

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.15-17
----------------------	------------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ IMMANUEL KANT ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΘΕΝΤΙΑ

1.1. Αυθεντία και πειθαρχία.....	σελ.18-21
1.2. Το παιχνίδι και η εργασία μέσα από το πρίσμα της παιδαγωγικής αυθεντίας	σελ.22-26
1.3. Αυθεντία και καθήκον.....	σελ.26-30
1.4. Η παιδαγωγική διάσταση της αυθεντίας.....	σελ.30-32
1.5. Η παιδαγωγική αυθεντία και τα είδη της αγωγής.....	σελ.33-39
1.6. Η αυθεντία και η σημασία για την ανάπτυξη διανοητικών ικανοτήτων του παιδιού.....	σελ.39-43
1.7. Οι κοινωνικές προεκτάσεις της αυθεντίας.....	σελ.43-45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η Η. ARENDT ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΘΕΝΤΙΑ

2.1. Η θέση της παιδαγωγικής αυθεντίας στη φιλοσοφία της H.Arendt.....	σελ.46
2.2. Οι ιστορικές καταβολές της αυθεντίας (auctoritas) στην αρχαία Ρώμη.....	σελ.46-49
2.3. Η σημασία της έννοιας της γεννησιμότητας για την εδραίωση της παιδαγωγικής αυθεντίας.....	σελ.49-53
2.4. Η οριοθέτησης της διδασκαλίας της κριτικής έναντι της παιδαγωγικής αυθεντίας.....	σελ.53-54

2.5. Η εκπαιδευτική λειτουργία της αυθεντίας κατά την H.Arendt.....σελ.54-57	σελ.54-57
2.6. Αυθεντία και οικογένεια.....σελ.57-58	σελ.57-58
2.7. Η αυθεντία και η νομιμοποίηση της.....σελ.58	σελ.58
2.8. Συντηρητικές και φιλελεύθερες προσεγγίσεις στην παιδαγωγική αυθεντία.....σελ.58-60	σελ.58-60
2.9. Παιδαγωγική αυθεντία και εξουσία.....σελ.60-61	σελ.60-61
2.10. Η αριστοτελική θεώρηση της αυθεντίας κατά την H.Arendt.....σελ.61	σελ.61
2.11. Πολιτική σκέψη, μάθηση και εκπαίδευση.....σελ.62-63	σελ.62-63
2.12. Κατανόηση, κοινός κόσμος και εκπαίδευση κατά την H.Arendtσελ.63-64	σελ.63-64
2.13. Η οικείωση με τον κόσμο κατά την H.Arendt.....σελ.64-65	σελ.64-65
2.14. Η έννοια της συνάντησης και η αντιπροσωπευτική σκέψη.....σελ.65-67	σελ.65-67
2.15. Η συνάντηση ως «εκκεντρική σκέψη» στη H.Arendt.....σελ.67-68	σελ.67-68
2.16. Φιλία και εσωτερική διχοτόμηση του εαυτού.....σελ.68-69	σελ.68-69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΘΕΝΤΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ALAIN RENAUT

3.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις για την εννοιολόγηση της αυθεντίας με αφετηρία τον A.Kojèveσελ.70-73	σελ.70-73
3.2. Η υποχώρηση των προνομίων της αυθεντίας και ανάδειξη των δικαιωμάτων του παιδιού από την εποχή του Διαφωτισμού και εξής.....σελ. 74-76	σελ. 74-76

3.3. Η νομιμοποίηση των παιδικών δικαιωμάτων και ο μετασχηματισμός της γονικής
αυθεντίας.....σελ.76-80

3.4. Η κρίση της παιδαγωγικής αυθεντίας και η αποτίμησή της..... σελ.81-84

Επίλογος.....σελ.85-86

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.87-90

(Summary)σελ. 91-92

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και τις βαθύτατες και ειλικρινείς ευχαριστίες μου προς την Καθηγήτρια κυρία Γκόλφω Μαγγίνη, επιβλέπουσα καθηγήτρια, η οποία μου ανέθεσε το θέμα της μεταπτυχιακής εργασίας, παρακολούθησε με μεγάλο ενδιαφέρον όλα τα ερευνητικά στάδια της εργασίας και παρέσχε πολύτιμες συμβουλές για τη βελτίωσή της. Την ευχαριστώ επίσης θερμά για την αμέριστη συμπαράστασή της και τις καίριες επισημάνσεις της στο τελικό στάδιο της συγγραφής, καθώς και για τον πολύτιμο χρόνο που μου αφιέρωσε.

Επίσης, τις θερμές ευχαριστίες μου εκφράζω προς τα δυο άλλα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Στέφανο Δημητρίου και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Ράντη για τις εύστοχες παρατηρήσεις και τις χρήσιμες υποδείξεις τους. Στον Πρόεδρο της Ε.Δ.Ε. του Δ.Δ.Π.Μ.Σ Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Θ. Πέτσιο, εκφράζω και από τη θέση αυτή τις θερμές μου ευχαριστίες για τις επισημάνσεις του κατά τη διάρκεια της συμμετοχής μου στο Π.Μ.Σ.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές, τα μαθήματα των οποίων παρακολούθησα κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και ιδιαίτερα τον Καθηγητή κ. Παναγιώτη Νούτσο του οποίου η συμβολή στις σπουδές μου υπήρξε πολλαπλώς ωφέλιμη. Ευχαριστώ, επίσης, την κ. Γιώτα Σιούλα, διοικητική υπάλληλο του Τομέα Φιλοσοφίας, για την άψογη συνεργασία μας, για τη βοήθειά της στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας και την άριστη υπηρεσιακή της συμπεριφορά απεναντί μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος μας στην ανά χείρας εργασία είναι να αναδείξουμε τη φύση της παιδαγωγικής αυθεντίας μέσα από τη φιλοσοφική σκοπιά του I. Kant, της H. Arendt και του σύγχρονου γάλλου πολιτικού φιλοσόφου A. Renaut.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας επιχειρείται η πραγμάτευση του θεμελιώδους για τη φιλοσοφία της παιδείας έργου του Immanuel Kant, «*Περί Παιδαγωγικής*». Εδώ ο Kant ασχολείται σε βάθος με ατραπούς που πρέπει να οδεύσει ο παιδαγωγός για να πετύχει τους στόχους του όσον αφορά την εκπαίδευση των νέων. Από την αρχή κιόλας, στο έργο του ο Kant διακρίνει τα είδη της αγωγής, πρακτικής και πνευματικής, δίνοντας την ανάλογη έμφαση στην καθεμιά. Στο πρώτο μέρος του έργου του ο Kant αναφέρεται σε ζητήματα πρακτικής φύσης που αφορούν τη φυσική ανατροφή του παιδιού, όπως συμβουλές για το μέγιστο και τη φροντίδα του παιδιού από την βρεφική ως την νηπιακή ηλικία, τη σκληραγώγησή του κ.α.

Στο δεύτερο μέρος του *Περί Παιδαγωγικής*, ο Kant επιδίδεται σε μια ενδελεχή πραγμάτευση της ηθικής αγωγής που έχει εξίσου και ίσως μεγαλύτερη σημασία από την απλή ανατροφή. Ιδιαίτερο βάρος δίνει δε στη διδασκαλία της ευγένειας, της πειθαρχίας και του καθήκοντος. Το παιδί θα πρέπει να μάθει να έχει αξιοπρέπεια και σεβασμό για τον εαυτό του, για την οικογένειά του, αλλά και για τον κοινωνικό του περίγυρο. Μέσα από τη σκληρή πειθαρχία ο Kant θεωρεί πως το παιδί θα καταφέρει να αποκτήσει μια συγκροτημένη προσωπικότητα, η οποία θα το βοηθήσει στην μετέπειτα πορεία της ζωής του. Μέσα από αυτή τη σκοπιά θεωρούμενα το παιχνίδι και η εργασία είναι δύο δραστηριότητες που θα πρέπει να διαχωρίζονται με σαφήνεια, αν θέλουμε το παιδί να μάθει να εργάζεται με την ανάλογη σοβαρότητα. Όσον αφορά την ανάπτυξη της ηθικής αίσθησης στην παιδική ψυχή, ο Kant θεωρεί πως είναι καλύτερο να δίνεται πρωτίστως το καλό παράδειγμα και να επιβάλεται παραδειγματική τιμωρία, όταν το παιδί εμφανίζει ενδείξεις εγωισμού. Η έννοια του Θεού είναι μια από τις τελευταίες που θα μάθει, ενώ το πρώτο πράγμα που θα διδαχθεί είναι να θεωρεί τις καλές πράξεις, καλές καθεαυτές και όχι ένεκα ενός οπωσδήποτε αλλότριου προς αυτές κέρδους. Η *Περί Παιδαγωγικής* πραγματεία του Kant είναι επηρεασμένη εν γένει από το έργο του Rousseau *Αιμίλιος*, και αυτό είναι κάτι που ο ίδιος ο Kant αναφέρει στα σχόλια του. Η διαμόρφωση ενός ανθρώπου σε αρμονία με τις φυσικές του καταβολές είναι αυτό που προκρίνει τον

