπαιδευτικού και γενικότερα του λογικού ανθρώπου (rational man) συνάδει κατά κύριο λόγο με την ιδιαίτερη αντίληψη που φέρεται να έχει σχετικά με το συναίσθημα

---

[66] P. Hirst and R.S. Peters, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1977, London and Henley σσ. 90-95.
[67] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 164, *Educational Judgements*, (ed. J. Doyle), Routledge & Kegan Paul, σ. 107.
[68] *Ό.π.* σ. 256 και σ. 266.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

του *σεβασμού* απέναντι στον άλλο, στον έτερο συνάνθρωπό μας. Η λογική αυτή απαρτίζεται από τη θέση του ότι κάποιος που αισθάνεται σεβασμό για το συνάνθρωπό του, είναι σίγουρο ότι ένα τέτοιο αίσθημα προέρχεται από το σεβασμό απέναντι στο νόμο.[69] Ο σεβασμός ως έννοια δεν μπορεί να οριστεί ως κάποιο συναίσθημα που προέρχεται από φόβο ή από κάποιον άλλο παράγοντα, αλλά ως κάτι που πηγάζει μέσα από μία ενδελεχή και εσωτερική λογική διεργασία του ανθρώπινου νου. Το πρωταρχικό αντικείμενο του σεβασμού καθίσταται ο νόμος που επιβάλλουμε στον εαυτό μας και που συνυφαίνεται με τη λογική δομή του χαρακτήρα του καθένα.

Νόμοι όπως ο νόμος της τιμιότητας, της αλληλεγγύης κ. α. είναι διατυπωμένοι μόνο από λογικά όντα, από όντα που γνωρίζουν δηλαδή, πώς να χρησιμοποιήσουν το μυαλό τους, γιατί μόνο αυτά έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν τέτοιους νόμους. Για τον Ε. Kant, για παράδειγμα, η ύπαρξη λογικών όντων είναι μία αναγκαιότητα για τη δομή του κόσμου και τη νομοταγή του συμπεριφορά.[70] Το άτομο συλλαμβάνει τον ίδιο του τον εαυτό και την έννοια του ατόμου γενικότερα, επειδή έχει θεμελιώδεις νοητικές δομές που του επιτρέπουν να το διαπράξει. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται και ο τρόπος που συλλαμβάνει τον ίδιο του τον εαυτό και τους άλλους. Γι' αυτό λοιπόν, εξηγεί ο Peters, ο σεβασμός για την προσωπικότητα του άλλου θα πηγάσει από αυτήν ακριβώς την ενσυναίσθηση του ίδιου μας του εαυτού, γιατί το να σέβεται κανείς τους άλλους είναι ακριβώς το ίδιο με το να σέβεται τον εαυτό του.[71]

Στην επαγωγικά αυτή διατυπωμένη άποψη είναι δυνατόν να παρατηρηθούν παρεκλίσσεις που συστοιχούν με την κοινή παραδοχή πως δεν ακολουθούν τον ίδιο τρόπο σκέψης όλοι οι άνθρωποι, εάν συνυπολογίσουμε το βάρος που εναποτίθεται στην επίδραση των συναισθημάτων, κλίσεων και εξωτερικών κινήτρων που χαρακτηρίζουν τον καθένα ξεχωριστά. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις ανθρώπινες αδυναμίες και υπογραμμίζοντας την έννοια του σεβασμού του ετέρου μέσα πάντα σε δημοκρατικά πλαίσια ο Peters τονίζει τα εξής: «...Σεβασμός για τους ανθρώπους είναι δηλαδή, μία αρχή η οποία χαρακτηρίζει μία συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετούμε απέναντι σε άλλους με τους οποίους είμαστε προετοιμασμένοι στα **σοβαρά** να μπούμε σε συζήτηση για το τι πρέπει να πράττουμε ως λογικά όντα. Η άποψή τους πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως μία άποψη που τους χαρακτηρίζει ως όντα και εκφράζει τις ιδιαιτερότητές

[69] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 214.
[70] E. Kant, *Fundamental Principles of the Metaphysics of Morals*, Abbott, T. K. London, Longmans Green, 1940, υποσημείωση 2, σ. 22-23.
[71] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 208-210.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τους και τις κλίσεις τους. *Το να κατέχεις την έννοια του ανθρώπου μέσα σου είναι το να θεωρείς ένα άτομο ως αντικείμενο σεβασμού μέσα σε έναν τρόπο ζωής ο οποίος καθοδηγείται στη βάση εκείνων των αρχών τα οποία είναι προϋποθέσεις, για να χρησιμοποιήσει κανείς την πρακτική λογική(practical reason)».*[72]

Αυτή η πορεία της δημιουργικής αναστροφής στην εσωτερικότητα της εικόνας του ανθρώπου στηρίζεται στην λογική και μας παραπέμπει σε υπερβατικού τύπου επιχειρήματα[73] καθώς και στη διαπίστωση πως εάν θελήσουμε να διδάξουμε στα παιδιά μια τέτοια νοοτροπία, το δημοκρατικό σύστημα παρέχει αυτές τις δικλείδες ασφαλείας, ώστε οι μαθητές να λάβουν *δημοκρατική παιδεία* που προϋποθέτει την αμεροληψία και σέβεται την ελευθερία του ατόμου και των αναγκών του.[74]

Στις παραπάνω διαπιστώσεις και πάντα στα πλαίσια μιας φιλοσοφικής θεώρησης της παιδείας, ο Peters δεν διστάζει να εκφράσει και έναν παράλληλο φιλοσοφικό προβληματισμό, ο οποίος εγείρεται γύρω και από το οικονομικό περίβλημα του εκπαιδευτικού ζητήματος ή καλύτερα γύρω από το συσχετισμό ανάμεσα στην παιδεία και στην οικονομική της εξάρτηση από μία κυβέρνηση. Η δεσπόζουσα αρχή που χαρακτηρίζει τη διευθέτηση όλων των εκπαιδευτικών ζητουμένων (αναλυτικό πρόγραμμα, υλικοτεχνική υποδομή, ανθρώπινο δυναμικό) θέλει αναμφισβήτητα την κρατική επιρροή, κυρίαρχη στην οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Μία τέτοια επίδραση επηρεάζει όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, από τον καθηγητή που αμείβεται για το έργο που παράγει μέχρι το μαθητή που απαιτεί πιο ικανοποιητικό επίπεδο σπουδών, επαρκείς καθηγητές, εξελιγμένες μεθόδους διδασκαλίας και τις απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές.[75]

Στο κέντρο της προβληματικής του βρίσκεται το ζήτημα της αυτονομίας των Πανεπιστημίων, το οποίο θίγει με ιδιαίτερο σκεπτικισμό όσον αφορά το επίπεδο σπουδών που παρέχουν και το επίπεδο της αυτονομίας του χαρακτήρα που μεταλαμπαδεύουν στους μαθητές. Το ζήτημα αυτό, σύμφωνα με τον εν λόγω φιλόσοφο, είναι καίριο και θα πρέπει να συνεξετασθεί πάντα σε συνάρτηση με την εκάστοτε

---

[72] *Ο.π.* 214.

[73] Οι λογικές αρχές πάνω στις οποίες πρέπει να στηριχτούμε, για να χρησιμοποιήσουμε την πρακτική λογική είναι οι αρχές της ανεύρεσης του πραγματικού λόγου που πράττουμε κάτι και η αναζήτηση για το εαν αυτό είναι κάτι τι το αξιόλογο, σύμφωνα και με όσα αναφέρθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

[74] R. S. Peters, "Democratic Values and Educational Aims", *Essays on Educators,* Allen & Unwin, London, 1979, σσ. 32-54. Σχετικά έργα: *Ethics and Education, Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, *Education and the Education of Teachers*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston, 1977.

[75] R. S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 300-312.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πολιτική κατάσταση και πάντα μέσα σε μια κοινωνία που διέπεται από δημοκρατικές αρχές. Κάτω από τη δική του οπτική η επίτευξη του υψηλότερου βαθμού αυτονομίας των ιδρυμάτων - πάντα μέσα σε ένα δημοκρατικό πολιτειακό σύστημα - εξαρτάται από το είδος του εκπαιδευτικού ιδρύματος στο οποίο αναφερόμαστε.[76] Τα νηπιαγωγεία, για παράδειγμα, απαιτούν ένα διαφορετικό είδος ελέγχου απ'ό, τι τα Πανεπιστήμια, τα οποία και σε αυτά υπάρχει κάποια διαφοροποίηση, γιατί άλλους κανόνες λειτουργίας πρέπει να ακολουθούν τα Ανώτατα Ιδρύματα και άλλους τα Τεχνολογικά, με έμφαση πάντα στην αυτόνομη διευθέτηση όλων των συναφών ζητημάτων που προκύπτουν μέσα σε αυτά. Ο χειρισμός του βαθμού αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τη διοικητική και πολιτική εξουσία πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να πριμοδοτούνται με ηθικά και όχι μόνο με υλικά οφέλη τα εκάστοτε ιδρύματα και οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί χώροι και να συμβάλλουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μη θίγονται τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών, αλλά πρωτίστως να μην συνθλίβεται ο πρωταρχικός σκοπός κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος και η καλλιέργεια του ανθρώπινου πνεύματος.

Στα πλαίσια, τέλος, μιας τέτοιας εκπαιδευτικής προοπτικής ο Peters δεν παραλείπει να κατηγορήσει τους εκπαιδευτικούς θίγοντας και ένα άλλο μείζον κατ' αυτόν ζήτημα, αυτό της σκοποθεσίας και των ρόλων που διαδραματίζουν όλα τα εκπαιδευτικά σωματεία στα οποία ανήκουν οι καθηγητές. Οι λόγοι που συστήνονται τέτοιου είδους σωματεία σύμφωνα με την άποψή του δεν θα πρέπει κυριαρχικά και μόνο να αποσκοπούν στην αύξηση των μισθών και στην οικονομική περιχαράκωση των μισθολογικών τους κλιμακίων, αλλά στην ανεύρεση κατόπιν γόνιμου διαλόγου, τρόπων να εμφυσήσουν στους μαθητές την αγάπη για τη γνώση και το ενδιαφέρον για την έρευνα.[77]

Η συμμελέτη τώρα των παραπάνω προβληματισμών σχετικά με το βαθμό αυτονομίας των Πανεπιστημίων και κατ' επέκταση της ύπαρξης ενός δημοκρατικού περιβλήματος στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μας παρωθεί να περάσουμε στη μελέτη και στη συζήτηση κι άλλων επιμέρους, συναφών αλλά καίριων ζητημάτων, όπως, για παράδειγμα, αυτό της ελευθερίας και την αμφιλεγόμενης έννοιας της *Αυθεντίας*, τα οποία κυριαρχούν έντονα στη σκέψη του φιλοσόφου.

Το ενδιαφέρον του απέναντι στις έννοιες αυτές χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα έντονο, αφού και οι δύο συνάπτονται στενά με την υφή και την ποιότητα των παιδευτικών

[76] *Ό.π.* σ. 308.
[77] *Ό.π.* σσ. 310 - 315

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σχέσεων. Ο βαθμός ελευθερίας του μαθητή μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο και ο τρόπος με τον οποίο επιβάλλεται ο εκάστοτε εκπαιδευτής πάνω σε αυτόν αποτελούν σαφείς ενδείξεις ενός ανθρωπιστικού – δημοκρατικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι παιδευτικές σχέσεις.

Η έννοια ειδικότερα της λέξης *Αυθεντία*[78] βρίσκεται στο κέντρο των συναφών με την εκπαιδευτική μέθοδο διδασκαλίας προβληματισμών και συνυφαίνεται με το προφίλ που αναπτύσσει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη καθώς και με τον τρόπο που ασκεί την εξουσία. Αν και η λέξη αυτή αρχικά δεν αποδίδονταν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικά επαγγέλματα, ωστόσο η σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία[79] την κατατάσσει σε μία έννοια – κλειδί για την ευόδωση των παιδευτικών σχέσεων. Κατά τον Max Weber[80], για παράδειγμα, υφίστανται πολλοί τύποι αυθεντιών[81], όπως η χαρισματική αυθεντία του προφήτη, του μάγου, ορισμένων πολιτικών κτλ. οι οποίοι μέσω της ενόρασης μπορούν να συλλάβουν ιδέες και να εκφέρουν γνώμες, οι οποίες έχουν απολυταρχική υφή και εμφανίζουν ιδιαίτερο κύρος, ώστε αποτελούν διαταγές και προσταγές είτε για ένα συγκεκριμένο κομμάτι λαού είτε για ολόκληρα έθνη. Πολλοί κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν επίσης ότι αυτό που «επιβάλλει» σε κάποιον να ονομαστεί *αυθεντία* σε κάποιο τομέα είναι πρωτίστως το περιβάλλον στο οποίο ζει, η ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της ομάδας της οποίας ηγείται και της εργασίας ή του επαγγέλματος ή ακόμα και της δραστηριότητας που καλείται να επιτελέσει.[82]

Ο Peters ανιχνεύοντας τις διαστάσεις του όρου υπογραμμίζει τη σχέση της δύναμης με την αυθεντία υποστηρίζοντας πως κάποιος νιώθει δυνατός, όταν είναι *αυθεντία* σε κάποιο τομέα και παράλληλα αντιπαραβάλλει τον όρο αυτό με την επιστήμη και την ηθική. Μέσα από μία τέτοια αντιπαραβολή παρουσιάζει την ανωτερότητα του κύρους των επιστημονικών και ηθικών προτάσεων έναντι για

---

[78] Τις ρίζες της έννοιας *αυθεντίας* μπορούμε να τις αναζητήσουμε στη λατινική γλώσσα ως auctoritas, στην αγγλική Authority και στη γαλλική authorité και έτσι να λάβει το νόημα της επιβολής απόψεων στο όνομα κάποιας αρχής ή εξουσίας. Πρβλ. Gr. Karafyllis, "Authority or Powerless Survival in Politics and Education", Skepsis, IX, 1998, σσ. 170-171, (169-185).

[79] Αντ. Δανασσή – Αφεντάκη, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τ.Α΄, Θεματική Παιδαγωγικής επιστήμης, Δ΄έκδοση, Αθήνα 1992, σ. 139 κ.ε., E. Stones, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1978, σ. 51, Manheim, K. *Essays on the sociology of education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1956.

[80] M. Weber, *Theory of Economic and Social Organisation* (Ed. Talcot Parsons, London, Hodge, 1947), σσ. 300-301, R. S. Peters, *Authority, Responsibility and Education*, Allen & Unwin, London, 1960, σσ. 14-18, *Ethics and Education*, Ltd, London, Allen & Unwin, 1978, σ. 242.

[81] Υπάρχουν πολλές μορφές αυθεντίας, οι οποίες κατά τον ένα ή τον άλλον τρόπο έχουν ως κύριο γνώρισμά τους το γεγονός ότι δηλώνουν κάποια αρχή και των οποίων οι φορείς επιζητούν την επιβολή κάποιων προτύπων και κανόνων, τα οποία ζητούν να γίνουν αποδεκτά.

[82] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 237-238.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παράδειγμα κάποιων θρησκευτικών πεποιθήσεων, οι οποίες δεν υπόκεινται σε λογική τεκμηρίωση, αλλά βασίζονται στην πίστη καθώς και στην επικαλούμενη αυθεντία της Αγίας Γραφής που δεν επιδέχεται κάποια επαλήθευση ή κάποια λογική τεκμηρίωση.[83] Σε κάθε περίπτωση επιβεβαιώνεται η διαπίστωση πως η έννοια της αυθεντίας χαρακτηρίζει αρκετές πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και του ανθρώπινου επιστητού προβάλλοντας ως ψυχολογική αφετηρία τα στάδια της ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας και ως κοινωνική αφετηρία τα πλαίσια μέσα στα οποία εκδιπλώνεται κάθε φορά το έργο της αγωγής.

Επεκτείνοντας τη σκέψη μας στο συσχετισμό της έννοιας αυτής με τον εκπαιδευτικό τομέα, παρατηρούμε ότι ο φιλόσοφός μας αναγνωρίζει το συσχετισμό της έννοιας *πειθαρχία* με την έννοια αυθεντία και αυτό γιατί μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο αρκετές φορές επιχειρείται να δημιουργηθεί η αυθεντία μέσω της πειθαρχίας και της επιβολής κυρώσεων, κάτι το οποίο είναι απαράδεκτο καθώς ο τύπος αυτός της αυθεντίας δεν συνυφαίνεται με τις δημοκρατικές αρχές μιας ελευθέριας παιδείας. Στην περίπτωση αυτή, ο Peters χρησιμοποιεί τον όρο *έλλογη αυθεντία*, επικυρώνοντας για ακόμη μια φορά τη σημασία της χρήσης της λογικής στη διενεργούμενη πράξη και ειδικότερα στην άσκηση εξουσίας και στην επιβολή της παρουσίας του καθηγητή μέσα στην τάξη. Η μορφή αυτή εξουσίας δεν μπορεί να ασκηθεί με αποτελεσματικό τρόπο σε παιδιά μικρότερης ηλικίας όπου ο δάσκαλος μπορεί να ασκήσει κάποιο είδος χαρισματικής[84] ή και παραδοσιακής[85] αυθεντίας δεδομένου ότι τα παιδιά δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει ένα αξιολογικό και κριτικό υπόβαθρο σκέψης. Αργότερα κατά την ωρίμανση του ατόμου και καθώς αρχίζει να διαμορφώνεται η προσωπική του γνώμη και κριτική απέναντι στο περιβάλλον του ο δάσκαλος εμφανίζεται περισσότερο ταυτιζόμενος με την έλλογη μορφή αυθεντίας, όπου είναι σε θέση να καλλιεργεί το κριτικό πνεύμα στους μαθητές του και να τους προσανατολίζει στη χρήση της λογικής, αλλά ταυτόχρονα να προβάλλεται έμμεσα ο ίδιος σαν αυθεντία, όχι επιβάλλοντας τις απόψεις του με την πειθαρχία και την επιβολή τιμωρίας, που θεωρείται απαράδεκτο για το εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά κερδίζοντας το μαθητή με την προσωπικότητά του. Είναι πολύ σημαντικό και επιμένει σε αυτό ο φιλόσοφός μας ότι σε καμία περίπτωση δεν.πρέπει να αντιτίθεται η αυθεντία στην ελευθερία του ατόμου είτε αυτές οι έννοιες

---

[83] *Στο ίδιο* σσ. 247-251.

[84] Ο κάθε διδάσκαλος ενίοτε χρεώνεται με τη λεγόμενη αξιωματική ή χαρισματική μορφή αυθεντίας και δεσμεύεται να μεταλαμπαδεύσει στους άλλους ότι είναι απαραίτητο για την κατάκτηση της ευζωΐας.

[85] Ο πατέρας και η οικογένεια κατά τα πρώτα στάδια της αγωγής του ατόμου ενσαρκώνουν την παραδοσιακή μορφή αυθεντίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εφαρμόζονται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είτε στο ειδικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. [86]

Όπως η έννοια της αυθεντίας έτσι και η έννοια της ελευθερίας δεν είναι μονοσήμαντη και η μερική διασαφήνιση του ευρύτερου νοήματός της πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητη πριν το συσχετισμό της με την παιδεία και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αρχικά λοιπόν στις περισσότερες περιπτώσεις ο όρος ελευθερία δηλώνει την αποδέσμευση του ατόμου από πιέσεις είτε αυτές λογίζονται ως κοινωνικοί καταναγκασμοί είτε ως εθνικοί περιορισμοί κτλ. οπότε έχουμε και διαφορετικά είδη ελευθερίας όπως κοινωνική, εθνική είτε ακόμα και ηθική. Η προσπάθεια απαλλαγής από κοινωνικούς και κάθε λογής καταναγκασμούς συνιστά κατά κοινή παραδοχή ένα διαχρονικό και σταδιακό αγώνα του ανθρώπου να διαφυλάξει την αυτονομία και την ακεραιότητά του. Ο Whitehead[87] για παράδειγμα κάνει μνεία των σταδίων μέσα από τα οποία διερχόμαστε από τη μερική στην καθολική μας απελευθέρωση αριθμώντας τα σε δύο με βάση και τις διαφορές που προκύπτουν σε πνευματικό και ψυχολογικό επίπεδο κατά την ηλικιακή ωρίμανση του ατόμου.[88]

Παράλληλα όμως και σε συνάφεια με την έννοια αυτή συνάπτονται ορισμένες μεταφυσικές συζητήσεις που δίνουν περισσότερο ή λιγότερη χώρο στην ανθρώπινη πρωτοβουλία.[89] Από τη στιγμή που δεχόμαστε ότι ο άνθρωπος έχει την ελευθερία να περιχαρακώνει την αυτονομία του, τούτο συνδέεται στενά με την αυτοδιάθεσή του και τη θέλησή του να πράξει κάτι χωρίς εξωτερικούς καταναγκασμούς, χωρίς εξάρτηση από κάτι άλλο αναλαμβάνοντας πλήρως την ευθύνη των πράξεών του, συνειδητοποιούμε πως η εφαρμογή της λογικής και η υποταγή των πράξεων σε αυτή επικυρώνει τον ισχυρό συσχετισμό της ελευθερίας με τη λογική.

Το θέμα της ελευθερίας τώρα στην αγωγή και στην εκπαίδευση, θεωρούμενο είτε από φυσιοκρατική - παιδοκεντρική είτε από δασκαλοκεντρική σκοπιά αγγίζει όλες τις πτυχές του παιδευτικού φαινομένου προβληματίζοντας την εκπαιδευτική κοινότητα

---

[86] *Ό.π.* υποσημ. 83.

[87] A.N. Whitehead, *The aims of Education*, E. Benn, 2η έκδοση, 1950 κεφ. 1.

[88] Αρχικά το άτομο κατά το ρομαντικό στάδιο είναι παρορμητικό και ζει ελεύθερα. Κατόπιν στο στάδιο της ακριβείας, από την εφηβική του ηλικία και πέρα η αυθόρμητη στάση που κρατούσε απέναντι στα πράγματα διέρχεται κάτω από την επίδραση της πειθαρχίας, που εδώ λειτουργεί θετικά, αφού χαλιναγωγεί την μη κριτική του σκέψη.

[89] Αναφορικά λέμε ότι οι αιτιοκρατικές θεωρίες θεωρούν ότι στον κόσμο ανέκαθεν υπήρχαν σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος και ότι τα πάντα συμβαίνουν με τον ίδιο τρόπο και προβλέψιμα, αφού υπόκεινται στους ίδιους κανόνες. Οι ίδιες αιτίες οδηγούν στα ίδια αποτελέσματα και γι' αυτό κάθε πράξη του ανθρώπου είναι προκαθορισμένη. Μια τέτοια παραδοχή αναιρεί την ελευθερία του ατόμου και απαξιώνει το νόημα της ζωής του, γιατί δεν έχει αξία να ζει κανείς, αφού τα πάντα είναι προκαθορισμένα στη ζωή του.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επάνω σε ζητήματα που άπτονται της διαμόρφωσης των επαρκών συνθηκών διδασκαλίας καθώς και της διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος. Τα ζητήματα αυτά αποτελούν κοινό τόπο ερωτημάτων που θέτουν ως απαρέγκλιτη αρχή την επιλογή κριτηρίων (κοινωνιολογικών, πολιτικών ή παιδευτικών) με βάση τα οποία επιλέγουμε τι θα εγκολπωθεί μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) και σε ερωτήματα που διερευνούν το βαθμό ελευθερίας που πρέπει να δίνεται στο μαθητή ή αλλιώς το βαθμό αυτενέργειάς του.

Ο Peters υπογραμμίζει το γεγονός πως το ζητούμενο στο βαθμό ελευθερίας μέσα στην τάξη βρίσκεται σε πλήρη αλληλεξάρτηση με τη συμπεριφορά του διδάσκοντα, του οποίου ο ρόλος περιορίζεται και διαμορφώνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, από τις διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας και από τις εντολές του διευθυντή του. Όλοι αυτοί όμως οι περιορισμοί, αν και εξωτερικά καταναγκαστικοί, στηρίζονται σε προγράμματα και σκοπούς σπουδών και έχουν ως απώτερο τέλος την σωστή εκπαίδευση των μαθητών, ώστε να εκδιπλωθούν σύμμετρα όλες οι πτυχές της προσωπικότητάς τους, με προϋπόθεση πάντα πως υπάρχει μία ευνομούμενη πολιτεία που διευκολύνει το δημοκρατικό τρόπο έκφρασης.[90]

Μέσα σε ένα δημοκρατικό και ελεύθερο πολιτειακά περιβάλλον και κάτω από τη καθοδήγηση του αναλυτικού προγράμματος ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος να διδάξει την ελευθερία του λόγου και να μην εκδογματίσει το μαθητευόμενο. Αν και στην παιδική ηλικία υπάρχει η δυνατότητα να παρέχει έτοιμες γνώσεις στο παιδί, αφού το ίδιο δεν έχει την κριτική ικανότητα να τις αναλύσει, ο δάσκαλος έχει το χρέος να διατηρήσει το κύρος του δίχως να αποπλανήσει μαθησιακά το μαθητή παρέχοντάς του γόνιμη, έγκυρη και δημιουργική γνώση και να μην εκμεταλλευτεί το νεαρό της ηλικίας του, για να *πλάσει* τη συνείδησή όπως εκείνος επιθυμεί. Η διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στο κύρος της προσωπικότητάς του και στην μετριασμένη πειθαρχία είναι δύσκολο να επιτευχθεί και απαιτείται ο διδάσκαλος να έχει πρώτα ο ίδιος σκεφτεί λογικά τους τρόπους μετάδοσης της γνώσης, να έχει ο ίδιος μυηθεί στη γνωστική αναζήτηση των τρόπων διδασκαλίας και να έχει αποφύγει λάθη και παραλείψεις του παρελθόντος.[91] Η συστηματική νοητική διεργασία των μεθόδων διδασκαλίας με την παράλληλη εξάσκηση των νοητικών αυτών αναζητήσεων και πορισμάτων θεωρείται

[90] R. S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 192-196, R.S. Peters, "Freedom and the Development of the Free Man", *Psychology and Ethical Development*, σσ. 336-360.
[91] R. S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 198-207.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

από το Peters ο καλύτερος τρόπος να χειριστεί κανείς το ζήτημα της εξουσίας μέσα στην αίθουσα ενισχύοντας παράλληλα την αυτοδιάθεση και αυτονομία των μαθητών.

Η ιδιαίτερη έμφαση που οφείλεται να αποδίδεται στην ανάπτυξη του βαθμού αυτονομίας του μαθητή προέρχεται κατά τον ίδιο από το αίσθημα της αγάπης ή του παιδαγωγικού έρωτα που καλλιεργείται ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Η επιδίωξη καλλιέργειας του συναισθήματος της αμοιβαίας αγάπης ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο αποτελεί την αναγκαία βάση έκφρασης αμοιβαίου σεβασμού, καθώς όπως έχει προαναφερθεί ο σεβασμός της προσωπικότητας του άλλου, αποδεικνύει το σεβασμό των ορίων της ελευθερίας του άλλου. Καθετί που δεν παράγεται ως αποτέλεσμα αμοιβαίας αγάπης και αλληλοσεβασμού είναι καταδικασμένο να αποχαρακτηρίσει το φαινόμενο της παίδευσης από το πνευματικό του μανδύα και να του προσδώσει αποκλειστικά και μόνο μία υλιστική χροιά.

Στο πλαίσιο μίας τέτοιας συλλογιστικής δεν παραλείπει βέβαια να κάνει μνεία των περιπτώσεων όπου κατά την περιχάραξη της αυτονομίας τους, αφήνονται τα παιδιά να ενεργούν απρόσκοπτα κατά τη θέλησή τους και όχι κατ' ανάγκη προς όφελός τους. Για το λόγο αυτό ο δάσκαλος οφείλει να αφουγκράζεται τις ανάγκες τους, αλλά να μην παρασύρεται από τις ακραίες επιθυμίες τους. Οφείλει να έχει φιλοσοφικό νου – και εδώ επανερχόμαστε στην αρχική επιθυμία του να μορφώσει φιλόσοφους – καθηγητές έτοιμους να χρησιμοποιούν τη λογική συνδυασμένη με την πείρα, ώστε να αποφεύγονται οι κάθε είδους ηθικές ατασθαλίες και ακρότητες μέσα στην τάξη. Με λίγα λόγια αυτό που χρειάζεται δεν είναι η εγκατάλειψη της εξουσίας και του κύρους του δασκάλου, αλλά η εκλογίκευσή τους. Κάτι τέτοιο είναι δυνατόν να συντελεσθεί με βάση τους νόμους που επιτάσσει το σχολείο και η κοινωνία μέσα από την οποία ανατροφοδοτείται αυτό και με προϋπόθεση τη γνωστική θεμελίωση των πνευματικών κεκτημένων εκ μέρους των καθηγητών. Η προσαρμογή και ο σεβασμός τόσο των κοινωνικών δομών και δεδομένων όσο και των σχολικών αρχών θεωρείται πανάκεια της άριστης διαπαιδαγώγησης, με προϋπόθεση ότι και αυτοί οι νόμοι χρήζουν κριτικής προσπέλασης από άτομα που έχουν εντρυφήσει φιλοσοφικά επάνω σε ζητήματα φιλοσοφίας της παιδείας. Η γνωστική αξιολόγηση των νοητικών δομών και η κριτική διήθηση των εξωτερικών γνωστικών μηνυμάτων καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της νοητικής επεξεργασίας όλων των γνώσεων εκ μέρους των καθηγητών και της ώριμης επιλογής φυσικά των γονιμότερων εκείνων παιδευτικών ενεργειών που θα καθοδηγήσουν τα παιδιά στην πνευματική και ηθική τους ωρίμανση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η παραπάνω προβληματική μας καθοδηγεί να συμπεράνουμε ότι αρχικά η καλλιέργεια του σεβασμού στο ιδανικό της ελευθερίας και στο δημοκρατικό ιδεώδες ως εχέγγυο μιας σωστά δομημένης διαπροσωπικής παιδευτικής σχέσης αποτελεί την επιδιωκόμενη βάση της δομής του αναλυτικού προγράμματος που αγγίζει όλες τις συνιστώσες του, από τη μέθοδο διδασκαλίας μέχρι την επιλογή των διδασκόμενων μαθημάτων. Ύστερα η παρουσία του δασκάλου – καθηγητή μέσα στην τάξη δεν είναι απαραίτητο να συνδέεται με το φόβο της τιμωρίας και της αποπομπής, αλλά αντίθετα πρέπει να συναρτάται στενά με την έλλογη μορφή αυθεντίας ως δυναμική επίδραση στη διαμόρφωση των ηθικών και πνευματικών βάσεων της προσωπικότητας των μαθητών. Μία έλλογη αυθεντία τέλος συνίσταται στην καταλυτική παρουσία του δασκάλου που διαθέτει κύρος, αυθεντικότητα και φιλοσοφικό νου να εμβαθύνει στα ζητήματα που άπτονται του παιδευτικού φαινομένου, όταν προσπαθεί να αναζητήσει λύσεις.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΠΤΥΧΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1.1. Κριτική προσέγγιση του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας

Στο μέρος αυτό, όπως έχει προαναγγελθεί πολλές φορές στα προηγούμενα κεφάλαια, η έρευνά μας θα προχωρήσει λίγο πιο πέρα από τις απόψεις του Peters προς μία κριτική προσέγγιση που αφορμάται, βεβαίως, από αυτές και που εμφανίζεται είτε με θετικό χαρακτήρα είτε με αρνητικό. Η κριτική αυτή προσέγγιση διενεργείται αφ' ενός, για να ολοκληρωθεί η συνολική αποτίμηση του έργου του εν λόγω φιλοσόφου κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες που άλλοτε συμπληρώνουν εκτενώς το φιλοσοφικό του προβληματισμό αποτελώντας ταυτόχρονα και έναυσμα για περαιτέρω εξέλιξη της σκέψης του και άλλοτε αποτελούν κρίσεις δευτερεύουσας σημασίας υπό την έννοια ότι, ενώ αρχικά παρουσιάζονται ως γόνιμες αντιπαραθέσεις, στο τέλος συγκλίνουν και αυτές προς τις υποστηριζόμενες από τον Peters απόψεις. Αφετέρου και σε δεύτερο πλάνο γίνεται κοινή συνείδηση το γεγονός πως το έργο του Βρετανού φιλοσόφου τάραξε τα νερά της φιλοσοφικής σκέψης του χωροχρονικού πλαισίου μέσα στο οποίο αυτό διαμορφώθηκε και επέτυχε να συμβάλλει αποφασιστικά στη φιλοσοφική διερεύνηση των παιδευτικών ζητημάτων.

Η κριτική θεώρηση του έργου του θα συμπεριλάβει δύο κεφάλαια και θα στηριχθεί στη διατύπωση σχετικών αντιλήψεων από άλλους φιλοσόφους λαμβάνοντας υπόψη τη διττή κατεύθυνση της φιλοσοφικής σκέψης του Peters. Το πρώτο κεφάλαιο θα αφορά την κριτική διήθηση του γνωστικού εν γένει υποβάθρου πάνω στο οποίο στηρίζεται ο ίδιος καθώς και της αναλυτικής προσέγγισης των ζητημάτων που

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σχετίζονται με το κλάδο της φιλοσοφίας της παιδείας. Αναλυτικότερα, στο πρώτο υποκεφάλαιο η μελέτη μας θα επικεντρωθεί στην κριτική που του ασκήθηκε σχετικά με τον προσδιορισμό του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας και την ένταξή του σε κάποιο φιλοσοφικό – επιστημονικό χώρο. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο, με τη συνδρομή των επί μέρους άρθρων που έχουν γραφτεί, θα προβούμε στην κριτική θεώρηση της εννοιολογικής προσέγγισης του όρου *παιδεία* και της ερμηνείας της γνωστικής δομής του όρου αυτού.

Συγκεκριμένα, η προσοχή μας θα επικεντρωθεί σε ζητήματα που άπτονται τόσο των καντιανού τύπου υπερβατικών ερωτημάτων όσο και των απόψεών του για την αυτονομία του ατόμου και την ανυπαρξία εξωτερικών σκοπών της παιδείας. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο, θα συζητηθεί η κριτική που του ασκήθηκε σχετικά με την αναλυτική του μέθοδο και την αμφισβήτηση που δέχτηκε σχετικά με την ένταξή του στους εκπροσώπους της αναλυτικής φιλοσοφίας. Εκεί, θα διαπιστώσουμε ότι μνημονεύεται αρκετές φορές ο ίδιος ως θεμελιωτής του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας που δίδαξε και συνέγραψε εμπνευσμένος από την αναλυτική φιλοσοφία σε αντίθεση με άλλα σημεία, όπως στο άρθρο της P. Eslin,[1] όπου αμφισβητείται η αναλυτική του ταυτότητα τόσο του ίδιου όσο και του ομοϊδεάτη του P. Hirst.

Περνώντας στο δεύτερο κεφάλαιο, θα συναντήσουμε τις κριτικές που του ασκήθηκαν όσον αφορά τις πολύκροτες απόψεις του για τις αξιέπαινες πράξεις και το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο αυτές εντάσσονται. Έτσι, στο πρώτο υποκεφάλαιο η κριτική θα επικεντρωθεί στην απόπειρα προσδιορισμού της ηθικής του ατόμου, η οποία μετουσιώνεται στο υπερβατικό ερώτημα: «Γιατί να επιλέξω αυτό και όχι το άλλο» σε συνάφεια με τις αντιλήψεις του για την ηθική ελευθερία του ατόμου και τα δημοκρατικά πλαίσια μέσα στα οποία αυτή υφίσταται. Εκεί, θα επιχειρηθεί να μελετηθεί και η εγκυρότητα της αναφυόμενης από τα γραπτά του φιλοσόφου σχέσης της υπερβατολογικής λογικής του με τον ηθικό χαρακτήρα της παιδείας. Στο δεύτερο και τελευταίο υποκεφάλαιο, θα επιχειρηθεί η κριτική προσέγγιση της θεωρίας του περί κινήτρων και του ρόλου τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της απόπειρας να ερμηνευτεί από τον ίδιο με ψυχολογικά κριτήρια το παιδευτικό φαινόμενο.

Θεωρούμε πως η έκθεση των σημαντικότερων κριτικών προσεγγίσεων της φιλοσοφικής του σκέψης κρίνεται απαραίτητη για την καθολικότερη αντίληψη της

[1] Penny Eslin, "Are Hirst and Peters Liberal Philosophers of Education?", *Journal of Philosophy of Education*, V.19.N.2 (1985), σ. 213.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σκέψης του και του αντίκτυπού της στο φιλοσοφικό κόσμο. Στο γενικότερο συμπέρασμα στο οποίο θα οδηγηθούμε είναι πως η πνευματική του εμβέλεια δεν άφησε ανεπηρέαστες σημαντικές μορφές του πνεύματος υποδηλώνοντας το μέγεθος της συμβολής του στη φιλοσοφική έρευνα των παιδευτικών ζητημάτων. Τέλος, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι το εύρος των αναφορών του έργου του ακόμα και εάν αυτές εκδηλώνονται θετικά ή αρνητικά αποδεικνύουν την επιρροή ενός τόσο νεώτερου φιλοσόφου σε όσους επιθυμούν και θέλουν να ονομάζονται φιλόσοφοι της παιδείας ή φιλοσοφικοί ερευνητές των παιδευτικών ζητημάτων.