Kant θεωρώντας παράλληλα πως η συνεισφορά του έργου του Rousseau έγκειται στον μεγάλο ηθικό του αντίκτυπο. Στον *Αιμίλιο* ο Rousseau πραγματεύεται την ανατροφή ενός ιδανικά αναθρεμμένου παιδιού, από τη βρεφική έως την εφηβική ηλικία. Το παιδί αυτό, μεγαλωμένο σύμφωνα με τις επιταγές της φύσης και μόνο με την διακριτική εποπτεία ενός ενηλίκου θα γίνει ένας ολοκληρωμένος άνδρας. Ο Rousseau παρουσιάζει όμως την ανατροφή του παιδιού εκτός αστικού περιβάλλοντος, θεωρώντας κάθε στοιχείο πολιτισμού υπεύθυνο για την προαγωγή της μαλθακότητας και της ηθικής φαυλότητας, εφόσον θα σημάνει τη συμβατική προσαρμογή στην κοινωνία. Αντιθέτως ο Kant, εντάσσει εξ αρχής την ανάπτυξη του παιδιού στα πλαίσια του πολιτισμού προστατεύοντας το όμως από οποιαδήποτε αρνητική παρέμβαση. Εντούτοις τόσο στην περίπτωση του Kant όσο και στην περίπτωση του Rousseau, ο παιδαγωγός διατηρεί την αυθεντία του, ευρισκόμενος ωστόσο σε απόσταση ασφαλείας από τον αυταρχικό και ασφυκτικό τρόπο που ασκούνταν η αυθεντία του παιδαγωγού την εποχή εκείνη.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας παρουσιάζονται οι θέσεις και οι σύγχρονες απόψεις της Hannah Arendt που θέτει, μεταξύ άλλων, το ζήτημα της παιδαγωγικής αυθεντίας σε νέες βάσεις εξετάζοντάς το μέσα από το πρίσμα της κρίσης της σύγχρονης εκπαίδευσης. Το παιδί αντιμετωπίζεται πλέον από διαφορετική σκοπιά στο μέτρο που είναι το νέο μέλος της κοινωνίας που θα αναλάβει τα μελλοντικά ηνία της πολιτείας. Η λειτουργία της αυθεντίας συνεχίζει να ασκείται από την πλευρά του παιδαγωγού, αυτή τη φορά όμως έχει μια διαφορετική διάσταση, αυτή του αρωγού των νέων διαχειριστών του κόσμου. Ο δάσκαλος καλείται να ισορροπήσει μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος και να διαμορφώσει ριζικά τη κοσμοθεώρηση των μαθητών. Οφείλει να εστιάζει στις υποχρεώσεις των μαθητών κι αυτό όχι αυταρχικά αλλά μέσα από νουθεσία και ταυτόχρονα να τους εφοδιάζει με τη γνώση που θα τους χρησιμεύσουν στην μελλοντική ζωή τους. Τέλος, μια ακόμη λειτουργία του είναι να δώσει τη σκυτάλη της εξουσίας και όχι να καταχραστεί τα προνόμια που απορρέουν από το ρόλο του, μεταβάλλοντας την πορεία των εξελίξεων.

Την πορεία της παιδαγωγικής αυθεντίας και ταυτόχρονα των ιστορικών και ιδεολογικών αλλαγών που καθόρισαν την μοίρα των μαθητών αναλαμβάνει να παρουσιάσει ο Alain Renaut μέσα από τη δική του σκοπιά τα εκπαιδευτικά δρώμενα στη Γαλλία από τον 16ο-19ο αιώνα. Ο Renaut αναφέρεται στις ευρύτερες πρακτικές αλλαγές που διαμόρφωσαν το νέο πρόσωπο της αυθεντίας, ξεκινώντας από την εποχή

όπου ο γονέας με τον δάσκαλο ασκούσαν απόλυτο έλεγχο στην ανάπτυξη του παιδιού, και φθάνοντας τη νομική θέσπιση των νομικών δικαιωμάτων του παιδιού που έδινε σε αυτό ελευθερίες καθώς και τον έλεγχο επάνω στη ζωή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ IMMANUEL KANT ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΘΕΝΤΙΑ

1.1. Αυθεντία και πειθαρχία

Η αναζήτηση της ορθής ισορροπίας μεταξύ πειθαρχίας και ελευθερίας είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν τους διανοητές, στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης. Μια ιστορική ανασκόπηση της νεωτερικής παιδαγωγικής σκέψης δείχνει πως ο αυταρχισμός οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα από αυτά στα οποία εξαρχής στοχεύει, γι' αυτό και πρέπει να δοθεί σημασία στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Ο A.S. Neil και ο E. Fromm υποστηρίζουν, πως ο άνθρωπος έχει σαν στόχο την ευτυχισμένη ζωή και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την αγάπη για την ίδια τη ζωή.¹

Για τον Neill η αγάπη για τη ζωή εντοπίζεται σε ασχολίες που γίνονται αυθόρμητα και φυσικά, όπως το παιχνίδι, γι' αυτό και θεωρεί πως η συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι καθοριστική. Το ανθρώπινο γένος από τη στιγμή που εγκατέλειψε τον τρόπο ζωής στη φύση και άρχισε να ζει σε οργανωμένες κοινωνίες, άρχισε ένα υιοθετεί ταυτόχρονα και ένα διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησης-αφήνοντας πίσω του φυσικά στάδια στην εξέλιξη του παιδιού όπως το παιχνίδι - που να ανταποκρίνεται στις νέες κοινωνικές επιταγές και ανάγκες. Το πρόβλημα ανάγεται λοιπόν στην ανθρωπότητα καθ' ολοκληρία, που επηρεάζει την οικογένεια και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει το παιδί. Πρέπει να υπάρχει ελευθερία αλλά όχι αναρχία, γιατί κάτι τέτοιο συνήθως οδηγεί σε ασυδοσία. Ο δάσκαλος πρέπει να τεθεί υπό καθοδήγηση καθώς είναι αυτός ο οποίος δίνει στα παιδιά

¹ Κ. Δεληκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ-Θεμελίωση, επικαιρότητα και κριτική των αντιλήψεών του για την αγωγή*, Εκδ. Οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1990, σσ. 79-89.

αυτονομία, ωστόσο παρατηρεί και φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία του συνόλου, όπως ο μαέστρος μιας ορχήστρας.

Το σημείο στο οποίο πρέπει κατά τον Neill² να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή είναι ο προσανατολισμός της παιδείας κυρίως στην ορθή διαπαιδαγώγηση και λιγότερο στην θεραπεία των νευρώσεων, καθώς πέρα από τη θεραπεία των καταπιεσμένων γενεών, σημαντικότερη κρίνεται η χωρίς ψυχικά τραύματα, διαπαιδαγώγηση των νεότερων. Η υπομονή στην πειθαρχία και η ορθή χρήση της ελευθερίας είναι τα κλειδιά στην εύθραυστη ισορροπία μεταξύ πειθαρχίας και ελευθερίας³. Η πειθαρχία του ατόμου είναι απαραίτητη τόσο για το άτομο καθεαυτό, όσο και για την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας, και γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχει ένα όσο το δυνατόν πιο δημοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, πράγμα που κάνει τον Καντ να τάσσεται υπέρ της δημόσιας εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τον Ρουσσώ⁴. Η πειθαρχία συνίσταται στην πραγματικότητα στη θεμελίωση του προσανατολισμού που δίνει ο δάσκαλος στους μαθητές ενεργοποιώντας τους, σε αντίθεση με την κατεστημένη αντίληψη που έδινε σημασία στον έλεγχο.

Η φροντίδα, κατά τον Καντ, συνίσταται στην προστασία και επιτήρηση των παιδιών, έτσι ώστε αυτά να προφυλαχθούν από την αλόγιστη και ενστικτώδη κατάχρηση των δυνάμεων τους: «Η πειθαρχία ή η ανατροφή μεταβάλλει το ζώο σε στοιχείο σε ανθρώπινο. Η πειθαρχία προφυλάσσει από το να μην αποκλίνει ο άνθρωπος εξαιτίας των ζωικών ορμών του από τον προορισμό του, τον ανθρωπισμό»⁵. Η πειθαρχία συντελεί στην εξαφάνιση της αγριότητας, πράγμα που αποτελεί το αρνητικό μέρος της αγωγής με όλες τις απαγορεύσεις και τους κανόνες της, ενώ η εκπαίδευση αποτελεί το θετικό μέρος της, την παραγωγική διαδικασία δηλαδή το παιδί διαμορφώνεται έτσι ώστε να γίνει αξιόλογο μέλος της κοινωνίας⁶. Συγκεκριμένα, η αγωγή που υιοθετούν συνήθως τα παιδιά είναι καθοριστική για την μελλοντική τους πορεία και για τη διαχείριση των δυσκολιών που θα ανακύψουν στη ζωή τους. Έτσι η αγωγή κρίνεται αναγκαία προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η

² Κ. Δεληκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ*, ό.π., σελ. 84

³ Στο ίδιο, σελ. 84.

⁴ Ό.π., σελ. 85.

⁵ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, Προλεγόμενα-Μετάφραση-Σημειώσεις: Π. Σιδερά-Λύτρα, Εκδ. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, α.ε., σσ. 19-20.

⁶ Αναφορικά με τη δομή της αγωγής, βλ. Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σσ. 22, 35.

ωμότητα που προκύπτει από την ανεξέλεγκτη τάση ελευθερίας του ανθρώπου επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Καντ.⁷

Ο Καντ προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στη λειτουργία της υπομονής: «Η υπομονή έχει δύο πλευρές. Συνίσταται ή στο να εγκαταλείπει κανείς κάθε ελπίδα, ή να παίρνει νέο θάρρος. Το πρώτο δεν είναι αναγκαίο, αν απαιτεί κανείς πάντα μόνο το δυνατόν, και το τελευταίο είναι πάντα επιτρεπτό, αν κανείς επιθυμεί μόνο ό,τι είναι σωστό»⁸. Σε αυτό συνίσταται η σωστή διαχείριση της υπομονής σύμφωνα με τον Καντ και κατ' αυτό τον τρόπο πρέπει να τη διδαχθούν τα παιδιά ώστε να υπομένουν τα «δεινά» της εκπαίδευσής τους και ταυτόχρονα να γνωρίσουν τα υγιή όρια του εαυτού τους. Πρέπει η ικανοποίηση των επιθυμιών τους να πραγματοποιείται μόνο αν αυτές υπάγονται στα πλαίσια της θέλησής τους και σχετίζονται με την κάλυψη των πραγματικών αναγκών τους που δεν υπαγορεύονται από εγωιστικά αίτια.

Ο Καντ διακρίνει δύο είδη υπακοής, την απόλυτη και την έλλογη. Το πρώτο είδος υπακοής παραπέμπει στην απόλυτη θέληση του «αρχηγού»,⁹ και πρόκειται για καταναγκασμό, ενώ το δεύτερο είδος έχει εκούσιο χαρακτήρα και ένεκα της αντίληψης της ωφελιμότητας που θα έχει μια τέτοια πράξη, γι' αυτό και ο Καντ τη θεωρεί σημαντικότερη από τα δυο είδη. Ο Καντ, αν και φαίνεται αρχικά, να αντιφάσκει καθώς είχε προηγουμένως συστήσει να μην τιμωρείται το παιδί, ειδικά αν θέλουμε να πετύχουμε την ηθική καλλιέργειά του, οριοθετεί εντέλει το πλαίσιο δράσης της τιμωρίας. Γράφει χαρακτηριστικά: «Κάθε παράβαση μιας εντολής εκ μέρους ενός παιδιού είναι έλλειψη υπακοής και αυτό συνεπάγεται τιμωρία»¹⁰. Με τη φράση αυτή ο Καντ διευρύνει το φάσμα στο οποίο αυτή οφείλει να εφαρμόζεται, ενώ τη διαχωρίζει σε «φυσική» και «ηθική» ανάλογα με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό σκοπό που εξυπηρετεί. Η ηθική τιμωρία περιλαμβάνει ήπιες επιπλήξεις που έχουν ψυχολογικό αντίκτυπο και αποσκοπούν στο να δημιουργήσουν αισθήματα ντροπής. Η φυσική τιμωρία είναι πιο δραστική και περιλαμβάνει την απαγορεύση των ενεργειών που προκαλούν ευχαρίστηση ή επιβολή «δυσάρεστων και επίπονων» ενεργειών. Ωστόσο αυτές πρέπει να γίνονται με προσοχή ώστε να μην αναπτυχθεί

⁷ Κ. Δεληκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ*, ό.π., σσ. 79-89.

⁸ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 74.

⁹ Ό.π., σσ. 78-79

¹⁰ Ό.π., σελ. 80

«δουλική φύση» στο παιδί, ενώ το ίδιο ισχύει και για τις αμοιβές ώστε να μην καλλιεργηθεί «εμπορική φύση»¹¹.

Η τιμωρία, επισημαίνει ο Καντ, είναι «τεχνητή», αλλά αυτό δεν αποτρέπει και το γεγονός της φυσικής αυτοτιμωρίας, σε περιπτώσεις όπου το παιδί βρίσκεται από μόνο του σε μια δυσάρεστη κατάσταση, η οποία είναι φυσικό επακόλουθο της πέραν του δέοντος απόλαυσης π.χ. κοιλόπονος μετά από κακή χρήση φαγητού. Θα πρέπει συνεπώς οι τιμωρίες να ακολουθούν έναν τέτοιο γνώμονα ώστε να είναι στο παιδί ορατό το σφάλμα του και επίσης πως αυτό είναι η αιτία της τιμωρίας και όχι η θυμωμένη βούληση του γονέα. Οι τιμωρίες χωρίζονται, υπό μία άλλη σκοπιά, σε : α) αρνητικές, σε περιπτώσεις που το παιδί δείχνει αμέλεια για τις υποχρεώσεις του και για πιο «ελαφριές» περιπτώσεις β) θετικές, όταν οι πράξεις του δείχνουν κακή προαίρεση¹². Τέλος, ο Καντ διευκρινίζει πως ο νέος πρέπει να υπακούει επειδή αντιλαμβάνεται τη λογική, και αυτό πιθανότερα να επιτευχθεί απ' τη στιγμή που θα αντιληφθεί την έννοια της τιμωρίας.

Όσον αφορά την απόκτηση της γνώσης, ο Καντ ακολουθεί τη ρήση του Αυγούστου «σπεύδε βραδέως»¹³. Σύμφωνα μ' αυτή θα πρέπει κανείς να καταβάλει μεθοδική προσπάθεια και να κατευθύνει τη βούλησή του ώστε να ασχοληθεί ενεργά με το αντικείμενο που τον ενδιαφέρει. Η διαδικασία φαίνεται πως αρμόζει πιο πολύ σε έναν ενήλικα που έχει κατασταλάξει σε ένα μικρού εύρους, αλλά παρ' όλα αυτά, πλήρως αφομοιωμένο γνωστικό πεδίο. Στην περίπτωση του παιδιού όμως, είναι προτιμότερο να «γνωρίζει από όλα κάτι κατά βάθος»¹⁴. Σε κάθε περίπτωση, η θεωρητική απόφαση πρέπει να ακολουθείται από όσο το δυνατόν αμεσότερη πρακτική εφαρμογή και παρατηρούμε πως αυτό είναι δύσκολο στην περίπτωση που η πράξη αφορά το καλό ή το καθήκον, ενώ αντίθετα αυτό είναι εύκολο όταν κάποιος διαπράττει κάτι κακό ή εγωιστικό, καθώς η απόλαυση, το συμφέρον ή το πείσμα δρουν ως κινητήριες δυνάμεις. Ο Καντ θεωρεί πως η χρήση των εν λόγω «αρνητικών» δυνάμεων μπορεί κάλλιστα να αντικατασταθεί από αντίστοιχες «θετικές» πράγμα που είναι το ζητούμενο εν προκειμένω.

¹¹ Αναφέρονται συγκεκριμένα από τον Kant ως: “indoles servilis”, “indoles mercennaria”, I. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 80.

¹² *Ο.π.*, σελ. 81.

¹³ Βλ. I. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, υποσημ. 70, ό.π., σελ. 86.

¹⁴ *Ο.π.*, σελ. 87.

1.2. Το παιχνίδι και η εργασία μέσα από το πρίσμα της παιδαγωγικής αυθεντίας

Η εργασία είναι ένα αναγκαστικό παιχνίδι, καθώς οποιαδήποτε ευχάριστη απασχόληση όπως το παιχνίδι, από τη στιγμή που την επιβάλλει κάποια εξωγενής αιτία, παύει αυτομάτως να θεωρείται ευχάριστη, καθώς το άτομο νιώθει υποχρεωμένο να συνεχίσει τη δραστηριότητα πέραν της ευχαρίστησης¹⁵. Ο εξωτερικός καταναγκασμός, αλλά αρκετές φορές και ο εσωτερικευμένος καταναγκασμός, στερεί από το παιδί την ελευθερία και ταυτόχρονα τη χαρά στην εκάστοτε δραστηριότητα. Ο Καντ υποστηρίζει πως το παιδί πρέπει να διαχωρίζει το παιχνίδι από την εργασία και να μάθει να πειθαρχεί με διαφορετικό τρόπο σε κάθενα από τα δύο. Δεν πρέπει δηλαδή το παιδί να τα βλέπει όλα σαν παιχνίδι, ούτε όλα σαν εργασία, αλλά πρέπει να υπάρχει ο ανάλογος χρόνος και για τα δύο. Καθώς η εργασία συνιστά μέσο, ενώ το παιχνίδι αυτοσκοπό. Καθώς ο Καντ δίνει προτεραιότητα στη έννοια του καθήκοντος είναι προφανές πως το καθήκον ανταποκρίνεται περισσότερο στην εργασία απ' ό,τι στο παιχνίδι.

Το καθήκον οφείλει να εκπληρώνεται διότι έτσι είναι το πρόπον: ο σκοπός του καθήκοντος είναι η εκπλήρωσή του, καθώς αυτό συνιστά αυτοσκοπό. Όμως το ίδιο, υποστηρίζει ο Καντ, συμβαίνει και με το παιχνίδι, καθώς το παιχνίδι εκπληρώνει το σκοπό του από τη στιγμή που πράττεται ενώ η ευχαρίστηση είναι μια ιδιότητα σύμφυτη με αυτό. Θα ήταν χρήσιμο ίσως να δει κανείς το καθήκον ως ένα πιο δύσκολο και περίπλοκο αν μη τι άλλο, παιχνίδι. Το παιδί πρέπει κατά τον Καντ, να εθιστεί στην εργασία και ο καταλληλότερος τρόπος να γίνει αυτό είναι το σχολείο. Εντούτοις, όπως επισημαίνεται η αγωγή πρέπει να είναι καταναγκαστική αλλά όχι δουλική.

Σχετικά με το αν μια δραστηριότητα μπορεί να χαρακτηριστεί παιχνίδι ή εργασία,¹⁶ αυτό είναι κάτι που θα καθοριστεί όχι μόνο από την εξωτερική περιγραφή της δραστηριότητας αλλά και από το εσωτερικό πνεύμα που τη διέπει. Αυτό είναι κάτι που φαίνεται ξεκάθαρα στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά επιτελούν υπό το πνεύμα του παιχνιδιού, δραστηριότητες που για έναν ενήλικα θα αποτελούσε

¹⁵Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 62.

¹⁶Ο.π., σελ. 63.

εργασία. Η πνευματική συμπεριφορά καθορίζει το αν η δραστηριότητα γίνεται λόγω του εξαναγκασμού που σχετίζεται με το αποτέλεσμα ή λόγω της απόλαυσης από τη δραστηριότητα καθεαυτή. Ελλοχεύει, συνεπώς, κίνδυνος για την παραγωγή αποτελεσμάτων σε πολλές σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, καθώς αυτές συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στα αποτελέσματα της εργασίας. Κάτι τέτοιο ενδέχεται να κάνει τον μαθητή να παράξει περισσότερα στο πρώτο διάστημα εφαρμογής μιας τέτοιας μεθόδου, αλλά αφού καταλήγει τις περισσότερες φορές σε απώλεια διάθεσης και νωθρότητα. Αυτό μπορεί να το δει κανείς ενδεικτικά σε διανοητικές εργασίες που σχετίζονται με μελλοντική στοχοθεσία, όπως το να σκέφτεται κανείς την επόμενη εργασία καθώς δουλεύει ήδη στην παρούσα, το γύρισμα των σελίδων στο τέλος του κεφαλαίου για να διαπιστωθεί πόση προσπάθεια και χρόνος χρειάζεται ακόμη για την ολοκλήρωση της μελέτης ή ο υπολογισμός των αποτελεσμάτων σε κάθε τύπου ακαδημαϊκή εργασία. Μια εκπαίδευση που οδηγεί στην ελευθερία μέσα από την εργασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από δραστηριότητες στις οποίες το ενδιαφέρον για την ολοκλήρωσή της συνδέεται κατ' ανάγκη με την απόλαυση κατά την εκτέλεσή τους¹⁷.