Περνώντας τώρα στην κριτική της γνωσιολογικής κατεύθυνσης της σκέψης του οφείλουμε να παραδεχτούμε και να αναγνωρίσουμε πως ο φιλόσοφός μας συνέβαλε κατά πολύ προκειμένου για την κατοχύρωση μιας αξιοπρεπούς ταυτότητας της φιλοσοφίας της παιδείας ως ώριμης και φιλοσοφικής μελέτης των παιδευτικών ζητημάτων στα πρότυπα όλων των άλλων επιμέρους κλάδων της φιλοσοφίας. Η θέση του ως προς το εν λόγω ζήτημα παρά το γεγονός πως δεν οριοθετεί επακριβώς τη φιλοσοφία της παιδείας, ωστόσο απέδειξε πως κάθε προσπάθεια ατέρμονης και πρόχειρης μελέτης των παιδευτικών ζητημάτων μπορεί να γίνει πιο σαφής, πιο συγκεκριμένη και να μετουσιωθεί σε μία λογικά δομημένη έρευνα μέσα από φιλοσοφικού τύπου ερωτήματα. Έχοντας αυτά κατά νου εκτιμούμε πως η προσπάθειά του να μελετήσει τη φιλοσοφία της παιδείας προβαίνοντας σε χωριστή αναλυτική – γλωσσική προσέγγιση των δύο όρων κρίνεται αποτελεσματική, αλλά όχι επαρκής, γιατί η μέθοδός του αυτή εγείρει πολλά ερωτηματικά ιδιαιτέρως, όταν περιχαρακώνει, για παράδειγμα, τα επιχειρήματά του σχετικά με τις ηθικές αξίες με καθολικά κριτήρια που ισχύουν ανεξάρτητα από υποκειμενισμούς.[2]

Όπως διατυπώνει ο ομοϊδεάτης του και συνάδελφός του P. Hirst, ο Peters διετέλεσε εξαιρετικό και πρωτόγνωρο, για τα βρετανικά δεδομένα, έργο στη φιλοσοφία της παιδείας καθώς μέχρι εκείνη τη στιγμή αυτή δεν θεωρούνταν πως αποτελεί από μόνη της ένα πεδίο επαγγελματικά ή ακαδημαϊκά κατοχυρωμένο. Ξεκίνησε το φιλοσοφικό του έργο και την ενασχόληση με τον κλάδο αυτό, όταν, όπως αναφέρει, υπήρχε ιδιαίτερη σύγχυση στον εκπαιδευτικό τομέα που αφορούσε την επιλογή σωστών παιδαγωγικών μεθόδων καθώς εγείρονταν ερωτήματα για την ποιότητά τους και την αποτελεσματικότητά τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: «Ήταν ένας *πρωτοκλασσάτος* φιλόσοφος της παιδείας...ένας χαρισματικός άνθρωπος που συνέβαλε

[2] P. Hirst, "Richard Peter's contribution to the philosophy of education, in David E. Cooper's *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, σ. 14.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τα μέγιστα στη διαμόρφωση φιλοσοφικής συνείδησης σε θέματα παιδευτικά αυτά τα είκοσι χρόνια που διετέλεσε ως ακαδημαϊκός», αναφέρει στο ίδιο άρθρο του.[3]

Στο ίδιο μήκος κύματος προχωρεί και ο J. Wilson,[4] καθηγητής φιλοσοφίας και ερευνητής ψυχοπαιδαγωγικών ζητημάτων, ο οποίος στην απόπειρά του να σκιαγραφήσει τα όρια και τις μεθόδους της φιλοσοφίας της παιδείας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο βρίσκει στο πρόσωπο του Peters έναν εξαίσιο και συγκριτικά καλύτερο από τους άλλους φιλόσοφο της παιδείας στη σύγχρονη ακαδημαϊκή αρένα, όπου ο κλάδος αυτός, όπως λέει, του οφείλει πολλά. Ο Wilson πραγματικά μας εκπλήσσει θετικά σε αυτό το άρθρο, γιατί πρόκειται για μια εκ βαθέων φιλοσοφική και παιδαγωγική συγκριτική μελέτη των αρχών και των αρχικών δομών πάνω στις οποίες έχουν γίνει απόπειρες να δομηθεί ο κλάδος της φιλοσοφίας της παιδείας, χωρίς να διστάζει να ασκήσει αυστηρό έλεγχο και κατηγορίες για τους φιλοσόφους των συναφών παιδαγωγικών θεμάτων του Πανεπιστήμιου του Cambridge που αν και δεν έχουν μελετήσει εξονυχιστικά το έργο του Peters, διατυπώνουν επικριτικά και επιφανειακά σχόλια. Για τον Wilson η προσωπικότητα του Peters και η λάμψη της εκφράστηκε τόσο με την απόφαση να δοθεί σε αυτόν η η έδρα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Λονδίνου, αλλά και με την πρωτοβουλία να του επιτρέψουν να εκδίδει, αυτός, τον πανεπιστημιακό παιδαγωγικό τόμο *Oxford Readings in Philosophy*. Το δε έργο του *Ethics and Education* θεωρεί ότι αποτελεί ορόσημο στη σύγχρονη φιλοσοφική έρευνα για τη μελέτη των παιδαγωγικών ζητημάτων, ενώ ακόμα και το έτος 1980 που γράφει ο Wilson θεωρείται ότι η προσωπικότητα του και η διδασκαλική του δραστηριότητα ασκεί τεράστια επιρροή στον πανεπιστημιακό χώρο.

Η εκ βαθέων και συστηματική μελέτη του έργου του Peters, στην οποία προχωρά ο Wilson, αποδεικνύεται και από το γεγονός πως εντοπίζει με απόλυτη βεβαιότητα την κοινή φιλοσοφική γραμμή που ακολουθούσε ο Peters με έναν ιδιαίτερο συνεργάτη του P. Hirst σε αρκετά φιλοσοφικά ζητήματα και κατά δεύτερον από το γεγονός πως αφορίζει κάθε επιφανειακή κριτική που διενεργείται ενάντια στον Peters μόνο και μόνο για λόγους εντυπωσιασμού. Όσον αφορά στις απόπειρες ερμηνείας της ταυτότητας και της προβληματικής του Peters, ο Wilson καταφεύγει στον αρχικό και γενικότερο προβληματισμό του για το ρόλο που διαδραματίζουν οι φιλόσοφοι της παιδείας καθώς και για την ποιότητά του έργου τους. Φαίνεται ότι στο μυαλό του τους

[3] *Στο ίδιο* σ. 8.
[4] J. Wilson, "Philosophy and Education: Retrospect and Prospect", *Oxford Review of Education*, V.6, No.1, 1980, σσ. 41-52.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διαχωρίζει σε δύο κατηγορίες. Σε αυτούς που απλά θέλουν να ονομάζονται έτσι θέλοντας να ικανοποιούν δικούς τους οικονομικούς και κοινωνικούς σκοπούς και σε αυτούς που έχουν αφοσιωθεί στην πραγματική έρευνα και ερμηνεία των αναγκών που προκύπτουν μέσα από τα παιδαγωγικά δρώμενα. Στο γεγονός αυτό οφείλεται και η χλιαρή και επιφανειακή κριτική που ασκούν ακόμα και άτομα που ονομάζουν τους εαυτούς τους κοινωνιολόγους ή καθαρούς φιλοσόφους.[5]

Μας αποκαλύπτει επίσης και μια πτυχή της φιλοσοφικής αρένας, η οποία επιβεβαιώνει την έλλειψη αλτρουϊσμού ακόμα και μέσα στους πνευματικούς κύκλους. Οι καθαροί φιλόσοφοι, όπως αναφέρει,[6] και επιπρόσθετα οι διανοούμενοι του καιρού του που κατέχουν έδρες εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, θεωρούν τους φιλοσόφους της παιδείας ως φιλοσόφους δεύτερης κατηγορίας και με τον τρόπο αυτό τους υποτιμούν καθώς δεν τους αναγνωρίζουν την ακεραιότητα του έργου που επιτελούν. Από τα λόγια αυτά συνάγουμε το συμπέρασμα πως αυτό που κυριαρχεί γενικά στο άρθρο του είναι μία τάση κριτικής προσέγγισης όλων των προσπαθειών που γίνονται να προσδιοριστεί η φιλοσοφία της παιδείας φερόμενος αρνητικά κατά των Αμερικανών και εκτός Ευρώπης φιλοσόφων, οι οποίοι δεν αποδίδουν την πρέπουσα σημασία στη φιλοσοφική κατάρτιση των δασκάλων και θεωρούν ότι μια φιλοσοφική διερεύνηση των παιδαγωγικών ζητημάτων μπορεί να διενεργηθεί από οποιοδήποτε άτομο από το χώρο του πνεύματος. Σε πλήρη αντίθεση με αυτή του τη διαπίστωση έρχεται να προστεθεί η άποψή του πως ο φιλόσοφός μας έχει επηρεάσει με τη σκέψη του αρκετές προσπάθειες να αναλυθεί και να προσεγγιστεί το παιδευτικό φαινόμενο και αυτό είναι γι' αυτόν ακόμα μια απόδειξη της πνευματικής εμβέλειας του έργου του.

Υπό την ίδια οπτική προχωρεί και ο Ar. Reid,[7](1965) πρώτος κάτοχος της έδρας της φιλοσοφίας της παιδείας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Λονδίνου (1947-1962), ο οποίος αναγνωρίζει τον Peters ως ένα από τα πλέον σημαντικά πρόσωπα που ανέλαβαν την έδρα της φιλοσοφίας της παιδείας, κατά τη διάρκεια της οποίας εκδίδει και αυτό το άρθρο. Τα στοιχεία που μας παραθέτει είναι ενδεικτικά της αναγνώρισης

---

[5] *Στο ίδιο*, σσ. 43-45.

[6] *Στο ίδιο*, σ. 46. Για το προσδιορισμό του πλαισίου μέσα στο οποίο πρέπει να κινούνται οι ενασχολούμενοι με τη φιλοσοφία της παιδείας βλ. και W. Frankena " A Model for Analysing a Philosophy of Education" in J. R. Martin's *Readings in the philosophy of Education*, Boston, Allyn & Bacon, 1970, σσ. 15-22.

[7] Arn. Reid, "Education as Initiation", *British Journal of Educational Studies*, V. 13, N. 2, May 1965, σσ. 192-205. Μας δίνει επιπρόσθετα και την πληροφορία ότι κατά το έτος 1947 τα δύο πρόσωπα που πρωτοστάτησαν και έλαβαν την πρωτοβουλία να ιδρύσουν διαφορετικές έδρες στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, ανάμεσα σε αυτές και αυτή της φιλοσοφίας της παιδείας, ήταν οι δύο πρόεδροί του, ο Sir Fred Clarke και ο Dr. G. B. Jeffrey.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

στο πρόσωπό του ενός φιλοσόφου που έχει συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη μελέτη πολλών από τις παραμέτρους του φαινομένου της παιδείας. Το άρθρο του γενικά αποπνέει, θα' λέγαμε, σεβασμό στην ιδιαίτερη προβληματική του Peters και είναι ενδεικτικό της επιρροής που ασκούσε η σκέψη του εν λόγω φιλοσόφου σε ανθρώπους που επιθυμούσαν να αναλύσουν συστηματικά το παιδευτικό φαινόμενο.

Προχωρώντας παρακάτω συναντάμε δύο ακόμη φιλόσοφους και μελετητές του έργου του Peters τους K. Harris και D. Adelstein,[8] οι οποίοι στηρίζουν την όλη μελέτη τους στην άποψη πως ο Peters μονοπωλεί τη μελέτη του παρέχοντάς μας κάποια στοιχεία, τα οποία τεκμηριώνονται μόνο με υπερβατικό τρόπο. Θεωρούν πως κινούμενος από κάποιες θεμελιώδεις αρχές (liberal values) που τις έχει συλλάβει με υπερβατικό τρόπο και τις θεωρεί ηθικά ουδέτερες στηρίζει πάνω σε αυτές όλες τις θέσεις του, κάνοντάς τον ιδιαίτερο ευάλωτο σε κριτικές που του ασκήθηκαν αργότερα.

Στο ίδιο επίπεδο με τον J. Dewey και με πνεύμα πιο επαναστατικό, περιγράφει πως κινείται ο Peters, ο Wilfred Carr, καθηγητής του University College της βόρειας Ουαλίας, το 1986, σε ένα αναθεωρημένο άρθρο που σκοπό έχει να προβληματίσει επάνω σε ζητήματα που άπτονται των παιδευτικών προβλημάτων, προβάλλοντας τις βασικές θέσεις του Peters, έτσι όπως τις έχει εκλάβει ο συγγραφέας του βιβλίου *Education, Values and mind, Essays for R.S.Peters*,[9] ο D. Cooper. Ο W. Carr μελετά τον Peters μέσα από τη διηθητική ματιά του D. Cooper και της συλλογής των άρθρων που αυτός μας έχει διαθέσει. Το γενικότερο πνεύμα που κυριαρχεί στο άρθρο του επικυρώνει με πειστικό τρόπο την προσωπικότητα του εν λόγω φιλοσόφου, διαμηνύοντας ότι οι αλλαγές που επήλθαν στη φιλοσοφική θεώρηση του παιδευτικού φαινόμενου δεν έχουν ξαναγίνει στο παρελθόν[10] και αποτελούν ένα απαύγασμα καινοτόμων προσπαθειών. Το άρθρο αυτό του Carr επισφραγίζει τα αποτελέσματα της μελέτης του Cooper επάνω στον Peters και σκιαγραφεί ταυτόχρονα ένα πορτρέτο του, φιλοσοφικά ιδιαίτερα ελκυστικό.

Στον D. Cooper,[11] όπου συναντάμε αυτή τη συλλογή των άρθρων για τον Peters, παρατηρούμε μία αξιοσημείωτη προσπάθεια να ερμηνευτεί από διαφορετικές σκοπιές

---

[8] D.-L. Adelstein, "The Wit and Wisdom of R. S. Peters – The Philosophy of education", in T. Pateman (ed), *Counter Course*, Harmondsworth, Penguin, 1972, σσ. 115-117 και K. Harris, *Education and Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, Henley, 1979, σ. 112-113.

[9] David E. Cooper's , *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986.

[10] Wilfred Carr, "R. S. Peters' Philosophy of Education" : Review Article, *British Journal of Educational Studies*, V. 34, N. 3, Oct., 1986, σσ. 268-274.

[11] *Στο ίδιο.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

όλο το φάσμα της επιστημονικής – φιλοσοφικής κατάρτισης του φιλοσόφου. Από τα δέκα άρθρα που περιλαμβάνει, τα τέσσερα είναι γραμμένα από καθαρούς καθηγητές - φιλοσόφους (O' Hear, Montefiore, Hamlyn , Warnock), τα οποία άλλοτε επιμηκύνουν την αναλυτική μελέτη πάνω στις θεμελιώδεις έννοιες της παιδείας και της εκπαίδευσης με εκκίνηση τις θέσεις του Peters και άλλοτε κριτικάρουν θετικά και γόνιμα τις θέσεις του πιστοποιώντας και επικυρώνοντάς τες σχετικά με θέματα όπως η αυτονομία του ατόμου και η χορήγηση κινήτρων σε παιδιά. Ένα άρθρο το οποίο δεν κάνει καμία αναφορά στον Peters και μας προξενεί έκπληξη είναι του Israel Scheffler, "Human Nature and Potential", του οποίου το θέμα αναφέρεται σε έννοιες που έχει επεξεργαστεί ο φιλόσοφος, αλλά που δυστυχώς δεν γίνονται αναφορές σε αυτόν.

Τα υπόλοιπα πέντε άρθρα που υπάρχουν είναι γραμμένα από καθαρούς φιλοσόφους που μελετούν ζητήματα σχετικά με την παιδεία. Ένα από αυτά είναι του M. Bonnett, το οποίο εκφράζει μια διαφορετική άποψη σε σχέση με τον Peters, σε ζητήματα που άπτονται του προσδιορισμού των κοινωνικών δεδομένων (standards) που υπάρχουν, ερευνώντας τη δυνατότητα να αποτελούν αυτά θεμελιώδη βάση για την κατανόηση της ανθρώπινης πράξης και ζωής. Τα εναπομείναντα τέσσερα άρθρα είναι γραμμένα από συναδέλφους του Peters την περίοδο 1962-1983, όταν κατείχε δηλαδή την έδρα του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Το ένα από αυτά, των John και Patricia White θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν αναφέρεται συχνά στον Peters, απλά με αφορμή την παραδοχή πως ανήκει στους φιλελεύθερους φιλοσόφους, παρουσιάζει κριτικά τις δικές τους απόψεις σχετικά με τη φιλελεύθερη πλευρά της παιδείας.

Τα υπόλοιπα τρία μπορούμε να τα θεωρήσουμε ότι από μόνα τους μπορούν να αποτελέσουν μια μελέτη που χαρακτηρίζεται από ακρίβεια και συνοχή σχετικά με τη φιλοσοφική και παιδαγωγική τοποθέτηση του Peters. Η πρώτη άποψη ανήκει στον P. Hirst, [12]στενό συνεργάτη και συνάδελφο του Peters, ο οποίος διατείνεται πως ο Peters είχε πρόθεση να διαφοροποιήσει τη φιλοσοφία της παιδείας από τη μέχρι τότε στείρα διατύπωση και μελέτη κάποιων παιδαγωγικών αρχών όχι όμως και να απαξιώσει κάθε έρευνα και μελέτη πάνω σε αυτές τις αρχές. Επίσης στόχος του ήταν να παρακινήσει τους φιλοσόφους της παιδείας να εφαρμόσουν αναλυτικές μεθόδους και τεχνικές, ώστε να τεκμηριώσει την ακαδημαϊκή υπόσταση του αντικειμένου τους. Η αντικειμενική διερεύνηση του έργου του από τον Hirst επιβεβαιώνεται και από το γεγονός πως ο συγγραφέας δεν διστάζει να παρουσιάσει τον Peters να αποκλίνει από τις αρχικές του

[12] P. Hirst,*ό.π.*, σσ. 23-27. Βλ. επίσης και R. J. Haac, "Philosophies of Education", *Philosophy*, vol. 51, no. 196, April, 1976, σσ. 159-176.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

απόψεις[13] που συσχετίζουν την παιδεία με τη γνώση και την κατανόηση και να την ερμηνεύει αργότερα στο πλαίσιο της προσπάθειας του ατόμου για κοινωνικοποίηση και αναβάθμιση των συνθηκών της ζωής του.

Παραθέτουμε κατόπιν τις θέσεις του R. F. Dearden,[14]ο οποίος διατυπώνει απόψεις σχετικά με τους σκοπούς της παιδείας και την προετοιμασία *έτοιμων δασκάλων* να αφυπνίσουν τους μαθητές. Στο συγγραφέα αυτό δεν βρίσκουμε αρκετές αναφορές σχετικά με τον Peters σε αντίθεση με τον τρίτο συνεργάτη του, τον R. K. Elliott,[15] ο οποίος καινοτομεί, θα επιχειρούσαμε να πούμε, υποστηρίζοντας πως προσπαθώντας ο Peters να πείσει πως ο μόνος νόμιμος ρόλοfς για τους επαγγελματίες φιλοσόφους να υιοθετήσουν είναι αυτός του αναλυτικού φιλοσόφου, κατάφερε - αν και επιφανειακά φαίνεται πως και ο ίδιος έφερνε το ρόλο αυτό - να μην αποκαλύψει τη δική του πραγματική φιλοσοφική θέση, όχι μόνο στους άλλους αλλά και στον ίδιο του τον εαυτό.[16] Προκειμένου να τεκμηριώσει την άποψη αυτή ο Elliott μας λέει πως διαβάζοντας τα έργα του εν λόγω φιλοσόφου παρατήρησε πως οι πιο αξιοσημείωτες θέσεις του για τη φιλοσοφία της παιδείας δεν θα τις βρει κανείς στην απόπειρά του για την τεχνική ανάλυση των εννοιών, την οποία είχε βαφτίσει ως βαρυσήμαντο καθήκον του κάθε φιλοσόφου της παιδείας, αλλά στους συλλογισμούς που παράγει για τη γενικότερη φύση της παιδείας και τη σχέση της με τα γενικά ερωτήματα που αφορούν την ανθρώπινη κατάσταση, τη φύση της αλήθειας, το νόημα του Θεού και τη φύση του κόσμου.[17] Συνεχίζοντας διατείνεται πως προκειμένου να εκτιμήσουμε πραγματικά την ποιότητα της δουλειάς του θα πρέπει να εκλάβουμε το έργο του ως μια θεώρηση του κόσμου από μεταφυσική σκοπιά καθώς και ως μια φιλοσοφία ζωής.[18] Αυτό που καταλαβαίνουμε να συνάγεται είναι πως δεν μειώνεται η αξία των θέσεων του Peters, αλλά υπογραμμίζεται και η ταυτότητά του και η καθηγητική του πορεία που φέρει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του σωστού δασκάλου και του σωστού φιλοσόφου. Ο Peters κατορθώνει τέλος να μας αφήσει ένα σταθερό πρότυπο φιλοσόφου της παιδείας, με διακριτά όρια του ρόλου του, ο οποίος φέρει μαζί του τα ίχνη μιας μακρόχρονης

---

[13] Αναφερόμαστε στη μεγάλη στροφή από τις αρχικές θέσεις του R.S. Peters, το έτος 1979, όπου συγγράφει το "Democratic Values and Educational Aims", *Essays of Educators*, Allen & Unwin, 1981, σσ. 32- 47.

[14] R. F. Dearden, "Education, Training and the preparation of teachers", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, σσ. 69-75.

[15] R. K. Elliott, " Richard Peters: a philosopher in the older style", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, σσ. 44-48.

[16] Wil. Carr, ό.π. σ. 271.

[17] *Ό.π.* σ. 42.

[18] *Ό.π.* σ. 45.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ιστορικής παράδοσης, της οποίας, όπως διατείνεται και ο Wilfred Carr, μέτοχος είναι και αυτός, ακόμα και εάν η στενή, μη ιστορική έννοια της φιλοσοφίας που ενστερνίζεται τον εμπόδισε από τα να την αναγνωρίσει και να περιγράψει τα χαρακτηριστικά της. Αυτή η αποτυχία να αναγνωρίσει τις ολοκληρωτικές συνέπειες των όσων λέει και άρα του φιλοσοφικού του στυλ, κατέληξε να είναι ένα από τα ποιο σημαντικά μη ολοκληρωμένα καθήκοντά του. [19]

Δεν λησμονούμε πως εκκινώντας ο Peters από την ερμηνεία του όρου φιλοσοφία διατυπώνει τη θέση του πως οι δύο βασικές κατηγορίες της φιλοσοφίας κατά τον 20 αιώνα είναι η γνώση και η ηθική, θέση η οποία, όπως έχει αναφερθεί, προκύπτει από το γεγονός πως ο ίδιος ασχολήθηκε με ηθικά και κοινωνικά ζητήματα,[20] ενώ ο Hirst με επιστημονικά και γνωσιολογικά. Αυτό αποδεικνύει και όπως διαφαίνεται και από τις κατευθυντήριες γραμμές που χαράσσει στο έργο του ότι προσβλέπει σε ένα διττό πρόσωπο τις φιλοσοφίας στις μέρες του, πράγμα που μπορεί να αποκλείει και άλλα φιλοσοφικά πεδία έρευνας του επιστητού. Η θέση αυτή υποδηλώνει ξεκάθαρα επίσης ότι τόσο η γνωστική πλευρά της φιλοσοφίας όσο και ηθική της πλευρά παρέχουν το ερευνητικό υπόβαθρο, για να ερμηνευτεί μία έννοια τόσο πολυσήμαντη και πολύπλευρη όπως η έννοια της παιδείας.

Μας προβληματίζει ιδιαίτερα και η παραδεδομένη θέση του ότι η φιλοσοφία είναι μια ενέργεια η οποία μετουσιώνεται μέσω σταθερών ερωτημάτων σε ένα δεύτερο επίπεδο καθώς και με ερωτήματα αντανακλαστικού είδους συσχετιζόμενα με ενέργειες, όπως η γνώση, η τέχνη και οι ηθικές κρίσεις. Τα αντανακλαστικά αυτά ερωτήματα αποσκοπούν στην ανάλυση των εννοιών με απώτερο στόχο την αποσαφήνιση των πράξεών μας και των ενεργειών μας. Σημειώνει τέλος ότι κάθε αντανακλαστική ενέργεια δεν συνιστά φιλοσοφική πράξη. Μια τέτοια θέση πρέπει να αντιμετωπιστεί με γνώμονα την πεποίθηση του Peters ότι η φιλοσοφία της παιδείας μετουσιώνεται μόνο μέσα από ερωτήματα που αφορούν στην ανάλυση των εννοιών και οι οποίες βασίζονται στους κανόνες του επιστημονικού ορθολογισμού και υπό την έννοια αυτή την κατατάσσει εννοιολογικά σε δευτερογενή φιλοσοφικό κλάδο. [21]

---

[19] Wil.Carr, ό.π. σ. 273.
[20] R. S. Peters, *Ethics and Education*, Allen & Unwin, London, 1978, σ. 16.
[21] P. Hirst and R.S. Peters, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1977, London and Henley, σσ. 2-3, R. S. Peters, *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, 1973, σ. 37.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο ίδιο ζήτημα αναφέρεται και ο Hirst,[22] όταν μιλά για ομοιότητα των θέσεων του Peters με την καντιανή επιχειρηματολογία. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι η φιλοσοφία της παιδείας καταπιάνεται με δευτερογενή ερωτήματα που αφορούν τους λόγους, τις αιτίες περισσότερο που κάποιος επέλεξε να πράξει κάτι. Θεωρεί και αυτός ότι ο Peters διαχώρισε τους φιλοσοφικούς κλάδους που ασχολούνται με την ανάλυση θεωρητικών ερωτήσεων για την ουσία των πραγμάτων, από έναν κλάδο που σχετίζεται περισσότερο με την πρακτική εφαρμογή. Υποστήριξε όμως ότι τα εκπαιδευτικά ζητήματα απαιτούν την εφαρμογή και των δύο διαφορετικών τύπων ερωτημάτων και πως ο φιλόσοφος της παιδείας επωμίζεται το βάρος της ανεύρεσης απαντήσεων από τους κλάδους της φιλοσοφίας για την καλύτερη διασάφηση των ερωτήσεων, δηλαδή την ηθική, την κοινωνική φιλοσοφία, την επιστημολογία και τη φιλοσοφική ψυχολογία.

Μια τέτοια σύνθετη θέση γίνεται κατανοητή αν συνυπολογίσουμε πρώτα στη φιλοσοφική κατάρτιση και στην προσκόλληση που εμφανίζει για την αναλυτική προσέγγιση των εννοιών που αφορούν τον άνθρωπο και το επιστητό, την ταυτόχρονη πεποίθησή του ότι οι έννοιες διαμορφώνονται ως αποτελέσματα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και επομένως η λειτουργία των φιλοσοφικών ερωτημάτων σε ένα δεύτερο επίπεδο υποδηλώνει το γεγονός ότι οι βασικές έννοιες συνδυάζονται και απαντούν σε καθοριστικά ερωτήματα του ανθρώπου.[23] Στη θέση αυτή έρχεται να προστεθεί και η άποψή του πως η φιλοσοφία υπό τη μορφή μιας καθολικής επιστήμης χρησιμοποιεί όλα τα πορίσματα των επιμέρους επιστημών, για να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά και τα προβλήματα του ατόμου. Τα ερωτήματα, δηλαδή, που θέτουν οι επιμέρους επιστήμες αποτελούν ερωτήματα που συγκροτούν και τη δική της ταυτότητα και θεμελιώνουν την ύπαρξή της. Οι δύο κλάδοι επομένως, οι οποίοι εμμέσως πλην σαφώς, υπονοεί ότι υπάρχουν, η ηθική και η γνωσιολογία θέτουν τα δικά τους ερωτήματα, ενώ η συλλογή των πορισμάτων των επιμέρους επιστημών δίνει σε αυτά την τελική απάντηση. Στο σημείο αυτό της φιλοσοφικής του σκέψης ασκεί αρνητική κριτική και η P. Eslin[24] η οποία υποστηρίζει ότι πρέπει να αμφισβητηθεί η εγκυρότητα των πεποιθήσεων τόσο του Hirst όσο και του Peters αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα. Συγκεκριμένα θεωρεί ότι οι ίδιοι παρά το γεγονός πως υπεραμύνονται της

---

[22] P. Hirst, " Richard Peter's contribution to the philosophy of education", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London,Boston, 1986, σσ. 14-15 και σσ. 20-21.

[23] Γρ. Καραφύλλης, «Η έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας κατά τον R. S. Peters», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 16 (1999), 231-249, σ. 241.

[24] *Ό.π.* σ.213.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

αναγκαίας και απροϋπόθετης ύπαρξης δευτερογενών ερωτημάτων στη φιλοσοφία της παιδείας, κατά την φιλοσοφική τους ανάλυση καταφεύγουν αρκετά συχνά στη διατύπωση θέσεων πρωτογενούς δομής, όπως για παράδειγμα στην προσπάθεια να ορίσουν διάφορες έννοιες.[25]

Επιπρόσθετα, η τελευταία αυτή θέση του παραπέμπει και σε μία άλλη πεποίθηση του Peters ότι η φιλοσοφία της παιδείας δεν μπορεί να αποτελεί κλάδο και ότι για να οδηγηθεί σε συμπεράσματα απαιτείται η αρωγή και άλλων φιλοσοφικών κλάδων.[26] Πεποίθηση, που και αυτή με τη σειρά της τίθεται σε αμφιβολία. Ένα τέτοιο συμπέρασμα μπορεί να κατανοηθεί κάτω από τη βαθιά φιλοσοφική του πίστη πως για να καθοριστεί ο πυρήνας της φιλοσοφίας της παιδείας πρέπει να οριστεί με κάθε λεπτομέρεια η έννοια της παιδείας και οι έννοιες που συνδέονται με την ανθρώπινη ανάπτυξη. Οδηγείται λοιπόν στην πεποίθηση ότι για να φιλοσοφήσει κάποιος φιλόσοφος της παιδείας πρέπει να στραφεί σε έναν κλάδο της φιλοσοφίας (φιλοσοφική ψυχολογία, φιλοσοφία της ιστορίας, των μαθηματικών, ηθική και κοινωνική φιλοσοφία). Μόνο υπ' αυτή την προϋπόθεση θα μπορέσει να εντρυφήσει στις δομές της ανθρώπινης ανάπτυξης, στη μελέτη της θεωρίας των κινήτρων και στο συσχετισμό τους με τις θεωρίες της μάθησης.[27]

Σχετικά με το εν λόγω ζήτημα, φαίνεται να εκφράζει τελείως διαφορετική θέση στο έργο του *Philosophy of Education* όπου εκεί η φιλοσοφία της παιδείας εμφανίζεται και ως κλάδος της φιλοσοφίας εν γένει και της εκπαιδευτικής θεωρίας.[28] Στο σημείο αυτό και ενώ θεωρείται από έναν οποιοδήποτε μελετητή των κειμένων του ότι τελικά αποφάνθηκε υπέρ της κατηγοριοποίησης έστω και διπλής της φιλοσοφίας της παιδείας, υποστηρίζει λίγο παρακάτω ότι διαφωνεί με τη θέση πως οι σκοποί της παιδείας πρέπει να γίνουν ιδιαίτερος δρόμος (ad hoc way), και κατ' επέκταση ιδιαίτερος φιλοσοφικός δρόμος,[29] δημιουργώντας μια διφορούμενη άποψη για την ταυτότητα της φιλοσοφίας της παιδείας. Οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι πουθενά αλλού δεν παρουσιάζει κάποια τρίτη γνώμη για το εν λόγω ζήτημα, ούτε κάποια άλλη διαφοροποιημένη υπό τη μορφή της σύγκλησης των δύο προηγούμενων.

Παρ' όλα αυτά ο πνευματικός του συνεργάτης, P. Hirst, διατυπώνει την άποψη πως ο Peters δεν εμφανίζεται πουθενά δογματικός πράγμα που αποδεικνύει την

---

[25] P. Hirst and R.S. Peters, *The Logic of Education*, .σσ. 117, 119.
[26] *Ό.π.* σ. 13, R. S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 17-18.
[27] P. Hirst and R.S. Peters, *The Logic of Education*, σ. 14.
[28] R. S. Peters, *The Philosophy of Education*, σ. 38.
[29] *Στο ίδιο* σσ. 38-39.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πνευματική του καλλιέργεια και την χωρίς παρωπίδες φιλοσοφική του σκέψη. Το γεγονός επιπλέον πως αναμασά κάποιες προσεγγίσεις του κατά καιρούς διαφοροποιώντας τις κατόπιν διαλόγου ή επιρροής από κάποια άλλη διατυπωμένη γνώμη ή από κάποια άλλη φιλοσοφική διδασκαλία πιστοποιεί την επίδραση των κλασικών του σπουδών και της επιρροής που δέχτηκε κατά τα πρώϊμα χρόνια της φιλοσοφικής του πορείας από μεγάλους πνευματικούς ανθρώπους όπως ο Moore, ο Ryle, ο Wittgenstein, ο Popper, ο Oakeshott κ.α.[30]

Αρνητικότερη κριτική παρατηρούμε πως ασκεί ο φιλοσοφικός συγγραφέας R. J. Haack ο οποίος υποστηρίζει πως ακόμα και ο ίδιος ο Peters πίστευε πως η αναλυτική δουλειά ήταν δευτερεύοντος φιλοσοφικού επιπέδου υπό την έννοια ότι δεν προσπαθούσε να βρει την ουσία των πραγμάτων, ούτε τις θεμελιώδεις δομές των ηθικών προτάσεων καθώς η διδασκαλία του δεν στηριζόταν σε ηθικά κριτήρια και ήταν ανεξάρτητη από ηθικές δεσμεύσεις[31]. Στη θέση αυτή φαίνεται να απαντά ο Tibble J.[32] ισχυριζόμενος πως μέσα από το έργο του εν λόγω φιλοσόφου δεν συνάγεται κανένα τέτοιο συμπέρασμα που να εκτιμά ότι ο Peters υποβιβάζει τη φερεγγυότητα της αναλυτικής του δουλειάς. Αντιθέτως η εικόνα του δείχνει να θεωρεί ότι οι δεύτερου τύπου ερωτήσεις του έχουν άμεση αναφορά, συνδέονται και εξαρτώνται από τα πρωταρχικά ερωτήματα που θέτει η φιλοσοφία εν γένει για την ουσία εννοιών και κατ΄ επέκταση για την ουσία των όντων.

Μετριοπαθέστερη εμφανίζεται η συγγραφέας B. Cohen,[33] η οποία συγκαταλέγοντας τον Peters στους liberal φιλοσόφους δηλαδή τους φιλελεύθερους της Μ. Βρετανίας προτείνει να επικεντρωθούμε στα βασικά σημεία της δομής των όσων ισχυρίζεται δίχως να αναλωνόμαστε σε άσκηση κριτικής κατά της προσπάθειάς του να αναθεωρήσει. Η δουλειά του πρέπει να εκληφθεί περισσότερο ως ένα εγχείρημα να υπερασπιστεί με τους δικούς του θεμελιώδεις φιλοσοφικούς όρους μία προσέγγιση της έννοιας *παιδεία*, άρρηκτα δεμένης με τις φιλελεύθερες αξίες, liberal values, που αυτός πρεσβεύει.

Είναι αλήθεια πως τα ζητήματα αυτά προκαλούν σύγχυση ως προς την απόφανση σχετικά με την οριοθέτηση του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας και τη

---

[30] P. Hirst and R.S. Peters, *The Logic of Education*, σσ. 2-3, R. S. Peters, *The Philosophy of Education*, σσ. 10-11.
[31] R. J. Haack, "Philosophies of Education", Philosophy, vol. 51, no. 196, April, 1976, σσ. 159-176.
[32] J.W. Tibble, "The Philosophy of education", *The study of education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1966, σσ. 60-62.
[33] B. Cohen, "Return to the Cave: New Directions for Philosophy of Education", *Educational Analysis*, v.4, no. 1, 1982, σσ. 93-101.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συμπερίληψή του ή όχι στην καθαρή φιλοσοφία. Από τη γενικότερη εικόνα που έχουμε σχετικά με τις θέσεις του Peters διαφαίνεται πως ο ίδιος δεν καταφέρνει να ισοσταθμίσει ακριβώς τους δύο πιθανούς χώρους στους οποίους μπορεί να ανήκει ο παραπάνω κλάδος, αφήνοντας το περιθώριο ενδεχομένως σε μη φιλοσόφους να υπεισέρχονται στο χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας, όπως ειδικότητες που έχουν να κάνουν με το χώρο της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, κάτι που δυστυχώς εγείρει προβλήματα και που ο φιλόσοφός μας δεν φαίνεται να προχωρεί στη διατύπωση ασφαλιστικών δικλείδων σχετικά με αυτά.[34]

Κατά τη γνώμη μας, όπως έχουμε αναφέρει και στο πρώτο κεφάλαιο, φαίνεται να κλίνει προς την παραδοχή της ύπαρξης ενός κλάδου όχι πρωτεύοντος, αλλά δευτερεύοντος με βάση τον επιμερισμό της φιλοσοφίας σε φιλοσοφίες συγκεκριμένων χώρων.[35] Η κλίση αυτή βέβαια δεν κατοχυρώνει καμία από τις δύο θέσεις από αλώβητη κριτική και παραγωγή σωρείας επιστημονικών δυσκολιών. Με δεδομένο το γεγονός ότι ο κλάδος αυτός είναι αναγνωρισμένος ως γνωστικό αντικείμενο στον ακαδημαϊκό χώρο μας λύνει μερικώς τα χέρια να τον θεωρήσουμε και ως επιμερισμένο φιλοσοφικό κλάδο χωρίς να αφήσουμε να αμφιταλαντεύεται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους χώρους επιτρέποντας ταυτόχρονα και την εισδοχή της φιλοσοφικής θεώρησης των παιδευτικών ζητημάτων.

1.2. Κριτική της γνωσιολογικής προσέγγισης του όρου *παιδεία*

Όπως έχει διαπιστωθεί κατά τη μελέτη των φιλοσοφικών περί παιδείας θέσεων του Peters το μεγαλύτερο μέρος της προβληματικής του εστιάζεται και αφορμάται ταυτόχρονα από την έμφαση που προσδίδει στο γνωσιολογικό υπόβαθρο της παιδευτικής πράξης και των εκκινούμενων από αυτό απόψεών του που έχουν αναλυθεί. Τέτοιες απόψεις αφορούν τον τρόπο που προσεγγίζει την έννοια «παιδεία», τη διαφοροποίησή της από τη συγγενική της «εκπαίδευση»[36] καθώς και τη χρήση της υπερβατικής επιχειρηματολογίας προκειμένου να την θωρακίσει. Έτσι, στο υποκεφάλαιο αυτό θα γίνει προσπάθεια να μελετηθεί ο παραπάνω φιλοσοφικός τρόπος

[34] Γρ. Καραφύλλης, «Η έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας κατά τον R. S. Peters», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, τομ. 16, τεύχ.48, Σεπτέμβριος 1999, σ. 245.
[35] Γρ. Καραφύλλης, *Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα. Η φιλοσοφία της παιδείας*, Βάνιας, Θεσ/κη, 2007, σσ. 40-42.
[36] R. S. Peters, *Ethics and Education*, ο.π. σσ. 26-29.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σκέψης μέσα από κριτικές μελέτες παιδευτικού – φιλοσοφικού περιεχομένου για τις οποίες οφείλουμε να διευκρινίσουμε πως δεν έχουν συγγραφεί εξ ολοκλήρου με σκοπό τη φιλοσοφική διερεύνηση των θέσεων του R. S. Peters, παρά αναφέρονται στους δικούς του ερμηνευτικούς άξονες Μγύρω από γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα που γεννώνται κατά τη μελέτη των παιδευτικών σχέσεων και των αναφυόμενων από αυτές συναφών όρων και εννοιολογικών ερμηνειών κατά την προσπάθεια του εκάστοτε συγγραφέα να μελετήσει το παιδευτικό φαινόμενο.

Κύριο σημείο της φιλοσοφικής θεώρησης των παιδευτικών ζητημάτων από τον Peters ήταν ο προσδιορισμός με βάση τα κριτήριά του της πολυσήμαντης έννοιας της παιδείας. Με αυτή του την οπτική προσπαθεί επίμονα και αυτό φαίνεται και από τον εναρκτήριο λόγο του στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Πανεπιστήμιου του Λονδίνου, «Education as Initiation»[37] (Η παιδεία ως μύηση) και στην εισαγωγή του βιβλίου του *Ethics and Education*[38] να βαφτίσει τις παιδαγωγικές πράξεις, θεωρητικές γνώσεις και να τις διαχωρίσει από τις άλλες ανθρώπινες επιδιώξεις. Με την παράθεση των τριών, όπως έχουμε μελετήσει, κριτηρίων θεωρεί ότι θέτει τα όρια διαφοροποίησης οποιασδήποτε παιδαγωγικής πράξης από τις άλλες ανθρώπινες δραστηριότητες και προσπαθεί όσο το δυνατό να προσδιορίσει αυτόν τον πολυσήμαντο όρο.

Πρώτα απ' όλα, θυμίζουμε ότι η παιδεία κατ' αυτόν αφορά τη μετάδοση ενός περιεχομένου το οποίο κρίνεται άξιο για εκείνους οι οποίοι υφίστανται το έργο της παιδείας. Δεύτερον, η παιδεία πρέπει να συνάπτεται με τη μετάδοση γνώσης, να δημιουργεί κατανόηση και να παρέχει εκείνο το γνωστικό ορίζοντα, ο οποίος δεν εγκλείει νεκρές γνώσεις και τρίτον, η παιδεία αποκλείει ορισμένες διαδικασίες μετάδοσης γνώσεων και αντιλήψεων, επειδή αυτές αντιτίθενται προς τη θεληματική, εκούσια και ενεργό συμμετοχή του μαθητευομένου.

Τα τρία αυτά κριτήρια προσδιορίζουν την έννοια *παιδεία*, αλλά ταυτόχρονα χαρακτηρίζουν έμμεσα και το άτομο που δέχεται την παιδευτική ενέργεια, μεταδίδοντας κάτι που αξίζει να μεταδοθεί και του οποίου το περιεχόμενο συνάπτεται στενά με κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα, με την προϋπόθεση πως το άτομο που συμμετέχει, εκφράζει μια συνειδητή επιθυμία να μορφωθεί. Υπό την έννοια αυτή, η παιδεία συντελείται κάτω από αμιγώς δημοκρατικές συνθήκες που εξασφαλίζουν έναν

[37] R.D. Archambault, "Education as Initiation", *Philosophical Analysis and Education*, N.Y. Humanities Press, 1965, σ. 89.
[38] R.S. Peters, *ό.π.* σσ. 23-45.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σωστό βαθμό ελευθερίας στους εκπαιδευόμενους.[39] Βεβαίως τα κριτήρια αυτά αφήνουν πολλά θέματα αναπάντητα όπως τι είναι άξιο να μεταδοθεί, ποια γνώση είναι γόνιμη κ.τ.λ. που χρήζουν περαιτέρω διευκρινίσεων, ωστόσο διαπιστώσαμε πως είναι περισσότερο χρήσιμα από έναν ορισμό, επειδή δεν μπορεί να δοθεί ένας ορισμός, που να είναι αποδεκτός απ' όλους για μια τόσο πολυσήμαντη έννοια.[40]

Σε αυτά τα κριτήρια, όπως είδαμε, ο εν λόγω φιλόσοφος προσθέτει και δύο επιπλέον διδασκαλίες απαραίτητες για τη σφαιρική κατανόηση της έννοιας *παιδεία*. Η πρώτη διδασκαλία αφορά τη φύση του ανθρώπινου μυαλού και την ανάπτυξή του και η άλλη τον προσδιορισμό των δραστηριοτήτων και επιδιώξεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής θεωρίας που μπορούν να χαρακτηριστούν αξιέπαινες (worthwhile activities). Η πρώτη από τις δύο διδασκαλίες αναλύεται εκτενώς στο έργο του *Ethics and Education*[41] όπου ο νους περιγράφεται ως μία δίοδος του ανθρώπου προς το περιβάλλον του επιτρέποντάς του να συλλάβει την πραγματικότητα με βάση τις νοητικές δομές που έχει αναπτύξει κατά τη διαδικασία της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό διατυπώνει τη θέση του για τις θεωρητικές – νοητικές επιδιώξεις που αφορούν αξιέπαινες πράξεις και έτσι κατορθώνει να συνδυάσει τα κριτήρια που έχει παραθέσει και να συσχετίσει με κάθε δυνατό τρόπο τη γνώση με την ηθική, αναφερόμενος σε θεωρητικές επιδιώξεις του νου που καταλήγουν στη σωστή επιλογή ενεργειών. Μία θέση που έχει αρκετά κενά και αποτελεί πρόσφορο έδαφος για κριτική.

Υποστηρίζει πως κάθε θεωρητική και νοητική επιδίωξη αξίζουν αυτές καθ' εαυτές υπό την έννοια ότι είναι απαραίτητες για κάθε σοβαρή απόπειρα να απαντηθεί το ερώτημα «Γιατί να κάνω αυτό παρά το άλλο;» (why do this rather than that?) διερευνώντας πάντα τι αξίζει πιο πολύ και βοηθώντας μας να επιλέξουμε σωστά και να κατανοήσουμε το λόγο των πράξεών μας. Μία τέτοια όμως παραδοχή, όπως διαπιστώθηκε, δεν αίρει την εγκυρότητα και τη σημασία που διαδραματίζουν οι εξωτερικοί παράγοντες στις αποφάσεις μας και κατανοώντας μία τέτοια πιθανή και λογική ένσταση, έκανε ένα βήμα πιο πέρα χρησιμοποιώντας την υπερβατική επιχειρηματολογία, διατυπώνοντας τη θέση ότι μερικές και όχι όλες οι θεωρητικές

---

[39] Ο Peters, όπως διαπιστώσαμε και στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, υποστηρίζει την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου βαθμού ελευθερίας στο μαθητή, με τη λογική της κατοχύρωσης της ελευθερίας και του σεβασμού των ορίων της ελευθερίας και των άλλων συμμαθητών. Η δημοκρατική γενικότερα διαδικασία μετάδοσης γνώσεων αποτελεί πανάκεια της σωστής διαπαιδαγώγησης των ατόμων υπό όρους που προσδιορίζουν το βαθμό ελευθερίας των ατόμων. Στα συμπεράσματα αυτά καταλήγει ο φιλόσοφος έχοντας παρατηρήσει τις κοινωνικές διαδικασίες και συνθήκες κάτω από τις οποίες ωριμάζει ένα άτομο.

[40] Το θέμα αυτό αφορά κυρίως την κριτική που ασκήθηκε σχετικά με την ηθική και κοινωνική θεμελίωση της έννοιας *παιδεία* και που είναι το κεντρικό θέμα ανάλυσης του επόμενου κεφαλαίου.

[41] *Ό.π.* σσ.49-51.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

επιδιώξεις του νου μας (theoretical pursuits) δεν είναι μόνο χρήσιμες προκειμένου να απαντήσουμε σε συγκεκριμένα ερωτήματα, αλλά προϋποτίθενται ήδη μέσα στην αρχική ερώτηση που κάθε φορά θέτουμε.

Στο βιβλίο *Ethics and Education* αναφέρει[42] : «όταν ρωτάμε *Γιατί να κάνω αυτό και όχι το άλλο*; βασικά μπαίνουμε στη διαδικασία να ερευνήσουμε εκείνες τις πτυχές της πραγματικότητας που δίνουν περιεχόμενο στην ερώτηση που θέτουμε». Αυτό το είδος σκέψης μας θυμίζει τα λεγόμενα transcendental arguments (υπερβατικά επιχειρήματα) που πρωτοεισήγαγε ο Kant στο έργο του *Κριτική του Καθαρού λόγου* και στα οποία έχει γίνει σχετική αναφορά από τον ίδιο τον Peters.[43] Με αφετηρία αυτά ο φιλόσοφός μας υπεραμύνθηκε της άποψης πως ήδη ο νους διαθέτει κάποιες δομές που του επιτρέπουν να θέτει ηθικά δομημένα ερωτήματα και να παίρνει τη σωστή απόφαση μπροστά σε κάθε ηθικό δίλημμα. Οι θεωρητικές επιδιώξεις έχουν αξία, γιατί μπορούν να διατηρούν το ενδιαφέρον του ατόμου και να του χαρίζουν πνευματική ικανοποίηση καθώς διαχωρίζονται από τις άλλες επιδιώξεις, γιατί χαρακτηρίζονται από πλούσιο περιεχόμενο και εξασκούν το μυαλό μας, επειδή το θέτουν πάντα σε εγρήγορση.

Όλα όμως αυτά τα επιχειρήματα αφήνουν αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με την επάρκεια του περιεχομένου των θεωρητικών επιδιώξεων. Το γεγονός ότι οι ενέργειες αυτές, για παράδειγμα, μας προκαλούν ικανοποίηση και χαρακτηρίζονται από πλούσιο περιεχόμενο είναι επαρκή κριτήρια που καθιστούν τις θεωρητικές επιδιώξεις άξιες να τις ακολουθήσουμε; Επειδή ο Peters καταλάβαινε μια τέτοια αδυναμία προχώρησε σε δύο κινήσεις, όπως είδαμε: πρώτα απ' όλα[44] υπεραμύνθηκε της άποψης ότι κάθε θεωρητική ή γνωστική επιδίωξη του ατόμου αξίζει, γιατί μας παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τους λόγους για τους όποιους πράττουμε κάτι. Βέβαια και αυτό μπορεί να αποτελεί περιορισμένης σημασίας επιχείρημα, γιατί φαίνεται να δικαιολογεί τις επιδιώξεις με κάποιο εξωτερικό και ωφελιμιστικό σκοπό και να μην περιλαμβάνει καν τις θεωρητικές επιδιώξεις.

Η κριτική των παραπάνω ερωτημάτων αποτέλεσε τον κύριο κορμό της σκέψης των R.S. Downie, Eil. M. Loudfoot και El. Telfer στην προσπάθειά τους να

---

[42] *Ό.π.* σ. 154, R. S. Peters, *Educational Judgements,* J. Doyle, Routledge & Kegan Paul, London, σσ. 122-123 και R. S. Peters, *Psychology & Ethical Development*, Allen & Unwin, 1974, σ. 355.

[43] Kant, *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, μτφρ. Α. Γιανναρά, Αθήνα, 1977, σσ. 76 και 80-81, το ίδιο έργο μτφρ. Ε. Π. Παπανούτσου, *Εποχές*, 13/1964, σσ. 8-9, R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 7 και *Στο ίδιο* β΄μέρος. Βλ. επίσης υποσημείωση 85 του υποκεφαλαίου 1.2. και στο ίδιο έργο του D. Cooper, ο.π. σ. 45 (το σχολιασμό του R. K. Elliott). Για σχολιασμό της σχετικής Καντιανής θεωρίας βλ. A. C. Ewing, *A short Commentary on Kant's Critique of Pure Reason,* ch. II, London, Methuen, 1938, σσ. 4, 201-208 και John Kemp, *The Philosophy of Kant*, ch. I (London, Oxford University Press, Opus 36, 1968).

[44] P. Hirst, "Richard Peter's contribution to the philosophy of education", σ. 20.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

κατανοήσουν την έννοια της παιδείας, αφορμώμενοι επιπλέον από την άποψη του Peters που διατείνοταν πως δυστυχώς οι άνθρωποι πράττουν το *καθήκον* τους και υπόκεινται σε *κοινωνικούς κανόνες* επηρεασμένοι από πάθη, συνήθειες και ένστικτα και όχι αποκρινόμενοι στις λογικές ηθικές επιταγές του νου που προβάλλονται μέσα από τα παραπάνω ηθικά ερωτήματά του. Η κριτική τους εστιάζεται στο γεγονός πως από τη στιγμή που οι άνθρωποι πράττουν το καθήκον τους και σέβονται τους κοινωνικούς κανόνες σημαίνει ότι επιθυμούν να πράξουν το καλό ή οτιδήποτε θεωρούν ως καλό. Από τη στιγμή δηλαδή που εμπλέκεται λεκτικά η λέξη *καθήκον*, αυτή εννοιολογικά εγκολπώνει και κάθε επιθυμία του ατόμου να πράξει το σωστό. Όταν κανείς ενεργεί από καθήκον σημαίνει ότι έχει κάποιο είδος ηθικής συνείδησης, χωρίς απαραίτητα να θέτει τα ερωτήματα που υποδεικνύει ο φιλόσοφός μας. Άρα δεν είναι πρακτικά και απαραίτητα άλογο να πράττει κανείς κάτι από συνήθεια ή από πάθος, να το ονομάζει *καθήκον* και να συνδέεται αυτό με κάποια ηθικό αποτέλεσμα. Κάτι τέτοιο αίρει τη σημασία της ερώτησης «Γιατί να πράξω αυτό κι όχι το άλλο» την οποία κρίνουν αρνητικά και από μια άλλη σκοπιά.

Στην περίπτωση αυτή αντιτάσσουν μία άλλη οπτική και αναρωτιούνται εάν ποτέ ο άνθρωπος μπορεί να φτάσει σε ένα σημείο όπου λογικά θα σκεφτεί και θα πει: «Τώρα γνωρίζω αρκετά για την επιστήμη, τη φιλοσοφία και την τέχνη (μέσω της μύησής μου σε αυτές), ώστε να απαντήσω τελικά στην ερώτηση, εάν άξιζε η μύησή μου σε αυτές τις δραστηριότητες». Με βάση αυτό το σκεπτικό οι παραπάνω κριτικοί θεωρούν ότι, όταν αναζητά κανείς το λόγο να επιλέξει μια θεωρητική επιδίωξη (κατά τον Peters), δεν σημαίνει αυτόματα πως αυτή η λογική αναζήτηση είναι απαραίτητα και άξια αυτή καθεαυτή, άποψη που ενστερνίζεται ο Peters. Παράλληλα θεωρούν ότι, όταν αυτός θέτει το ερώτημα :'Why do.....?", αυτό που εννοεί βασικά εκφράζεται σε δύο διαφορετικές ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να εκφράσουν πληρέστερα το νόημα που επιθυμεί να αποδώσει η αρχική ερώτηση και τις οποίες είναι σωστότερο να θέτουμε: Η πρώτη είναι : " Shall I do this or that?" (να κάνω αυτό ή το άλλο;) και η δεύτερη: "Why is this more valuable than that?" (γιατί αυτό είναι πιο άξιο από το άλλο;). Αυτό που υπογραμμίζουν είναι πως στη δεύτερη ερώτηση ενυπάρχει το αξιολογικό στοιχείο έτσι όπως ο Peters το επιδιώκει, ενώ στην πρώτη, προϋποτίθεται

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κάποια a priori δέσμευση σε αυτό που ερωτάται και παρά το γεγονός πως υπάρχει μια ενδελεχής ηθική δέσμευση, ωστόσο αυτή δεν είναι πολύ εμφανής.[45]

Ο Peters, έχουμε παρατηρήσει ότι αρκετές φορές επιστρέφει σε διατυπωμένες απόψεις του και τις διαφοροποιεί καταγράφοντας τον κριτικό παλμό που νιώθει. Στο σημείο αυτό μελετήσαμε πως αναγκάζεται να επιχειρηματολογήσει υπέρ της άποψης ότι μερικές θεωρητικές επιδιώξεις δεν χρησιμεύουν στην απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων, αλλά προϋποτίθενται στη διατύπωση των εν λόγω ερωτημάτων,[46] επιτείνοντας την αναγκαία ύπαρξή τους στη νόηση του ατόμου και χρησιμοποιώντας στο σημείο αυτό την υπερβατική a priori επιχειρηματολογία όπως έχουμε αναφέρει τόσες φορές. Η άποψη του αυτή σε συνδυασμό με την ανάγκη του να ικανοποιήσει τα τρία κριτήρια της έννοιας *παιδεία* πλαισιώνουν το δικό του μοτίβο ανάλυσης των παιδευτικών ζητημάτων και συνεπικουρούν στην προώθηση της αντίληψης ότι η παιδεία είναι τελικά μύηση των ατόμων σε δραστηριότητες, τρόπους σκέψης και επικοινωνίας με συγκεκριμένες δομές μέσα της, με βάση τις όποιες μπορεί κανείς να ενεργήσει, να σκεφτεί, να αισθανθεί. [47]

Αναφορικά τώρα με την άποψη αυτή και τη σημασία που εκλαμβάνει η λέξη *μύηση* (initiation) στο φιλοσοφικό – παιδευτικό λόγο του Peters καθώς και σε συνάφεια με την απαγορευτική του διάθεση να χρησιμοποιεί τη λέξη *σκοπός* για την παιδεία κινείται κριτικά ο φιλόσοφος W. Dray στο *Philosophy of Education* όπου αντιδρά στα όσα ισχυρίζεται ο Peters για την έννοια *παιδεία* κατηγορώντας τον πως δεν παρουσιάζει τις συνισταμένες της παιδείας έτσι όπως είναι, αλλά έτσι όπως *θα'θελε* να είναι. Συγκεκριμένα αναπτύσσει την κριτική του με βάση τέσσερεις βασικές θέσεις του φιλοσόφου μας: α. Ο Peters θεωρεί πως είναι ταυτολογικό λάθος να πούμε τη φράση : «ο σκοπός της παιδείας είναι η μύηση του ατόμου σε αξιέπαινους τρόπου ζωής». Ο Dray υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να είμαστε τόσο πολύ αρνητικοί και απαγορευτικοί, όταν ομιλούμε για σκοπούς, γιατί κάτι τέτοιο είναι ανώφελο και ακραίο. Υποστηρίζει μάλιστα πως αυτό που θεωρεί ο Peters ως ταυτολογία δεν είναι καν σωστή ταυτολογία, γιατί δεν πληρεί τους κανόνες της ορθά δομημένης ταυτολογίας. [48] Άλλο είναι να

---

[45] R.S. Downie, Eil. M. Loudfoot, El. Telfer, *Education and Personal Relationships*, Mentuen & Co Ltd II, New Fetter Lane, London EC4, 1974, σσ. 47-49. (οι συγγραφείς αυτοί δεν αποφαίνονται για κάποιο συγκεκριμένο προσδιορισμό της παιδείας, απλά με το να μορφοποιήσουν το αρχικό ερώτημα του Peters, δείχνουν πως είναι εύκολο να αρθεί η εγκυρότητά του).
[46] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 164, του ίδιου *Educational Judgements*, σ. 164.
[47] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 164, *Educational Judgements*, σ. 107.
[48] R.S. Peters, *The Philosophy of Education*, σσ. 35-37.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πούμε: «Η παιδεία είναι *μύηση* ή η παιδεία είναι *καλλιέργεια της πνευματικής πτυχής του ανθρώπου*» και άλλο να πούμε ότι «ο σκοπός της παιδείας είναι μύηση» κτλ. Στην πρώτη περίπτωση κατά τα λεγόμενα του Peters μπορούμε να μιλάμε για ταυτολογία, αλλά όχι και στη δεύτερη, θεωρώντας πως είναι ασυνέπεια και λογικά ασύμφορο να θεωρούμε μια πλευρά ενός πράγματος ή μιας έννοιας ως δικό της σκοπό. Θεωρεί ότι η χρήση των παραδειγμάτων του δεν είναι σωστή και ότι μολονότι προσπαθεί να φέρει κάποια παραδείγματα για ταυτολογίες τελικά δεν το καταφέρνει. « Οι υποτιθέμενες ταυτολογίες», λέει ο Dray, «που μας παραθέτει ο Peters, δεν είναι καν ταυτολογίες...και το να αποδοκιμάζεις κάτι που είναι βλακώδες (nonsense), για να αποδείξεις ότι τα δικά σου λεγόμενα έχουν νόημα (sense), είναι ακόμα πιο κατακριτέο».

β. δεύτερο σημείο κριτικής αποτελεί η φράση : « Ο γιος μου μορφώθηκε, αλλά τίποτε αξιέπαινο δεν συντελέστηκε σε αυτόν» η οποία δεν γίνεται δεκτή από τον Peters, επειδή κατ' αυτόν η παιδεία οδηγεί σε κάτι αξιέπαινο και άξιο ως επιλογή ζωής. Ο Dray θεωρεί ότι η χρήση μιας τέτοιας πρότασης είναι πολύ λογική και μάλιστα χρησιμοποιείται από όλους μας εννοώντας ότι η κατάσταση στην οποία περιήλθε κάποιο άτομο, μετά από κάποια παιδευτική – εκπαιδευτική διαδικασία ήταν χειρότερη και κατά την εκτίμησή μας χαμηλότερης ποιότητας απ' ότι η κατάσταση στην οποία βρίσκονταν αρχικά. Η χρήση αυτής φράσης καθίσταται πιο έγκυρη δεδομένου ότι κάποιος μπορεί να βρίσκεται σε κάποια παιδευτική πράξη, αλλά το γεγονός πως δεν πήρε τόσο όσα χρειάζονταν, για να καλυτερέψει η συνολική του εικόνα εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του καθηγητή ή του φορέα της παιδαγωγικής πράξης, το περιβάλλον και οι συνθήκες της μάθησης, τα αναλυτικό πρόγραμμα και το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υφίσταται η παιδευτική πράξη.

γ. Ο Peters αναφέρθηκε επίσης στην παιδεία ως μύηση σε έναν αξιέπαινο τρόπο ζωής, ώστε αυτός που παιδεύεται, να ονομάζεται καλλιεργημένος και να είναι δεσμευμένος με την ουσία, με αυτό δηλαδή που βρίσκεται μέσα στις αξιέπαινες πράξεις. Αν κάποιος έχει μυηθεί, έχει δεσμευτεί πνευματικά με ο,τιδήποτε βρίσκεται στο πυρήνα των αξιέπαινων πράξεων είναι καλλιεργημένος. Εγείρονται εδώ ερωτήματα που έχουν αφετηρία τον προσδιορισμό των αξιέπαινων πράξεων, που ούτως ή άλλως είναι κοινός τόπος προβλημάτων, σχετικά με το τι σημαίνει ακριβώς *μύηση* (initiation) και πως εντοπίζεται η ουσία αυτών των πράξεων, για να δεσμευτεί κανείς. Παράλληλα, έτσι όπως περιγράφεται η διαδικασία μύησης θα μπορούσε να λεχθεί πως δεν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

λαμβάνονται υπόψη δύο παράγοντες. Ο Dray θεωρεί πως οφείλουμε να υπολογίσουμε πρώτον τη διαφορετικότητα της συμπεριφοράς του ατόμου δεδομένου πως οι αντιδράσεις του ποικίλλουν ανά περίσταση (μπιχεβιοριστικό μοντέλο πνευματικής ανάπτυξης) και δεύτερον το ρόλο που διαδραματίζει η δομή και οι συνιστώσες του πολιτιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει ο καθένας. Αναρωτιέται κατά πόσο δηλαδή θα είναι άκυρο να ονομάσουμε πεπαιδευμένο άνθρωπο κάποιον που εναντιώνεται στην κουλτούρα του, σε αυτό που εκείνος θεωρεί αξιέπαινο τρόπο ζωής και ενάντια σε εκείνο που αυτός θεωρεί άξιο, για να δεσμευτεί.

δ. Σχετικά με το προσδιορισμό των σκοπών του σχολείου ο Dray ξεκινώντας από το συλλογισμό του Peters ότι είναι λάθος να μιλάμε για σκοπούς του σχολείου όπως η επαγγελματική αποκατάσταση, πιστεύει πως αυτό δε σημαίνει πως το σχολείο ή η παιδεία δεν έχει σκοπούς. Αντιθέτως υπάρχουν σκοποί που αναφέρονται στην ανάπτυξη των διαφόρων πτυχών της ανθρώπινης δραστηριότητας χωρίς απαραίτητα να αναφέρονται σε υλιστικά πρότυπα.

Συναφής αντίδραση στο ίδιο ζήτημα της θεώρησης της παιδείας ως μύησης σε αξιέπαινες πράξεις εκφράζουν και οι R.S. Downie, Eil. M. Loudfoot, και El. Telfer [49] όπου εντοπίζουν ως αρκετά ασαφή την παραπάνω θεώρηση, αφού η λέξη *μύηση* παραπέμπει πρώτον στην παραδοχή πως η παιδεία είναι μία δραστηριότητα και όχι μία εν δυνάμει κατάσταση στην οποία περιέρχεται κάποιος και κατά δεύτερον υπονοεί πως ο εν δυνάμει πεπαιδευμένος άνθρωπος μυείται και καθοδηγείται να πράξει συγκεκριμένες δραστηριότητες που θεωρούνται αξιέπαινες. Μία τέτοια άποψη δημιουργεί προβληματική γύρω από το ερώτημα για το ποιες πράξεις θεωρούνται αξιέπαινες καθώς και εάν το άτομο που δεν θα ακολουθήσει τη συγκεκριμένης κατηγορίας πράξη μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει παιδευθεί.

Οι πρώτες αντιδράσεις και απαντήσεις[50] του Peters στα παραπάνω σχόλια το 1970, συστηματοποιούνται με την έκδοση του άρθρου με τον τίτλο *Education and the*

---

[49] *Ό.π.* σσ. 18-19.

[50] Ο Peters επέμενε στη βασική θέση του ότι κάποιος που καλλιεργήθηκε μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν μπορεί να είναι χειρότερος από πριν. Μπορούμε όμως στη θέση *παιδεία* να χρησιμοποιήσουμε τη λέξη (reform) *αναμόρφωση* και να πούμε ότι ναι μεν ένας εγκληματίας μετά από την έκτιση της ποινής του αναμορφώθηκε, αλλά ξεσπάει, όμως, στο σπίτι του χτυπώντας ξανά τη γυναίκα του. Αυτό, διαπιστώνει, δεν αίρει τα θετικά αποτελέσματα της αναμόρφωσης. Επίσης αναφορικά με τη μύηση σε αξιέπαινες πράξεις θεωρεί πως μόνο ο Θεός είναι αλάθητος και πως η μύηση σημαίνει συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ύπαρξης κάποιων σαφών κριτηρίων μιας ηθικής πράξης, την οποία ακόμα και αν δεν κατάφερε να εκτελέσει τουλάχιστον θα αισθάνεται ένοχος που δεν το έκανε, άρα θα αποκτά σιγά σιγά ηθική συνείδηση. Τέλος αναφορικά με τους εξωτερικούς και απορριπτέους από τον ίδιο σκοπούς της εκπαίδευσης παραθέτει το παράδειγμα πως ακόμα και αν η παιδεία συνδέεται με την αύξηση της παραγωγικότητας μια χώρας, έμμεσα τουλάχιστον, αυτό δεν σημαίνει πως θεωρούμε ότι ένας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Educated Man[51], όπου για πρώτη φορά επιπρόσθετα με την έννοια *παιδεία* αναφέρει την έννοια *παιδευμένος άνθρωπος* (educated man). Κατά αυτόν τον τρόπο ξεφεύγει λίγο από τις γενικόλογες οριοθετήσεις του σκοπού της παιδείας και ενδιαφέρεται να προσδιορίσει το πλαίσιο δραστηριότητας του πεπαιδευμένου ανθρώπου, τις επιδιώξεις του και τις ανάγκες του.[52] Παράλληλα, προσπαθώντας να παρουσιάσει λιγότερο απόλυτα τη θέση του σχετικά με τις αξιέπαινες και μη πρακτικές δραστηριότητες (θεωρητικές επιδιώξεις) την αναδιατύπωσε ισχυριζόμενος πως ο πεπαιδευμένος άνθρωπος μπορεί να επιδιώκει κάτι το πρακτικό και όχι κάτι το θεωρητικό και παράλληλα να είναι ένα καλλιεργημένο άτομο. Αυτό θα μπορούσε να συντελεστεί με δεδομένο ότι δεν είναι απαραίτητο κάθε πρακτική δραστηριότητα που δεν εμπεριέχει κάποια εκ βαθέων συλλογιστική πορεία και ανάλυση να μην μπορεί να χαρακτηριστεί αξιέπαινη, προς όφελος, δηλαδή, του ατόμου και να βαφτίζεται αυτόματα ωφελιμιστική. Έτσι, με τη αυτή θέση αποδέσμευσε την έννοια του πεπαιδευμένου ανθρώπου από καθαρά θεωρητικού περιεχομένου επιδιώξεις με σκοπό να κάνει πλέον πιο ευέλικτο το νέο τρόπο θεώρησης των δύο εννοιών. Μία τέτοια κίνηση είναι καλύτερο να την εκλάβουμε ως μία αδυναμία που εμφάνισε κατά τη διάρκεια της φιλοσοφικής του πορείας όχι υπό την έννοια της ανεπαρκούς φιλοσοφικής του και αναλυτικής του κατάρτισης, αλλά αντιθέτως ως μια παραδοχή και από τον ίδιο ότι η σκέψη εξελίσσεται και μαζί της οι πεποιθήσεις και οι συσχετιζόμενες με αυτήν θέσεις.[53]

Σχετικά με το ζήτημα αυτό, οι R. Barrow& Woods[54] θεωρούν αρχικά πως ο Peters προχώρησε σε μία εκ βαθέων ανάλυση της έννοιας της παιδείας, όμως παρατήρησαν πως λόγω αδυναμίας να στηρίξει ορισμένες θέσεις του προέβη στην αλλαγή τους, γεγονός που το κρίνουν αρνητικά. Παράλληλα, θεωρούν πως ο προσδιορισμός των αξιέπαινων πράξεων συσχετίζεται με υποκειμενικούς και λιγότερο με αντικειμενικούς παράγοντες, μολονότι η συνάφεια που εμφανίζει ο Peters να αναφύεται ανάμεσα στην παιδεία και στην ηθική γίνεται αποδεκτή και θεωρείται δεδομένη. Σχετικά όμως με τη δημιουργία του δεύτερου όρου, αυτού του πεπαιδευμένου ανθρώπου, ανατρέχουν στα κείμενα του φιλοσόφου μας και

από τους σκοπούς της παιδείας είναι η αύξηση της παραγωγικότητας μιας χώρας. Βλ. R.S. Peters, *The Philosophy of Education*, σσ. 40-47.

[51] R.S. Peters, " Education and the Educated Man" in *A critique of Current Educational Aims*, part I, eds, R.F. Dearden – P.H. Hirst and R.S. Peters, Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1975, σσ. 7-8.

[52] P. Hirst, "Richard Peter's contribution to the philosophy of education", *ό.π.*, σ. 22.

[53] R.S. Peters, "Education and the Educated Man" *Education and the Education of Teachers*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston 1977, σ. 13.

[54] R. Barrow and Woods, *An Introduction to Philosophy of education*, 2nd edition, Mentuen, London and New York , 1982, σσ.10-16.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διαπιστώνουν πως κατά τον ορισμό αυτού του τύπου ανθρώπου ο Peters χρησιμοποιεί την προσωπική αντωνυμία *εμείς*[55] κατά τη διατύπωση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του. Για παράδειγμα λέει: *Αποκαλούμε (εμείς) έναν άνθρωπο πεπαιδευμένο, όταν κατέχει μια εκ βαθέων κι όχι επιφανειακή γνώμη για το επιστημονικό του αντικείμενο* ή αλλού *τείνουμε να διαχωρίζουμε έναν άνθρωπο που κατέχει γνώσεις (person knowledgeable) από τον άνθρωπο που είναι καλλιεργημένος (person educated) κ.α.* Διαπιστώνουν πως τα κριτήρια που χρησιμοποιεί ο φιλόσοφος στηρίζονται πρώτον σε μία συγκεκριμένη γλωσσική χρήση της λέξης *εμείς* (We). Κάτι τέτοιο τους οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο Peters προχωρεί σε μία ανάλυση και σε ένα προσδιορισμό του όρου που τον ενδιαφέρει με βάση τις γλωσσικές διαφορές που εντοπίζονται στην αγγλική γλώσσα και που γίνονται κατανοητές από χρήστες της γλώσσας αυτής, εξαιρώντας τους άλλους που δεν μπορούν να διακρίνουν αυτές τις λέξεις, γιατί πολύ απλά στη γλώσσα τους δεν υφίστανται τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις.

Επιπρόσθετα, προβαίνουν στην παράθεση ενός παραδείγματος επικυρώνοντας ξανά την αδυναμία των επιχειρημάτων του εν λόγω φιλοσόφου.[56] Διατεινόμενοι πως σύμφωνα με τα κριτήρια του Peters κάποιος θεωρείται πεπαιδευμένος, γιατί είναι δεσμευμένος και μυημένος στο επιστημονικό αντικείμενο της έρευνάς του, για παράδειγμα στη μελέτης της Ιστορίας ή της Φυσικής, αναρωτιούνται εάν αυτός θα θεωρείται ακόμα πεπαιδευμένος (educated), όταν κάποια στιγμή αποφασίσει να εγκαταλείψει το αντικείμενό του και να στραφεί σε κάποια άλλη δραστηριότητα, την κηπουρική, για παράδειγμα. Κατόπιν θέτουν το εύλογο ερώτημα: «Ο άνθρωπος αυτός που ήταν δεσμευμένος σε ένα αντικείμενο μπορεί να το παρατήσει και να μυηθεί ξανά από την αρχή σε ένα άλλο;» Τέτοιου είδους ερωτήματα οφείλουμε να ομολογήσουμε πως δεν ξεκαθαρίζονται από το φιλόσοφό μας αφήνοντας δυσκολονόητα σημεία σχετικά με την πνευματική και καθολική δέσμευση ενός ατόμου με το επιστημονικό του αντικείμενο.

Στην ίδια γραμμή πλεύσης βρίσκεται και ένας άλλος κριτικός που έχει εστιάσει πολύ την προσοχή του στην αναδιατυπωμένη αυτή άποψη του Peters, ο A. Reid[57]ο οποίος φαίνεται πιο διστακτικός όσον αφορά το επιχείρημα της γνωστικής επάρκειας

---

[55] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 30-31. (να σημειώσουμε πως ένα τέτοιο επιχείρημα δεν αίρει το κριτήριο που θέτει ο φιλόσοφός μας ως σωστό, απλά μειώνει την εμβέλειά του και αποκαλύπτει ένα περισσότερο επιφανειακό τρόπο σκέψης κατά την ανάλυση των όρων, που δεν πέρασε, όπως βλέπουμε απαρατήρητο, από τους επικριτές του).

[56] R. Barrow and Woods, *ό.π.* και M. Warnock, *Schools of Thought*, London, Faber, 1977, σσ. 8-11.