Ωστόσο, είναι σαφές ότι ο σκοπός της εργασίας δεν επιτυγχάνεται μόνο υπό το καθεστώς εξαναγκασμού που επιβάλλει μια εξωτερική πίεση ή απειλή. Μπορεί, επίσης, να επιτευχθεί ελεύθερα και απολαυστικά, εάν μας ελκύει απόλυτα και είμαστε αφοσιωμένοι σ' αυτό. Τα καλύτερα παραδείγματα αποτελεσμάτων δημιουργικής εργασίας έχουν πραγματοποιηθεί σ' αυτό το πνεύμα εργασίας και παιχνιδιού. Τα παιδιά θα έπρεπε να διδαχθούν αυτού του είδους την εμπειρία στο σχολείο, εάν περιμένουμε να την αξιώσουν αργότερα από τον εαυτό τους και όχι από άλλους στη ζωή τους. Η πλειοψηφία των ανθρώπων αποδέχονται μια ζωή γεμάτη μόχθο επειδή η οπτική τους δεν ξεπέρασε ποτέ αυτό το επίπεδο προσδοκίας. Θα πρέπει να εξετάσουμε την όλη δομή των εξωτερικών πιέσεων και των επιβραβεύσεων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο κωλύουν την ανάπτυξη μιας εναλλακτικής αντίληψης για την εργασία, η οποία είναι ταυτόχρονα δημιουργική και ευχάριστη. Το είδος του σχολείου που οραματίζεται την εργασία και το παιχνίδι ως οχήματα ελευθερίας θα ενδιαφερθεί εξίσου τόσο για τα αποτελέσματα όσο και για τα μέσα της παιδαγωγικής διαδικασίας. Θα προσπαθήσει έτσι να

¹⁷ P. Nash, *Authority and Freedom in Education*, John Wiley & Sons, New York, 1966, σσ. 52-53.

μετατρέψει την εργασία σε αναστοχαστική δραστηριότητα μέσω της ανάπτυξης του σκοπού και της αφοσίωσης στον ψυχισμό του μαθητή και να τον βοηθήσει ταυτόχρονα να αφηθεί στην απόλαυση της στιγμής κατά το παιχνίδι-εργασία.

Σύμφωνα με τον Rousseau, η παιδική ηλικία, ως κρίσιμο στάδιο στην εξελικτική πορεία του ανθρώπινου όντος, κατέχει εξέχουσα θέση σε αυτή. Αυτό σημαίνει εντούτοις πως το παιδί πρέπει να παραμείνει παιδί – τουλάχιστον για την προσδιορισμένη από τη φύση χρονική περίοδο - χωρίς να αντιμετωπίζεται η παιδική ηλικία ένα βήμα που πρέπει να επισπευθεί για την ενηλικίωση¹⁸. Ως εκ τούτου η παιδική ηλικία έχει αξία καθεαυτή και είναι ένα στάδιο που πρέπει να περάσει το παιδί ομαλά για να φτάσει στη σωστή ενηλικίωση. Έτσι τονίζοντας τη σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας ο Rousseau αποτέλεσε υπόδειγμα και για άλλους μεγάλους παιδαγωγούς, όπως ο Fröbel, ο Pestalozzi, ο Piaget, ο Gessel και η Montessori.

Ο Rousseau ως παιδαγωγός που εξήρε τη σημασία της «φυσικής κατάστασης» για την είσοδο στην πολιτισμένη συνθήκη της, αντιλαμβάνεται πως το παιδί βρίσκεται πιο κοντά σ' αυτήν απ' ό,τι ένας ενήλικας, και αυτό γιατί όπως πιστεύει ο ίδιος, η επίδραση της κοινωνίας είναι αυτή που εκφυλίζει την αγνή ανθρώπινη φύση, η οποία βρίσκεται σε καθαρή μορφή στην παιδική ηλικία. Πρέπει συνεπώς να δοθεί ιδιαίτερη σημασία από τον παιδαγωγό στον τρόπο εκπαίδευσης του παιδιού, ώστε να παραμείνει απρόσκοπτη η φυσική πορεία εξέλιξής του, καθώς δεν είναι τόσο λανθασμένες τεχνικές και φαύλες οι επιρροές, όπως επισημαίνει ο Rousseau που δημιουργούν το μεγαλύτερο κακό όσο η εγγενής αθωότητα και ο αυθορμητισμός του παιδιού¹⁹.

Το παιχνίδι είναι για το παιδί το «επάγγελμα» που του αναλογεί στη φύση ανάπτυξης του και ως εκ τούτου πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα στάδιο από το οποίο αυτό πρέπει κατ' ανάγκη να διέλθει και όχι να προσπεραστεί με βιασύνη στοχεύοντας σε μια όσο το δυνατόν γρηγορότερη ενηλικίωση. Σύμφωνα με τον Fröbel, το παιδί πρέπει να αναπτυχθεί σταδιακά εκ των έσω, όπως ένα λουλούδι, και το παιχνίδι είναι το συγκεκριμένο όργανο που βοηθά σε αυτή τη διαδικασία. Η Ellen Key και η Maria Montessori έφεραν στο προσκήνιο η καθεμιά με τον τρόπο της το Ρουσσωϊκό παιδαγωγικό πρότυπο, η πρώτη αναδεικνύοντας την αυθυπαρξία της

¹⁸ Κ. Δεληκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ*, ό.π., σελ. 22.

¹⁹ Στο ίδιο, σσ. 22-23.

παιδικής ταυτότητας και η δεύτερη τονίζοντας τη σημασία της πλήρους ελευθερίας που πρέπει να δίνεται στο παιδί, αφαιρώντας το δικαίωμα της αυθεντίας και του ελέγχου από τον παιδαγωγό. Για την Montessori, το παιχνίδι έχει την ίδια αξία που έχει και για τον Fröbel και αυτή είναι η βάση στην οποία στηρίζεται ο Piaget για να επισημάνει πως το παιχνίδι βοηθά στην ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης και στον συγκερασμό των αντιθέσεων μέσα στον ψυχισμό του παιδιού. Ο Kant διαχωρίζει ως γνωστόν το παιχνίδι από την εργασία, η καλύτερη λύση όμως βρίσκεται μέσα από τη σύζευξη αφοσίωσης που ενέχει η εργασία και του στοιχείου της χαράς που ενέχει το παιχνίδι, και τάσσεται με το πλευρό του Nietzsche που παρατηρεί πως τα παιδιά παίζουν, αλλά με σοβαρό τρόπο, και ως εκ τούτου ο στόχος, είναι να ξαναβρούν οι ενήλικες την σοβαρότητα που διέθεταν, όταν έπαιζαν κι αυτοί ως παιδιά²⁰.

Το παιδί δεν μπορεί να δίνει διαταγές για επιτέλεση πράξεων, αν δε μάθει πρώτα να εκτελεί το ίδιο τις πράξεις αυτές²¹. Στον *Αιμίλιο* ο Rousseau αναφέρει πως ο Πλάτων, στην *Πολιτεία*, διδάσκει τα παιδιά μέσω παιχνιδιών, τραγουδιών, και επιχειρημάτων. Γίνεται φανερό έτσι η σημασία που έχει ο τρόπος διδασκαλίας, που είναι εν προκειμένω ανάλογος με την αγαπημένη ασχολία των παιδιών. Το παιδί, αν θέλουμε να μάθει κάτι πηγαία, θα πρέπει να δείχνει την ίδια «δίψα» για γνώση, όπως δείχνει για το παιχνίδι. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει να του δοθεί ένα κίνητρο που να αφορά το παρόν και θα αποδώσει άμεσους καρπούς και δε γίνεται για κάποιο μακρινό στόχο, κάτι που συνήθως αποθαρρύνει το παιδί διότι δεν κατανοεί σε τι αποσκοπεί η διαδικασία στην οποία υπόκειται. Μεγάλη σημασία έχει επίσης, εκτός από την συγκέντρωση του ενδιαφέροντος του μαθητή στο παρόν και η απουσία κάθε χρονικού περιορισμού που μπορεί να φορτίσει τη μάθηση με άγχος. Ο Rousseau δεν έδινε ιδιαίτερη σημασία στο χρόνο που χρειαζόταν ο μαθητής για να αφομοιώσει τις γνώσεις, αρκεί να έχει επιτευχθεί η σωστή αφομοίωση, σε αντίθεση με την πλειονότητα των δασκάλων, οι οποίοι ακόμη και σήμερα θεωρούν επιτυχία τη γρήγορη μάθηση με οποιοδήποτε κόστος. Είναι βέβαια προφανές πως στις περισσότερες περιπτώσεις η γρήγορη εκμάθηση συνοδεύεται από επιφανειακή αφομοίωση αβέβαιη γνώση, πράγμα που ήθελε να αποφύγει ο Rousseau²².

²⁰ Κ. Δεληκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ*, ό.π., σσ. 67-74.

²¹ J. J. Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 2006, σελ. 407.

²² Ό.π., σσ. 81, 93-94, 129, 144.

Παράδειγμα, ο Rousseau υποστηρίζει πως πρέπει να αποδεχόμαστε τα φυσικά στάδια που ακολουθεί η διάπλαση ενός ανθρώπινου όντος και να φερόμαστε ανάλογα στο καθένα, διαφορετικά στο παιδί και διαφορετικά όταν γίνεται άντρας. Ο στόχος είναι να γίνει έλεγχος των παθών όπου είναι δυνατόν και όπου δεν παρεισφρέουν εξωγενείς παράγοντες που τον καθιστούν αδύνατο²³.