[57] A. Reid, Reviewed work : "Education as Initiation", by R.S.Peters, *British Journal of Educational Studies*, V. 13, No.2.,1965, σσ. 192-205.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

του πεπαιδευμένου ανθρώπου.[58] Είναι πολλά τα εμπόδια, όπως διατείνεται, για να αποδοθεί σε κάποιον η γνωστική επάρκεια που θέτει ως κριτήριο για την παίδευση κάποιου ο Peters. Φέρνει, λοιπόν, το παράδειγμα του ατόμου που έχει προσπαθήσει πολύ να μορφωθεί και μάλιστα έχει καλυτερεύσει σε σχέση με αυτό που ήταν νωρίτερα, όμως δεν έχει καταφέρει να φτάσει σε ένα γνωστικό επίπεδο, να κατέχει, δηλαδή, εκείνες τις γνωστικές δομές της κατανόησης των πράξεων του, όπως ο Peters έχει περιγράψει. Τι θα πούμε γι' αυτόν; Ότι έχει λάβει τα διδάγματα της παιδείας ή όχι; Ο τρόπος δηλαδή που παρουσιάζεται η γνωστική επάρκεια ως βάση της παίδευσης κάποιου αποκλείει αμέσως αυτούς που δεν μπορούν να κατέχουν σύνθετα λογικά σχήματα και ταυτόχρονα τους παραγκωνίζει. Κατ' αυτόν οι προϋποθέσεις που τίθενται αποκλείουν μεγάλο αριθμό ατόμων που δεν φτάνουν νοητικά τόσο υψηλά. «Αυτοί, όμως,» τίθεται το ερώτημα, «δεν μπορούν να μορφωθούν»; «Και αν ναι, μέχρι πιο βαθμό μπορεί να συμβεί αυτό»;

Παράλληλα, επηρεασμένος από τον εναρκτήριο λόγο του στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πανεπιστήμιο του Λονδίνου[59] και κρίνοντας από το ύφος του άρθρου ο συγγραφέας αποδίδει θετικούς χαρακτηρισμούς σε ότι αφορά την τοποθέτηση του Peters για τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Συμφωνεί με τη θέση ότι, όταν ρωτάμε να μάθουμε το σκοπό για τον οποίον κάποιος πράττει κάτι, τον παρακινούμε να επικεντρωθεί στο στόχο του, να συνειδητοποιήσει τι θα κάνει και κατόπιν να μας απαντήσει. Ο Reid όμως φτάνει λίγο παρακάτω με διορατικό, θα' λέγαμε, τρόπο και προφταίνει να μιλήσει για ένα γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πρέπει να ενταχθεί η συζήτηση για τους σκοπούς της παιδείας και τον οποίο δεν προτείνει παρά μόνο αργότερα ο Peters το 1977.[60] Υπάρχουν δηλαδή, δύο πεδία συζήτησης, το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο οι μορφωμένοι ζουν και λειτουργούν και εντοπίζουμε τους σκοπούς των ενεργειών τους και ένα άλλο επίπεδο, σε αυτό της διαδικασίας κατά την οποία μορφώνονται οι άνθρωποι. Ο Peters δεν φτάνει να προσεγγίσει την έννοια αυτή κοινωνιολογικά και άρα με ευρύτερο πνεύμα παρά μόνο γύρω στην παραπάνω χρονιά, όπου κατά την εκτίμησή μας αποδεικνύεται ότι η σκέψη του μεταλάσσεται και θεωρεί απαραίτητη τη συμβολή διϋποκειμενικών πλέον

---

[58] *Ο.π.* σ. 203.
[59] Ο.π. σ. 192-205.
[60] R. S. Peters "Ambiguities in Liberal Education", *Education and Education of Teachers*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston, 1977, σσ. 46-68.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κριτηρίων, για να ορίσει τον πεπαιδευμένο άνθρωπο, απομακρυνόμενος σιγά-σιγά από τη φερεγγυότητα που του παρείχε το πλαίσιο των θεωρητικών πράξεων.

Άλλος εκφραστής αρνητικής κριτικής σχετικά με τη δεύτερη κυοφορούμενη έννοια του Peters είναι και ο φιλόσοφος F. Murphy[61] ο οποίος κατακρίνει ως ασαφή τη χρήση της έννοιας του *πεπαιδευμένου ατόμου* από τον Peters αντί της παιδείας που μέχρι τότε χρησιμοποιούσε. Τον κατηγορεί ότι συνειδητοποίησε το αδιέξοδο στο οποίο είχε οδηγηθεί, γι' αυτό και χρησιμοποίησε τη δεύτερη έννοια, τροποποιώντας τις θέσεις του, ώστε να εφαρμόζουν και να αφορούν μεγαλύτερο αριθμό πεπαιδευμένων. Σκληρή κριτική άσκησε και στην έμφαση που δόθηκε στη γνώση και κατανόηση των πραγμάτων ως εχέγγυο μια σωστής παιδείας. Πάλι υποστήριξε ότι τα κριτήρια αυτά εμπεριέχουν περιορισμούς, γιατί ο βαθμός κατανόησης είναι διαφορετικός σε κάθε επίπεδο[62]. Ακόμη λοιπόν και εάν ο δάσκαλος έχει φτάσει στο επιθυμητό γνωστικό επίπεδο δεν είναι σίγουρο ότι θα καταφέρει να εμφυσήσει τις γνώσεις του στους μαθητές του.

Επιτυχημένη κριτική γνώμη θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε την άποψη του Murphy για το δεύτερο κριτήριο της παιδείας του Peters που αφορά τη γνωστική επάρκεια του ατόμου ως καθοδηγητή του σε αξιέπαινες πράξεις με την οποία προσεγγίζει αρκετά πολυπρισματικά το εν λόγω ζήτημα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ιδιαίτερα η συλλογιστική του η οποία όχι μόνο επικεντρώνεται στην εγκυρότητα αυτών των λεγόμενων ερωτημάτων και των ενδεχόμενων λογικών απαντήσεων που αυτά προσφέρουν, αλλά επεκτείνεται και στην υπογράμμιση της σημασίας και του ρόλου που απαραίτητα διαδραματίζει ο ευρύτερος κοινωνικός παράγοντας στις αποφάσεις του ατόμου. Εγείρει, λοιπόν, το ερώτημά του παίρνοντας για παράδειγμα έναν μαθητή ο οποίος λόγω της παιδείας που έχει λάβει γνωρίζει να θέτει ερωτήματα σωστά για το τι πρέπει να επιλέγει στη ζωή του, πως να έχει λογική στις ενέργειές του και να σκέφτεται σοβαρά τι πρέπει να πράττει. Εάν αυτός ο μαθητής επιλέξει να γίνει εργάτης παρά γιατρός ή ένας απλός υπάλληλος γραφείου παρά αρχιτέκτονας, θα υποστηρίζουμε ακόμη πως η παιδεία που έλαβε και έτσι όπως την έχει συλλάβει ο Peters τον οδήγησε

---

[61] F. Murphy, "The Paradox of Freedom in R.S. Peters' Analysis of Education as Initiation", *British Journal of Educational Studies*, V. 21, N. 1, 1973, σσ. 3-33.

[62] K. Robinson, "Education and Initiation", *Educational Philosophy and Theory*, II. Pergamon, 1970, σσ. 33-36. Ο Robinson προσθέτει ότι ο Peters χρησιμοποιώντας την έννοια *μύηση* σε έναν τρόπο ζωής που δίνει έμφαση στη διαδικασία ως τελική απόληξη παρά σαν έναρξη σε κάτι, είτε η συζήτηση γίνεται γύρω από την έννοια *παιδεία* ή τη φύση του πεπαιδευμένου ανθρώπου, εμπεριέχει εσωτερικούς περιορισμούς σε ότι αφορά τα ερωτήματα που εγείρονται σχετικά με πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

να κάνει αυτήν την επιλογή; Και εκτενέστερα αναρωτιέται εάν τέτοιου είδους επιλογές θα' θέλαμε να κάνουν τα παιδιά μας.

Άλλα ερωτήματα που προβληματίζουν τον Murphy[63] και έχουν σημασία συσχετίζονται με το ρόλο που διαδραματίζει ο υποκειμενικός παράγοντας της γνωστικής επάρκειας κάθε μαθητή καθώς και εάν η με την εφαρμογή των τριών κριτηρίων προσέγγιση του όρου *παιδεία* αποτελεί πραγματοποιήσιμο και εφικτό σκοπό κατά την παιδευτική διαδικασία. Το ενδιαφέρον του εστιάζεται δηλαδή στην πρακτική εφαρμογή όλων των θεωρητικά διατυπωμένων απόψεων, υπογραμμίζοντας τη σημασία να συνδεθεί η πρακτική αξιοποίηση των φιλοσοφικών πορισμάτων με τη θεωρητική πλευρά της φιλοσοφικής σκέψης. Εάν κάτι τέτοιο πραγματοποιηθεί τότε είμαστε σε θέση να επισημοποιήσουμε την πρακτική εφαρμογή των φιλοσοφικών ερευνών και την αξία της έρευνας που διενεργείται από τον κλάδο της φιλοσοφίας της παιδείας.

Ακόμη μεγαλύτερη δυσκολία έρχεται να προσθέσει η ρήση του Peters ότι *all education is self – education*, (όλη η παιδεία είναι η αυτοπαιδεία) [64] θεωρώντας με αυτό τον τρόπο ότι η παιδευτική διαδικασία διενεργείται ανάμεσα στον εαυτό μας και στο γνωστικό αντικείμενο, αφού το φαινόμενο της παιδείας μπορεί να διετελεστεί παντού και όχι απαραίτητα στο χώρο του σχολείου. Ο Murphy εκφράζει την πεποίθηση πως αυτή η θέση έρχεται σε αντίθεση με τη ρήση του περί διαπροσωπικής επαφής του μαθητή[65] με το δάσκαλο ή και με άλλα άτομα, γεγονός που τον αναγκάζει να καταλήξει στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει μια σταθερή άποψη, για το τι τελικά είναι παιδεία, αφού κάθε φορά αναλύεται από διαφορετικές προσεγγίσεις. Μάλιστα ως παράδειγμα των διαφορετικών ερμηνειών αναφέρει στοιχεία που πηγάζουν μέσα από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία ή ακόμα και από τη θρησκευτική εβραϊκή φιλοσοφία όπου εκεί η παιδεία σχετίζεται με τη γνώση μιας άλλης διάστασης[66] της ζωής αυτής και υποκρύπτεται μέσα στη γνώση της ιδέας του αγαθού για τους πρώτους και στην καθοδήγηση του Αγίου Πνεύματος για τους δεύτερους. Στις δύο αυτές περιπτώσεις ο Z. MacGregor[67] διαπιστώνει ένα ιδιαίτερο πλέγμα κάτω από το οποίο θεωρείται η παιδεία υπονοώντας για τον Peters πως όλες αυτές οι θέσεις του για υπερβατική συνείδηση

---

[63] J.P.Powell, *Educational Philosophy and Theory*, ii, 57 , Pergamon, 1970, σ. 25.
[64] R.S. Peters, *The Concept of education*, Routledge & Kegan Paul, London,/ N.Y. Humanities Press, 1967. σ. 3.
[65] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 52.
[66] F. Murphy, *ό.π.* σ. 10.
[67] Z. MacGr.Geddes, *The concept of Eternal Life*, Macmillan Papermac, 1964, σ.211.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

των γνωστικών δομών του ατόμου διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να ερμηνεύσει το πολυσύνθετο αυτό φαινόμενο που λέγεται *παιδεία*.

Όσον αφορά τη λεπτομερέστερη προσέγγιση της κριτικής που δέχτηκε σχετικά με τη σκοποθεσία των ανθρωπίνων πράξεων, ο Peters οδηγήθηκε να αναθεωρήσει κάπως τον τρόπο σκέψης του και να γράψει το άρθρο «The justification of Education» το 1973.[68] Ας θυμηθούμε πάλι τα υπό νέα θεωρητική βάση λόγια του τα οποία και αυτά με τη σειρά δημιούργησαν προβλήματα: «...Τα ανθρώπινα όντα όπως και τα ζώα στην αρχή της ζωής τους έχουν κάποιες προσδοκίες από το περιβάλλον τους, μερικές από τις οποίες είναι λανθασμένες. Σιγά-σιγά όμως με την ανάπτυξη της γλώσσας οι προσδοκίες αυτές αρχίζουν να παίρνουν μορφή και περιεχόμενο υιοθετώντας ο άνθρωπος τις λέξεις *λάθος* ή *σωστό*, για να χαρακτηριστεί το περιεχόμενο αυτό. Η γλώσσα μας προσπαθεί να βρει λόγους και αιτίες για να ερμηνεύσει το περιβάλλον μας... Το ίδιο συμβαίνει και με τους στόχους που θέτει ένα άτομο. Δεν κατευθύνεται σε αυτούς τυφλά, αλλά συλλαμβάνει το στόχο του και συνειδητοποιεί, γιατί τον θέτει (to realize the reason why of doing it). Άρα ο άνθρωπος είναι ένα πλάσμα που ζει κάτω από τους περιορισμούς της ανεύρεσης λόγου, για να κάνει κάτι. Ένας άνθρωπος λοιπόν που επιδιώκει να εξασκήσει την επιστήμη, τη φιλοσοφία ή την ιστορία πρέπει να έχει κατά νου ότι οφείλει να κατέχει νοητικά σχήματα εκτίμησης και αξιολόγησης των πορισμάτων της επιστήμης του, γεγονός που θα τον κάνει να μη δει τη δουλειά του μεμονωμένα και αποξενωμένα από την πραγματικότητα».

Από μία πρώτη ματιά διαφαίνεται πως η λογική που ακολουθεί είναι σωστή. Ο καθένας οφείλει να αναζητά τους πραγματικούς λόγους που τον οδηγούν να επιλέξει να ενεργήσει σε κάθε περίσταση της ζωής του. Θεμιτή είναι επίσης κάθε πραγματοποιούμενη επιθυμία του ατόμου να συνειδητοποιήσει το στόχο του. Οι ρήσεις αυτές όμως εκφράζουν μια λογική νωθρότητα ως προς την καθολική τους ισχύ. Όσο σωστές και κοινώς αποδεκτές και αν φαίνονται να καταντούν να είναι γενικόλογες διαπιστώσεις που στηρίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια. Με ποιο τρόπο ορίζονται τα νοητικά σχήματα εκτίμησης και με ποιο τρόπο αξιολογούνται οι πράξεις είναι ένα ζήτημα που δεν προσφέρει πάγιες και καθολικές απαντήσεις. Εκτός αυτού, οι επιδιώξεις του καθενός μπορούν να τελεσφορήσουν χωρίς να έχουμε πλήρη συνείδηση των σκοπών των πράξεών μας. Εξάλλου ο καθένας έχει, θα τολμούσαμε να πούμε, τους δικούς του λόγους διερεύνησης κάποιων πραγμάτων και κατέχει τα δικά του νοητικά –

[68] Το άρθρο αυτό βρίσκεται στο βιβλίο του *The Philosophy of Education*, σσ. 239-258.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αντιληπτικά σχήματα. Η κρίση μας για ακόμη μια φορά εστιάζεται στη γενικότερη αμφισβήτηση τέτοιων θέσεων που αφήνουν περιθώρια για υποκειμενισμούς.

Το 1977 ο Peters κάνει τη στροφή που έχουμε πει από τις μέχρι τώρα θέσεις του και εμφανίζεται αρκετά προβληματισμένος όσον αφορά τα παραπάνω ζητήματα. Με έμμεσο, αλλά ακριβή τρόπο, συγκαταλέγοντας τον εαυτό του στους εκπροσώπους της φιλελεύθερης παιδείας ή έστω στους θιασώτες πολλών απόψεών τους σχετικά με τους επιδιωκόμενους σκοπούς της, όπως είναι η δημιουργία αυτόνομων ατόμων, γράφει ένα άρθρο του που του δίνει τον τίτλο «Ambiguities in Liberal Education»[69]. Στο άρθρο αυτό εκφράζει τις αμφιβολίες του ότι μπορεί να δοθεί μια και μοναδική απάντηση στην ερώτηση ορισμού της έννοιας παιδεία, γι΄αυτό και είναι δύσκολη κάθε απόπειρα ερμηνείας αυτού του πολυδιάστατου φαινομένου.

Διατυπώνει λοιπόν εκ νέου τη θέση του και εξισορροπεί τα δύο είδη ενεργειών, υποστηρίζοντας ότι τόσο οι θεωρητικές όσο και οι πρακτικές ενέργειες του ανθρώπου μπορούν να επιδιώκονται αυτές καθ' εαυτές, δηλαδή να έχουν εσωτερική αξία και να βοηθούν τον άνθρωπο να δίνει λύσεις στα προβλήματά του. Σημασία απέδωσε και στο γεγονός πως και οι δύο επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας και την διαμορφώνουν. Στο ίδιο άρθρο επίσης για πρώτη φορά συμπαρέθεσε και συνεξέτασε τη φύση των ερωτημάτων της παιδείας και την ανάπτυξη ενός λογικά αυτόνομου ανθρώπου.

Στο άρθρο του «Freedom and the Development of the Free Man»[70] απαλλαγμένος από τους αυστηρά γνωσιολογικούς συσχετισμούς προσεγγίζει τη νεοδιατυπωμένη έννοια του πεπαιδευμένου ανθρώπου με κοινωνικά και ηθικά κριτήρια. Ο άνθρωπος που τώρα πλέον κατέχει μία σημαντική θέση στη σκέψη του, διαδραματίζει ένα ουσιαστικό ρόλο, δεν γίνεται παθητικός δέκτης των επιδράσεων του περιβάλλοντός του, αλλά ασκεί και αυτός επίδραση σε αυτό. Διαμορφώνει τις νοητικές του δομές σύμφωνα με τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις που υφίσταται, αλλά διαμορφώνει και αυτός με τη σειρά του τα κοινωνικά τεκταινόμενα. Ο φορέας ζωής και ο φορέας της γνώσης είναι ο άνθρωπος και με τη λογική του επιζητά να αυτοπροσδιοριστεί ηθικά και κοινωνικά.

Δυο χρόνια αργότερα, το 1979 στο άρθρο του "Democratic Values and Educational Aims"[71] συνέγραψε μια συνθετική άποψη για την κοινωνική ελευθερία και

---

[69] R. S. Peters "Ambiguities in Liberal Education", σ. 55.
[70] R.S. Peters, "Freedom and the Development of the Free Man", *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 336-360.
[71] R.S. Peters, "Democratic Values and Educational Aims", *Essays of Educators*, Allen & Unwin, London, 1981, σσ. 32-53.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

[illegible]

[illegible]

[illegible]

κατοχυρωθούν οι θεωρητικές ενέργειες και επιδιώξεις, έτσι όπως εκείνος τις είχε συλλάβει. Η απόφασή του να συνδέσει τις θέσεις του με τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, αποδεικνύει στον Kleinig, το μη χρηστικό χαρακτήρα των καντιανών επιχειρημάτων και την αναγκαιότητα οι θεωρητικές επιδιώξεις του νου να συσχετιστούν άμεσα με τις πρακτικές ανάγκες του ανθρώπινου βίου.

Ένα άλλο επιπρόσθετο στοιχείο που έρχεται να ολοκληρώσει το νέο θεματολόγιό του είναι η σημασία των δημοκρατικών θεσμών στη διασφάλιση της ακεραιότητας της παιδευτικής διαδικασίας. Η σημασία του δημοκρατικού περιβάλλοντος είναι διάχυτη και καταγεγραμμένη και στο *Ethics and Education*.[74] Εκεί αναφέρει το εξής χαρακτηριστικό κομμάτι: «Η Δημοκρατία...είναι ένας τρόπος ζωής μέσα στον οποίο ύψιστη αξία αποδίδεται στην ανάπτυξη του λόγου και των αρχών όπως η ελευθερία, η έκφραση της αλήθειας, η αμεροληψία και ο σεβασμός των άλλων, αρχές τις οποίες η χρήση του λόγου, της αιτίας που ενεργούμε στη ζωή, προϋποθέτει. Οι αξίες που είναι βέβαια άρρηκτα συνδεδεμένες με τη Δημοκρατία, ασφαλώς μας δείχνουν το δρόμο για το πώς θα περπατήσουμε στην πολιτική, κοινωνική και προσωπική ζωή, αλλά δεν αποτελούν εχέγγυο μιας ιδανικής πολιτείας ούτε μας υποδεικνύουν ποιος τρόπος ζωής αξίζει περισσότερο». Από τα λόγια αυτά κατανοούμε πως η δημοκρατία είναι σημαντική γιατί κατοχυρώνει την ατομικότητα και ταυτόχρονα διανοίγεται διόδους συνεργασίας με τους άλλους.[75] Είναι εμφανές ότι αυτό που έχει αξία γι'αυτόν είναι το άτομο, όταν επιδιώκει την αυτονομία του πρέπει να γνωρίζει το *γιατί* των πράξεών του, να ενεργεί ενσυνείδητα με βάση το ιδανικό της αλήθειας και μόνο αυτής. Στο ίδιο άρθρο διερευνά και καταλήγει πως σε επίπεδο τουλάχιστον διαπροσωπικής ηθικής, γνώσης και κατανόησης της ανθρώπινης κατάστασης, είναι δυνατόν να κάνουμε λόγο για τους σκοπούς της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου και της προετοιμασίας του για δουλειά,[76] γεγονός που κατά τη γνώμη μας αποδεικνύει ότι ο Peters συνειδητοποιεί ότι χωρίς την αναφορά σε σκοπό έστω και αν αυτός εντάσσεται σε γενικότερα ηθικοκοινωνικά πλαίσια δεν είναι δυνατή η διερεύνηση της παιδείας και ο προσδιορισμός του ρόλου της.

Η αλλαγή στάσης του εδώ είναι σημαντική και για έναν ακόμη λόγο. Οι δημοκρατικές αξίες σταθεροποιούν και κατοχυρώνουν την ισορροπημένη ανάπτυξη των ατομικών αξιών και προσθέτουν ένα ακόμη απαραίτητο συστατικό της επιτυχούς

[74] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 291-321.
[75] R.S. Peters "Democratic Values and Educational Aims" σ. 39.
[76] *Στο ίδιο* σσ. 42-48.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιδευτικής ανάπτυξης του ατόμου. Το συστατικό της αξίας της αλήθειας η οποία πρέπει να αναζητείται σε κάθε διαπροσωπική επαφή και ατομική διερεύνηση.[77]Δύο ερωτήματα μετά την παραπάνω ανάλυση παραμένουν άλυτα κατά τη γνώμη μας. Το πρώτο αφορά την ισχύ των δημοκρατικών αξιών και κατά ποσό αυτές στηρίζονται στην υπερβατική του επιχειρηματολογία περί a priori ύπαρξής τους μέσα στις νοητικές δομές του ατόμου. Όπως επίσης και είναι άξιο απορίας, εάν υπάρχουν άλλες αξιέπαινες πράξεις πέρα από αυτές που προσδιορίζονται με βάση τις δημοκρατικές αξίες. Απαντήσεις δεν φαίνεται να έχουν δοθεί. Δύο πράγματα είναι όμως σαφή: Πρώτον, ότι κατά κοινή ομολογία ο φιλόσοφός μας συνετέλεσε στο να μελετηθεί πολυπρισματικά η γνωσιολογική πλευρά της παιδευτικής διαδικασίας έστω κι αν οι απόψεις της πρώϊμης φιλοσοφικής πορείας του αρχίζουν και ωριμάζουν καλύτερα κατά την ύστερη ηλικιακή του φάση, γεγονός που το αντιλαμβανόμαστε μέσα από τις ώριμες προσεγγίσεις του και δεύτερον, πως διέγραψε μία καινοτόμο απόπειρα προσδιορισμού της έννοιας *παιδεία* συνδυάζοντας γνώσεις από το χώρο της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Παιδαγωγικής, αποδίδοντας στον όρο αυτό το πολυπρισματικό προσανατολισμό που εμπεριέχει.

1.3. Κριτική της Αναλυτικής του ταυτότητας και μεθόδου

Στο πλαίσιο της κριτικής μελέτης του γνωσιολογικού άξονα προσέγγισης των παιδευτικών σχέσεων, δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά στην ίδια του τη συγγραφική, εμπνευσμένη από την αναλυτική φιλοσοφία, ιδιότητά του, τα χαρακτηριστικά της οποίας αντικατοπτρίζονται διαρκώς μέσα στο έργο του, γεγονός που προξένησε το ενδιαφέρον και την αναζήτηση της ανίχνευσης μίας αναλυτικής πνοής τόσο στη σκέψη όσο και στη γραφή του.

Κατά τη μελέτη του έργου του θεωρήσαμε αξιοπρόσεχτο το γεγονός πως ο Peters σκέφτεται και κινείται στα χνάρια της Σχολής της Αναλυτικής Φιλοσοφίας που ανθεί στον 20° αιώνα (1910-1970) και της οποίας γνώμονας για τη φιλοσοφική θεώρηση του κόσμου και του Όντος είναι η συνισταμένη των πορισμάτων της νέας Λογικής σε άμεσο συσχετισμό με τα μηνύματα που προβάλλονται από τον

[77] *Στο ίδιο σ.* 46.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ορθολογισμό και τις Φυσικές Επιστήμες.[78] Οι ενδείξεις είναι σαφείς σε αρκετά έργα του στα οποία φαίνεται να διαπιστώνει με βεβαιότητα πως τα βασικά ερωτήματα της φιλοσοφίας παίρνουν υπόσταση μόνο μέσα από την αναλυτική φιλοσοφία και σκέψη[79] καθώς και να παρουσιάζει τη φιλοσοφία ως μία μέθοδο, η οποία αναλύει τις έννοιες, υπαινισσόμενος την αρωγή της αναλυτικής φιλοσοφίας στη φιλοσοφική μελέτη συγκεκριμένων εκφάνσεων της παιδείας.[80]

Γενικότερα και πέρα από τους όρους που χρησιμοποιεί ο ίδιος όπως : *ανάλυση, λογική ανάλυση, γλωσσική ανάλυση* κτλ, αυτό που κατανοούμε κατά την ερμηνεία των έργων του είναι πως χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τις πολύπλοκες αναφυόμενες δομές της, ώστε να προβεί σε μία γλωσσική ερμηνεία και ανάλυση του παιδευτικού φαινομένου και με αυτόν τον τρόπο να εισέλθει στη διαδικασία προσέγγισης των διαφόρων σημασιών των λέξεων με απώτερό του σκοπό να κατανοήσει το βαθύτερο νόημά τους. Έτσι κινούμενος στα παραπάνω πλαίσια είναι πάντα πολύ προσεχτικός, όταν χρησιμοποιεί προτάσεις, τόσο ως προς τη σωστή χρήση των όρων όσο και ως προς τη σωστή σειρά τοποθέτησης των λέξεων μέσα στην πρόταση. Παράλληλα ακόμα και όταν αναφέρεται στα υπερβατικά ερωτήματα που έχει διατυπώσει δεν προβαίνει σε αλόγιστη γλωσσική χρήση τους, αλλά τα διατυπώνει με σύντομο τρόπο προσπαθώντας να μην παρεκκλίνει από ένα συγκεκριμένο απορητικό μοντέλο του τύπου : «γιατί ο Χ έπραξε το Ψ»;

Ωστόσο, διατυπώνεται και η ισχυρή άποψη ότι ο Peters *δεν φαίνεται να ευθυγραμμίζεται πλήρως με την αναλυτική φιλοσοφία* και τούτο αποδεικνύεται από το γεγονός πως δεν ασπάζεται μία άλλη βασική αντίληψη, την οποία ασπάζονται οι αναλυτικοί φιλόσοφοι, εκείνη που υποστηρίζει πως ένα από τα κατορθώματα της αναλυτικής φιλοσοφίας είναι ο διαχωρισμός της λογικής από την ψυχολογία και την επιστημολογία.[81] Αντίθετα η συνεργασία των παραπάνω κλάδων με την ταυτόχρονη συνδρομή των λογικών δομών της επιστημολογίας είναι κάτι που βρίσκεται αρκετά συχνά στον πυρήνα της σκέψης του εν λόγω φιλοσόφου με το σκεπτικό πως η καλύτερη προσέγγιση των παιδευτικών όρων και του πολύπλοκου παιδευτικού ζητήματος θα

---

[78] B. Russel, *My Philosophical Development*, Allen & Unwin, London 1959, σ. 70, P.S. M. Hacker, *Wittgenstein's place in Twentieth Century Analytic Philosophy*, Oxford, London, 1996.
[79] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 164, *Educational Judgements*, σ. 16.
[80] R. S. Peters, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London and Henley, 1970, σσ. 2-3., R.S.Peters, *The Philosophy of Education*, σ. 32.
[81] Γρ. Καραφύλλης, «Η έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας κατά τον R. S. Peters», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, τομ. 16, τεύχ. 48, Σεπτέμβριος 1999, σ. 243.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πρέπει να θεωρηθεί πολυπρισματικά, δηλαδή, με την επιπρόσθετη αρωγή τόσο της φιλοσοφικής ψυχολογίας όσο και της κοινωνιολογίας.

Πιο επικριτικός με την αναλυτική του μέθοδο εμφανίζεται να είναι ο P. Hirst [82] οποίος αν και παραδέχεται ότι μία από τις σημαντικότερες συνεισφορές του συναδέλφου του στη φιλοσοφία της παιδείας είναι η χαρτογράφηση των εννοιολογικών σχέσεων των διαφορετικών ερμηνειών της λέξης *παιδεία* με βάση τις αναλυτικές τεχνικές του και την εξέταση της γλωσσικής χρήσης τους, τον κατηγορεί ότι αδυνατεί να ξεφύγει από τις ασάφειες που προκαλούνται από τη χρήση αναλυτικών μεθόδων, οι οποίες ενδέχεται να προκαλέσουν ατελείωτα προβλήματα στην ερμηνεία των λέξεων, πράγμα που παραδέχεται και ο Peters.[83] Μάλιστα παραθέτει το συλλογισμό του ίδιου του Peters σχετικά με τη μέθοδό του υποστηρίζοντας πως το έργο του δεν θα πρέπει να εκτιμηθεί με βάση μόνο την προσκόλλησή του σε αναλυτικές ιδέες με τις οποίες ουδέποτε υποστήριξε ότι είναι συνδεδεμένος,[84]αλλά με βάση τη συμβολή του στη συνολική θεώρηση του παιδευτικού φαινομένου.

Ο Hirst[85] κινούμενος στην ίδια κατεύθυνση θεωρεί ότι δεν θα πρέπει να τον συγκαταλέξουμε σε κάποια συγκεκριμένη φιλοσοφική ή επιστημονική ομάδα (οπαδός της γλωσσικής αναλυτικής φιλοσοφικής σχολής του Russell), αλλά απλά να παραδεχτούμε πως κατάφερε να εντοπίσει τη δομή κάθε εννοιολογικού συσχετισμού μεταξύ των λέξεων χωρίς όμως να μας υποδείξει πως αυτή η πορεία ανάλυσης είναι χαρακτηριστικό της αναλυτικής φιλοσοφικής διαδικασίας και άρα να ονομάσει τον εαυτό του αναλυτικό φιλόσοφο. Το μόνο που επιδίωκε, κατά την κρίση του συναδέλφου του, ήταν να ερμηνεύσει τις έννοιες *παιδεία*, *γνώση*, *δικαιοσύνη* σε συσχετισμό με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονταν και όχι να εισαγάγει κάποια γλωσσική θεωρία, δημιουργώντας κάποια αντίστοιχη Σχολή.

Ίσως το λάθος που του χρεώνει και στο οποίο βρίσκει βάση η αρνητική κριτική της μεθόδου που χρησιμοποιεί, είναι η υπερβολική του θέληση να τοποθετήσει τις παιδευτικές του θέσεις στη βάση φιλοσοφικών θεωρήσεων, οι τελευταίες εκ των

---

[82] P. Hirst, " Richard Peter's contribution to the philosophy of education", *ό.π.*, σσ. 11-12.

[83] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 18, *The Philosophy of Education*, σ.4., R. S. Peters, *Psychology and Ethical Development*, σ.20, Peters, R.S. "Philosophy of Education", in Hirst, P., *Education and its Foundation Disciplines*, Routledge & Kegan Paul. 1983, σ. 53.

[84] Στο άρθρο του "Analytic Philosophy of Education at the Crossroads", in Doyle, J.F., *Educational Judgements*, Routledge & Kegan Paul, 1973, σσ. 232-257, ο Abr. Edel κριτικάρει την αναλυτική κατεύθυνση της φιλοσοφίας της παιδείας, χωρίς όμως να την αποδίδει ταυτόχρονα στον Peters. Θεωρεί ότι οι σύγχρονοι φιλόσοφοι της παιδείας βγάζουν πολύ εύκολα συμπεράσματα δρασκελίζοντας από εμπειρικές διαπιστώσεις σε αξιολογικές και κοινωνικοιστορικές αποδείξεις.

[85] P. Hirst, "Richard Peter's contribution to the philosophy of education", σ. 12.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

οποίων στηρίζονται σε a priori αναγκαίες δομές, τα υπερβατικά του επιχειρήματα. Με άλλα λόγια, ο Peters επιχείρησε να θεμελιώσει τις φιλοσοφικές του πεποιθήσεις ως *λογικά αναγκαίες* κάνοντας χρήση της υπερβατικής φιλοσοφίας.[86] Έτσι, προκειμένου να θεμελιώσει θέσεις συσχετιζόμενες με την ηθική φιλοσοφία, όπως την υπεροχή του να διδάσκει κανείς κάποια επιστήμη (Ιστορία, Φυσική κ.α.) στα παιδιά έναντι των παιχνιδιών του τζόγου, για παράδειγμα, ως παράγοντα ηθικής ωρίμανσης του μαθητή, χρησιμοποίησε στην πρώϊμη τουλάχιστον συγγραφική του περίοδο, την υπερβατική επιχειρηματολογία υποστηρίζοντας πως μία τέτοια διδασκαλία *επιβάλλεται λογικά και φυσικά* χωρίς περαιτέρω εξήγηση, γιατί απλά παράγεται από μία *a priori* αναγκαία δομή του ανθρώπινου νου. Με τον τρόπο αυτό θεωρούσε ο Peters ότι πρέπει να αποδεχτούμε μία καθολική, έσχατη αναγκαιότητα για συγκεκριμένες αξίες ανεξαρτήτου κοινωνικού πλαισίου απλά γιατί μόνο έτσι ήταν δυνατόν να θεμελιώσει την απαρχή των θέσεων του σε κάτι σταθερό. [87]

Παράλληλα, η πεποίθησή του ότι η αναλυτική μέθοδος που χρησιμοποιεί, για να ερευνήσει τα ζητήματα της φιλοσοφίας της παιδείας είναι μέθοδος ενός δευτερογενούς κλάδου της φιλοσοφίας που ερευνά ζητήματα δευτερεύουσας σημασίας και όχι ζητήματα πρώτιστης όπως της ουσίας των όντων, για παράδειγμα,[88] είχε δημιουργήσει ένα επακόλουθο προβληματισμό αναφορικά με το γεγονός πως, για να μπορέσει να εδραιώσει τα δευτέρου βαθμού ερωτήματά του μη μπορώντας να καταφύγει σε ερωτήματα πρώτο βαθμού, που αφορούν την Ηθική ή τη Γνωσιολογία, κατέφευγε στη λύση των υπερβατικών επιχειρημάτων και της a priori αναγκαιότητάς τους.[89] Αρκεί αναφορικά με αυτό το ζήτημα να παραθέσουμε και την άποψη του φιλοσόφου J. Woods,[90] ο οποίος σχολιάζοντας την απόπειρα γλωσσικής ανάλυσης ορισμένων εννοιών όπως *σκοπός* και *παιδεία* από το φιλόσοφο, στρέφεται εναντίον του κατηγορώντας τον πως δεν ερμηνεύει τις λέξεις, όπως ακριβώς εμφανίζονται μέσα στα διαφορετικά εννοιολογικά πλαίσια, αλλά έτσι όπως θα' θελε εκείνος να εμφανίζονται, παραποιώντας την πραγματική τους σημασία.

---

[86] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 164.

[87] Korner, S. *Categorial Framework* (Blackwells), 1970, σ.72. Ο Korner διατείνεται πως η αρνητική πλευρά των υπερβατικών επιχειρημάτων έγκειται στην αποτυχία τους να θεμελιώσουν το αναπόδεικτο: την απόδειξη πως η νοητική ανθρώπινη δομή και οι κατηγορίες του νου είναι παγκόσμια αποδεκτές.

[88] R.S. Peters, *Ethics and Education,* ο.π. σσ. 18- 22.

[89] Tibble, J. W., "The Philosophy of Education", *The Study of Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1966, σσ. 60-62.

[90] R.S. Peters, *The Philosophy of Education,* σσ. 30 - 40.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στα χνάρια των παραπάνω κριτικών διαπιστώσεων θυμίζουμε πως σε μία ανασκόπηση του έργου του *Ethics and Education*, γραμμένη από τον Peters στον πρόλογο της ανθολογίας του, *Psychology and Ethical Development*, αναλύοντας με σύντομο τρόπο τις βασικές γραμμές της σκέψης του παραθέτει μέρη της κριτικής που του άσκησε ο Abr. Edel, ανθρωπολόγος και φιλόσοφος, τον οποίο θεωρεί ότι έγραψε την καλύτερη κριτική του έργου του *Ethics and Education*.[91] Ο Abr. Edel υπαινίσσεται με ιδιαίτερο επικριτικό ύφος πως από τη στιγμή που ο Peters θεωρεί τον εαυτό του αναλυτικό φιλόσοφο, η σκέψη αυτή τον εμποδίζει να συνειδητοποιήσει πραγματικά και ακριβώς τη δική του φιλοσοφική ταυτότητα. Ο Peters απαντώντας σε μία τέτοια πρόκληση για τον ίδιο και πρόσκληση για συζήτηση, υποστηρίζει πως η εννοιολογική ανάλυση θεωρείται ένα καθαρό φιλοσοφικό όργανο ανάμεσα στα άλλα και ότι οι λειτουργίες της είναι αυστηρά περιορισμένες και προσδιορισμένες. Προσθέτει μάλιστα ότι κατά τη γνώμη του το έργο του *Ethics and Education* ικανοποίησε περισσότερο το ενδιαφέρον του να ερευνήσει την ψυχολογία του ατόμου σε σχέση με τα παιδευτικά ζητήματα παρά κάποια πλασματική και ανύπαρκτη επιθυμία του να βαφτίσει τον εαυτό του, οπαδό της Βρετανικής Αναλυτικής Σχολής, όπως τον κατηγορούν.

Ο Edel επεκτείνοντας το συλλογισμό του και συνεχίζοντας τα επικριτικά του σχόλια, συνεχίζει παρακάτω κατηγορώντας τον ότι την ιδέα με τα υπερβατικά επιχειρήματα την υιοθέτησε με άκριτο τρόπο και γι' αυτό αστόχησε να την υποστηρίξει μέχρι τέλος, μεταπλάθοντας πολλά από τα αρχικά του επιχειρήματα. Ο Peters, έτσι όπως φαίνεται μέσα στο διάλογο, δεν φαίνεται να δίνει σημασία στην κατηγορία αυτή, πιθανότατα γιατί τη στιγμή εκείνη που έγραφε τον πρόλογο, το 1973, ο τρόπος που κατανοούσε τον εαυτό του και τον τρόπο γραφής του συνέπιπτε κατά πολύ με τον τρόπο γραφής του εναρκτήριου λόγου του[92] στο πανεπιστήμιο του Λονδίνου και του έργου του *Ethics and Education*, όπου εκεί ακόμα υποστήριζε την απόλυτη εφαρμογή τέτοιου είδους επιχειρημάτων. Η ανθολογία αυτή[93] οφείλουμε να προσθέσουμε περιέχει και το άρθρο του "Subjectivity and Standards",[94] ένα άρθρο το οποίο ξεσήκωσε αντιδράσεις για τον τρόπο κατά το οποίο ήταν γραμμένο. Το άρθρο αυτό, το οποίο απ' ότι δηλώνει ο ίδιος,[95] δεν γράφτηκε για κάποιο κοινό γεμάτο από φιλοσόφους, αλλά

---

[91] Abr. Edel, *Studies in Philosophy and Education*, Vol. VI. N. 1, Winter, 1968.
[92] R. S. Peters, Peters R. S., "Education as initiation" (Inaugural Lecture), Evans Bros (Harrups 6) 1965 in Archambault, R.D., *Philosophical Analysis and Education*, N.Y., Humanities Press, 1965, σ. 89.
[93] R. S. Peters, *Ethics and Education* σ. 19.
[94] *Ό.π.* σ. 413.
[95] *Ό.π.* σ. 17.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μονάχα για Ακαδημαϊκούς (των οποίων παραθέτει και τα ονόματα), σκοπό είχε να μελετηθούν οι ανθρωπιστικές επιστήμες και ο ρόλος της εγκόλπωσής τους στα αναλυτικά προγράμματα στα Πανεπιστήμια.

Στον πρόλογο αυτού του άρθρου εξηγεί πως απ' τη στιγμή που το κοινό δεν αποτελείται από φιλοσόφους δεν υπάρχει λόγος να εντρυφήσει διεξοδικά σε κάποιες θέσεις του, αλλά θα χρησιμοποιήσει έναν διαφορετικό τρόπο ανάλυσης σαν και αυτό των παλιών φιλοσόφων (older style philosophers).[96] Με τον τρόπο αυτόν ήθελε να αντικρούσει, πιθανολογούμε, ενδεχόμενα επικριτικά σχόλια πως δεν χρησιμοποιεί καθαρό επιστημονικό – φιλοσοφικό λόγο και πως ο λόγος του στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή διαφοροποιείται από τη γενικότερη επιχηρηματολογική στάση του. Αντίθετα με αυτόν τον τρόπο και με τα λόγια που χρησιμοποιεί εικάζουμε πως δεν είχε καμία διάθεση να φανεί πως εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία δημόσιας ομιλίας για οποιοδήποτε ζήτημα, ώστε να περάσει ενδεχομένως κάποια δική του θεωρητική γραμμή και να δημιουργήσει κατά αυτόν τον τρόπο κάποια Σχολή, όπως τον κατηγορούσαν.

Ο D. P. Gilroy,[97] μετριάζοντας την παραπάνω αρνητική κριτική διατείνεται πως είναι λάθος να νομίζουμε πως ο Peters θεωρούσε τον εαυτό του ως κάποιον που απλά μας παρέχει μια συνηθισμένη γλωσσική ανάλυση για τα παιδευτικά ζητήματα.[98] Αντίθετα, θεωρεί πως μας επιβεβαίωσε αρκετές φορές την πεποίθησή του ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να χρησιμοποιούν τα πορίσματα της επιστήμης της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας, κατορθώνοντας να εξετάσει τη γλωσσική χρήση εννοιών είτε την καθημερινή είτε την τεχνική, ώστε να ερευνήσει τη συνοχή και την εγκυρότητα κάθε έννοιας που σχετίζεται με την παιδεία.

Ο R. K. Elliott[99] ο οποίος θεωρείται ως ένας από τους πιο θετικούς κριτικούς μελετητές της φιλοσοφικής σκέψης του Peters, θεωρεί πως ο εν λόγω φιλόσοφος μπορεί να ονομαστεί *φιλόσοφος του παλιού στυλ*, (a philosopher in the older style) κάποιος που δεν νεωτερίζει στη διδασκαλία του ούτε αναπαραγάγει την Αναλυτική μέθοδο. Τον συγκρίνει μάλιστα βρίσκοντας κοινές φιλοσοφικές δομές και αντιλήψεις με τον Ηράκλειτο ως προς το ζήτημα τουλάχιστον του συσχετισμού της λογικής με την

---

[96] *Ό.π.* σ. 19.

[97] Gilroy, D. P.; "The Revolutions in English Philosophy and Philosophy of Education", *Educational Analysis*, vol. 4, no. 1, 1982, σσ.75-91.

[98] R.S. Peters, "Motivation, Emotion and the Conceptual Schemes of Common Sense", *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 87-118.

[99] R. K. Elliott, "Richard Peters : a philosopher in the older style ", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986, σσ. 66-67.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

φιλοσοφική ψυχολογία. Μέσα από τα μάτια του Peters ανευρίσκει πολλές επιρροές από άλλους φιλοσόφους και γενικότερα σκιαγραφεί ένα φιλοσοφικό προφίλ κλασικού τύπου. Τον κατακρίνει όμως πως αδυνατεί να ξεχωρίσει και να συνειδητοποιήσει ο ίδιος τον εκπαιδευτικό από τους παιδαγωγούς ως επιστήμονες, γιατί ενίοτε ξεχωρίζει τις αρμοδιότητές του και άλλες φορές τους αποδίδει το ίδιο χρέος της φιλοσοφικής διείσδυσης στα παιδευτικά ζητήματα.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στη συγγραφέα P. Eslin,[100] η οποία φαίνεται αρνητική να αποδώσει στο άρθρο της το χαρακτηρισμό του αναλυτικού φιλοσόφου τόσο στον Peters όσο και στον Hirst και ταυτόχρονα αποφεύγει να τους χαρακτηρίσει εκπροσώπους της φιλελεύθερης πλευράς της παιδείας, (liberal education). Μελετάει κριτικά τρεις συγγραφείς, τους M. Matthews,[101] K. Harris[102] και η M. Sarup,[103] οι οποίοι έχουν εκθέσει σε άρθρα τους τη θέση τους ότι οι δύο παραπάνω φιλόσοφοι εκπροσωπούν ένα φιλελεύθερο αέρα στην αναλυτική φιλοσοφία της παιδείας και με αφετηρία αυτούς εκφράζει τη σχετική αντίθετη θέση της. Συγκεκριμένα οι τρεις πρώτοι διατείνονται ότι ο τρόπος που μιλάει ο Peters για την κατοχύρωση της ελευθερίας του άλλου και του σεβασμού στην προσωπικότητά του σε συνδυασμό με την προσπάθειά του να τα συγκεράσει όλα αυτά με την αυταξία της παιδείας που αποκλείει κάθε είδους καταπίεση στη μάθηση, εκφράζει ένα φιλελεύθερο τρόπο σκέψης. Σε αντίθετη περίπτωση η θέση του ότι η αναλυτική μέθοδος είναι η μοναδική που σχετίζεται με την εννοιολογική προσέγγιση λέξεων βρίσκει αντίθετο τον Mathews,[104] ενώ η Eslin με βάση τη θέση του Peters ότι η παιδεία είναι μύηση σε τρόπους ζωής που ελέγχονται από τις εκάστοτε κοινωνικές δομές και παραδόσεις αντιστρέφει τον χαρακτηρισμό του φιλελεύθερου σε μάλλον συντηρητικό φιλόσοφο προσκολλημένο στο status quo της εποχής του.

Στη δική μας μελέτη αυτό που οφείλουμε να συνειδητοποιήσουμε είναι πως αδιαμφισβήτητα από τη στιγμή που προσπαθεί να ερμηνεύσει μία - μία λέξη κατά τη μελέτη του παιδευτικού φαινομένου, αξιοποιεί κάποια αναλυτική και γλωσσική μέθοδο, εμπνευσμένος και όχι συστρατευμένος και θιασώτης κάποιας συγκεκριμένης γλωσσικής Αναλυτικής Σχολής. Το γεγονός πως αφορμάται από ξένες γλωσσικές αναλυτικές προσπάθειες επιβεβαιώνει το γεγονός πως δεν μένει ανεπηρέαστος από την

[100] Penny Eslin, "Are Hirst and Peters Liberal Philosophers of Education?", ο.π. σσ. 211-222.
[101] M. Mathews, *The Marxism Theory of Schooling*, Routledge & Kegan Paul. Henley, 1980, σ. 164.
[102] K. Harris, *Education and Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, Henley, 1979, σσ. 112-113.
[103] M. Sarup, *Marxism and Education*, Routledge & Kegan Paul, Henley, 1978, σσ. 6-7.
[104] M. Mathews, *ό.π.* σ. 163.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πνευματική κληρονομιά άλλων φιλοσόφων επάνω σε τέτοια ζητήματα, όμως τούτο δεν σημαίνει πως δεν καινοτομεί, δεν αποτυπώνει τη δική του σφραγίδα και δε φέρει το δικό του στίγμα σε αυτό που ονομάζουμε έρευνα του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας. Η αδιαφορία του και η ανοχή του στις προσπάθειες να του αποδοθούν κατηγορίες ότι καταφέρνει με αυτά που λέει να συγκαταλεχθεί σε κάποιους αναλυτικούς φιλοσόφους ή αλλιώς essentialist philosophers (όπου essence σημαίνει ουσία), αντανακλάται στην απάντηση που δίνει ο ίδιος :«Ειλικρινά, δεν με ενδιαφέρει και πολύ εάν όντως αυτό κατάφερα».[105]

[105] Peters, R.S., "Education and the Educated Man", *Education and the development of reason*, Dearden R.F. –Hirst P.H. and Peters R.S., Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1972, σ. 11.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΗΘΙΚΗ ΠΛΕΥΡΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

2.1. Κριτική της ηθικής του διδασκαλίας

Η ηθική διδασκαλία του Peters, όπως έχουμε μελετήσει, συσχετίζεται άρρηκτα με μία ιδιαίτερη υπερβατική οπτική που εισαγάγει στο χώρο της παιδείας. Η ηθική καθοδήγηση των πράξεων και η παιδευτική τους σημασία αποτελούν βασικό δομικό συστατικό της σκέψης του θέτοντας σε πρώτο πλάνο το ενδιαφέρον που εντοπίσαμε να αναπτύσσει σχετικά με την έρευνα και τα πορίσματα της φιλοσοφικής ψυχολογίας. Στο πλαίσιο μίας τέτοιας μελέτης και κριτικής των σχετικών θέσεών του, διακρίναμε την ιδιαίτερη ενασχόλησή του με τη θεωρία των κινήτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της ανεύρεσης λόγων (reasons), για να (δια)πράξει κανείς κάτι και της επιρροής των συναισθημάτων στην ηθική πραγματικότητα του ατόμου, που αποτυπώνονται από πολύ νωρίς στα κείμενά του όπως το "Nature and Convention in Morality"[106] και το "Freud's Theory of Moral Development in Relation to that of Piaget".[107] Συνδυασμένο το εν λόγω ενδιαφέρον για την ψυχοσύνθεση του ατόμου με την κοινωνική του διδασκαλία περί ελευθερίας και δημοκρατίας ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την ελεύθερη ανάπτυξη του ατόμου, το συναντάμε καταγεγραμμένο στο έργο του *Moral Development*

[106] R.S. Peters, "Nature and Convention in Morality", *Proceedings of the Aristotelian Society*, May 1951, σσ. 229-232, R. S. Peters, *Moral Development and Moral Education,* Allen & Unwin, London, 1981, σσ. 62- 156.

[107] R.S. Peters, "Freud' s Theory of Moral Development in relation to that of Piaget", *Psychology and Ethical Development,* Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 231-244.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

and Moral Education,[108] έργο εξαιρετικής σπουδαιότητας, όπου μέσα σε αυτό εκτυλίσσονται οι βασικές του θέσεις για το ζήτημα της ηθικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα ως δεύτερο πυλώνα της ανάλυσής μας και ισότιμα σημαντικό κρίναμε τη χρήση υπερβατολογικών ερωτημάτων για την οριοθέτηση των αξιέπαινων πράξεων στο πλαίσιο της ερμηνείας του παιδευτικού φαινομένου και του προσδιορισμού των κινήτρων για την οριοθέτηση του όρου της *παιδείας*.[109] Αυτό που έχουμε κατανοήσει αναφορικά με τη σκέψη του εν λόγω φιλοσόφου είναι ότι προσπαθώντας να ερμηνεύσει τον ανθρώπινο χαρακτήρα αφορμάται από την ανάγκη του να αναλύσει τον όρο αυτό και κατ' επέκταση τον όρο *προσωπικότητα* και κατόπιν να συλλάβει τον τρόπο που επηρεάζεται ο άνθρωπος στις ηθικές του αποφάσεις. Παραθέτοντας παραδείγματα για τη χρήση των δύο παραπάνω όρων σε διαφορετικές εκφράσεις όπως: «ο άνθρωπος αυτός έχει *χαρακτήρα*», «κάποιο άτομο επιδεικνύει *χαρακτήρα* σε κάποια κατάσταση», «κάποιος έχει *προσωπικότητα*» ή «*δυνατή* προσωπικότητα», κάνει λόγο για δύο διαφορετικές έννοιες.

Από την μία έχουμε τη λέξη *χαρακτήρας*[110] που χαρακτηρίζει εσωτερικά τον άνθρωπο σε αντίθεση με την έννοια *προσωπικότητα*, την οποία ερμηνεύει ως τον εξωτερικό τρόπο έκφρασης που αντικατοπτρίζεται στο εξωτερικό περιβάλλον. Η προσχώρηση σε μία τέτοια ανάλυση εκφράζει την απροσπέλαστη επιθυμία του να διοχετεύσει το μήνυμα πως το άτομο αναζητώντας τις αιτίες διαμόρφωσης του χαρακτήρα του και τις τυχόν επιρροές που του έχουν ασκηθεί είτε από την ίδια του τη φύση είτε από την κοινωνία στην οποία ζει, καταλήγει στην κοινή συνείδηση πως μέσα από αυτές τις διαδικασίες διαμορφώνεται η ηθική του στάση[111] και η ηθικότητα του χαρακτήρα του. Εδώ σημειώνουμε πως η συνεχής επανατοποθέτηση του ατόμου μέσα στην κοινωνία και ο αδιάκοπος επαναπροσδιορισμός της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου συνάδουν με τη γενικότερη θεωρία της ανάπτυξης του ανθρώπινου μυαλού και του ρόλου που διαδραματίζει στη διαμόρφωση της παιδευτικής ταυτότητας του ατόμου, θέση που άπτεται της κριτικής που του ασκήθηκε στο πλαίσιο της γνωσιολογικής ανάπτυξης της θεωρίας του.

---

[108] R. S. Peters, *Moral Development and Moral Education, ό.π.* Την πλειονότητα των άρθρων αυτού του έργου μπορεί κανείς να την αναζητήσει στο έργο του *Phychology and Ethical Development, ό.π.*

[109] Βλ. σχετικά R. S. Peters, *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, 1973, σ. 38, R.S. Peters, *Ethics and Education*, Allen & Unwin, London, 1978, σσ. 144-178.

[110] R. S. Peters, "Moral Education and the psychology of character", *Philosophy*, XXXVII, 139, σσ. 44-46.

[111] R. S. Peters, *Moral Development and Moral Education*, σσ. 62- 156.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η κριτική τώρα που του ασκήθηκε σχετικά με την ηθικολογική πορεία της σκέψης του εστιάζεται περισσότερο στην αναζήτηση της αποκατάστασης της ηθικής τάξης των πραγμάτων ως απάγαυσμα της κοινωνικής και οικονομικής εξέλιξης του ατόμου. Μία τέτοια ανοδική πορεία σηματοδότησε τον πνευματικό του εξευγενισμό, την πνευματική δηλαδή, ανέλιξη του ανθρώπινου νου ως αποτέλεσμα της κοινωνικής ενσωμάτωσης και επιβίωσής του.[112] Υπό την έννοια αυτή η λογική αυτονομία του ατόμου[113] αποτέλεσε απαραίτητη προϋπόθεση για την εξακρίβωση των πραγματικών αιτιών που υπολανθάνουν στις πράξεις του[114] και επισφραγίστηκε, όπως είδαμε, από τη χρήση των a priori αναλυτικών και συνθετικών δομών του νου κατά τη διαμόρφωση της ηθικής του ταυτότητας.

Αυτή ακριβώς η σταδιακή δόμηση της ηθικής ταυτότητας του ατόμου σε συνδυασμό με το ρόλο που εναποθέτει στα ένστικτα και τα πάθη του ατόμου να διαδραματίζουν καθ' όλη την ηθική και πνευματική του ανάπτυξη, αποτελεί και σημείο διαφοροποίησης του ίδιου από τον Kohlberg, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, και παράλληλο έναυσμα του δεύτερου για να ασκήσει κριτική. Ο Peters στο άρθρο του "Reason and Passion" αποδίδει μεγάλη σημασία στις λέξεις *συναίσθημα* και *πάθος*, τις οποίες θεωρεί πως επηρεάζουν την ηθική ζωή του ατόμου [115] ακόμα και στο τελευταίο από τα τρία στάδια μέσα στα οποία πραγματοποιείται η πνευματική και ηθική του ανάπτυξη.[116] Στο στάδιο αυτό αρχίζει η χρήση των κριτηρίων προκειμένου να γίνει αντιληπτή η πραγματικότητα όπως η αγάπη για την αλήθεια της αποκτώμενης γνώσης, της συνέπειας (coherence) και της ειλικρίνειας (honesty) των όσων μεταφέρονται και γίνονται αντιληπτά από τον εξωτερικό κόσμο.

Τα κριτήρια αυτά τα ονομάζει ο Peters distinctive passions (ιδιαίτερα πάθη) και αντιλαμβανόμαστε πως δεν αποφεύγει να χρησιμοποιεί τον όρο *πάθος* ακόμα και για ενέργειες του νου λογικά κατοχυρωμένες και λογικά αποδεκτές. Ας μη ξεχάσουμε και τα λόγια του που έχουν αναφορά σε όσα λέμε[117]: «Ο άνθρωπος πλέον ενεργεί με βάση λογικά κριτήρια μετατρέποντας τα εκ φύσεως ένστικτά του όπως φόβος, θυμός και σεξουαλική επιθυμία σε διακριμένα ένστικτα όπως η αναζήτηση της αλήθειας και της

---

[112] *Στο ίδιο* σ.63.
[113] *Στο ίδιο*, σσ. 62-65.
[114] R.S. Peters, *Phychology and Ethical Development*, σσ. 152-156.
[115] Βλ. άρθρα του: "Reason and Passion", *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 151-174 και "The Development of Reason", *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 119-151. Παρόμοιες απόψεις για το εν λόγω θέμα αναπτύσσονται και στο *Essays on Educators*, Allen & Unwin, London, 1981 του ιδίου.
[116] R.S. Peters, *Phychology and Ethical Development*, σσ. 162-166.
[117] *Στο ίδιο* σσ. 169-171.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

συνοχής των πραγμάτων...Γιατί εάν μέναμε στην ανάλυση μόνο των πρώτων, αυτό που θα κάναμε θα ήταν ένα αναμάσημα της Αριστοτελικής άποψης για τις αρετές. Εμείς όμως πρέπει να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στην παθιασμένη πλευρά του λόγου (passionate side of reason) παρά στην αριστοτελική θεωρία... Γιατί ο Αριστοτέλης δεν γνώριζε ότι η χρήση του *λόγου* (reason) είναι μια παθιασμένη, γεμάτη ένστικτα δουλειά (δραστηριότητα)».

Η θέση αυτή μας προσανατολίζει να σκεφτούμε πως κατά τον Peters η λογική συσχετίζεται με το πάθος, το συναίσθημα και το ένστικτο και όλα αυτά χαρακτηρίζουν την ηθικότητα του ατόμου στο ώριμο πλέον ηλικιακό του στάδιο.[118] Με την προβληματική αυτή φαίνεται να είναι αντίθετος ο Kohlberg[119] ο οποίος εκτυλίσσει τη δική του θεωρία επηρεασμένος από τα νοητικά στάδια ανάπτυξης του Piaget υποστηρίζοντας αρχικά,[120] πράγμα που αποδέχεται και ο φιλόσοφός μας, ότι τα παιδιά τείνουν να βλέπουν στην αρχή τους κανόνες ως επιβεβλημένους από κάποια εξωτερική δύναμη, μετά ως μέσα για να κερδίσουν κάποια φιλοφρόνηση και τέλος ως απαραίτητα συστατικά για μια ισορροπημένη κοινωνία. Έτσι το κάθε στάδιο βρίσκεται σε άμεσο συσχετισμό και πάντα προϋποθέτει την ύπαρξη του προηγούμενου.

Ωστόσο, η ηθική πορεία του ατόμου δεν σημαίνει ότι είναι συνώνυμη με την ωρίμανσή του, αλλά προέρχεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που υφίστανται ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον που ζει. Επιπρόσθετα ο Kohlberg θεωρεί πως η σημασία που αποδίδει ο Peters στα distinctive passions για τη διαμόρφωση της ηθικότητας του ατόμου είναι υπερβολική και ο συσχετισμός τους με τη λογική, ανεπαρκής. Τέλος, παρά την υποστήριξη μιας τέτοιας θέσης που θέλει τα εν λόγω χαρακτηριστικά πάθη να διαδραματίζουν ένα δευτερεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση της ηθικής του ατόμου, επισημαίνει και ανευρίσκει κάποια αλήθεια στα λεγόμενα του Peters πως αν επιθυμήσουμε να μελετήσουμε την ηθική ενός ατόμου θα πρέπει να ακολουθήσουμε μία έρευνα γνωσιολογικού προσανατολισμού και να στραφούμε κυρίως στο γνωσιολογικό της χαρακτήρα.[121]

---

[118] David E. Cooper, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, σ. 33.
[119] R. S. Peters, "The place of Kohlberg's Theory in Moral Education", *Essays on Educators*, Allen & Unwin, London, 1981, σσ. 113-127.
[120] *Ό.π.* σσ. 80-163.
[121] R.S. Peters, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1970, σσ. 46-47.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Προχωρώντας στο ίδιο κριτικό πνεύμα ο καθηγητής φιλοσοφίας και συνάδελφός του, K. Elliott,[122] διακρίνει ορισμένες δυσκολίες κατά την ερμηνεία της ηθικής επιταγής, έτσι όπως την εκφράζει ο Peters, εντοπίζοντας αμφισημίες κατά την κατανόηση της εμμονής του φιλοσόφου μας, όταν μιλάει για ένα επιθυμητό, λογικό επίπεδο, στο οποίο πρέπει όλοι να φτάσουν, προκειμένου να αποφασίσουν σε ποια ηθική πράξη πρέπει να καταλήξουν. Θεωρεί πως ένας τέτοιου είδους πρακτικός συλλογισμός δεν αφήνει περιθώριο για υποκειμενικές ιδιαιτερότητες επιβάλλοντας ένα σταθερό πρότυπο βάσει του οποίου θα λειτουργήσει ο ανθρώπινος νους.

Παράλληλα υποστηρίζει πως δημιουργούνται αμφιβολίες σχετικά με το μέσω των θεωρητικών αναζητήσεων προσδιορισμό αυτού του επιπέδου. Πιστεύει, δηλαδή, πως ο τρόπος που επιλέγουμε να αιτιολογούμε τα πράγματα και που συνάδει αυστηρά με καθαρά θεωρητικής υφής αναζητήσεις, κατά τον Peters, δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητος και από συμπεράσματα που προέρχονται μέσα από την καθημερινή ανθρώπινη εμπειρία.

Ο ιδιαίτερος αυτός προβληματισμός εστιάζεται με άλλα λόγια στην προβληματική που δημιουργείται κατά τον προσδιορισμό τόσο των γνώσεων όσο και των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν. Δεν υπάρχει λοιπόν κάποιο αντικειμενικό περιθώριο αναζήτησης κάποιου συγκεκριμένου τρόπου σκέψης που οφείλουμε όλοι να ακολουθούμε και το οποίο θα κατοχυρώνει ηθικά τις πράξεις μας. Ακόμα και η άποψη του Peters ο οποίος διατείνεται πως πρέπει να ξεκινήσει ένας διάλογος που σκοπό θα έχει τον προσδιορισμό εκείνων των πράξεων που θα ικανοποιούν το κοινό συμφέρον, βρίσκει τον Elliott αντίθετο, υποστηρίζοντας πως η διασάφηση του όρου *κοινό συμφέρον* και η ταύτισή του με το *ηθικά σωστό* είναι ένα τεράστιο ζήτημα με αβέβαιες απολήξεις, δεδομένου ότι εάν επιθυμούμε να οδηγηθούμε σε λιγότερα αβέβαια συμπεράσματα οφείλουμε να θέσουμε υπόψη μας και την πιθανότητα να υπάρχουν περιπτώσεις όπου το κοινό καλό να μην ταυτίζεται με το ηθικά σωστό.

Θεωρούμε πως το αντεπιχείρημα του Elliott φέρει κάποια λογική βάση και δεν αίρει τις δημοκρατικές του πεποιθήσεις και το φιλελεύθερο τρόπο που προσεγγίζει τα παιδευτικά ζητήματα. Αντίθετα θέτει ένα μείζον ζήτημα : Τη δυσκολία να εκτιμηθούν οι θεωρητικές επιδιώξεις ως οι μόνες που να οδηγούν σε αξιέπαινες παιδευτικές πράξεις, αφού φέρνει ως απόδειξη το γεγονός πως οι θεωρητικές πράξεις δεν μπορούν

[122] R. S. R. K. Elliott, "Richard Peters : a philosopher in the older style", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986, σσ. 58-59.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

να διέπονται από καθαρής υφής αντικειμενικά κριτήρια, χωρίς να υπάρχει κάποια χροιά υποκειμενική.

Σε συνέχεια του παραπάνω συλλογισμού ο Elliott εστιάζεται και στην ακριβή διατύπωση του υπερβατολογικού επιχειρήματος «Γιατί να πράξω εκείνο παρά το άλλο;» για την ισχύ του οποίου ο Peters πιστοποίησε πως το άτομο θέτοντας το ερώτημα αυτό αποδεικνύει πως είναι ήδη δεσμευμένο ηθικά να πράξει το σωστό και ταυτόχρονα να κατέχει όλες εκείνες τις γνωστικές δομές, που του επιτρέπουν να το θέσει.[123] Ο Elliott αντίθετα θεωρεί ότι τέτοιου είδους ερωτήσεις αφορούν κάποιον επιστήμονα ή φιλόσοφο που ερευνά συναφή ζητήματα και όχι ένα κοινό άνθρωπο, γιατί ο σχηματικός τρόπος που εμφανίζεται η λογική να κυβερνά είναι απόλυτος και δεσμευτικός. Αυτό το στηρίζει στην πεποίθηση πως από έναν απλό άνθρωπο αναμένουμε να ενεργήσει όχι με βάση τον τύπο των ερωτήσεων που θα θέσει και το βάθος των γνώσεων που αυτός υποδηλώνει, αλλά με βάση τα ενδιαφέροντά του και το χρόνο που διαθέτει και θα του επιτρέπει να θέτει τέτοια ερωτήματα, τα οποία δεν αποτελούν πανάκεια, για να οδηγηθεί κανείς σε μία σωστή πράξη.

Στη συνέχεια αυτής της προβληματικής και στο πλαίσιο της τροποποίησης της σκέψης του φιλοσόφου μας, όπως έχουμε άλλωστε διαπιστώσει και πρωτύτερα, εμπίπτουν και τα όσα αναφέρονται στο άρθρο "Education and Justification": a Reply,[124] το οποίο αφενός έρχεται να πιστοποιήσει μια αλλαγή στην προβληματική του, αφετέρου να ερευνήσει μία νέα περιοχή ενδιαφέροντος, την ονομαζόμενη, *ανθρώπινη κατάσταση* (human condition), στην οποία, όπως λέει, είναι η περιοχή όπου η αναγκαιότητα του λόγου πρέπει να υφίσταται και της οποίας τα όρια πρέπει να προσδιορίζουν την έκταση στην οποία πρέπει να φτάσουν οι ερωτήσεις μας, για το τι πρέπει να κάνουμε. Με άλλα λόγια η ανάγκη να επιβληθεί μία λογική ερμηνευτική σκοπιά των γεγονότων υφίσταται υπό περιορισμούς που θέτει το μυαλό αναγνωρίζοντας με αυτό τον τρόπο τα όρια και τις περιορισμένες δυνατότητες της ανθρώπινης φύσης. Με την εισαγωγή της οπτικής της ανθρώπινης κατάστασης, όπως κρίνει ο Elliott, μετριάζεται η αντικειμενική προβολή ενός προτύπου ηθικών πράξεων χωρίς υποκειμενικούς περιορισμούς και πιστοποιείται το γεγονός πως οι ερωτήσεις που ταλανίζουν την ανθρώπινη σκέψη γεννιούνται μέσα ακριβώς από τις γενικές ανθρώπινες συνθήκες. Οι ερωτήσεις αυτές αντικατοπτρίζουν ένα γενικό πλαίσιο

---

[123] *Ό.π.* σ. 60.

[124] R.S. Peters, "Justification and Education, A Reply", *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, vol. II, 1977, σ. 35.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πεποιθήσεων και συμπεριφορών μέσα από το οποίο πραγματοποιούνται κάποιοι σκοποί και ανακύπτουν κάποιοι γρίφοι.[125] Μάλιστα η αλλαγή του νοήματος που εκπροσωπούν πλέον οι ερωτήσεις φαίνεται και από μία σειρά ερωτημάτων που πλέον δεν εμφανίζονται υπό την παλαιότερη, άκαμπτη, θεωρητική σκοπιά. Τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι: «Τι πρέπει να κάνει ο *πεπαιδευμένος* άνθρωπος απέναντι στα φαινόμενα του φυσικού κόσμου; Πως πρέπει να αντιδράσει απέναντι στις αλλαγές του καιρού; Στις αντιδράσεις των ανθρώπων; Τι πρέπει να σκεφτεί για τον εαυτό του, τη ζωή, τη γέννηση και το θάνατο; Με ποιο τρόπο πρέπει να αντιδράσει απέναντι στην εξουσία και τη βία»;[126] Ο Peters δείχνει να πιστεύει πως αυτές οι ερωτήσεις αφορούν *πλέον* όλους τους ανθρώπους, ακόμα και αυτούς που παροντικά δεν ενδιαφέρονται να θέσουν τέτοιου είδους ερωτήματα. Η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα στηρίζεται βέβαια σε όλες τις γνωστικές δομές που αποκτά κανείς κατά τη σταδιακή ωρίμανσή του, παρουσιάζοντας μία νέα οπτική γωνία κάτω από την οποία προσεγγίζεται η έννοια *παιδεία*, η οποία δεν λογίζεται πλέον ως μύηση αξιέπαινων πράξεων, αλλά μετατρέπεται σε μύηση σε κοινές, ανθρώπινες παραδόσεις, χωρίς την υποχρεωτική αυτοδέσμευση του καθενός σε προηγούμενες λογικές απαιτήσεις, χαλαρώνοντας ακόμα πιο πολύ τη θέση του.

Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα πως ο Peters στο άρθρο αυτό φαίνεται περισσότερο εύκαμπτος στα όσα διατείνεται, υποκρύπτοντας την πεποίθηση πως το άτομο, για να ονομαστεί *πεπαιδευμένο* δεν σημαίνει ότι υποχρεωτικά πρέπει να καταφεύγει σε ερωτήματα υπερβατικά σχετικά με την κατάστασή του, ώστε να κατανοεί τι ηθικό πρέπει να πράξει, αλλά εάν ποτέ επιθυμήσει να πράξει κάτι και να είναι *σίγουρος* ότι σκέφτεται λογικά θα πρέπει να θέσει καλά δομημένα ερωτήματα στον εαυτό του. Ο Elliott, απέναντι σε αυτήν την αναθεωρημένη σκέψη κρίνει πως ο Peters δεν κατάφερε να επιχειρηματολογήσει επαρκώς αναφορικά με τη νέα του θέση, ωστόσο, κατάφερε να ξεχωρίσει τους ειδικούς από τους μη ειδικούς επιστήμονες, τους πνευματικά μορφωμένους από τους απλούς ανθρώπους που δεν κατέχουν τέτοια νοητικά σχήματα και να αποδώσει με αυτόν τον τρόπο λιγότερη αξία στα κριτήρια που είχε θέσει γενικά και άκριτα για τον καθένα.[127]

---

[125] R. S. Peters, "Ambiguites in Liberal Education and the problem of its content", *Education and the Education of Teachers*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston 1977, σ. 54.
[126] *Ό.π.*
[127] R. K. Elliott, "Richard Peters : a philosopher in the older style ",*ό.π.* σ. 61.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αν και κατά την ανάγνωση του άρθρου φαίνεται να μην αποδίδει τη δέουσα αξία στα λόγια του Peters και να υποβαθμίζει τις αρχικές του προθέσεις στο τέλος χρησιμοποιεί πολύ ωραία λόγια, για να μας δείξει πως εγκρίνει την προσπάθειά του να εισάγει μία νέα τάση στη φιλοσοφία της παιδείας που ούτε και ο ίδιος δεν γνώριζε ότι εκείνη τη στιγμή με όσα έλεγε, την χάρασσε. Επιπλέον, παραδέχεται πως σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να του χρεωθεί ένας υλιστικός λόγος προσέγγισης της έννοιας *παιδεία*, αλλά πρέπει να εκτιμηθεί το γεγονός ότι παρέμεινε πιστός σ' έναν παραδοσιακό τρόπο σκέψης για τα παιδευτικά ζητήματα.[128]

Μία άλλη αξιόλογη κριτική είναι εκείνη του F. Murphy,[129]ο οποίος εστιάζει σε ορισμένα σημεία της ηθικής φιλοσοφίας του Peters και προβληματίζεται για την εγκυρότητα της ύπαρξης *ελευθερίας* στο μαθητή μέσα στο νοητικό πλαίσιο όπου διαδραματίζεται η παιδευτική πράξη. Η εγκυρότητα της έννοιας αυτής αίρεται από το γεγονός ότι παρατηρείται μία αντίφαση ανάμεσα στην έμμεση επιβολή, όπως την χαρακτηρίζει, γνωστικών κατευθύνσεων και σωρείας γνωστικών δομών από το δάσκαλο στο μαθητή, που συνδέονται με την κοινωνικοποίηση του ατόμου, με την υποτιθέμενη ελευθερία μιας παιδαγωγικής τεχνικής που θα εδραιωθεί μέσα στα δημοκρατικά πρότυπα.

Αναρωτιέται για το εάν κάποιος μπορεί να ονομαστεί πραγματικά *πεπαιδευμένος*, να αισθάνεται παράλληλα ελεύθερος και να είναι ελεύθερος δίχως όμως να είναι ικανός να θέτει υπερβατικού τύπου ερωτήματα για τις επιλογές της ζωή του. Επιπρόσθετα θέτει ως μία νέα παράμετρο το γεγονός πως υπάρχουν παιδιά που χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς δείκτες νοημοσύνης και πως θα πρέπει να είχε ληφθεί υπόψη από τον Peters, ο οποίος προχώρησε στη σύσταση των τριών κριτηρίων του χωρίς να έχει συνυπολογίσει παραμφερείς παράγοντες όπως αυτόν του διαφορετικού τρόπου πρόσληψης των γνώσεων και του διαφορετικού νοητικού μαθησιακού επιπέδου.

Δύο άλλοι φιλοσοφικοί μελετητές και συγγραφείς οι Barrow και Woods[130] στο κριτικό περί παιδείας έργο τους φαίνονται επιφυλακτικοί όσον αφορά τη χρησιμότητα του όρου «αξιέπαινες πράξεις» από τον Peters διατυπώνοντας την άποψη πως δεν αρκεί απλά η διαπίστωση ότι είναι άξιο να πράττει κανείς κάτι αξιέπαινο, αλλά η κατοχύρωση

---

[128] *Στο ίδιο* σ. 66.