1.3. Αυθεντία και καθήκον

Μια βασική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων του Kant και του Rousseau σε ζητήματα παιδαγωγικής, είναι η έννοια του καθήκοντος που κρίνει ο Kant σε αντιδιαστολή με την έννοια του παιχνιδιού και της κλίσης Rousseau. Ο Kant υποστηρίζει πως πέρα από το να υποδεικνύουμε στα παιδιά όσα πρέπει να κάνουν, αναδεικνύοντας μια ενδεχόμενη κλίση που έχουν σ' αυτά ή ακόμα «διαμορφώνοντας» μια κλίση εκεί που δεν υπάρχει, είναι ωφελιμότερο να εισάγουμε την πράξη στα πλαίσια του καθήκοντος. Ο λόγος γι' αυτή την τοποθέτηση, είναι η αντίληψη του Kant που θέλει το καθήκον να υπερτερεί της κλίσης, διότι μια πράξη καθήκοντος πρέπει να γίνεται αυτοσκοπός²⁴. Επίσης ο Kant, αναφέρει την περίπτωση του επαγγέλματος, που μάλλον θα χαρακτηριζόταν «κοινωνικής εργασίας» και όχι μια πράξη που κανείς απολαμβάνει ενώ ταυτόχρονα αμείβεται γι' αυτή. Πρόκειται για έναν τρόπο σκληρό και δύσκολο να αφομοιωθεί από τα παιδιά και αυτό το αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο Kant, αντιθέτως, ο Rousseau διδάσκει τον Αιμίλιο να είναι, κατ' αρχήν, όσο το δυνατότερο πιο αυτάρκης, και δεύτερον να ασχοληθεί με μια εργασία που ικανοποιεί την κλίση του, αλλά και ταυτόχρονα, παραγωγική και χρήσιμη για το κοινωνικό σύνολο²⁵.

Τα καθήκοντα που αφορούν το παιδί χωρίζονται κατά τον Kant σε δύο κατηγορίες : α) έναντι καθήκοντος του εαυτού β) έναντι καθήκοντος των άλλων²⁶. Τα καθήκοντα έναντι του εαυτού αφορούν τις υποχρεώσεις που έχει κανείς αν θέλει

²³ J. J. Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, ό.π., σελ. 50.

²⁴ Ι. Καντ, *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών*, Εκδ. Δωδώνη, Αθήνα –Ιωάννινα 1984, σσ. 40-41. Σχετικά με την έννοια του καθήκοντος βλ. Κ. Ανδρουλιδάκης, *Καντιανή Ηθική*, Εκδ. Ιδεόγραμμα, Αθήνα 2010, σσ. 127-142.

²⁵ J.J. Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, ό.π., σελ. 189.

²⁶ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 88.

να χαρακτηρίζεται ανώτερο ον, κάτι που σημαίνει να διατηρεί την αξιοπρέπειά του σε κάθε περίπτωση και να μην εκπίπτει στο ζωικό επίπεδο με αποκλειστικό γνώμονα τον εγωιστικό «εαυτό» του. Το καθήκον έναντι στον εαυτό θέτει τα θεμέλια για την διάπλαση του καθήκοντος έναντι των άλλων. Ο σεβασμός πρέπει, σε ένα δεύτερο επίπεδο, να στρέφεται προς τον «Άλλο», κάτι που το παιδί πρέπει να μάθει δείχνοντας συμπόνια σε περιπτώσεις όπου αυτή είναι αναγκαία. Αν φερθεί εγωιστικά, πρέπει πέρα από την επίπληξη -που θα καταλήγει να έχει την ίδια μορφή με την άδικη συμπεριφορά του-, να γίνει κατανοητό πως η συμπεριφορά του αντίκειται στα ανθρώπινα δικαιώματα, που ακόμη και το ίδιο διαθέτει ως άτομο, γι' αυτό και οφείλει να τα σεβαστεί στην περίπτωση του «Άλλου»²⁷.

Όσον αφορά την εφαρμογή των ηθικών κανόνων πρέπει να γίνει σαφές στα παιδιά ότι κάθε ευεργετική πράξη πρέπει να εξετάζεται σχετικά με τα κίνητρα και τα αποτελέσματα της προτού γίνει. Το παράδειγμα που χρησιμοποιεί ο Kant, είναι πως ένας οφειλέτης προφανώς «οφείλει» να αποδώσει το ποσό που χρωστάει στον πιστωτή του και όχι σε κάποιον «τρίτο» που είναι φτωχός²⁸. Η ευεργεσία στον φτωχό πρέπει συνεπώς να γίνεται από τη στιγμή που κάποιος έχει πρώτα αποπληρώσει τα χρέη του, και δίνει στη συνέχεια από το περίσσειμά του. Ως εκ τούτου, το αίσθημα που πρέπει να καλλιεργηθεί στα παιδιά, είναι το θάρρος για την αντιμετώπιση των προσωπικών ζητημάτων και η βοήθεια στα ζητήματα των άλλων.

Ο Kant διευκρινίζει τι σημαίνει «ταπεινοφροσύνη» υποστηρίζοντας πως αυτή έγκειται στην αντίληψη περί κατωτερότητας του ανθρώπινου όντος έναντι του θείου, και όχι σε ένα σύμπλεγμα κατωτερότητας που διακατέχει ένα ανθρώπινο ον έναντι των υπολοίπων. Θεωρεί έτσι πως η χριστιανική θρησκεία αναφέρεται στο πρώτο είδος ταπεινότητας-άσχετα αν αυτή έχει παρερμηνευτεί- και συστήνει τη διδαχή του στα παιδιά, ώστε να τους γίνει σαφές πως υπάρχει ισότητα μεταξύ τους και ως εκ τούτου δεν πρέπει κανείς να αισθάνεται μειονεκτικά, αλλά ούτε και αλαζονικά, δημιουργώντας φθόνο. Εν κατακλείδι, ο Kant υπενθυμίζει πως αυτό που είναι σημαντικό να διδαχθεί είναι το αίσθημα του πανανθρώπινου καθήκοντος, όπου καθένας πρέπει να έχει ως γνώμονα την ανύψωση του ανθρώπινου γένους στην ολότητά του. Επίσης η συνειδητοποίηση της ματαιότητας των υλικών απολαύσεων θα

²⁷ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 90.

²⁸ Βλ. Ό.π., σελ. 89.

βοηθήσει στο να μάθει το παιδί το σημαντικότερο ίσως μάθημα της ζωής του, που είναι το πώς να ξεπερνάει το φόβο του θανάτου. Η τελευταία του σύσταση έγκειται στο ότι ο απολογισμός του βίου εν γένει πρέπει να έχει τις βάσεις του στον απολογισμό κάθε ξεχωριστής ημέρας. Η έννοια του καθήκοντος έχει εξαιρετική σημασία στην διάρθρωση της παιδαγωγικής του Kant²⁹.

Η παιδαγωγική έχει βαθιά ρίζα στην ηθική καθώς η ηθική συνιστά το εσωτερικό θεμέλιό της. Το καθήκον, με την αρνητική σημασία που έχει για την κοινή αντίληψη, νοείται ως κάτι καταναγκαστικό, αντιστρέφεται μέσω της οπτικής του Kant σε όργανο αυτονομίας και ελευθερίας μέσω της εφαρμογής του ηθικού νόμου. Ο E. Fromm ωστόσο, παρατηρεί τη διάκριση μεταξύ καθήκοντος και υποχρέωσης, με το πρώτο να είναι το χρέος απέναντι σε μια ανώτερη αυθεντία και το δεύτερο να είναι η αυθόρμητη ανταπόκριση μπροστά σε ό,τι αντιμετωπίζει ο καθένας. Ευθύνη του παιδαγωγού είναι να διαμορφώνει το παιδί με γνώμονα ένα «υγιές» ηθικό πρότυπο που να συμβαδίζει με τον προορισμό του στη ζωή και να απομακρύνει τυχόν δυσκολίες³⁰. Ο Rousseau θέτει την καλοσύνη ως το πρωταρχικό καθήκον προς όλους τους συνανθρώπους, ανεξαρτήτως ηλικίας και ιδιότητας³¹. Τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν την έννοια του καθήκοντος, όσο κι αν προσπαθήσει κανείς να τους τη διδάξει, επισημαίνει ο Rousseau. Ως εκ τούτου είναι αδύνατη η εκλογίκευση της έννοιας του καθήκοντος ώστε να γίνει κατανοητή από τα παιδιά, καθώς αυτά δεν έχουν ακόμα διαμορφώσει πλήρως την έλλογη ικανότητά τους. Έτσι όποιος μιλάει στα παιδιά πρώτα για τα καθήκοντα και μετά για τα δικαιώματά τους, βρίσκεται σε λάθος δρόμο. Η δύναμη είναι το κατάλληλο εργαλείο για το χειρισμό των παιδιών, ο ορθός λόγος είναι για τους ενήλικες³².

Κατά τον Kant η θρησκεία είναι «ο νόμος μέσα μας»³³ που μπορεί να εκφραστεί ως «εφαρμοσμένη ηθική αναφορικά με τη γνώση του Θεού»³⁴, τον οποίο ο Kant αποκαλεί «συνείδηση»³⁵. Πέρα από το τυπικό που επιτάσσει η θρησκεία, οφείλουμε να πράττουμε και ανάλογα, σε διαφορετική περίπτωση, κάθε σύνδεση,

²⁹ I. Kant, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σσ. 96-97.

³⁰ Για τη θεώρηση του E. Fromm, βλ. Κ. Δεληκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Kant*, ό.π., σσ. 90-100.

³¹ J. J. Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, ό.π., σ. 49.

³² Ό.π., σσ. 62,70.

³³ I. Kant, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 96.

³⁴ Στο ίδιο, σελ. 96.

³⁵ Βλ. I. Kant, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 97: «Ο νόμος μέσα μας ονομάζεται συνείδηση».