[129] F. Murphy, "The Paradox of Freedom in R.S. Peters' Analysis of Education as Initiation", *British Journal of Educational Studies*, V. 21, N. 1, 1973, σσ. 16-18.

[130] R. Barrow and Woods, *An Introduction to Philosophy of education*, 2nd edition, Mentuen, London and New York , 1982, σσ.15-16.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και ο προσδιορισμός της ουσίας και της δομής των πράξεων αυτών. Κατ'αυτούς ο φιλόσοφός μας αδυνατούσε να προσδιορίσει συγκεκριμένα κριτήρια με βάση τα οποία μπορούν να αναζητηθούν οι παραπάνω πράξεις και να επιτευχθούν. Τα κριτήριά του δεν ήταν με άλλα λόγια επαρκή, για να συμπεριλάβουν όλο το φάσμα των ηθικών και γνωσιολογικών διαστάσεων που χαρακτηρίζουν το φαινόμενο της παιδείας. Στη διαπίστωση αυτή έρχεται να προστεθεί και η κυρίαρχη θέση που κατέχει και ο υποκειμενικός ανθρώπινος παράγοντας κατά την εκτίμηση της ηθικής αξίας μίας πράξης. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός πως δεν είναι δυνατόν όλοι οι άνθρωποι να κατέχουν τον ίδιο ηθικό κώδικα συμπεριφοράς και ερμηνείας των πράξεων και ακόμη να εκπαιδευτούν να αποκτήσουν ένα κοινό τρόπος ηθικής αντίληψης.

Τέλος, περνώντας σε μία διαφορετική διάσταση της ηθικής φιλοσοφικής σκέψης του Peters σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η αυθεντία του δασκάλου στην επικράτηση και διατήρηση ενός δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ευνοεί το σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή, συναντάμε τη φιλόσοφο M. Warnock[131] η οποία παρατηρεί πως ο Peters αναλύει εκτενώς το ζήτημα αυτό και το αντιλαμβάνεται από την υπεύθυνη θέση του δασκάλου να δημιουργήσει ένα ασφαλές κλίμα[132] σεβασμού ως προς το πρόσωπό του, ώστε να μεταδώσει αυτά που γνωρίζει στους μαθητές του και παράλληλα να εκφράζει ένα πηγαίο ενθουσιασμό για αυτό που επιτελεί, ώστε να τους πείθει ότι αξίζει να τον προσέξουν.

Παρατηρώντας όμως από κοντά την πορεία της σκέψης του φιλοσόφου για το εν λόγω ζήτημα, διαπιστώνει με θετικό τρόπο πως υπάρχει μία παρανόηση ή λάθος διατύπωση του ίδιου σχετικά με τον τρόπο που εκφράζεται αυτή και ότι ακόμα και ο Peters αντιλαμβάνεται την ανεπαρκή άποψη που εκφράζει, γι' αυτό και σπεύδει να την διορθώσει. Υπάρχουν, δηλαδή, περιπτώσεις όπου ο δάσκαλος δεν μπορεί να επιβληθεί και οι μαθητές δεν έλκονται απ' όσα λέει. Στην περίπτωση αυτή σύμφωνα με αυτόν, η εξουσία και η αυθεντία του δασκάλου είναι ανεπαρκής και πρέπει να υποστηριχθεί με δύναμη: «On occasions such as these, authority on its own may be ineffective, it may have to be backed by power».[133]

---

[131] M. Warnock, *Schools of Thought*, Faber, London, 1977, σσ. 59-61. Υπάρχουν και μετριοπαθέστερες κριτικές ή αναφορές λιγότερο σημαντικές όπως των Barrow, R.; White, P., *Beyond Liberal Education*, London, Routledge, 1993, Kleinig, J. "R.S. Peters' Use of Transcendental Arguments", *Annual Proceedings of the Philosophy of Education Society fo Great Britain*, 7(2), σσ. 149-166.
[132] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 256.
[133] Ο.π. σ. 266.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Αντιθέτως ο Adelstein[134] ασκεί δριμεία κριτική στο ζήτημα αυτό κατηγορώντας τον ότι εκφράζει μια ελιτίστικη συμπεριφορά, θεωρώντας ότι ο ενθουσιασμός με τον οποίο πρέπει να συμπεριφέρεται ο δάσκαλος είναι μία αυταπάτη και κάτι το ουτοπικό, επειδή ο τρόπος που θα ασκήσει την εξουσία δεν συνιστά μία έμφυτη διαδικασία, αλλά μία επίκτητη στην οποία και ο ίδιος εντρυφά καθημερινά και πρέπει να την διδαχθεί από κάπου αλλού. Η προβληματική του εστιάζεται στην αναζήτηση εκείνου του ανθρώπου ή εκείνης της διαδικασίας η οποία θα εγγυάται την καθολική και σύμμετρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του δασκάλου.

Το γενικότερο συμπέρασμα που εξάγεται από αυτό το άρθρο κρίνεται υπερβολικά ακραίο και αρνητικό μη προσφέροντας γόνιμο έδαφος για περαιτέρω εξέταση και εστιάζεται στην άποψη ότι ο Peters βασικά εκλαμβάνει την παιδεία ως μία διαδικασία μονομερώς διαιρεμένη σε δύο μέρη: στο πρώτο κατά το οποίο κάποιος κάνει κάτι, ενεργεί και στο δεύτερο μέρος όπου κάτι γίνεται σε κάποιον. Υπό την έννοια αυτή ο δάσκαλος ασκεί την εξουσία σε κάποιους και κάποιοι πρέπει να την δεχτούν, υπονοώντας μία καθολική απολυταρχική και όχι διαλογική σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στο δάσκαλο.

Τέλος, παρόμοια κριτική ασκούν και οι N. Postman και Ch. Weingartner,[135] οι οποίοι θεωρούν πως όταν ο δάσκαλος, κατά το πρότυπο του Peters, είναι ενθουσιασμένος με κάποιο αντικείμενο που διδάσκει και εκείνη τη στιγμή ευχαριστιέται να μιλάει γι' αυτό δεν είναι απαραίτητο να διοχετεύσει την ίδια αγάπη και ευχαρίστηση στους μαθητές του. Αυτό δεν σημαίνει πως οι δάσκαλοι λαθεμένα θεωρούν τους εαυτούς του ως αυθεντίες σε αυτό που κάνουν ή ότι δεν πρέπει να αισθάνονται έτσι, αλλά η κριτική εστιάζεται στο γεγονός πως κάνουν το λάθος να θεωρήσουν πως η διδασκαλία είναι ένα μέσο να μεταδώσουν τις γνώσεις τους στους μαθητές. Αντίθετα η διδασκαλία δεν έχει να κάνει κατ' αυτούς με την παροχή γνώσεων που ο δάσκαλος κατέχει και οι μαθητές αγνοούν, αλλά με την διαπροσωπική επαφή και ανταλλαγή απόψεων που πρέπει να υφίσταται προκειμένου να παράγεται γνώση. Η γνώση υπό την οπτική αυτή παράγεται από τις απαντήσεις των μαθητών σε διάφορες ερωτήσεις, γιατί ο στόχος του δασκάλου δεν είναι να μεταλαμπαδεύσει απλά γνώσεις,

[134] Adelstein, D., "The Wit and Wisdom – The Philosophy of education", in T. Pateman, Counter Course, Harmonsworth, Penguin, 1972, σσ. 115-119.
[135] N. Postman & Ch. Weingartner, *Teaching as Subversive Activity*, Penguin, 1971, σσ. 31, 50.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αλλά να δεσμεύσει τους μαθητές σε τέτοιες δραστηριότητες που να παράγουν γνώση.[136]

Το συμπέρασμα στο οποίο οδηγούμαστε από την έκθεση των κυριότερων κριτικών απόψεων της ηθικής διδασκαλίας του Peters είναι ότι σε αρκετά σημεία η μη επαρκής επιχειρηματολογία και στοιχειοθέτηση, για παράδειγμα, της χρήσης υπερβατολογικών χαρακτηριστικών της παιδευτικής διαδικασίας και η μερική αλλαγή των θέσεών του, ώστε να κατοχυρώνονται και να πιστοποιούνται και από διυποκειμενικά κριτήρια προκαλεί αυξημένες αντιδράσεις τις οποίες και καταγράψαμε. Ωστόσο, κρίνουμε πως αρκετές αμφισημίες και αμφιταλαντεύσεις στη συναγωγή συμπερασμάτων από τον ίδιο κρίνονται επιτρεπτές στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να συνταιριάσει ετερόκλητα στοιχεία και έννοιες, όπως είναι το πάθος, το ένστικτο και η λογική και να σκιαγραφήσει έτσι την ηθική του ψυχολογία και ειδικότερα την έκφανσή της μέσα από την παιδευτική διαδικασία. Μη ξεχνάμε πως η ερμηνευτική προσέγγιση των έργων του μας οδηγεί να μιλήσουμε για μια υφέρπουσα διαμόρφωση μιας ψυχολογικής θεωρίας των ηθικών ζητημάτων, λαμβάνοντας υπόψη πως ξεκινά ο ίδιος από τη μελέτη της ανθρώπινης ψυχοσύνθεσης, για να περάσει στην ανάλυση των παιδευτικών απολήξεων που μία τέτοια μελέτη φέρει.

2.2. *Κίνητρο* και *μάθηση* υπό κριτική σκοπιά

Η έννοια του κινήτρου στη διαδικασία της μάθησης και ο τρόπος που μπορεί επηρεάσει το βαθμό συγκέντρωσης του μαθητή και πρόσκτησης της παρεχόμενης γνώσης αποτελούν καίρια ζητήματα πάνω στα οποία προβληματίζεται ο φιλόσοφός μας με σκοπό να εντοπίσει κάθε φορά τις διόδους μέσα από τις οποίες είναι δυνατό να διοχετευτεί γονιμότερα το εκπαιδευτικό υλικό στους εκπαιδευομένους. Ενδιαφερόμενος εξαρχής για τη σημασία των πορισμάτων της επιστήμης της ψυχολογίας και του ρόλου που διαδραματίζει αυτή στα παιδευτικά δρώμενα και πεπεισμένος πως και οι ψυχολόγοι μπορούν να παρέχουν γόνιμες πληροφορίες για το χειρισμό των παιδευτικών ζητημάτων διερεύνησε τον κόσμο των συναισθημάτων του ανθρώπου, για να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με τα κίνητρα εν γένει της ανθρώπινης συμπεριφοράς και συγκεκριμένα για τον τρόπο που μπορεί κανείς να επιδράσει στη διαμόρφωση τέτοιων

[136] *Ό.π.* σ. 43.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συναισθημάτων, ώστε να οδηγούν σε υγιείς ενέργειες και σε αξιέπαινες πράξεις. Όλο το σύστημα λειτουργίας της ανθρώπινης συμπεριφοράς μελετάται υπό το πρίσμα της ανεύρεσης ενός ηθικού τρόπου ζωής, γνωσιολογικά ερμηνευμένο και συνδέεται οπωσδήποτε με την προσπάθειά του να φιλοσοφήσει επάνω σε θέματα παιδείας καθώς η *παιδεία των ανθρωπίνων συναισθημάτων* (the education of emotions) τον αφορά στο βαθμό που ο άνθρωπος λογίζεται ως επεξεργαστής των εξωτερικών μηνυμάτων, για να καλλιεργήσει τα συναισθήματά του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διάγει ένα ηθικό βίο.

Ο Peters στο βιβλίο *Ethics and education* προσδιορίζει το συσχετισμό ανάμεσα στη βαθύτερη γνώση που πρέπει να επιδείξει κανείς για την ακριβή αιτία των πράξεών του και στην αντιστοίχηση των κατάλληλων συναισθημάτων που πρέπει να καλλιεργήσει προκειμένου να οδηγηθεί σε αξιέπαινες πράξεις και με αυτό τον τρόπο συσχετίζει τόσο τη γνωστική όσο και την ηθική θεώρηση του παιδευτικού φαινομένου. Συγκεκριμένα αναφέρει καθαρά ότι: «...οποιοσδήποτε που σκέφτεται σοβαρά για το πώς πρέπει να ξοδέψει το χρόνο του δεν μπορεί παρά να επιδιώξει δραστηριότητες που θα προωθήσουν τις κλίσεις του, τις ευαισθησίες του και θα τον κάνουν να αισθανθεί, όταν καταπιάνεται με αυτές, ότι ταιριάζει (sense of fitting) σε αυτές».[137]

Το χωρίο αυτό μας υποδεικνύει αρχικά ότι το να αισθανθεί κανείς σίγουρος, όταν πράττει κάτι, αποτελεί παράγοντα πρωταρχικό για την ηθικότητα αυτής του της πράξης. Η εκφερόμενη αυτή σιγουριά μιας πράξης αποπνέει τη γνωστή πλέον πεποίθηση πως προκειμένου κανείς να πράξει κάτι οφείλει να έχει διερευνήσει τα πραγματικά αίτια των πράξεών του και να έχει βρει τους πραγματικούς και αληθινούς λόγους που να τον οδηγούν στη συγκεκριμένη ενέργεια. Επισημαίνεται επίσης πως ο συναισθηματικός κόσμος του ατόμου μπορεί να διαμορφωθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγεί σε αξιέπαινες πράξεις.

Παράλληλα με αυτά μπορούμε να εστιάσουμε την προσοχή μας στο γεγονός πως το συγκεκριμένο χωρίο υποδηλώνει έντονο το υποκειμενικό στοιχείο προκειμένου να υπάρχει μία νοητική βεβαιότητα της ηθικής περιχαράκωσης της ανθρώπινης πράξης. Με άλλα λόγια, ο βαθμός στον οποίο κάποιος *«αισθάνεται», όταν καταπιάνεται με πράξεις ότι ταιριάζει σε αυτές* καθορίζεται κατά τα λεγόμενά του από υποκειμενικά κριτήρια τα οποία μπορούν να αμφισβητηθούν ως προς την εγκυρότητά τους. Όπως και να έχει, γίνεται κατανοητό πως ο Peters αποδίδει μεγάλη βαρύτητα στο προσωπικό στοιχείο και στον προσωπικό τρόπο σύλληψης των εξωτερικών γεγονότων πράγμα που

[137] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σ. 156.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

υπόκειται όπως άλλωστε έχουμε ξαναδεί υπό κριτική θεώρηση είτε για την εγκυρότητα που φέρει ένας τέτοιος ισχυρισμός είτε για την επιπόλαιη και επιφανειακή σύλληψή του, αφού η χρήση μίας υποκειμενικής ή αντικειμενικής αντίληψης των γεγονότων είναι κάτι που φαίνεται ότι ταλανίζει τη σκέψη του φιλόσοφού μας αναλόγως με την οποία προσεγγίζει σε διαφορετικές χρονικές περιόδους τα πράγματα.

Πιο συγκεκριμένα, για τη θεωρία των κινήτρων και των συναισθημάτων μας έχει αναφέρει αρκετά, ώστε να εικάσουμε πως όλη η συλλογιστική του εμφανίζει μία κοινή αφετηρία: τον άνθρωπο, από τον οποίο ξεκινούν όλα και στον οποίο όλα καταλήγουν. Παράλληλα γίνεται αντιληπτό πως κοινός τόπος για ακόμη μια φορά του τρόπου σκέψης του είναι το πολυσύνθετο της ανθρώπινης προσωπικότητας το οποίο μπορεί να συγκεντρώσει τα διερευνητικά βλέμματα μίας συλλογικής ομάδας επιστημόνων με φιλοσοφικό χαρακτήρα, και όχι μεμονωμένων ανθρώπων όπως ενός κοινωνιολόγου ή ενός ψυχολόγου. Σταθερό στοιχείο στον Peters είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται *το συναίσθημα* ως ένα είδος *εκτίμησης* μιας κατάστασης που κάθε φορά εμφανίζεται στη ζωή κάποιου.[138] Αυτές οι εκτιμήσεις των καταστάσεων και των γεγονότων οδηγούν απευθείας σε ενέργειες. Για παράδειγμα, εάν κάποιος συμπεράνει ότι μία κατάσταση είναι επικίνδυνη, αισθάνεται φόβο. Εάν ενεργήσει, π.χ. εάν κρυφτεί κάπου, ο φόβος γίνεται *κίνητρο* της ενέργειας αυτής.

Αν και ο φόβος εκλαμβάνεται και ως *συναίσθημα* και ως *κίνητρο* μαζί, ο Peters τα διαφοροποιεί υποστηρίζοντας ότι το πρώτο θεωρείται κάτι το παθητικό και κάτι που δεν έχει πάντοτε σχέση με την *ενέργεια*. Το συναίσθημα κατακλύζει το ανθρώπινο μυαλό και το άτομο απλά το δέχεται κάθε φορά παθητικά, χωρίς να αντιδρά. Μπορεί δηλαδή, το μίσος να οδηγεί στη δολοφονία κάποιου, αλλά *μίσος* μπορεί να αισθανθεί και κάποιος που κάθεται στην πολυθρόνα του χωρίς να παρακινηθεί από αυτό και να πράξει κάτι. Ο συσχετισμός των παραπάνω σκέψεων με την παιδευτική λειτουργία της μάθησης και την εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι να μπορέσουμε να διδάξουμε κάποιον πώς να ελέγχει τα συναισθήματά του και να μην τα αφήνει ανεξέλεγκτα. Μία ανεξέλεγκτη συμπεριφορά θα δυσχεράνει την παρεχόμενη γνώση τόσο σ' αυτόν που ασκεί αυτή τη συμπεριφορά όσο και σε εκείνον ή σε εκείνη που την δέχονται.

---

[138] R.S. Peters, *The Concept of Motivation,* , σσ. 27- 52 και R. S. Peters, "The Education of Emotions" in *Feelings and Emotions,* M. Arnold, Academic Press, 1970, σσ. 188-198.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η Mary Warnock[139] φιλόσοφος – ερευνήτρια και ενδιαφερόμενη για τη βαθύτερη κατανόηση των παιδευτικών σχέσεων ασχολείται και αυτή με την καλλιέργεια των συναισθημάτων και τη σημασία μιας τέτοιας διδασκαλίας αναφορικά με την παιδευτική διαδικασία. Θεωρεί ότι η άποψη του Peters είναι αρκετά εμπεριστατωμένη και αποτελεί εφαλτήριο σε όσους θα ήθελαν να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στο συναίσθημα και στην πράξη. Διαφοροποιείται[140] όμως από αυτόν υποστηρίζοντας πως ο Peters δεν σκέφτεται ορθά, όταν θεωρεί πως, για να μάθεις σε κάποιον να έχει συναισθήματα σωστά[141] πρέπει να του διδάξεις πώς να ανευρίσκει πραγματικούς, αληθινούς λόγους, προκειμένου αυτά να δημιουργηθούν Κάτι τέτοιο η Warnock το αρνείται φέρνοντας το παράδειγμα ότι γενικά είναι λογικό να μισούμε τα απεχθή όντα είτε έντομα είτε ερπετά ιδίως όταν είναι και άσχημα και τρομακτικά στην όψη, αλλά από την άλλη να αγαπάμε τα πιο όμορφα έντομα όπως οι πεταλούδες.

Το να παραδεχτούμε κάτι τέτοιο και να πείσουμε κάποιον που μισεί τις πεταλούδες και τρελαίνεται για τις αράχνες να αντιστρέψει τα συναισθήματά του μόνο και μόνο με βάση το γεγονός ότι η πεποίθησή μας είναι πιο λογική και αφορά μεγαλύτερο ποσοστό ανθρώπων, άρα και πιο αληθινή, δεν θα καταφέρουμε τίποτα. Επομένως, υπερασπίζεται την άποψη πως στο σχολείο τουλάχιστον, όσον αφορά τη διδασκαλία της συμπεριφοράς μας, θα' ταν καλύτερο να απορρίψουμε μεθόδους όπως η λογική ερμηνεία των συναισθημάτων μας και να κλίνουμε περισσότερο στην ενθάρρυνση του ατόμου να είναι απλά πιο *ειλικρινής* με τις προθέσεις του και τον εαυτό του. Αυτός κατά την άποψή της είναι και ο καλύτερος τρόπος να διδάξουμε τους άλλους πώς να συμπεριφέρονται σωστά και επομένως να αναθρέψουμε σωστά ανθρώπους που θέλουμε να ονομάζονται *πεπαιδευμένοι*.

Ο F. Murphy[142] αναφερόμενος σε ένα άρθρο για το παράδοξο της έννοιας *ελευθερία* στη φιλοσοφική σκέψη του Peters δεν αφήνει χωρίς ανάλυση και την έννοια *κίνητρο* καθώς και το συσχετισμό της με την έννοια *συναίσθημα* και την έννοια *αλήθεια*. Απαντώντας κριτικά στην άποψή του Peters[143] ότι είναι ανάγκη να διδάξουμε στα παιδιά την ικανότητα να αναζητούν την αλήθεια, ώστε να συνειδητοποιούν τα πραγματικά τους συναισθήματα και έτσι να έχουν σωστά κίνητρα για κάθε ενέργεια,

---

[139] M. Warnock, "The Education of Emotions", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986. σσ. 172-190.
[140] Ο.π. σσ. 178-180.
[141] Δηλαδή συναισθήματα που να είναι αποτελέσματα πνευματικής διεργασίας και να οδηγούν σε αξιέπαινες πράξεις.
[142] F. Murphy, "The Paradox of Freedom in R.S. Peters' Analysis of Education as Initiation", *ό.π.*, σ. 20.
[143] R.S. Peters,"The Education of Emotions,"*ό.π.*, σσ. 191-199.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

θεωρεί ότι αυτός στο όνομα της εκλογίκευσης όλων των ανθρωπίνων πράξεων, παραμερίζει τις προσωπικές ικανότητες του καθενός και προσανατολίζει την εκπαίδευση σε ένα συγκεκριμένο ελιτίστικο τύπο μάθησης. Θεωρεί πως από τη στιγμή που η προσωπικότητα του κάθε ατόμου χαρακτηρίζεται από διαφορετικά γνωρίσματα δεν είναι δυνατόν να μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Ο βαθμός και ο τρόπος πρόσκτησης της παρεχόμενης γνώσης επιφέρει διαφορετικά γνωσιακά αποτελέσματα τα οποία δεν μπορούν να γενικευθούν.

Η σκέψη του Peters αντιθέτως, έτσι όπως εκτυλίσσεται μέσα από τα κείμενά του, φανερώνει πως η ίδια παροχή κινήτρων σε όλους και η εκμάθηση του ίδιου ορθολογικού τρόπου σκέψης αφορά παιδιά των ίδιων γνωστικών και αντιληπτικών χαρακτηριστικών, τα οποία θα επιδοθούν σε ηθικές πράξεις. Υπό την οπτική αυτή δημιουργείται η εντύπωση πως στη σκέψη του υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρότυπο ελιτίστικης εκπαίδευσης που αφορά λίγους, εκλεκτούς, αυτούς δηλαδή που θα κατορθώσουν να ανταποκριθούν σε ένα συγκεκριμένο ηθικογνωστικό μοντέλο.

Επιπρόσθετα, ο Murphy κάνει αναφορά και στην έννοια του holy ground (άγιο μέρος),[144] ενός τόπου, όπου, όπως αναφέρεται από το φιλόσοφό μας, διασφαλίζεται ένας κώδικας επικοινωνίας που στηρίζεται σε καθαρά αξιολογικά και γνωσιολογικά κριτήρια και ορίζονται τα διακριτά όρια και οι γόνιμες διαπροσωπικές σχέσεις που πρέπει να διέπουν τη διαδικασία μάθησης ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Θεωρεί ότι λανθασμένα το περιβάλλον αυτό εκλαμβάνεται ως πανάκεια, για να προέλθουν οι αρχές και οι αξίες για ένα αναλυτικό πρόγραμμα όχι παιδοκεντρικό αλλά θεματοκεντρικό, προσθέτοντας ακόμη την αμφιβολία του μήπως το περιβάλλον στο οποίο υπόκειται αυτή η σχέση δασκάλου – μαθητή δεν αφήνει κάποιες πρωτοβουλίες στο μαθητή να ανακαλύψει τον εαυτό του και να αναπτύξει τις δυνατότητές του. Τέλος θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη του ικανού εκείνου παιδαγωγού που θα διασφαλίσει την παραγωγή ενός κώδικα επικοινωνίας σωστού από ένα συμβολικό αξιολογικό περιεχόμενο.

Ο φιλόσοφος D. W. Hamlyn[145] προσπαθώντας να αναζητήσει τη σχέση που συνδέει το κίνητρο με την πράξη και το ρόλο που διαδραματίζει η θέληση και ο νους στις αποφάσεις μας προβαίνει στην αναζήτηση αποδείξεων και ερμηνειών μέσα από τις θέσεις υψηλών διανοητών (Freud, Schopenhauer). Εντύπωση όμως μας προκαλεί το

[144] R.S. Peters, *Ethics and Education*, σσ. 56-57.
[145] D. W. Hamlyn, "Motivation", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, σσ. 192-198.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γεγονός πως ασχολείται ιδιαιτέρως με τις θέσεις του Peters αναφερόμενος στο έργο του[146] σχετικά με την έννοια του κινήτρου, στην αρχή του άρθρου του πριν ακόμα αναλύσει οτιδήποτε άλλο. Συγκεκριμένα αναφέρει, όπως άλλωστε έχουμε αναφέρει και στον πρόλογό μας, ότι ο Peters βρέθηκε στο κατάλληλο μέρος, την κατάλληλη στιγμή, δηλαδή την ώρα που υπήρχε στους πνευματικούς φιλοσοφικούς κύκλους έντονη αντιπαράθεση για τη διαφοροποίηση του κινήτρου από την αιτία των πράξεών μας. Ο Peters έδωσε έμφαση, καινοτομώντας απέναντι στις μέχρι τότε διατυπωθείσες απόψεις, σ'ένα κανονιστικό σκόπιμο μοντέλο ενεργειών καθώς και στην ιδέα της κατευθυνόμενης προδιάθεσης, υπαινισσόμενος την ύπαρξη και αποδοχή τελικών σκοπών μιας ενέργειας κάτω από τη μανδύα του ρόλου που διαδραματίζει το κίνητρο στη ζωή μας.

- Στην περίπτωση αυτή ο Peters παραδέχονταν την έννοια κίνητρο υποτασσόμενη και διαρθρωμένη μέσα σε ένα σκόπιμο και βασισμένο σε κανόνες μοντέλο που κατευθύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ωστόσο δεν δίστασε να ασκήσει και την κριτική του όσον αφορά στην ελάχιστη σημασία που απέδωσε ο Peters στις κλίσεις και στα αισθήματα ως κατευθυντήριες γραμμές της συμπεριφοράς μας, χωρίς την απαραίτητη διήθηση από τις λογικές δομές, υποστηρίζοντας πως πολλές από τις περιπτώσεις όπου μία ενέργεια δεν μπορεί να εξηγηθεί εξ ολοκλήρου, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε την ύπαρξη ενδόμυχων κινήτρων ενός ατόμου που αρκετές φορές μας παρουσιάζουν μια διαφορετική πλευρά, ανεξιχνίαστη της προσωπικότητας μας που είναι ανεξιχνίαστη.[147]

Πιο πολυπρισματικό θεωρούμε το σχολιασμό του συγγραφέα J.P. Powell, ο οποίος υποστηρίζει πως ο Peters προσπαθεί να δικαιολογήσει μία προσέγγιση η οποία είναι γνωστική παρά πρακτική, φιλολογική παρά καλλιτεχνική, θεωρητική παρά εμπειρική.[148] Ο Peters κατάφερε να επιτεθεί στην κατηγορία ότι η προσέγγισή του είναι γενικόλογη, διαβεβαιώνοντας ότι έννοιες όπως [149]*ανάγκη*, *ενδιαφέρον* και *κίνητρο* εσωτερικά συνδέονται με βάση το κοινό άξονα των θεωρητικών δραστηριοτήτων, γιατί υποχρεωτικά ανήκουν σε ένα γνωστικό πυρήνα και δεν μπορούμε να τις νοήσουμε διαφορετικά από τα πνευματικά στοιχεία. Βέβαια αυτός ο γνωστικός πυρήνας, συνεχίζει και λέει, φαίνεται ότι ταιριάζει περισσότερο σε θεωρητικές επιδιώξεις που

---

[146] R.S. Peters, *The Concept of Motivation,* σσ. 27-52.
[147] D. W. Hamlyn, "Motivation", *ό.π.* σ. 196.
[148] J.P.Powell, *Educational Philosophy and Theory*, Pergamon, 1970, σ. 57.
[149] P. Hirst and R.S. Peters, *The Logic of Education*, σσ. 32-39.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

καλλιεργούνται μέσα στο σχολείο[150] και όχι σε δραστηριότητες όπως το γκολφ ή το ποδόσφαιρο,[151] οι οποίες δεν εμπλέκουν κάποιο μηχανισμό αιτιολόγησης των πράξεων ή ανεύρεσης κάποιας ηθικής αξίας στις πράξεις αυτές προκειμένου κάποιος να τις εκτελέσει. Ο Powell αντιτασσόμενος στη διαμόρφωση μίας τέτοιας λογικής που θα διέπει το αναλυτικό πρόγραμμα, θεώρησε ορθότερη την άποψη πως δεν μπορούμε να καταδικάσουμε ενέργειες όπως οι αθλητικές, οι οποίες ικανοποιούν το ενδιαφέρον και τις κλίσεις των παιδιών και άρα φέρουν μεγάλη γνωστική και πνευματική αξία.

Τέλος, προβληματική είναι και η θέση του για το συσχετισμό των κινήτρων και του πάθους που χαρακτηρίζει ένα άτομο με τη γνωστική κατοχύρωσή του, γράφει ο Hirst.[152]Επιβεβαιώνοντας τις παραπάνω κριτικές προσεγγίσεις ο συνάδελφός του, Hirst, θεωρεί πως κατά τη μελέτη του έργου του, τουλάχιστον σε ζητήματα που αφορούν τον υπολογισμό των κριτηρίων για την επιλογή των σωστότερων μαθημάτων κατάρτισης ενός αναλυτικού προγράμματος, η άποψη πως οι ενέργειες θα πρέπει να ερμηνεύονται με βάση τα κίνητρα, τα οποία επιλέγονται με βάση τη γνωσιολογική και την ηθική τους κατοχύρωση, δεν είναι τεκμηριωμένη επαρκώς. Θεωρεί πως θα έπρεπε να διευκρινιστεί ακόμα περισσότερο η σημασία των προσωπικών επιθυμιών στη ζωής μας και με ποιο τρόπο μπορούν να θεωρηθούν ότι συγκαταλέγονται ανάμεσα στις επιθυμητές αξιέπαινες πράξεις.

Συγκεφαλαιωτικά αυτό στο οποίο καταλήγουμε εμείς είναι πως με δεδομένο το γεγονός πως η παιδεία είναι μία πολυπρισματική έννοια και οι διακλαδώσεις της και οι συσχετισμοί της ποικίλοι, ο φιλόσοφός μας θεωρεί απαραίτητο να προσεγγιστεί και με βάση την ψυχολογική παράμετρο. Η έμφαση που δίνει στην ψυχολογική ερμηνεία του παιδευτικού φαινομένου είναι διάχυτη και την θεωρούμε απαραίτητη προκειμένου να διερευνηθούν τα κίνητρα μαθήσεως. Αν και ο φιλόσοφός μας κατέχει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων επάνω σε συναφή ζητήματα και προσπαθεί να τις αναπλάσει και να θεμελιώσει έτσι και τις δικές του απόψεις, σε ορισμένα σημεία δεν έχει καταφέρει να επεκτείνει επαρκώς τα επιχειρήματά του.

Αυτή η πεποίθηση στηρίζεται στο γεγονός πως φιλοσοφεί πάνω στις διαφορετικές συνιστώσες του παιδευτικού φαινομένου έχοντας οδηγό πάντα μία γνωσιολογική και ηθική δικαιολόγησή του. Σε αυτό έγκειται και το γεγονός πως ακόμα

---

[150] *Στο ίδιο* σ. 34.
[151] J.P.Powell, *Educational Philosophy and Theory*.
[152] P. Hirst, "Richard Peter's contribution to the philosophy of education", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986, σ. 37.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και όταν προσπαθεί να ερμηνεύσει τα κίνητρα της μαθήσεως και κατ' επέκταση τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν μπορεί να ξεφύγει από γνωσιολογικής και ηθικής υφής συσχετισμούς. Έτσι οι αναφορές του στη σημασία των θεωρητικών δραστηριοτήτων και των αξιέπαινων πράξεων έρχονται σε σύγκρουση με την ύπαρξη πρακτικών ενεργειών που διέπονται έντονα από το υποκειμενικό στοιχείο. Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από την παρούσα εργασία σκιαγραφήθηκε και η αλλαγή της στάσης του σε ορισμένα ζητήματα, ένα εκ των οποίων είναι και η αποδοχή των θεωρητικών αναζητήσεων στη ζωή γενικότερα και στη μαθητική ζωή ειδικότερα. Θεωρούμε λοιπόν χρέος μας να υπογραμμίσουμε το γεγονός πως αρκετές από τις παραπάνω κριτικές αντίκεινται σε θέσεις της πρώϊμης φιλοσοφικής του σκέψης κι όχι της ύστερης φάσης στην οποία και διαφοροποιήθηκε. Επίσης κλείνουμε με την παραδοχή πως ο Peters κατάφερε να έλξει το ενδιαφέρον, αλλά και να προκαλέσει παράλληλα τις ποικίλες αντιδράσεις πνευματικών ανθρώπων, συνεισφέροντας στη φιλοσοφική μελέτη της έννοιας *παιδεία*.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η ενδελεχής μελέτη του φιλοσοφικού στοχασμού του R. S. Peters καθώς και η διάκριση των κατευθύνσεων της φιλοσοφικής του σκέψης σε συνάρτηση πάντοτε με τη φιλοσοφική προσέγγιση των παιδευτικών ζητημάτων. Από την οπτική αυτή, αναφάνηκε η αναγκαιότητα της φιλοσοφικής θεώρησης των ζητημάτων αυτών καθώς και η ανάδειξη ως σημαίνοντος του διττού χαρακτήρα της παιδείας μέσα από τον οποίο πηγάζουν η γνώση και η ηθική, ως έννοιες καθοριστικής σημασίας και ως αναγκαίες συνιστώσες στην εκπαιδευτική και τη γενικότερη παιδευτική πράξη.

Αρχικά, μια ματιά σε συγκεκριμένα περιστατικά του αξιοσημείωτου βίου του ήταν αρκετή για την κατανόηση εκείνων των στοιχείων του χαρακτήρα του που αργότερα, ωριμάζοντας, συγκρότησαν τη βάση της φιλοσοφικής του σκέψης. Η συνάντησή του με το λογοτέχνη, George Orwell, για παράδειγμα, επηρέασε πολύ τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του καθώς συνέβαλε στη δημιουργία ενός επάγρυπνου, αντισυμβατικού πνεύματος με κύρια χαρακτηριστικά την κριτική διηθητική ικανότητα και τη διαρκή *απορητική* στάση απέναντι στη ζωή αλλά και στα ζητήματα που διερευνούσε. Η συμμετοχή του σε έργα κοινωνικής πρόνοιας και σε ζητήματα νέων ενίσχυσε την αγάπη του για τον άνθρωπο και το κοινωνικό σύνολο και ενδυνάμωσε το ενδιαφέρον του για τη διδασκαλία και τη μετάδοση γνώσης στους νέους.

Παράλληλα, η τρίτη και η τέταρτη δεκαετία της ζωής του χαρακτηρίστηκε από έντονη εκπαιδευτική και πνευματική δραστηριότητα καθώς τον συναντήσαμε αρχικά

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ως καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, επισκέπτη καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Harvard και στο Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας, για να συνεχίσει μετέπειτα ως πρόεδρος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και ως κοσμήτορας στην παιδαγωγική Σχολή του ίδιου Πανεπιστημίου. Η εδραίωσή του ως θεμελιωτή στο τμήμα φιλοσοφίας της παιδείας στο παραπάνω Ινστιτούτο και η διαγραφή μιας λαμπρής ακαδημαϊκής πορείας στον Πανεπιστημιακό χώρο συνοδευμένη από τη συγγραφή πληθώρας άρθρων και βιβλίων τον καθιέρωσε ως έναν από τους σημαντικότερους σύγχρονους φιλοσόφους που διαδραμάτισε ουσιαστικό ρόλο στην ερμηνεία του παιδευτικού φαινομένου.

Παρατηρήθηκε επίσης κατά τη μελέτη των έργων του πως ο Peters προέβαλλε την εικόνα ενός μάλλον μη συμβατικού φιλοσόφου υπό την έννοια ότι μελετώντας το έργο του δεν είναι δυνατόν με απόλυτη σιγουριά να τον κατηγοριοποιήσουμε σε μία συγκεκριμένη φιλοσοφική Σχολή και να είμαστε βέβαιοι πως όλες οι θέσεις του αναπτύσσονται βασισμένες πάνω σε μία και μόνο κοινή, φιλοσοφική γραμμή. Αυτό διαπιστώθηκε πως συμβαίνει γιατί ναι μεν από μία πρώτη ματιά φαίνεται να ανήκει στην Αναλυτική σχολή που ανθεί τον 20° αιώνα (1910-1970) στην Αγγλία, ωστόσο κατά την ερμηνεία θεμάτων που άπτονται των επιστημών της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας κ.α., δεν ακολουθεί κατά γράμμα και πιστά όλες τις Αναλυτικές μεθόδους, γι' αυτό και όπως είδαμε του ασκείται αρκετές φορές κριτική στον Αναλυτικό τρόπο επιχειρηματολογίας, πράγμα που τον κάνει να αναιρεί τα όσα λέει και να επαναπροσδιορίζει αρκετές φορές την επιχειρηματολογική του στάση.

Αυτό που ιδιαίτερα όμως ξεχωρίζει στο έργο του, από μία πρώτη ματιά και του δίνει πνοή είναι η διαρκής προσπάθεια να επέμβει φιλοσοφικά – ερμηνευτικά στα παιδευτικά ζητήματα και να καταστήσει αναγκαία τη δημιουργία ικανών διδασκάλων – φιλοσόφων υπό την έννοια ότι αυτοί έχουν εντρυφήσει στα παιδευτικά ζητήματα και έχουν αντιληφθεί την υφή και τη δομή τους, με τέτοιο τρόπο, ώστε να γνωρίζουν πιο είναι το σωστό και το ωφέλιμο για την ηθική ενίσχυση της προσωπικότητας των μαθητών κατά την εκπαιδευτική πράξη. Κατά δεύτερον, ο τρόπος που επιλέγει να πραγματοποιήσει τη φιλοσοφική του επέμβαση στην ερμηνεία των παιδευτικών ζητημάτων διαγράφεται μέσα από δύο βασικές οπτικές γωνίες, τη γνωσιολογική και την ηθικοκοινωνική. Θεωρεί ότι η προσέγγιση της έννοιας *παιδεία* κάτω από τις δύο αυτές οπτικές αντικατοπτρίζει και αποδίδει περισσότερο την πραγματική εικόνα του τόσο αμφιλεγόμενου αυτού όρου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Μέσα από το έργο του γενικά διαφαίνεται πως η μελέτη των παιδευτικού φαινομένου και οι παραγόμενοι από αυτήν λογικοί προβληματισμοί υπάγονται σε ένα διττό ερμηνευτικό προσανατολισμό γνωσιολογικής και ηθικής υφής. Τούτο διακρίνεται ακόμα πιο πολύ κατά τη γνώμη μας μέσα από δύο παραδοχές: πρώτα απ' όλα θεωρεί ότι οι υπαρκτοί κλάδοι της φιλοσοφίας στην εποχή του είναι δύο, η ηθική και η επιστημολογία (γνωσιολογία), γεγονός που τον προδιαθέτει αρνητικά σε οποιαδήποτε διαίρεση της φιλοσοφίας σε άλλους κλάδους προσδιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ερμηνεία όλων των πτυχών του επιστητού μέσα από τα ερμηνευτικά συμπεράσματα μόνο των δύο αυτών επιστημών, ή ακόμα και των δύο αυτών μεθόδων της ανθρώπινης σκέψης. Κατά δεύτερον ο διττός αυτός προσανατολισμός της σκέψης του είναι περισσότερο εμφανής στον τρόπο που τιτλοφορεί τα έργα του και τα κατανέμει σε κεφάλαια. Αν λάβουμε υπόψη πέρα από την πληθώρα άρθρων που τιτλοφορούνται είτε ως «η γνώση της παιδείας», είτε ως «η ηθική παιδεία», στο μεγαλόπνοο έργο του *Ethics and Education*, βλέπουμε πως ο ίδιος, προκειμένου να ερμηνεύσει την έννοια *παιδεία*, την προσεγγίζει γνωσιολογικά και ηθικοκοινωνικά συμπεριλαμβάνοντας όλες τις εκφάνσεις και τις συνιστώσες της ηθικής και γνωσιολογικής επεξεργασίας των παιδευτικών ζητημάτων, χωρίζοντας υπό αυτήν την οπτική και τα αντίστοιχα κεφάλαια στο βιβλίο του.

Σε πλήρη στοίχιση προς τον παραπάνω τρόπο σκέψης χωρίσαμε και τα κεφάλαια της εργασίας μας, ώστε να συμπεριλάβουμε όλες τις συνιστώσες της σκέψης του. Στο πρώτο μέρος όπου και το αφιερώσαμε στην ερμηνεία των παραπάνω θέσεων ξεκινήσαμε από την οριοθέτηση του έργου του φιλοσόφου και του παιδαγωγού, για να φτάσουμε στη γνωσιολογική και ηθική ερμηνεία της παιδείας και στο δεύτερο μέρος παραθέσαμε την κριτική που του έχει ασκηθεί στον ερμηνευτικό αυτό τρόπο προσέγγισης.

Πιστός στην πεποίθηση ότι ο άνθρωπος πρέπει να αναζητά τα αρχικά αίτια των πράξεων του, για να ερμηνεύσει τον εαυτό του και τον κόσμο κατ' επέκταση, ο φιλόσοφός μας μας γνωστοποιεί ότι προκειμένου να αντιληφθούμε την έννοια της «φιλοσοφίας της παιδείας» οφείλουμε να ερμηνεύσουμε έναν έναν τους συναπαρτιζόμενους όρους, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη διάκριση μίας Αναλυτικής πνοής στη σκέψη του. Διαπιστώθηκε επίσης πως στην προσπάθειά του να ερμηνευτεί ο πρώτος από τους δύο όρους, συμπαρασύρθηκε στη διατύπωση άλλων ερωτημάτων του τύπου, τι είναι φιλοσοφία ζωής γενικότερα, για να καταλήξει στο τι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

είναι και τι δεν είναι φιλοσοφία στην εποχή που ζει. Στην απόληξη των παραγωγικών συλλογισμών του βρίσκεται και η άποψή του για το κλάδο της φιλοσοφίας της παιδείας που, όπως είδαμε, τον θεωρεί δευτερογενή, γιατί ερευνά ζητήματα που απαντούν σε δευτερογενείς τύπους ερωτημάτων και όχι πρωτογενείς. Εξάλλου γι' αυτόν η έρευνα που διενεργεί ο κλάδος της φιλοσοφίας της παιδείας απαιτεί και τη συνδρομή και άλλων δευτερευόντων φιλοσοφικών κλάδων (Φιλοσοφία της Αγωγής, Παιδαγωγική Ψυχολογία) καθώς και άλλων επιστημών όπως της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Παιδαγωγικής, προκειμένου να μελετηθούν οι διαδικασίες της μάθησης που προτείνονται από τις παραπάνω επιστήμες καθώς και οι ηθικοκοινωνικές συνιστώσες του έργου του εκπαιδευτικού.

Αν γι' αυτόν, όπως διαπιστώθηκε, φιλοσοφία είναι η ανεύρεση των αιτιών που κρύβονται πίσω από πράξεις και γεγονότα, φιλόσοφος είναι ο φορέας αυτών των αναζητήσεων, στον οποίο διακρίνει δύο τύπους. Αρχικά, έχουμε αυτόν που ενδιαφέρεται για πολύ γενικά ερωτήματα σχετικά με την ουσία το κόσμου και τις απαρχές της γνώσης και εκείνον που μελετά τα κριτήρια της γνώσης και της αλήθειας και τις μεθοδολογίες διαφόρων μορφών σκέψης, όπως η επιστήμη και τα μαθηματικά. Ο δεύτερος είναι και αυτός που τον ενδιαφέρει περισσότερο, αφού είναι και ο εκπρόσωπος του κλάδου της φιλοσοφίας που εξετάζει. Σε αυτόν αποδίδει και την ευθύνη να κατέχει εκείνα τα νοητικά σχήματα και εκείνη την εμπειρία, ώστε να συνυπολογίζει κάθε φορά όλους εκείνους τους παράγοντες στο εκπαιδευτικό έργο (προσωπικότητα μαθητή, ελευθερία διαλόγου, μέθοδοι διδασκαλίας κτλ), ώστε να καταστεί επαρκής παιδαγωγός για το μαθητή.

Στη συνέχεια της εργασίας υπογραμμίστηκε η θέλησή του να προσεγγίσει την έννοια *παιδεία* πολυπρισματικά και να αναζητήσει ερμηνείες που απέχουν κατά πολύ από τις γνωστές του τύπου: «η παιδεία αποσκοπεί στην σύμμετρη ανάπτυξη όλων των πτυχών της ανθρώπινης δραστηριότητας κτλ» και να καινοτομήσει καθιερώνοντας τρία κριτήρια για την έννοια αυτή, την οποία εξέλαβε ως έννοια που δηλώνει πως κάτι *επιδιώχθηκε* και *επιτεύχθηκε* την ίδια στιγμή. Τα καθιερωμένα από αυτόν κριτήρια σύμφωνα με τα οποία είμαστε σε θέση να βαπτίσουμε, μία πράξη παιδευτική, ως *ενέργεια*, σχετίζονται άμεσα τόσο με τη μετάδοση ενός γνωστικού περιεχομένου το οποίο κρίνεται άξιο για εκείνους, οι οποίοι υφίστανται το έργο της παιδείας όσο και με τη θελληματική, εκούσια και ενεργή συμμετοχή του μαθητευομένου. Με τον τρόπο αυτό στον οποίο ασκήθηκε κριτική ο Peters συνέδεε την παιδευτική διαδικασία με

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γνωσιολογικές και αξιολογικές αναφορές, έστω και τυπικά, θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο είχε καταφέρει να συνδράμει στην όσο το δυνατό σωστή οριοθέτηση του όρου *παιδεία*. Η αδυναμία τέτοιων ισχυρισμών, που προϋπέθεταν την ύπαρξη ισχυρών επιχειρημάτων σύνδεσης όλων των συλλογισμών του, δεν άργησε να φανεί, σε σημείο που αναγκασμένος να αναδιατυπώσει τη συσχετιζόμενη με αυτά θεωρία του, δημιούργησε και προέβαλλε μία νέα έννοια, εκείνη του *πεπαιδευμένου ανθρώπου*.

Με αυτήν του την κίνηση κατάφερε να ξεφύγει από το κίνδυνο να χαρακτηριστεί ο ορισμός του, άλλος ένας ορισμός τυπικός και γραφικός, γι' αυτό και χρησιμοποιώντας μία δεύτερη έννοια που υποδηλώνει φανερά την ανθρώπινη ύπαρξη, μετρίασε τη γενικότητα που παρακινδυνευμένα εκφράζει η έννοια *παιδεία* και συμπεριέλαβε μέσα στο συλλογισμό και ορισμό του την έννοια της ανθρώπινης έκβασης και δράσης. Η διαφορετικότητα σε αυτή του τη σύλληψη, φανερώνει μία εξέλιξη και ωρίμανση της φιλοσοφικής του σκέψης με παράλληλη στροφή προς τη φύση του ανθρώπου, την αδυναμία καθολικής σύλληψής του, την αναγκαιότητα να κατανοήσει πιο υποκειμενικά την πραγματικότητα και τη συνειδητοποίηση ότι μόνο η φιλοσοφία της παιδείας δεν μπορεί να ερευνήσει όλο το φάσμα των επιμέρους παιδευτικών προβλημάτων, χωρίς τη συνδρομή και άλλων επιμέρους επιστημών όπως της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας κ.α. Παράλληλα η νέα έννοια του *πεπαιδευμένου ανθρώπου* υπονοούσε την ύπαρξη ενός ατόμου που ενεργούσε όχι μόνο με αντικειμενικά κριτήρια αλλά και με υποκειμενικά αναζητώντας το δικό του όφελος χωρίς να κινδυνεύει να ονομαστεί πνευματικά νωθρός και ανήθικος όπως πρώτιστα διατείνονταν.

Σε συνέχεια της συλλογιστικής του πορείας μελετήσαμε και τη θέση του για την περίφημη εννοιολογική και ετυμολογική προσέγγιση της έννοιας *σκοπός* στην παιδεία. Ύστερα από τη μελέτη των διαφορετικών αποχρώσεων που λαμβάνει η έννοια *σκοπός* στην αγγλική διάλεκτο (aim, purpose), ο φιλόσοφός μας διατείνεται πως ο πρώτος όρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί με την έννοια του στόχου μιας εκπαιδευτικής πράξης και όχι με την έννοια των σκοπών που ενδεχομένως πρέπει να έχει η έννοια παιδεία. Όπως είδαμε θεωρούσε ακατανόητο να μιλήσουμε για σκοπούς της παιδείας, αφού η ίδια η παιδεία είναι αυτοσκοπός (περιέχει μέσα της το σκοπό). Η παιδεία λοιπόν, η οποία συλλαμβάνεται από τον ίδιο ως θεωρητική και όχι ως πρακτική δραστηριότητα (διότι εμπλέκεται στη σύλληψη του νοήματός της καθαρά και μόνο ο νους, δίχως την

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

απαραίτητη αρωγή της πρόσκτησης εμπειριών), δεν έχει σκοπούς, αλλά μετουσιώνεται μέσα από τις εκπαιδευτική διαδικασία καθώς είναι μόνη της ο σκοπός του εαυτού της.

Στον απόηχο τώρα των διαφόρων γνωσιολογικών θεωριών για τον προσδιορισμό των ορίων και του βάθους της γνώσης από διάφορες φιλοσοφικές σχολές, παρατηρήσαμε πως ο Peters προκειμένου να θεμελιώσει το γνωστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης χρησιμοποίησε την υπερβατική επιχειρηματολογία του Ε. Kant. Βέβαια παραμένει ακόμα θολή η ακρίβεια μιας τέτοιας διαπίστωσης, για το εάν δηλαδή, είχε πρώτα διαμορφώσει τη θέση του και έπειτα χρησιμοποίησε την παραπάνω επιχειρηματολογία ή όπως αρκετές φορές έχουμε αφήσει να εννοηθεί στην εργασία, ο Peters – και προς τα εκεί κλίνει η σκέψη μας – μελετώντας φιλοσοφικά κείμενα που συσχετίζονταν με υπερβατική επιχειρηματολογία, είτε αυτή μετουσιώνεται στον Καντιανό συλλογισμό είτε στην αρχαία Ιδεαλιστική Πλατωνική συλλογιστική, επηρεάστηκε από αυτά. Κάτι τέτοιο θεωρούμε πως συνέβη, γιατί ανεύρισκε ένα πνευματικό καταφύγιο στις γνωσιολογικές και ηθικές του αναζητήσεις, που μόνο φιλοσοφικές θέσεις που στηρίζονται σε προϋπάρχουσες, όπως έχουμε δει, νοητικές δομές θα μπορούσαν να του εξασφαλίσουν κάποια πνευματική από επιχειρηματολογικής άποψης βεβαιότητα.

Το δεύτερο κεφάλαιο το αφιερώσαμε λοιπόν στην ανάπτυξη αυτής της συλλογιστικής πορείας στην οποία δεν έλειπαν φυσικά και οι ενατοποθετήσεις, γεγονός που αποδείκνυε ότι ο Peters βρίσκονταν σε μια διαρκή πνευματική αναζήτηση για την τελειοποίηση της θεωρίας του ή τουλάχιστον σε μια απόπειρα προσέγγισης μιας όσο το δυνατό καθολικής θεώρησης της γνωσιολογικής υφής της παιδείας. Ο τρόπος που συνδέει τη γνώση με την παιδεία αντικατοπτρίζεται στα δύο ερωτήματα που θεωρεί, αρχικά τουλάχιστον πως πρέπει να θέτει κάποιος, για να ονομαστεί πεπαιδευμένος, η μη διατύπωση των οποίων ακόμα και από έναν επιστήμονα τον καθιστά ακαλλιέργητο.

Όπως είδαμε λοιπόν, μόνο εάν κάποιος ρωτάει τον εαυτό του: "Why do this rather than that", «Γιατί να πράξω αυτό και όχι τ'άλλο;» και "What ought I to do", «Τι θα έπρεπε να κάνω;» σημαίνει ότι επιθυμεί να συνυπολογίσει όλους τους παράγοντες που κρίνουν τις πράξεις του, προτού ενεργήσει. Η διατύπωση αυτών των ερωτημάτων προϋποθέτει ότι ήδη το άτομο κατέχει εκείνες τις γνωστικές δομές και την κατάλληλη νοητική ανάπτυξη που του επιτρέπει να θέσει αρχικά τα ερωτήματα και μετά να τα απαντήσει. Η αρχική αυτή όμως τοποθέτηση άρχισε να καταρρέει, μόλις εκφράστηκαν οι πρώτες αντιρρήσεις για το επίπεδο της νοητικής σύλληψης τέτοιων ερωτημάτων και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

το ρόλο του υποκειμενικού στοιχείου στην διατύπωσή τους. Πως μπορούσαν άραγε να προσδιοριστούν αντικειμενικά αυτές οι μέσω υπερβατικών ερωτήσεων θεωρητικές επιδιώξεις του ανθρώπινου νου;

Για μια ακόμη φορά ο Peters συνειδητοποιώντας την αδυναμία τέτοιων ισχυρισμών συγγράφει το πολυσυζητημένο του άρθρο *Ambiguities in Liberal Education* υπογραμμίζοντας ότι δημιουργούνται ασάφειες, όταν προσπαθούμε να διαχωρίσουμε τους εξωτερικούς σκοπούς και τις εσωτερικές αξίες μιας πράξης λόγω του υποκειμενικού στοιχείου του ίδιου του αξιολογητή, εφόσον μάλιστα ο βαθμός πρόσληψης των εξωτερικών ερεθισμάτων διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο. Διατυπώνει εκ νέου τη θέση του και παραδέχεται ότι τόσο οι θεωρητικές όσο και οι πρακτικές ενέργειες μπορούν να επιδιώκονται από έναν πεπαιδευμένο άνθρωπο αρκεί να βοηθούν τον άνθρωπο να αντιμετωπίσει τις διαφορετικές καταστάσεις και τα ποικίλλα προβλήματα στη ζωή του.

Παράλληλα ο διαφορετικός τρόπος που διαμορφώνεται ο χαρακτήρας και η κριτική ικανότητα του κάθε ατόμου κατά τη νοητική ανάπτυξή του, του έδωσε τη λαβή να προχωρήσει και να εξελίξει τη σκέψη του σχετικά με την ολοκλήρωση της θέσης του για την ιδέα της παιδείας. Η εισαγωγή στο σημείο αυτό της λέξης initiation (μύηση) έμελλε να παίξει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση ενός τελικού ορισμού της έννοιας αυτής. Αρχικά, όπως είδαμε, γι' αυτόν, η νοητική δομή αναπτύσσεται σε σχέση με τον εξωτερικό κόσμο και πάντα ως απάντηση στο τι συμβαίνει σε αυτόν και πως αυτή η πραγματικότητα είναι αποτυπωμένη μέσα στη γλώσσα. Ο γλωσσικός κώδικας βοηθά τον άνθρωπο να αποκτήσει τη δική του νοητική δομή και τη δική του οπτική γωνία ζωής. Κάθε φορά επίσης που το άτομο προσπαθεί να ερμηνεύσει το περιβάλλον του δημιουργεί και διαφορετικές νοητικές κατηγορίες, τρόπους σκέψης και αντίληψης, χωρίς να σημαίνει πως δεν μπορεί και να αναθεωρεί τις αποκτώμενες γνώσεις μέσω των πορισμάτων των πειραμάτων, για παράδειγμα. Η μύηση σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης και επίγνωσης της τρέχουσας πραγματικότητας είναι για τον Peters η διαδικασία της παιδείας, μια διαδικασία που αξίζει αυτή καθ'εαυτή άσχετα από κάποιο ενδεχόμενο αποτέλεσμα. Το άτομο δηλαδή μυείται σε τέτοιους τρόπους σκέψης και συγκρότησης της σκέψης του, ώστε να κατανοεί τα αίτια που τον οδηγούν να πάρει κάποια απόφαση και να έχει πλήρη ενσυναίσθηση των πράξεων του πριν οδηγηθεί σε αυτές.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο τελευταίο υποκεφάλαιο ανιχνεύσαμε κυρίως μέσα από τα έργα του *The concept of motivation* και *Ethics and Education* τις απόψεις του σχετικά με τη φιλοσοφική ψυχολογία και τον τρόπο που ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσω της λειτουργίας των κινήτρων. Αν και στο πρώτο έργο του που χαρακτηρίζει την πρώϊμη σκέψη του είναι σκεπτικός ως προς την ύπαρξη οποιασδήποτε «έγκυρης» ψυχολογικής θεωρίας που να ερμηνεύει τη λειτουργία των κινήτρων, η μετέπειτα σκέψη του έτσι όπως την έχουμε αντιληφθεί να αλλάζει, δέχεται μια συνδυαστική ερμηνεία που βασίζεται στα πορίσματα τόσο της Ψυχολογίας όσο και της Κοινωνιολογίας, από τη στιγμή που η πολυπλοκότητα της δομής της ψυχής δεν μας επιτρέπει μια μονομερή ερμηνεία της. Τα κίνητρα τα διαχωρίζει σε εσωτερικά και εξωτερικά και τα πρώτα σε γενικότερου και ειδικότερου περιεχομένου. Με τον τρόπο αυτό διαχωρίζει την προσπάθεια του ατόμου να ερμηνεύσει τον κόσμο γενικά και να πετύχει συγκεκριμένους στόχους, ειδικά. Σε γενικές γραμμές η ερμηνεία των κινήτρων των ανθρωπίνων πράξεων, διατελείται στο πλαίσιο της απόπειράς του να ερμηνεύσει τον κόσμο και τις νοητικές δομές του ατόμου και κατόπιν να ανιχνεύσει ποιες πράξεις μπορούν να χαρακτηριστούν παιδευτικές, να οδηγούν, δηλαδή, σε ηθικές πράξεις χωρίς την υποχρέωση να αποσκοπούν κάπου ωφελιμιστικά και υλιστικά.

Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάσαμε τις απόψεις του σχετικά με την ηθικοκοινωνική διάσταση της παιδείας η οποία συνίσταται στον εντοπισμό των ηθικών εκείνων απολαβών που μπορούν να πηγάσουν μέσα από τις παιδευτικές διαδικασίες. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η παιδεία οφείλει να λειτουργεί σε ηθικό πλαίσιο και να κατευθύνει τους ανθρώπους σε έναν αξιόλογο βίο κάνει εμφανές το γεγονός πως οι αξιολογικές κρίσεις συνάπτονται στενά με το έργο της παιδείας κατά την αποτίμηση της συμπεριφοράς ενός μαθητή, δασκάλου ή και την αξιολόγηση ενός αναλυτικού προγράμματος. Έχοντας κατόπιν κατά νου τη διερεύνηση ενός ηθικού πλαισίου δράσης του ατόμου και κατ' επέκταση τη συγκρότηση ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών που θα καθοδηγήσει το άτομο σε αξιέπαινες πράξεις ο Peters προσπαθεί να ερμηνεύσει τον ανθρώπινο χαρακτήρα και την επίδραση που έχει το περιβάλλον πάνω σε αυτό. Τοποθετώντας το άτομο μέσα στην κοινωνία μελετά τη σταδιακή ανάπτυξή του, τις ανάγκες του και την πορεία του κατά την κοινωνική ενσωμάτωσή του. Θέτει ως απαράβατη αρχή την αναγκαιότητα ύπαρξης αρχών και αξιών μέσω των οποίων ερμηνεύεται η πραγματικότητα και οι ανθρώπινες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σχέσεις. Στο πλαίσιο αυτό των ηθικών ερεισμάτων ανήκει και ο ηθικός κώδικας που ισχύει στην εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Διαφοροποιημένος, επίσης, από την Αριστοτελική εκδοχή της λογικής μιλά για παθιασμένη λογική, αφού τα ένστικτα και το πάθος μπορούν να οδηγήσουν στην ηθική αυτονομία του ατόμου. Ως αρχές απαραίτητες για την κατοχύρωση μιας τέτοιας αυτονομίας είναι η αμεροληψία και ο υπολογισμός των ενδιαφερόντων και της γνώμης των άλλων. Στηριζόμενος σε μία τέτοια αλτρουιστική παραδοχή καταφεύγει στη θεώρηση τόσο των θεωρητικών όσο και των πρακτικών δραστηριοτήτων του ατόμου ως ενεργήματα που ηθικά μπορούν να τον κατοχυρώσουν. Κάτι τέτοιο σημαίνει, για να μιλήσουμε και με εκπαιδευτικούς όρους, πως σε αντίθεση με την αρχική του τοποθέτηση περί αποδοχής μόνο των θεωρητικών επιδιώξεων, τώρα, ακόμα και το μάθημα της μαγειρικής τέχνης που συγκαταλέγεται στις τεχνικές δραστηριότητες μπορεί, εάν διδαχθεί σωστά, να εμφυσήσει την αγάπη για τη μαγειρική τέχνη και όχι μόνο το ενδιαφέρον για την επαγγελματική αποκατάσταση. Τον τρόπο που θα μεταδοθεί η εν λόγω τέχνη αλλά και κάθε μάθημα, ώστε να προωθεί τη σύμμετρη ανάπτυξη όλων των πτυχών της ανθρώπινης προσωπικότητας, τον επωμίζεται ο διδάσκαλος ο οποίος κατεξοχήν οφείλει να έχει εντρυφήσει στη φιλοσοφία της παιδείας, να γνωρίζει πώς να συνδυάζει γνώσεις και μεθόδους από διάφορους επιστημονικούς χώρους (κοινωνιολογία, φιλοσοφική ψυχολογία, παιδαγωγική), ώστε να βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν αρμονικά την προσωπικότητά τους. Στο σημείο αυτό διευκρινίζει, όπως είδαμε, ότι στην προσπάθεια αυτή του διδασκάλου ενεργό ρόλο διαδραματίζουν τόσο το δημοκρατικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται γενικότερα οι ανθρώπινες σχέσεις και ειδικότερα οι εκπαιδευτικές όσο και ο βαθμός ελευθερίας που επιτρέπει στο μαθητή κα το δάσκαλο να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας και έχοντας επισημάνει τα σημεία εκείνα της φιλοσοφικής σκέψης του τα οποία χαρακτηρίζονται αμφιλεγόμενα προχωρήσαμε στην καταγραφή της κριτικής που του ασκήθηκε εστιάζοντας στην αναδίπλωση και αναδιατύπωση των θέσεών του. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο η κριτική μελέτη εστιάστηκε στη γνωσιολογική παράμετρο του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο στην ανεύρεση της ηθικής διάστασης του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας και κατ' επέκταση της έννοιας παιδεία. Ειδικότερα όσο αφορά το πρώτο θέμα διαπιστώθηκε στο πρώτο υποκεφάλαιο πως ο Peters προσδιορίζει με αρκετή ακρίβεια τα όρια και το χαρακτήρα του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ιδιαίτερα κατά την περίοδο που διετέλεσε πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Λονδίνο. Μέσα από τον προσδιορισμό αυτό αναδεικνύεται η σημασία της ύπαρξης φιλοσοφικής ταυτότητας σε κάθε διδάσκαλο ο οποίος επιθυμεί να εντρυφήσει στα παιδευτικά ζητήματα. Μέσα από τη διηθητική του ματιά διέρχεται η καθολική και ταυτόχρονα μερική θεώρηση του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας, αναλύοντας ξεχωριστά τις συναπαρτιζόμενες αυτού του όρου λέξεις, υπονοώντας πως η αναλυτική και η φιλοσοφική έρευνα πρέπει να αποτελούν *ίδιον* χαρακτηριστικό των φιλοσοφούντων διδασκάλων. Αν και ο φιλόσοφός μας εμφανίζεται να αναπτύσσει μια διαφορετική άποψη για την κατηγοριοποίηση του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας, όπως είπαμε παραπάνω, θεωρούμε πως τελικά υπογράμμισε το φιλοσοφικό περιέχομένο του και τη σημασία της συμπερίληψής του στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Πανεπιστημίων.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο διενεργήθηκε και η σημαντικότερη κριτική διήθηση της γνωσιολογικής παραμέτρου της σκέψης του καθώς διερευνήθηκε η σημασία και η εγκυρότητα της υπερβατικής επιχειρηματολογίας για την υπεράσπιση της a priori κατοχής των γνωστικών δομών του ανθρωπίνου νου. Έτσι αρχικά στρέφεται προς την αξιολόγηση με θετικό τρόπο της θεωρητικής και νοητικής επιδίωξης του ανθρώπινου νου υπό την έννοια ότι προϋποθέτουν το καντιανό ερώτημα «Γιατί να πράξω αυτό και όχι το άλλο», για να απαντήσει με διαφορετικό τρόπο και να τροποποιήσει αυτήν την παραδοχή λίγο αργότερα, όταν αναγκάζεται να παραδεχτεί πως και οι πρακτικές επιδιώξεις του νου αξιολογούνται θετικά στο βαθμό που μπορούν και αυτές να καλλιεργήσουν την κριτική ικανότητα και εν γένει το ανθρώπινο πνεύμα. Εισάγοντας επίσης τα τρία κριτήριά του προσπαθεί να διαφοροποιήσει την παιδαγωγική πράξη από κάθε άλλη ανθρώπινη δραστηριότητα, διαφοροποιώντας ταυτόχρονα το περιεχόμενο των λέξεων *μόρφωση*, *αγωγή*, *εκπαίδευση*, *παιδεία* και υπογραμμίζοντας τη σημασία της συνειδητοποίησης πως η παιδεία είναι μία μύηση του ανθρώπου σε αξιέπαινες πράξεις. Αργότερα και κάτω από την πίεση της κριτικής που του ασκήθηκε σχετικά με την ετυμολογία της λέξης «μύηση» και «αξιέπαινες» πράξεις, μεταποιεί τη γνώμη του, τονίζοντας πως σημασία δεν έχει να προσδιοριστεί μία λέξη με ποικίλο περιεχόμενο σαν την «παιδεία», αλλά η μελέτη μίας καινούριας έννοιας, αυτής του πεπαιδευμένου ανθρώπου, που θα μας οδηγήσει πιο κοντά στα ανθρώπινα προβλήματα και ειδικότερα στα παιδευτικά προβλήματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Μετακυλύωντας το κέντρο βάρος της σκέψης του από την αντικειμενική απόπειρα εξιχνίασης των παιδευτικών ζητημάτων στην ολοένα και πιο πρακτική και υποκειμενική θεώρησή τους φανέρωσε την αδυναμία του να θεωρήσει καθολικά και αντικειμενικά μία έννοια τόσο πολυσήμαντη προχωρώντας να την προσδιορίσει πιο υποκειμενικά και πιο κοντά στα ανθρώπινα δεδομένα. Η ολοένα και πιο διευρυμένη κοινωνιολογική προσέγγιση της έννοιας αυτής αποδεικνύει την εναγώνια προσπάθειά του να την προσδιορίσει με κάποια συγκεκριμένα κριτήρια δίνοντας το έναυσμα σε πολλούς για άσκηση κριτικής καθώς θεωρήθηκε ότι δεν προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο περιχαράκωσής της. Υπό μία πιο καθολική και γενικότερη οπτική, η πορεία της σκέψης του εν λόγω φιλοσόφου χαρακτηρίζεται από μία επαγωγική και χρονική νοηματική εξέλιξη. Και τούτο γιατί, ενώ αρχικά αποπειράται να ερμηνεύσει τον όρο «φιλοσοφία της παιδείας» ξεχωριστά και κατόπιν συνδυαστικά, η αντικειμενική θεώρηση υποκύπτει σε μία υποκειμενική αναγκαιότητα που με τη σειρά της προδίδει με αναγκαστικό και φυσικό τρόπο την αρχική πρόθεσή του. Θεωρούμε πως τα έργα του χρονολογικά αποδίδουν και μία σταδιακή ωριμότητα της σκέψης του που τείνει στο τέλος να είναι διαμετρικά αντίθετη με αυτό που πρέσβευε στην αρχή. Η αποδοχή της υπερβατικής επιχειρηματολογίας και των a priori νοητικών δομών, για να διατελέσει κανείς κάποια παιδευτική πράξη, δίνει τη θέση της στην αναγκαία ύπαρξη του σωστού δημοκρατικού κλίματος και του σωστού κοινωνιολογικού πλαισίου προκειμένου να ευδοκιμήσει κάθε παιδευτική αλληλεπίδραση.

Αμφιταλαντευόμενοι επίσης ανάμεσα στην πεποίθηση πως εντάσσεται στους Αναλυτικούς ή στους *παλαιού τύπου* φιλοσόφους, αποφαινόμαστε στο τρίτο υποκεφάλαιο του πρώτου μέρους πως ο Peters μπορεί να θεωρηθεί πως αξιοποιεί κάποια αναλυτική και γλωσσική μέθοδο, εμπνευσμένος, και όχι στρατευμένος και θιασώτης κάποιας συγκεκριμένης γλωσσικής Αναλυτικής Σχολής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρθηκε η κριτική που του ασκήθηκε τόσο στην επιλογή των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για να αποφανθούμε υπερ της εγκυρότητας μίας πράξης όσο και στη σημασία που αποδίδουμε στο υπερβατικό του ερώτημα, για να χαρακτηρίσουμε μία πράξη ηθική ή όχι. Το συμπέρασμά ήταν πως ένας κοινός άνθρωπος δεν είναι υποχρεωμένος να θέτει υπερβατικού τύπου ερωτήματα, για να είναι ηθικός με συνέπεια να άρεται η καθολικότητα αυτών των ερωτημάτων. Παράλληλα η προσπάθειά του να συνταιριάσει ετερόκλητες λέξεις όπως πάθος και λογική, χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει ένας διδάσκαλος αφήνουν περιθώρια να

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

δικαιολογήσουμε την άποψή του πως και η Ψυχολογία ως μία επιστήμη που μπορεί να διερευνήσει *τα της ψυχής*, μπορεί να προσφέρει πολλά στην έρευνα παιδαγωγικών ζητημάτων, γι' αυτό και θεωρεί πως η έρευνα των πραγματικών κινήτρων του ανθρώπου μπορεί να διενεργηθεί και μέσω των πορισμάτων αυτής της επιστήμης. Κατά αυτόν τον τρόπο περνάμε στο τελευταίο κεφάλαιο της διατριβής μας το οποίο αναφέρεται στη σημασία και στο ρόλο των κινήτρων στην ψυχολογία και συμπεριφορά του καθηγητή. Η σχετική κριτική εστιάζεται στο μη επαρκή συσχετισμό των κινήτρων με την ανθρώπινη συμπεριφορά και στην απορία κατά πόσο οι προσωπικές επιθυμίες που μας παρακινούν να πράξουμε κάτι είναι δυνατόν να θεωρηθούν θεωρητικές, αξιέπαινες πράξεις.

Συγκεφαλαιωτικά και μέσα από την ερμηνεία των έργων του και της κριτικής που του ασκήθηκε οφείλουμε να ομολογήσουμε και να μην αρνηθούμε την αξιόλογη προσωπικότητα του εν λόγω φιλοσόφου, την πνευματικότητα του χαρακτήρα του, το φιλοσοφικό βάθος των σκέψεών του και τον πόθο του να εντρυφήσει και να αναλύσει τις έννοιες *παιδεία*, *γνώση* και *ηθική* μέσα και κάτω από το πρίσμα του ερευνητικού πλαισίου του κλάδου της φιλοσοφίας της παιδείας. Η συμβολή του σε μία τέτοια μελέτη δεν αμφισβητείται ούτε και από εξέχουσες πνευματικές προσωπικότητες και οφείλουμε να τονίσουμε την προσπάθειά του να αντιμετωπίσει την κριτική που του ασκήθηκε γόνιμα, γεγονός που συνέβαλε στην περαιτέρω εξέλιξη της σκέψης του. Οι ίδιοι επηρεαστήκαμε βαθιά από την ενδελεχή οπτική του και την παράθεση των επιχειρημάτων του μέσα στα κείμενα και οδηγηθήκαμε σε μία φιλοσοφούσα διάθεση περί των ζητημάτων της παιδείας, θεωρώντας την γνωσιολογικά και ηθικά και κυρίως καλύτερα υπό διαφορετικό σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις πρίσμα. Είμαστε σίγουροι πως τα κείμενα του θα συνεχίσουν να κινητοποιούν δημιουργικά το νου και τη σκέψη όλων όσοι επιθυμούν να μελετήσουν βαθύτερα τις φιλοσοφικές περί παιδείας έννοιες και η ίδια η φιλοσοφία της παιδείας θα συνεχίζει να θεωρείται ένας σημαντικός κλάδος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών των Φιλοσοφικών και άλλων παρεμφερών Πανεπιστημιακών σχολών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

SUMMARY

The contribution of Richard Stanley Peters to the attestation of the philosophy of education as an essential element for the global study of the educational phenomenon is crucial and subversive for his time, as he achieved to show via his work the necessity of the philosophical completion in order to handle educational issues. The specificity of his thoughts, the breadth and depth of his knowledge and the original, systematic approach of the educational issues forces us to classify him among the worthy modern interpreters of the educational phenomenon.

If we take a look into his life, we will discover that already from his childhood he received enough stimuli so as to be nurtured into a strong personality with an intense critical and filtering spirit. Initially his meeting with the writer, George Orwell, for example, his participation as a member of the hospital unit of the victims of the 2nd World War and also his occupation as a director at the Center of Youth at Toynbee Hall reinforced his love for man kind and the whole society and strengthened his interest in teaching and transmitting knowledge to young people. Furthermore, the third and fourth decades of his life were marked by strong educational and intellectual activity as we first encountered him as a professor at London University, as a visitor professor at Harvard University and at the University of Australia, to continue thereafter as a chairman of the Pedagogical Institute of the University of London and as a dean at the pedagogical Faculty of the same University.

Peters possessed all of the scientific conditions in order to deal validly with the field of the philosophy of education. He was an erudite of the subject and his top concern was to reform the educational structures within the school, the abandonment of

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

the sterile educational theory and the effort of the immediate interference and reconstruction of the educational data. He didn't only achieve to define the concept of the philosophy of education, based on the fruitful coupling of theory and practice, but also to conquer the scepters of the most creative philosophical thinking on these issues that Great Britain had to offer for more than twenty years.