επικοινωνία ή αίτηση χάριτος θεωρείται κενή νοήματος³⁶. Ο φυσικός νόμος αποτελεί την εξωτερική προβολή του εσωτερικού θείου νόμου και ως εκ τούτου δεν μπορεί να θεωρηθεί αυθαίρετος. Ο Kant τάσσεται υπέρ της ανεξιθρησκείας, καθώς έχει αντιληφθεί πως όλες οι θρησκείες εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό, τη λατρεία του ενός θεού. Δεν έχουν σημασία συνεπώς, τα επιμέρους τελετουργικά που η κάθε θρησκεία ακολουθεί, καθώς αυτά είναι δευτερεύουσας σημασίας, ειδικά σε ότι αφορά τη διδασκαλία των παιδιών. Αυτό που πρέπει να διδαχθούν αρχικά, είναι η σύνδεση και η συνύπαρξη του καλού με το κακό και το πώς αυτή εμφανίζεται στη φύση. Ως εκ τούτου, ο ρόλος της 'αυθεντίας' στην προκειμένη περίπτωση, είναι αυτός του οδηγού και όχι του προσηλυτιστή. Για τον Kant, ο οποίος εκφράζει εδώ το πνεύμα του Διαφωτισμού, η θρησκεία λειτουργεί ως οδηγός που κατευθύνει τους ανθρώπους προς την πηγή της ηθικότητας πράγμα που δεν λειτουργεί αντιστόφως, και αυτή είναι μια άποψη που συμμερίζεται και ο Rousseau³⁷.

Ωστόσο, η αγωγή του Kant διατηρεί τη θρησκεία και τη χρησιμοποιεί ως εφαλτήριο για τη διαμόρφωση νέων με ευρείς πνευματικούς ορίζοντες που σέβονται το πνεύμα της ανεξιθρησκείας. Όμως πέρα από την ατομική διάσταση που είχε η αγωγή για τον Rousseau, ο Kant προσδίδει και μια κοινωνική διάσταση που κινητοποιεί τον άνθρωπο να δράσει υπέρ της ατομικής του ελευθερίας αλλά και υπέρ της ελευθερίας των άλλων μελών του κοινωνικού συνόλου. Ο νεοκαντιανός Paul Natorp, επισημαίνει την αλληλεπίδραση κοινωνίας και αγωγής και προτείνει την εγκατάλειψη του νοησιαρχικού παιδαγωγικού συστήματος του Herbart που καλλιεργούσε τον δασκαλοκεντρισμό. Επίσης στο πλαίσιο της φιλελεύθερης εκπαίδευσης, ο Δελμούζος, θεωρεί πως παρατηρείται ταύτιση μεταξύ αυθυπαρξίας και αυτονομίας³⁸.

Ο Kant ακολουθεί το παράδειγμα του Rousseau ως προς τη διαχείριση της θρησκευτικής αγωγής, αποφεύγοντας να διδάξει την δογματική θεολογία στο μαθητή του κατά τα πρώτα ηλικιακά στάδια. Το κάνει αυτό γιατί θεωρεί πως το παιδί έχει ακόμα μια πολύ πρώιμη «γεύση» της δύναμης των αισθήσεων και ως εκ τούτου είναι άσκοπο να περιμένει κανείς να έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί περί των μη

³⁶ Βλ. Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, σελ. 97: «Η αληθινή λατρεία του Θεού συνίσταται στο να ενεργεί κανείς σύμφωνα με το θέλημα του Θεού, κι αυτό πρέπει να μαθαίνουμε στα παιδιά.»

³⁷ Κ. Δελγκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ*, ό.π., σελ. 100.

³⁸ Ο.π., σσ. 107-123.

αισθητών εννοιών, όπως αυτή του Θεού. Κατ' επέκταση, ο Kant διακηρύσσει την ανεξιθρησκεία, όπως και ο Rousseau, ο οποίος συστήνει να αφεθεί το παιδί ελεύθερο σε μεγαλύτερη ηλικία για να αποφασίσει αν θα ενστερνιστεί μία από τις γνωστές θρησκείες, αφού πρώτα έχει εξερευνήσει το δόγμα καθεμίας, ούτως ή άλλως, όλες οι θρησκείες έχουν στον πυρήνα τους το ίδιο μήνυμα, την αγάπη στον Θεό και στο συνάνθρωπο³⁹.

1.4. Η παιδαγωγική διάσταση της αυθεντίας

Ιδιωτική και δημόσια αγωγή συνδυάζονται άριστα κατά τον Kant μόνο στα πλαίσια των παιδαγωγικών ιδρυμάτων γιατί έτσι επιτυγχάνεται η εκπαίδευση και η ταυτόχρονη ηθική διαμόρφωση. Δυστυχώς, το κόστος συντήρησης ενός τέτοιου θεσμού δεν επιτρέπει την εξάπλωσή του σε μεγάλη κλίμακα και συνήθως μόνο οικονομικά εύρωστοι μαθητές επωφελούνται από αυτό. Ο Kant αναγνωρίζει πως στην περίπτωση της ιδιωτικής αγωγής, η αυθεντία μοιράζεται κατ' ανάγκη μεταξύ γονέα και οικοδιδασκάλου. Αυτό έχει ως αντίκτυπο το παιδί να αναγκάζεται να υιοθετήσει ένα διπλό τρόπο δράσης που να υπακούει σε δύο, ενίοτε διαφορετικές, θελήσεις, γι' αυτό και συμβουλεύει τους γονείς να ξεκαθαρίσουν τη θέση τους, δείχνοντας στο παιδί πως ο δάσκαλος είναι η αυθεντία στην οποία οφείλουν να υπακούσουν. Ένα από τα ζητήματα που αφορούν τον τρόπο άσκησης της αγωγής είναι και αυτό που αναφέρεται στην εξισορρόπησης υπακοής και ελευθερίας που θα έχει το παιδί, ώστε να του δίνεται το μάθημα της υπομονής και της αναγκαίας στέρησης με γνώμονα το μέτρο. Παρόλες τις στέρσεις που μπορεί να υφίσταται, το παιδί θα πρέπει να διδάσκεται τη σωστή χρήση της ελευθερίας που του διατίθεται μεταξύ δημόσιας ή ιδιωτικής αγωγής. Από τη μία η δημόσια αγωγή είναι το κατάλληλο περιβάλλον για να διδαχθεί το παιδί τα όρια της ελευθερίας του, και αυτό γιατί εκεί θα τεθεί αντιμέτωπο από νωρίς με την ελευθερία και τους στόχους των άλλων. Τίποτα δε θα του χαριστεί αλλά απεναντίας θα πρέπει να αποδείξει με την αξία του τη δυνατότητα του για αυτοπραγμάτωση. Από την άλλη σύμφωνα με τον Kant, ο οικοδιδάσκαλος είναι σημαντικότερος από τον σχολικό δάσκαλο και αυτό γιατί ο πρώτος είναι ο καθοδηγητής του παιδιού στη ζωή, ενώ ο δεύτερος απλά αυτός που του παρέχει μια

³⁹ J. J. Rousseau, *Αμίλιος ή περί αγωγής*, ό.π., σσ. 250-251, 314.

ποσότητα γνώσης. Συνεπώς η αντίφαση στα λεγόμενα του Kant βρίσκεται στο γεγονός πως η δημόσια αγωγή παρουσιάζεται ως ανώτερη της ιδιωτικής. Προκύπτει έτσι το ερώτημα: Πώς είναι δυνατόν ένα σύστημα (δημόσια αγωγή) με κατώτερα όργανα (δάσκαλοι) να παράγει ανώτερα αποτελέσματα σε σχέση με ένα σύστημα (ιδιωτική αγωγή) που λειτουργεί με ανώτερα όργανα (οικοδιδάσκαλοι);

Η αγωγή κατά τα πρώτα στάδια της ζωής πρέπει να είναι αρνητική, δηλαδή να μην προστίθεται στην ανατροφή του παιδιού τίποτα πέρα απ' ό,τι επιτάσσει η φύση. Η μόνη τέχνη που επιτρέπει ο Kant σ' αυτό το στάδιο είναι η σκληραγωγία. Οι γονείς οφείλουν να συμπαραστέκονται στο παιδί με μέτρο. Μια υπερβολική φροντίδα σε κάθε μικροενόχληση του παιδιού θα προξενήσει αμέσως τη δημιουργία της αντίληψης του ελέγχου που έχει με το κλάμα του το παιδί έναντι των γονέων. Ο Kant σχολιάζει συγκεκριμένα το γεγονός ότι τα παιδιά των αριστοκρατών μεγαλώνουν πιο αξιοπρεπώς καθώς οι γονείς διατηρούν μια απόσταση από την ανατροφή των παιδιών. Αντιθέτως, τα παιδιά των κοινών ανθρώπων μεγαλώνουν με μεγαλύτερη συναισθηματική αμεσότητα με τους γονείς να εκφράζουν το ενδιαφέρον τους απεριόριστα. Από τη στιγμή που το παιδί επιβάλει τη θέληση του στους γονείς βρίσκοντας πως στα παράπονά του έγκειται το αδύνατο τους σημείο, ο αγώνας είναι χαμένος, καθώς η θέληση έχει διαφθαρεί και έχει γίνει δεσποτική. Η στάση του γονέα πρέπει να είναι αμείλικτη από την πρώτη στιγμή που διαβλέπει την τάση μιας «δεσποτικής θέλησης», ώστε να μη φτάσει στο σημείο να χρησιμοποιήσει την τιμωρία, κάτι που θα έχει ως αποτέλεσμα την υπεράσπιση εκ μέρους του παιδιού της λανθασμένης στάσης του. Η τιμωρία στο στάδιο αυτό δε θα επιφέρει αναμόρφωση αλλά μάλλον θα ενισχύσει το πείσμα του παιδιού.