However, it was discovered, during the studying of his works, that Peters projected the image of a rather unconventional philosopher in the sense that, while studying his work, it is not possible to classify him with absolute certainty into a particular philosophical School and to be sure that all of his views are developed based on a single common, philosophical line, like all the members who belong in that School. This happened because, although from a first glance he appeared to belong to the Analytical school, which flourishes in the 20th century (1910-1970) in England, but, during the interpretation of the aspects of science in Pedagogy, Psychology, etc., he does not follow all the analytical methods faithfully and to the letter, so, as we have seen, several times his Analytical methods are brought to criticism, something that makes him reverse what he says and also re-define his argumentation quite a few times.

In a detailed study of his views it was considered appropriate to divide the work into two parts. In the first one his views were stated on separate chapters on the field of the philosophy of education, on the cognitive approach of the educational issues and on their moral shielding. So, his effort was studied to seek the interpretation of the terms "philosophy" and "education" first separately and then as a whole. For him philosophy is the finding of the causes which hide behind acts and events and the philosopher is the medium of such searches.

Further to the project his willingness to approach the concept of education with an unconventional way was highlighted and to seek for interpretations that are far from the familiar type: "education aims to the proportionate development of all the aspects of human activity, etc." and to innovate by introducing three criteria for that specific concept, which he regarded as a meaning which states that something was pursued and achieved at the same time.

The criteria that were established by him, according to which we are able to baptize an educational act, as energy, are directly related to the transmission of cognitive content which is deemed worthy for those who are subjected to the work of education as well as to the intentional, voluntary and active participation of the learner.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

In this way, which was later criticized, Peters related the educational process with cognitive and evaluative reports, even formally, considering that he had managed to help to the as much as possible correct definition of the term education. The weakness of such claims, which presupposed the existence of strong arguments associating all of his considerations, did not make long to appear, to such point that, forced to rewrite his theory correlating to these, he created and interposed a new concept, that of the literate human being.

With that specific move he managed to escape the danger of his definition being characterized as another standard and graphic definition, that is why by using a second concept which clearly indicates the human presence, he moderated the general concept which is riskily declared by the term of education and he included the concept of human action and outcome in his speculation and definition.

Then there was a reference to the famous transcendental argumentation which is firstly introduced by him along with P. Hirst in the educational field, in sequence of the transcendental, philosophical thinking of E. Kant, which he extended to matters of education, in order to defend the need to interpret reality with the help of the already existing cognitive structures and to pose questions such as: "Why do this rather than that?" and "What ought I to do?"

For him a philosophical and properly trained educator must possess all those perceptive schemas which would allow him to capture reality and to understand making firstly the right questions before doing anything else. Finally, his views were studied and discussed in detail on the intellectual development and its association with reality, as well as his view that eventually "education" consists of an initiation in social reality through the human mental process and apprehension.

In the third chapter there was a reference to the perceptions of ethical and social dimension of the philosophy of education. Starting with his report on the worthwhile activities as a result of the educational process, he defines the axiological bounds of these actions and unfolds his own way on how to interpret the axiological judgments. At the same time, according to the stages of development of the individual and to the theory of Piaget, he detects the differences which exist in the moral of every person, engaging also the science of the philosophy of psychology, the assistance of which he considers necessary in order to understand the phenomenon of education.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

In the second part the criticism that he was subjected to, is mentioned, concerning the selection of criteria which will be used to decide over the validity of an activity as well as the importance that we attach to his transcendental question in order to describe an act as moral or not. The conclusion was that a common person is not obliged to make transcendental type questions so as to be moral and therefore the generality of these questions is raised. At the same time, his effort to connect heterogeneous words, such as passion and logic, characteristics that must be held by a teacher, leaves us some space to justify his view that Psychology as a science that can explore the soul, can offer much to the research of educational issues and that is why he considers that the research of the real motives of the human being can also be operated through the findings of the specific science. In this way we pass into the final chapter of our disquisition which refers to the importance and the role of incentives in psychology and in the behavior of the teacher.

In conclusion, we must acknowledge the contribution of Peters in the study of the educational phenomenon as through his cognitive and ethical-social study all the constituents were revealed on the different aspects of human behavior and learning. His contribution in the sedulous study of all the learning structures through a philosophical point of view was also deemed necessary to determine the depth and range of problems and concerns that are born during the educational activity.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΠΗΓΕΣ

ΕΡΓΑ

Peters R.S., The *Concept of Motivation,* Routledge & Kegan Paul, London, 1958.

Peters R.S. and Benn, S.I., *Social Principles and the Democratic State*, Allen & Unwin, London, 1959.

Peters R. S, *Authority, Responsibility and Education*, Allen & Unwin, London, (Revised and enlarged 1973), 1960.

Peters R.S., *Brett's History of Phychology*, London, Allen & Unwin, (2nd edition 1962).

Peters, R.S., *Thomas Hobbes, Body, Man and Citizen. Selections,* edited with an introduction by Peters, Collier, Books, N.Y., 1962.

Peters R. S, *Ethics and Education*, Allen & Unwin, London and Henley, 1966.

Peters, R.S., *The Concept of Education,*, Routledge & Kegan Paul, London,/ N.Y. Humanities Press, 1967.

Peters R.S.– Hirst P.H., *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London and Henley, 1970.

Peters R.S.– Hirst P.H., *Reason, Morality and Religion,* The Swarthmore Lecture. Friends Home Service Committee, London, 1972.

Peters R.S., *Hobbes and Rousseau : A collection of critical Essays (with M. Cranston),* Doubleday-Anchor, London, 1972.

Peters, R.S., *Education and the Development of Reason, (with R. F. Dearden and P.H. Hirst)*, London and Boston, 1972.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Peters R.S.– Hirst P.H., *Reason and Compassion*: The Lindsay Memorial Lectures, Routledge & Kegan Paul, London, 1973.

Peters R.S., *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, London, 1973.

Peters R.S., *Psychology and Ethical Development.*, Allen & Unwin, London, 1974.

Peters, R.S., *Nature and Contact*, Royal Institute of Philosophy Lectures, Volume 8, Macmillan, London and Basingstoke, 1975.

Peters, R.S., *The Role of the Head,* Routledge & Kegan Paul, London, 1976.

Peters R. S., *John Dewey Reconsidered,* Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston, 1976.

Peters, R.S., *Education and the Education of Teachers*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston, 1977.

Peters, R.S., *Essays on Educators*, Allen & Unwin, London, 1981.

Peters, R.S., *Moral Development and Moral Education,* Allen & Unwin, London, 1981.

ΑΡΘΡΑ

Peters, R. S., "Observationalism in Psychology", *Mind*, LX, 237, 1951, σσ. 43-61.

Peters, R. S., "Nature and Convention in Morality", *Proceedings of the Aristotelian Society,* 1951, σσ. 229-232.

Peters, R. S., "Motives and Motivation", *Philosophy*, XXXI, 117, 1956, σσ. 117-130.

Peters, R. S., "Freud's theory of Moral Development in Relation to that of Piaget", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 30 (1960), σσ. 250-258.

Peters, R. S., "Emotion and the Category of Passivity", *Proc. Aristotelian* Soc., V. 62, 1961, σσ. 117-134.

Peters, R. S., "Moral Education and the Psychology of Character", *Philosophy*, XXXVII, 139, 1962, σσ. 37-56.

Peters, R. S., "The autonomy of prudence" (with A. Phillips – Griffiths), *Mind*, LXXI, 282, 1962, σσ. 161-180.

Peters, R. S., "Education as initiation" (Inaugural Lecture), Evans Bros (Harrups 6) 1965 in Archambault, R.D., *Philosophical Analysis and Education*, N.Y., Humanities Press, 1965, σσ. 87-111.

Peters, R. S., "The Philosophy of Education",in Tibble, J.W. (ed.): *The Study of Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1966, σσ. 60-68.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Peters, R. S., "A recongizible Philosophy of Education", *Perspectives on Plowden*, Routledge & Kegan Paul, London, /N. Y. Humanities, 1969, σσ. 1-21.

Peters, R. S., "Education and the Educated Man", *Education and the development of reason*, Dearden R.F. –Hirst P.H. and Peters R.S., Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1972, σσ. 3-18.

Peters, R. S., "The Education of the Emotions", *Education and the development of reason*, Dearden R.F. –Hirst P.H. and Peters R.S., Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1972, σσ. 208-229.

Peters, R. S., "The justification of Education", *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, London, 1973, σσ. 239-267.

Peters, R. S., "Subjectivity and Standards", *Phychology and Ethical Development*, London, Allen & Unwin, 1974, σσ. 413-432.

Peters, R. S, "Freedom and the Development of the Free Man", *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 336- 359.

Peters, R. S, "Motivation, Emotion and the Conceptual Schemes of Common Sense", *Phychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 87-118.

Peters R. S., "Freud' s Theory of Moral Development in relation to that of Piaget", *Psychology and Ethical Development*, Allen & Unwin, London, 1974, σσ. 231-244.

Peters, R. S., "Ambiguities in Liberal Education", *Education and Education of Teachers*, Routledge & Kegan Paul, London, 1977, σσ. 46-68.

Peters ,R.S., "Democratic Values and Educational Aims", *Essays on Educators*, Allen & Unwin, London, 1979, σσ. 32-54.

Peters, R.S., "Michael Oakeshott's Philosophy of Education", *Essays on Educators*, Allen & Unwin, 1981, σσ. 89-109.

Peters, R. S., "John Dewey's Philosophy of Education", *Essays on Educators*, Allen & Unwin, London, 1981, σσ. 72-87.

Peters, R.S., "Was Plato nearly right about education?", *Essays on Educators*, Allen & Unwin, 1981, σσ. 4-13.

Β. ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

Αισχύλος, *Έπτὰ ἐπὶ Θήβας*, Μεταφρ. Γρυπάρη, Κάκτος, 1996.

Αριστοτέλης, *Ἠθικὰ Νικομάχεια*, Άπαντα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, Πάπυρος,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εισαγωγή – μετάφραση – σχόλια : Α. Δαλέζιου, Αθήνα, 1975.

Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, επιμέλεια: Β., Μοσκόβη, Πάπυρος, Αθήνα, 1990.

Αριστοτέλης, *Μετὰ τὰ Φυσικά*, Ελληνική Γραμματεία, - Οι Έλληνες, Κάκτος, 1998.

Αριστοτέλης, *Ρητορική*, εισαγωγή – μετάφραση – σχόλια : Δ. Λυπούρλη, Πάπυρος, Θεσ/νίκη, 2002.

Δημόκριτος, *Ἅπαντα*, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία- οι Έλληνες, Κάκτος, 1995.

Diels, H. – Kranz,W., *Οι Προσωκρατικοί. Οι μαρτυρίες και τα αποσπάσματα*, Μεταφρ. Βασ. Κύρκος – Δημοσθ. Γεωργοβασίλης, Παπαδήμα, Αθήνα, 2005.

Ηράκλειτος, *Περὶ φύσεως*, μεταφρ. Ρούσσος, Παπαδήμας, 1987.

Ηρόδοτος, *Βιβλίο ΙΙ -IV*, Herodoti Historiai, Carolus Hude, Oxford 1972.

Ηρόδοτος, *Ἱστορίαι, Βιβλία Α΄- Β΄*, εισαγωγή – μετάφραση : Α. Βλάχου, Παπαδήμα, Αθήνα, 1987.

Θεόφραστος, *Περὶ φυτῶν αἰτιῶν*, Α.Β, Σειρά (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία : Οι Έλληνες), Κάκτος, 1998.

Θουκυδίδης, *Βιβλίο ΙΙ*, Thucudidis Historiae, Lipsiae: in aedibus B. G. Teubneri, Papadimas.

Θουκυδίδης, *Ἱστορίαι*, (βιβλία 1-3), εισαγωγή – κείμενα – σχόλια: Γ. Ζηκίδη, Α. Βλάχου, Παπαδήμας, Αθήνα, 1972.

Πλάτων, *Θεαίτητος*, εισαγωγή – μετάφραση : Ι. Ν . Θεοδωρακόπουλου, Παπαδήμας, Αθήνα, 1980.

Πλάτων, *Νόμοι*, μετάφραση: Β. Μοσκόβη, Παπαδήμας, Αθήνα, 1990.

Πλάτων, *Πολιτεία*, εισαγωγή – ερμηνεία : Κ. Δ. Γεωργούλη, Παπαδήμας, Αθήνα, 2000.

Πλάτων, *Φαῖδρος*, μεταφρ. Ι, Θεοδωρακόπουλος, Παπαδήμας, Αθήνα, 2000.

Πλάτων, *Κρατύλος*, εισαγωγή – μετάφραση – σχόλια : Γ. Κεντρώτη, Παπαδήμας, Αθήνα, 2001.

Πλάτων, *Λάχης*, εισαγωγή – μετάφραση - σημειώσεις : Α. Παυλόπουλου, Πάπυρος, Αθήνα, 2001

Πλάτων, *Μένων*, εισαγωγή – μετάφραση- σημειώσεις : Ε. Λαμπρίδη, Πάπυρος, Αθήνα, 2001.

Πλάτων, *Πολιτικός*, μεταφρ. Ζωή Καστοριάδη, Παπαδήμας, Αθήνα, 2001.

Πλάτων, *Ἅπαντα*, (διάλογοι: *Ἱππίας μείζων, Χαρμίδης, Φαίδων*), σειρά: Αρχαίοι Έλληνες κλασικοί, Φανός, Αθήνα, 2002.

Πλάτων, *Ἀπολογία Σωκράτους*, εισαγωγή – μετάφραση – σχόλια : Ν. Τζιράκη,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παπαδήμας, Αθήνα, 2002.

Πλάτων, *Γοργίας*, εισαγωγή – μετάφραση : Β. Κρητικού, Πάπυρος, Αθήνα, 2002.

Πλάτων, *Εύθύφρων*, μετάφραση : Ε. Καλλιρόης, Παπαδήμας, Αθήνα, 2002.

Πλούταρχος, *Ήθικά*, μεταφρ. Φιλολογική Ομάδα Κάκτου, Κάκτος, Αθήνα, 1995.

Γ. ΕΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Δελλής, Ι., *Μαθήματα φιλοσοφίας της παιδείας*, εκδ. Παν. Πατρών, 1995.

Θεοδωροπούλου, Ελ., *Η Εγκοπή της φιλοσοφίας της παιδείας*, Άτραπος, Αθήνα, 2004.

Καζεπίδης, Τ., Η *φιλοσοφία της παιδείας*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1994.

Καραφύλλης, Γρ., « Η έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας κατά τον R. S. Peters», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, τομ. 16, τεύχ.48, Σεπτέμβριος 1999, σσ. 231-249.

Καραφύλλης, Γρ., *Αξιολογία και Παιδεία, Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*, τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2005.

Καραφύλλης, Γρ., *Η φιλοσοφία της παιδείας. Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα στη φιλοσοφία της παιδείας*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2007.

Κωσταράς, Γρ., *Φιλοσοφική προπαιδεία*, Αθήνα, 1998.

Πολυχρονόπουλος, Π., *Φιλοσοφία της παιδείας. Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, γ΄έκδ. Αθήνα, 1989.

Τζαβάρας Ι., *Προβλήματα της φιλοσοφίας της παιδείας*, Ρέθυμνο, 2000.

Χαραλαμπόπουλος, Κ., *Το πρόβλημα της παιδείας στο φως της πάλης των ιδεών*, Αθήνα, 1983.

Αραβανής, Γ., *Θέματα φιλοσοφίας και ψυχοπαιδαγωγικής*, Φελέκη, Αθήνα, 1986.

Βερτσέτης, Αθ., *Διδακτική της αρχαίας γραμματείας*, Αθήνα, 1999.

Βουδούρης, Κ., *Η αρχαία Σοφιστική*, Καρδαμίτσας, Αθήνα, 1984.

Βουδούρης, Κ., *Πλατωνική Φιλοσοφία*, Αθήνα, 2000.

Βουρβέρης Κ., λήμμα « Παιδεία», *Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό*, «Ήλιος», τ. 15.

Βώρος, Φ.Κ., *Σύντομη ιστορία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1984.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γεωργούλης, Κ., *Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας*, Παπαδήμας, Αθήνα, 1975.

Guthrie, W.K.C., *Οι Έλληνες Φιλόσοφοι. Από το Θαλή έως τον Αριστοτέλη.* Μετάφρ. Α. Η. Σακελλαρίου, Παπαδήμας, Αθήνα, 1987.

Jäger, W., *Παιδεία, η μόρφωση του Έλληνος ανθρώπου*, μεταφρ. Γ. Βέρροιου, τόμ. Β - Γ Αθήνα, 1971, 1974.

Δαννασής – Αφεντάκης, Αντ., *Εξωσχολικοί παράγοντες και σχολική επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης,* (Παιδαγωγική έρευνα), τόμος Β', Αθήνα, 1986.

Δανασσής – Αφεντάκης, Αντ., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τ. Α΄, Θεματική της Παιδαγωγικής επιστήμης, Δ΄έκδοση, Αθήνα, 1992.

Θεοδωρακόπουλος, Ι. Ν., *Μάθημα εισαγωγής εις τη φιλοσοφία ΙΙ*, Εστία, Αθήνα, 1962.

Θεοδωρίδης, Χρ., *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*, Κολλάρου & Σία, Εστία, 2η έκδοση, 1962.

Ε.Κ.Δ.Ε.Φ., Περιοδική έκδοση, « Φιλοσοφία και παιδεία », Τεύχος 27-28, Ιανουάριος-Απρίλιος, 2003.

Kant , E., *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, μτφρ. Α. Γιανναρά, Αθήνα, 1977.

Κελεσίδου, Λ., *Παιδεία το θειότερον*, Νέα Παιδεία, Αθήνα, 1991.

Μαραγγιανού-Δερμούση, Ε., *Πλατωνικά θέματα: Συστηματική προσέγγιση των κυριότερων θεμάτων της πλατωνικής φιλοσοφίας*, Καρδαμίτσας, Αθήνα, 1994.

Μπουζάκης, Σ. *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα, 1987.

Σταματάκος, Ι., *Ιστορική Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής*, τομ. Ι-ΙΙ, Αθήνα, 1949-1950.

Τερέζης, Χρ., « Οι παιδαγωγικές προτάσεις του Πλάτωνα στο διάλογο *Αλκιβιάδης Α΄*», Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση, τομ. 16, τεύχ. 46, Ιανουάριος 1999, σσ. 83-94.

Husserl, E., Δεύτερη λογική έρευνα. Εισ.-μεταφρ.-σημειωσ. Ν. Σκουτερόπουλος, Γνώση, Αθήνα, 1986.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adelstein, D.,"The Wit and Wisdom – The Philosophy of education", in T. Pateman, *Counter Course,* Harmonsworth, Penguin, 1972, σσ. 115-139.

Archambault R.D., "Education as initiation", *Philosophical Analysis and Education,*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

N.Y. Humanities Press, 1965, σσ. 87-111.

Carr, Wilfr., "R. S. Peters' Philosophy of Education" : Review Article, *British Journal of Educational Studies*, V. 34, N. 3, Oct., 1986, σσ. 268-274.

Cooper, D., *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986.

Dearden, R. F., *The philosophy of the primary education,* Routledge & Kegan Paul, London, 1976.

Elliott, R. S., "Richard Peters : a philosopher in the older style ", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R.S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1986, σσ. 41-68.

Eslin, P., "Are Hirst and Peters Liberal Philosophers of Education?,"*Journal of Philosophy of Education*, V.19.N.2 (1985), σσ.211-222.

Hirst, P., "Liberal Education and the Nature of knowledge", in R. S. Peter's, *Philosophy of Education,* Oxford University Press, London, 1973, σσ. 87-111.

Klenig, J., *Philsophical Issues in Education*, Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn, 1984.

O'Connor, D. J., *An introduction to the Philosophy* of *Education,* Routledge and Kegan Paul, London, 1957.

Reboul, O., *La philosophie de l' education*, Press Universitaire de France, Paris, 1971.

Reid, Arn., *Philosophy* of *Education. An Introduction,* Helnemann, London 1962 (repr. 1968).

Ullich, R., *Philosophy of Education,* American Book Company, New York, 1961.

Voods R.G &.Barrow, R.St, *An Introduction to Philosophy of Education,* Methuen &Co. London, 1975.

Wilson J., "Philosophy and Education: Retrospect and Prospect", *Oxford Review of Education*, V. 6, No.1, 1980, σσ. 44-47.

Arnstine, D1d., *Philosophy* of *Education, Learning and Schooling,* Harper & Row, New York, Evanston and London, 1967.

Bacon F., *Novum Organum* (1620),F.H. Anderson's ed., *The New Organon and Related Writings*, New York, 1960.

Barrow, R. & White, P., *Beyond Liberal Education,* Routledge and Kegan Paul,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

London, 1993.

Berkeley, G., *Philosophical Works,* Dent, London, 1971.

Bindra D., and Stewart J., *Motivation*, Penguin, London, 1966.

Bloom, B.S., *Innocence in Education, School Review*, 80 (8), 1972.

Brent, A., *Philosophical Foundations of the Curriculum*, London, Allen & Unwin, 1978.

Bums Hob., & W., Brauner Ch. J., *Philosophy of Education, Essays and Commentaries,* The Roland Press Company, New York, 1962.

Cannon, W. B., *The wisdom of the body,* New York, W.W. Norton, 1939.

Carnap, R., *Der logische Aufbau der Welt*, Felix Meiner Verlag, Leipzig, 1928.

Carnap, R., *Logische Syntax der Sprache*, Wien, 1934 (The Logical Syntax of Language), Humanities Press, trans. by Amethe Smeaton, Kegan Paul Trench & Co, London, 1937.

Cassirer, E., *An Essay on Man, an Introduction to the Philosophy of Human Culture*, New Haven, Conn. Yale University Press, 1944.

Cofer, C. N., and Appley, M. H., *Motivation: Theory and Research*, Wiley, London, 1964.

Collingwood, R.G., *An autobiography*, Oxford University Press, London, 1939.

Cohen, B, "Return to the Cave: New Directions for Philosophy of Education", *Educational Analysis*, v.4, no. 1, 1982, σσ. 93-101.

Curry, R. L., "The effects of socioeconomic status on the scholastic achievement of sixth grade children", *British Journal of Educational Psychology*, (32), 1964, σσ. 46-49.

Davidson, D., "Actions, Reasons and Causes", *Essays on Actions and Events*, Clarendon Press, 1980, σσ. 3-18.

Dearden, R.f., Hirst, P. H. and Peters, R. S., *Education and the Development of Reason*, Routledge & Kegan Paul, London and Boston, 1972.

Dearden, R. F., "Education, Training and the preparation of teachers", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, 1986, σσ. 69-88.

Dewey, J., *Democracy and Education,* Macmillan, N.Y., 1916.

Dilthey W., *Weltanschauungslehre*, Ges. Schriften 8, 1931.

Downie, R.S., Loudfoot Eil. M. and Telfer, El., *Education and Personal Relationships,*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Mentuen & Co Ltd II, New Fetter Lane, London, EC4, 1974.

Durkheim, E., *L' education morale*, Felix Alcain, Paris, 1925.

Ewing, A. C., *A short Commentary on Kant's Critique of Pure Reason,* ch. II, London, Methuen, 1938.

Frankena, W.,"A Model for Analysing a Philosophy of Education" in J. R. Martin's *Readings in the philosophy of Education*, Boston, Allyn & Bacon, 1970, σσ. 15-22.

Geddes, Z., MacGr, *The concept of Eternal Life*, Macmillan Papermac, N.Y., 1964

Gill, J., *Philosophy Today,* Macmillan, New York, , 1968.

Gilroy, D. P.; "The Revolutions in English Philosophy and Philosophy of Education", *Educational Analysis*, vol. 4, no. 1, 1982, σσ.75-91.

Gingell, J., "Art and Knowledge", *Educational Philosophy and Theory* 17 (1), New York, Penguin, 1977, σσ. 10-21.

Gray, J., *Beyond the New Right*, Routledge, London, 1993.

Haack, R. J., " Philosophies of Education", *Philosophy*, vol. 51, no. 196, April, 1976, σσ. 159-176.

Hardie, C.D., *Truth and Fallacy in Educational Theory,* Cambridge Un. Press, London, 1942.

Hacker, P.S., M., *Wittgenstein's place in Twentieth Century Analytic Philosophy*, Oxford, 1996.

Hamlyn, D. W., "Motivation", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, 1986, σσ. 188-200.

Hamm, C.M., *Philosophical Issues in Education*, The Farmer press, New York 1989.

Harre, R., *The Philosophies of Science*, Oxford University Press, London – New York, 1972.

Harris, K., *Education and Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, Henley, 1979.

Hegel, G.W.Fr., *Grundlinien der Philosophie der Rechts,* Hg. Jod. Hoffmeister, Hamburg 4, Auflage, 1955.

Hegel, G.W.Fr., *Phenomenology of Spirit* (1807), A.V. Miller, Oxford, University Press, 1977.

Helmholtz, A.C., *Über die Entstehung des Planetessystemes*, Vorträge und Reden, 1903.

Herbart, J. Fr., *Allgemeine Pädagogik*, Leipzig, 1902.

Hume, D., *A Treatise on Human Nature* (1739/40), L.A. Selby- Bigge, Oxford

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

University Press, 1978.

Hunt, J. McV., "Intrinsic Motivation and its role to psychological development", in Levine's D., *Nebraska Symposium on Motivation*, Un. Of Nebraska Press, 1965,σσ. 189-282.

Husserl, E., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie*, Erstes Buch-Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie Neu hrsg. von Karl, Schuhmann, Nachdruck, 1976, Zweiter Buch- Phänomenologische Untersuchungen zur constitution, Hrsg. von Marly Biemel, Nachdruck, 1991, Drittel Buch- Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaffen, Hrsg. von Mar. Biemel, Nachdruck, 1971.

Husserl, E., *Logische Untersuchungen*, τόμοι 2, Hrsg. von Elmar Hoenstein, 1975, Hrsg, von Urs. Panzer, 1984.

Kahn, Ch. H., *The Art and thought of Heraclitus*, Cambridge Un. Press, London, 1979.

Kant, E., *Critique of Pure Reason*, trans. N. Kemp Smith, London, Macmillan, 1929.

Kant, E., *Fundamental Principles of the Metaphysics of Morals*, Abbott, T. K. London, Longmans Green, 1940.

Kant, E., *Prolegomena to any Future Metaphysics* (1783), P.G. Lucas, Manchester, University Press, 1953

Kant, E., *Kritik der reinen Vernunft I, Einleitung, Werke*, Bd. 3, Wissensch, Buchges, Darmstadt, 1968.

Karafyllis, Gr., "Authority or Powerless Survival in Politics and Education", *Skepsis*, IX, 1998, σσ. 170-171, (169-185).

Kemp J., *The Philosophy of Kant*, Opus36, Oxford University Press, London, 1968.

Kohlberg., L., "Development of Moral Character and Ideology" in Hoffman, M., *Review of Child Development Research*, Vol. I ,Russell Sage, 1964, σσ. 383-487.

Kohlberg, L.,"Early Education: A Cognitive Development View", *Child Development*, Vol. 39, 1968, σσ. 1013-1062.

Kohlberg, L.,"Stage and Sequence : the Cognitive –Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D., *Handbook of Socialization Theory and Research*, N.Y. 1969, σσ. 347-480.

Kohlberg, L., *The Philosophy of moral development*, San Francisco, 1981

Korner, S., *Categorial Framework*, Blackwells, 1970.

Lehrer, K., *The Knowledge*, Oxford, 1974.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Locke, J., *An Essay Concerning Human Understanding*, A. D. Woozley, London, Collins/ Fontana, 1964 & The Locke Reader, Yolton, Cambridge, University Press, 1977.

Lodge, R.C., *Plato's theory of education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1974.

Mach, E., *Die Mechanik in ihrer Entwicklung historischkritisch dargestellt*, Brockhaus, Leipzig, 1922.

Mackie, J., *Ethics: Inventing Right and Wrong*, New York, Penguin, 1977.

Manheim, K., *Essays on the sociology of education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1956.

Marshall, J.D., "Thomas Hobbes:education and obligation" in the *Commonwealth in Journal of Philosophy of Education,* Vol. 14, N.2,1980, σσ. 322-331.

Mathews, M., *The Marxism Theory of Schooling*, Routledge & Kegan Paul, Henley, 1980.

Mialeret, G., *Vocabulaire de l' Education*, RUF, Paris, 1979.

Moore, G., *Principia Ethica,* Cambridge University Press, London, 1902.

Mueller, R., *Principles of Classroom Learning and Perception*, Allen and Unwin L.T.D, London, 1974.

Murphy F., "The Paradox of Freedom in R.S. Peters' Analysis of Education as Initiation", *British Journal of Educational Studies*, V. 21, N. 1 (1973), σσ. 3-33.

Natorp, P., *Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme* : Eine Einfohrung in den Kritischen Idealismus, ed. Ruprecht, Auflage, 2008.

Oksenberg, A., *Philosophers on education,* Routledge, London and New York, 1998.

Piaget, J, *Le Jugement moral chez l' enfant*, Presses Universitaires, Paris, Alcan, 1932.

Popper, K., *Objective Knowledge*, Clarendon Press, Oxford 1972,

Postman N. & Ch. Weingartner, *Teaching as Subversive Activity*, Penguin, London, 1971.

Powell, J.P., *Educational Philosophy and Theory*, Pergamon, 1970.

Reid A., Reviewed work : "Education as Initiation" by R.S.Peters, *British Journal of Educational Studies*, V. 13, No.2. (1965), σσ. 192-205.

Robinson, K., "Education and Initiation", *Educational Philosophy and Theory*, II.,Pergamon, 1970, σσ. 33-36.

Rousseau, J., *Emilie*, μετφ. Barbara Foxley, Dent, London, 1911.

Russel, B., *My Philosophical Development*, Allen & Unwin, London, 1959.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Russell,B., *The problems of philosophy* Allen & Unwin, London 1912.

Russell, B, *Logic and knowledge*, Marshall, London, 1956.

Ryle, G., *The concept of mind,* Hutchinson, London, 1949.

Sarup M., *Marxism and Education*, Routledge & Kegan Paul, Henley, 1978.

Scheffler I., *The language of education,* C. Thomas, Springfield, 1960.

Schlick, M., *"Positivismus und Realismus"* in *Erkenntnis,* 3, 1932, σσ. 1-31,

Schlick, M., "Uber das Fundament der Erkenntnis" in *Erkenntnis* ,4, 1934, σσ. 79-99.

Schlick, M., *Meaning of Verification in Philosophical Review* 45, 1936, σσ. 339-369.

Schopenhauer, Arth., *Parerga und Paralipomena,* Short Philosophical Essays, Vol.2, trans. J.Payne, Oxford Univ.Press, 2001.

Steutel, J.W., *Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie, Zeitschrift fur* Padagogik, band 37, 1991, σσ. 81-96.

Steutel J., Spiecker B., *R.S. Peters und P. Hirst's Analyse von education*, Hinblick auf eine Bildungstheorie, Hansmann: Diskurs Bildugstheorie II, Problemgeschichtliche Orientierungen, Weinheim, 1989.

Stewart, J., *Motivation*, Penguin, London, 1966.

Stones, E. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1978.

Tibble, J. W., *The Study of Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1966.

Vernon, M. D., *Human Motivation* C.U.P., 1969.

Warnock M., "The Education of Emotions", in David E. Cooper's, *Education, Values and mind, Essays for R. S. Peters*, Routledge & Kegan Paul, London, 1986, σσ. 172-190.

Warnock, M., *Schools of Thought*, London, Faber, 1977.

Westbrook, R. B., "Schools for Industrial Democrats, The Social Origins John's Dewey Philosophy of education", *American Journal of Education*, vol.100, n. 4, August, 1992, σσ. 401-419.

Weber, M., *Theory of Economic and Social Organisation*, Ed. Talcot Parsons, London, Hodge, 1947.

Whitehead, A., *The Aims of Education*, Free Press, N.Y., 1967.

Winch Chr. & Gingell J., *Key Concepts in The Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1999.

Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*, trans. G. Anscombe, Oxford, Blackwell, 1958.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Wittgenstein, L., *Tractatus logico – philosophicus*, D. F. Pears και B. F. McGuiness, Routledge, 1961.

Wittngenstein L., *Philosophy and Language*, Allen & Unwin, London, 1972.

Zigler E. and Childs I. L., *Socialization and personality development, Reading*, Mass: Addison-Wesley, 1973.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

Αισχύλος, 59
Αριστοτέλης, 35, 36, 37, 38, 60, 82, 84, 107, 108, 126, 137, 138, 194

Βουδούρης, Κ., 83, 85, 117
Βουρβέρης Κ., 60

Δανασσής – Αφεντάκης, Αντ., 44, 145
Δελλής, Ι., 44
Δημόκριτος, 59

Ηράκλειτος, 29, 40, 82, 188
Ηρόδοτος, 60

Θεοδωροπούλου, Ελ., 44
Θεοδωρίδης, Χρ., 86
Θεόφραστος, 60
Θουκυδίδης, 38, 59, 68

Καζεπίδης, Τ., 60
Καραφύλλης, Γρ.,4, 13, 17, 44, 45, 49, 60 ,86, 90, 114, 115, 162, 165, 184, 194
Κελεσίδου, Λ., 83
Κωσταράς, Γρ., 38, 116

Μπουζάκης, Σ., 60

Πλάτων,11, 26, 38, 40, 50, 60, 69, 70, 82, 110, 116, 117, 121, 131, 134, 137
Πολυχρονόπουλος, Π.,43

Τζαβάρας Ι.,44

Χαραλαμπόπουλος, Κ., 60

Adelstein, D.,16, 158, 200
Appley, M. H., 119
Archambault, R.D., 121
Arnstine, D1d., 43

Bacon Fr., 83, 157
Barrow, R., 72, 174, 198
Bergson, H. 83
Berkeley, G., 6
Bindra, D., 105
Brauner, Ch. 43
Brent, A., 86
Bums, Hob., 43

Cannon, W. B., 105
Carnap, R., 41, 117

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Carr, Wilf., 16, 39, 158, 160, 161
Cassirer, E., 84
Childs I. L., 105
Cofer, C. N., 112
Cohen, B., 164
Collingwood, R.G., 36
Cooper, D., 11, 15, 16, 21,25, 155, 158, 160, 162, 168, 188, 194, 204, 205, 207
Curry, R. L., 105

Davidson, D., 107
Dearden, R. F., 21, 23, 43, 66, 73, 114, 160, 173, 189
Descartes, R. 83
Dewey, J., 26, 39, 54, 61, 160, 173, 189
Dilthey, W., 40
Downie, R.S., 168, 170, 172
Durkheim, E., 121

Elliott, R. S., 11, 21, 29, 40, 51, 88, 89, 92, 160, 195, 196, 197
Eslin, P., 16, 17, 31, 40, 154, 162, 154, 188
Ewing, A. C., 168

Frankena, W., 157

Geddes, Z., 178
Gilroy, D. P., 187
Gingell, J., 72, 85, 86
Gray, J., 73

Haack, R. J., 164
Hacker, P.S. M., 183
Hamlyn, D. W., 159, 205, 206
Hamm, C.M., 43
Hardie, C.D., 39
Harre, R., 114
Harris, K., 17, 158, 188
Hegel, G.W.Fr., 45, 84, 102, 115
Helmholtz, A.C., 84
Herbart, J. Fr., 39, 54, 61
Hirst, P., 17, 23, 31, 40, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 66, 73, 86, 87, 94, 114, 129, 141, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 184, 188, 207
Hume, D., 84
Hunt, J. McV., 111
Husserl, E., 40, 84

Kahn, Ch. H., 92
Kant , E., 21, 84, 93, 168

Locke, J., 83
Lodge, R.C., 61
Loudfoot, Eil. M., 169, 170, 172

Mach, E., 84
Mackie, J., 86
Manheim, K., 44, 145
Marshall, J.D., 16, 86
Mathews, M., 17, 188
Mialeret, G., 60
Moore, G., 39, 54, 56, 62, 164
Mueller, R., 105
Murphy, F., 16, 39, 104, 129, 176, 177, 178, 198, 204, 205

Natorp, P., 84

Peters, R.S., 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 38, 39, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 8, 61, 62, 68, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 101, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 118, 121, 122, 124, 125, 129, 130, 132, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206
Piaget, J., 24, 66, 121, 123, 129, 191, 194
Popper, K., 84
Postman, N., 200
Powell, J.P., 177, 206, 207

Reid, A., 16, 26, 43, 157, 175
Robinson, K., 176
Rousseau, J., 61, 105
Russel, B., 40, 86, 183, 184
Ryle, G., 56, 63, 85, 87

Sarup, M., 17, 188
Scheffler, I., 20, 41, 63, 188
Schlick, M., 40, 117

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Schopenhauer, Ar., 107
Spiecker, B., 17
Spinoza, B., 83
Steutel, J.W., 17
Stewart, J., 105
Stones, E., 44, 145

Telfer, El., 169, 170, 172
Tibble, J. W., 22

Vernon, M. D., 112
Voods, R.G., 43

Warnock, M., 159, 174, 199, 204
Weber, M., 145
Weingartner, Ch., 200
Westbrook, R. B., 43
White, P., 21, 159, 199
Whitehead, A., 38, 90, 147
Wilson, J., 31, 39, 156
Winch, Chr., 72, 85
Wittegenstein, L., 40, 56, 58, 62, 164, 183

Zigler, E., 105

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