Για τον του Rousseau η εκπαίδευση συνίσταται στην απλή παρακολούθηση του παιδιού, ειδικά κατά τα πρώτα στάδια πράγμα που σημαίνει πως ο δάσκαλος δεν επεμβαίνει στην παιδαγωγική διαδικασία παρά μόνο στην περίπτωση που υπάρχει κίνδυνος. Πρόκειται για μια αφαιρετικής μορφής εκπαιδευτική μέθοδο, την οποία, όπως φαίνεται, ακολούθησε και ο Kant. Η επέμβαση συνεπώς της αυθεντίας του εκπαιδευτικού κρίνεται αναγκαία μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Τα όρια της δράσης του κατά την παιδική ηλικία είναι αυτά που θέτει η ίδια η φύση, καθώς αυτή είναι η κατεξοχήν «αυθεντία» αρμόδια για την ανατροφή του. Συνάγεται εκ των ανωτέρω πως η παρουσία του δασκάλου είναι βοηθητική και πάντοτε υπό την καθοδήγηση της φύσης. Η επανάσταση του Rousseau είναι η αποδοχή του παιδιού ως

επίκεντρο και όχι ως παθητικό αποδέκτη της εκπαίδευσης. Πέραν αυτού, τα βιβλία, σύμφωνα με τον Rousseau, δυσχεραίνουν τη φυσική πορεία της μάθησης του παιδιού, η οποία έχει ως εργαλεία τα ίδια τα όργανα της αντίληψης με τα οποία είναι εφοδιασμένο το παιδί. Τα μόνα βιβλία που συστήνει ο Rousseau είναι αυτά που τονίζουν τη σημασία της φυσικής εμπειρίας, της σκληραγωγίας και της επιβίωσης, όπως ο «*Ροβινσώνας Κρούσος*»⁴⁰.

Το παιδί πρέπει να νιώθει τις ελλείψεις του αλλά να μην το κάνουμε υποφέρει απ' αυτές. Θα πρέπει να το προσέχουμε όταν πάει να κάνει κάτι λάθος και να βρεθεί σε κίνδυνο αλλά όχι να του υπαγορεύουμε τι θα κάνει. Όσον αφορά την εξουσία και τον έλεγχο το παιδί δεν πρέπει να θεωρεί πως έχουμε δικαιοδοσία πάνω του και ότι προσπαθούμε να του επιβληθούμε. Αυτό που έχει σημασία να αντιληφθεί, είναι πως εμείς έχουμε τη δύναμη και άρα του είμαστε αναγκαίοι σε ό,τι θελήσει. Το παιδί πρέπει να θεωρεί πως αυτό έχει τον έλεγχο ενώ να τον έχουμε εμείς. Η μέθοδος που δεν έχουν δοκιμάσει κατά τον Rousseau οι παιδαγωγοί, είναι μια «εντός πλαισίων ελευθερία»⁴¹.

Η αποστολή του δασκάλου είναι το να καταφέρει μέσω της συζήτησης να κατευθύνει το ενδιαφέρον του μαθητή από τις ασήμαντες λεπτομέρειες στα ουσιαστικά πράγματα, που μελλοντικά θα του χρειαστούν. Ο μαθητής του Rousseau δουλεύει ως χωρικός και σκέφτεται ως φιλόσοφος. Κατ' αυτό τον τρόπο η σωματική εργασία λειτουργεί ως χαλάρωση από την πνευματική εργασία και αντιστρόφως⁴². Ο μαθητής του Rousseau δεν εξαρτάται από καμία εξουσία καθώς έχει μεγαλώσει με δάσκαλο τη φύση. Συνεπώς η αυθεντία των δασκάλων-τουλάχιστον η πλειονότητα αυτών, την οποία ο Rousseau αναφέρει ως ατυχή - δεν έχει καμία επίδραση πάνω σ' ένα νέο άνθρωπο που έχει μάθει να έχει ως κύριο γνώμονα τη φωνή της συνείδησής του⁴³.

⁴⁰ Βλ. σχετικά, Κ. Δεληκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ, ό.π.*, σελ. 61.

⁴¹ J. J. Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής, ό.π.*, σσ. 55-56, 58, 63, 97.

⁴² *Ό.π.*, σσ. 175, 189.

⁴³ *Ό.π.*, σελ. 248.

1.5. Η παιδαγωγική αυθεντία και τα είδη της αγωγής

Ο Kant στην εισαγωγή του δοκιμίου του παραθέτει τον γενικό ορισμό της αγωγής, σημειώνοντας πως αυτή είναι αναγκαία μόνο στον άνθρωπο: «Ο άνθρωπος είναι το μοναδικό πλάσμα που πρέπει να διαπαιδαγωγείται»⁴⁴. Με τον όρο «αγωγή» εννοούμε δηλαδή τη φροντίδα (περιποίηση, συντήρηση), την πειθαρχία (ανατροφή) και την εκπαίδευση, συνοδευόμενη από μόρφωση. Σύμφωνα με αυτά ο άνθρωπος είναι βρέφος, τρόφιμος και μαθητευόμενος»⁴⁵. Με γνώμονα αυτόν τον ορισμό η αγωγή που παρεχόταν στα χρόνια του Kant δε βοηθούσε τον άνθρωπο να επιτύχει τους σκοπούς ύπαρξής του. Ο Kant θεωρεί πως πρέπει να υπάρχει ομοιομορφία για να μπορούν οι άνθρωποι να αδράξουν από κοινού την μορφή της τελειότητας και αυτό αφορά το ανθρώπινο γένος και όχι μεμονωμένα περιστατικά. Ως εκ τούτου η αγωγή θα τελειοποιηθεί, πιστεύει ο Kant, μέσα απ τη ζύμωση που θα επιφέρει η διαδοχή των γενεών. Η γνώση των παλαιών γενεών θα οδηγήσει στην ενεργοποίηση των θετικών καταβολών του ανθρώπου με στόχο να οδηγηθεί ο άνθρωπος σε δράση καθώς ο Kant είναι υπέρ του «καλού»⁴⁶. Η αγωγή πρέπει να έχει μελλοντικούς στόχους ανώτερους της κάλυψης των παρούσων ατελών συνθηκών του νέου, ενώ βασικός στόχος είναι η τελειότητα⁴⁷. Η οικογένεια και το κράτος είναι υπεύθυνα για τα όποια σφάλματα της τωρινής εκπαίδευσης, γιατί δρουν με εγωιστικά κριτήρια με πρώτο την ευημερία του συνόλου που συγκροτούν έκαστα, η μεν οικογένεια τη διαιώνιση της, το δε κράτος την ευημερία των πολιτών του. Εκ πρώτης όψεως οι στόχοι των ανωτέρω φορέων μοιάζουν ηθικοί, ωστόσο το λάθος έγκειται στο ότι ο καθένας τους δε «βλέπει» πέρα από το επιμέρους σύνολο που συγκροτεί, δε βλέπει το «κοσμοπολιτικό πλαίσιο».

Η «παιδαγωγική» ή «διδασκαλία της αγωγής», όπως την αποκαλεί ο Kant, χωρίζεται σε φυσική αγωγή, η οποία αναφέρεται στη φροντίδα που λαμβάνουν

⁴⁴ Βλ. J. J. Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, ό.π., σελ. 5: Ο Ρουσσώ συμφωνεί με την άποψη αυτή λέγοντας πως σύμφωνα με τις παρούσες συνθήκες αν ο άνθρωπος αφεθεί μόνος του απ' τη στιγμή της γέννησής του θα γίνει πιθανότατα ένα τέρας πέρα απο κάθε άλλο. Τα φυτά, προσθέτει, φτιάχνονται με την καλλιέργεια, ενώ ο άνθρωπος με την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση προέρχεται από τη φύση, τους ανθρώπους και τα πράγματα, ενώ το δώρο της είναι η κάλυψη των φυσικών αναγκών του ανθρώπου, γιατί χρειαζόμαστε δύναμη, βοήθεια και λογική.

⁴⁵ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 19.

⁴⁶ Βλ. Ό.π., σσ. 26-27: Ο Καντ είναι υπέρ της άποψης, που θέλει τον άνθρωπο ως δημιουργήμα του Θεού με εγγενή τάση προς το «Καλό».

⁴⁷ Ό.π., σσ. 20,24.

άνθρωποι αλλά και τα ζώα στα πρώτα στάδια της ζωής τους και σε πρακτική ή ηθική αγωγή⁴⁸, η οποία αναφέρεται στη μόρφωση και στον ελεύθερο τρόπο ζωής που θα ήταν καλό να ακολουθεί ο άνθρωπος. Μέσω του δεύτερου τύπου αγωγής επιτυγχάνεται η διάπλαση της νέας προσωπικότητας, η καλλιέργεια της τάσης για αυτονομία, η ανάπτυξη του ενστίκτου της αυτοσυντήρησης και η διαμόρφωση του αισθήματος πως το άτομο, παρά την αυτοεκτίμηση που είναι καλό να έχει για τον εαυτό του, είναι παράλληλα και μέρος της κοινωνίας. Η πρακτική και ηθική μόρφωση χωρίζεται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: α) σχολαστική- μηχανική μόρφωση β) εμπράγματα γ) ηθική. Η σχολαστική μόρφωση είναι «πρώιμη και πρώτη»⁴⁹ ασχολείται με τη μετάδοση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων και είναι ως εκ τούτου διδακτική, παρέχοντας τις γνώσεις για την επίτευξη των σκοπών του ατόμου αλλά και την ανάδειξη της προσωπικής του αξίας. Η εμπράγματα μόρφωση αναφέρεται στην ανάπτυξη της ευφυΐας, η οποία προϋποθέτει τις δεξιότητες και αποτελεί ουσιαστικά την δύναμη προβολής αυτών. Η ευφυΐα σε συνδυασμό με την ατομική αξία παράγει τη δημόσια αξία, την ικανότητα δηλαδή του νέου ατόμου να ελέγχει κριτικά τον εαυτό του αλλά και την κοινωνία. Τέλος, η ηθική μόρφωση ασχολείται με την ανάπτυξη της ηθικότητας και έχει να κάνει με την αναγνώριση της αξίας του ανθρώπου στο ευρύτερο δυνατό πλαίσιο, που είναι αυτό του ανθρώπινου γένους, η οποία πραγματοποιείται όψιμα και απαιτεί μεγάλη προσοχή⁵⁰.

Ένας πρώτος τρόπος διδασχής της γραφής θα ήταν να θέλξουμε τα παιδιά προς τη μάθηση του αλφαβήτου. Παρατηρώντας μια ορισμένη ανάγκη του παιδιού, όπως η πείνα, ο γονέας μπορεί να ανακαλύψει μια βάση ώστε να μάθει στο παιδί να εξηγεί καλύτερα αυτή του την ανάγκη, ο Kant λέει με μια ζωγραφιά και πάνω σ' αυτήν να του προσθέσει τη γνώση εν προκειμένω την πρόσθεση του πρώτου γράμματος του απεικονιζόμενου αντικειμένου. Κατ' αυτό τον τρόπο το παιδί συνδέει αυτόματα τη δική του εικόνα, τη ζωγραφιά, και την επιθυμία, την πείνα με ένα πολύ ισχυρό δεσμό –μνήμη και συναίσθημα- και με ένα επιπλέον εξωτερικό χαρακτηριστικό, το

⁴⁸ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, σελ. 41. Ο Καντ με τον όρο «πρακτικό» αναφέρεται σε ό,τι σχετίζεται με την ελευθερία.

⁴⁹ Στο ίδιο σελ. 41.

⁵⁰ Βλ. *Ο.π.*, σελ. 42.

γράμμα, μαθαίνοντας έτσι με την ελάχιστη βοήθεια έναν επαρκή τρόπο επικοινωνίας⁵¹.

Ο Kant υποστηρίζει την άποψη, ότι η τέχνη θα πρέπει να χρησιμοποιείται στον ελάχιστο δυνατό βαθμό για την ανατροφή του παιδιού, ακόμα και στην περίπτωση που αυτό πάσχει από μια γενετική ανωμαλία. Αντιτάσσεται δε στη χρήση τεχνητών μηχανισμών υποστηρίζοντας πως η φύση ακόμα και σ' αυτή την περίπτωση θα προνοήσει ώστε το παιδί να αναπτυχθεί και να βρει τρόπο λειτουργίας παρ' όλη τη βλάβη του συστήματος του. Πρέπει να αφήσουμε το παιδί να παλέψει με τα ελαττώματα του και να αντιπαρέλθει μόνο του τις δυσκολίες, έτσι ώστε να σκληραγωγηθεί⁵².

Μεγάλη σημασία δίνει ο Kant στη διαμόρφωση των θεμελίων που θα θωρακίσουν την εκπαίδευση του παιδιού τη στιγμή που η γνώση του φύλου του θα οδηγήσει στη δημιουργία των παθών⁵³. Καθώς το παιδί πλησιάζει στην εφηβεία, αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη διάκριση των φύλων, κάτι που συνεπάγεται τη γέννηση ερωτημάτων για ένα ζήτημα που όπως φαίνεται η φύση, ένεκα της ηθικότητας της, έχει διαλέξει να κρύψει. Ο νέος διερωτάται για τις σχέσεις των δύο φύλων, αλλά και για πιο πρακτικά ζητήματα, όπως η δημιουργία οικογένειας. Σε τέτοιες περιπτώσεις, ο Kant υιοθετεί την τακτική του Rousseau, που συνίσταται στο ότι ο παιδαγωγός ή ο γονέας οφείλει να προστατεύσει το παιδί από μια πρόωγη γνώση που μπορεί να το διαφθείρει. Ο καλύτερος τρόπος είναι να αποφύγει την αναφορά στο θέμα με μια φράση που θα φοβίσει ή θα λυπήσει το παιδί, έτσι ώστε να του δημιουργήσει ένα αίσθημα αποστροφής⁵⁴. Για να «χτιστεί» ένας υγιής γάμος στην ενήλικη ζωή, ο νέος πρέπει να κοπιάσει αν θέλει να δημιουργήσει κάτι «υψηλό» και αυτό θα γίνει από τη

⁵¹ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, υποσημ. 34, ό.π., σελ. 51.

⁵² Ο.π., σ. 52, Φαίνεται πως ο Καντ ενστερνίζεται εδώ άλλη μια άποψη του Ρουσσώ, ο οποίος αναφέρει πως οι τεχνητοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται για το μεγάλωμα των δέντρων σε οριζόντια στάση, απ' την στιγμή που αφαιρούνται το δέντρο ακολουθεί τη φυσική του κάθετη πορεία. J.J. Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, ό.π., σελ. 6.

⁵³ Άποψη που συμμερίζεται και ο Ρουσσώ, βλ. J. J. Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, ό.π., σελ. 16.

⁵⁴ Ο Ρουσσώ αναφέρει το παράδειγμα μιας γυναίκας, που όταν το παιδί τη ρωτάει «πώς γεννιούνται τα παιδιά;», εκείνη του απαντάει «μέσα από τον πόνο της μάνας». Κατ' αυτό τον τρόπο στρέφει την προσοχή προς το αποτέλεσμα και όχι ως προς την αιτία. Αφού το αποτέλεσμα είναι κάτι επίπονο, χάνεται και το κίνητρο για να το επιδιώξει κανείς. Ο Ρουσσώ φαίνεται να επηρέασε τον Καντ στη συγγραφή του *Περί Παιδαγωγικής* περισσότερο απ' ότι ο Block. βλ. Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 44, υποσημ. 30: «Ο Καντ γνώριζε καλά τα έργα του Ρουσσώ. Ο *Αιμίλιος* θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν βάση των παραδόσεων του Καντ *Περί Παιδαγωγικής* και όχι το βιβλίο του Block (βλ. άνω σημ. 1).

στιγμή που θα έχει αποτάξει τα πάθη του και τη θέση τους θα έχει πάρει ο σεβασμός για το άλλο φύλο.

Σχετικά με την ηθική καλλιέργεια ο Kant την αντιμετωπίζει με μεγάλη σοβαρότητα και τονίζει τη σημασία που έχει το να βασιστεί αυτή σε κανόνες, ώστε το παιδί να αντιληφθεί για ποιο λόγο πρέπει να φερθεί ανάλογα και έτσι να αντιληφθεί τα βαθύτερα αίτια της δικής του ενδεχομένως εσφαλμένης συμπεριφοράς, αλλά και της θετικής πρόθεσης των γονέων. Τα αξιώματα αυτά πρέπει να δημιουργούνται έχοντας στο νου υψηλές ανθρώπινες αξίες και να διδάσκονται από μικρή ηλικία με ευγενικό τρόπο. Η διάκριση καλού και κακού και η αργή και μεθοδική ηθική διάπλαση πρέπει να γίνονται με τον τρόπο που τους αρμόζει και να μην συνδέονται με την πειθαρχία ή την τιμωρία, οι οποίες ανήκουν σε άλλο μορφωτικό πλαίσιο. Αντιθέτως αν επιδιώκουμε να το εκπαιδεύσουμε περιμένοντας να τηρήσει «τυφλή» πειθαρχία, το πιθανότερο είναι να σταματήσει να φέρεται ανάλογα με την πρώτη ευκαιρία που θα αντιληφθεί πως δεν παρατηρείται..

Το πρώτο βήμα προς τη σωστή ηθική διαμόρφωση είναι η δημιουργία ενός χαρακτήρα που να ενεργεί έχοντας αφομοιώσει τα ηθικά αξιώματα με τρόπο που να μην υπάρχει αντίρρηση σε αυτό, αλλά σα να ακολουθεί μια έμφυτη κλίση του και προδιάθεσή του⁵⁵. Η ηθική στα παιδιά πρέπει, όμως, να γίνεται σαν μικρογραφία αυτής που θα ακολουθούσε κανείς με έναν ενήλικο πολίτη, διότι δεν πρέπει να ξεχνάμε πως είμαστε στη φάση διάπλασης ενός παιδιού και όχι ενός ώριμου πολίτη.

Επιχειρώντας την ανάλυση της πρακτικής αγωγής, ο Kant τη διαχωρίζει σε τρεις τομείς: α) δεξιότητα β) κοσμική ευφυΐα γ) ηθικότητα⁵⁶. Σχετικά με την πρώτη, πρέπει να δίνεται σημασία στην αφομοίωση της γνώσης ώστε να αποφευχθεί κάθε περίπτωση στερείας και ρηχής εκμάθησης του προς διδασκαλία αντικειμένου, που θα οδηγήσει σε μια ψευδαίσθηση ικανότητας και ταλέντου στο παιδί. Στη δεύτερη βαθμίδα, που αναφέρεται στην κοσμική ευφυΐα, γίνεται λόγος για την αξιοποίηση του ταλέντου που το παιδί κατέχει πλέον μέσα από τη διεργασία της πρώτης βαθμίδας. Εδώ το παιδί πρέπει να διαχειριστεί την ικανότητά του με κατάλληλο τρόπο ώστε να έχει θετική συμβολή στην κοινωνία, η οποία θα ήταν σκόπιμο να συνδυάζει το

⁵⁵ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 74.

⁵⁶ Ο.π., σσ. 73-74.

ατομικό με το συλλογικό όφελος⁵⁷. Όσον αφορά το ατομική παρουσία, ο Kant υποστηρίζει πως η εξωτερική εικόνα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευγένεια αλλά ταυτόχρονα πρέπει κανείς να διακρίνει το ηθικό ποιόν των άλλων και να προφυλάσσει τον εαυτό του από ενδεχόμενες κακές προθέσεις, καθιστώντας των χαρακτήρα του σε ένα βαθμό ανεξιχνίαστο. Αυτή η «τέχνη», όπως την χαρακτηρίζει, χρησιμοποιεί την προσποίηση και την απόκρυψη με σκοπό την προστασία και όχι την εξαπάτηση. Ταυτοχρόνως πρέπει να ενθαρρύνεται η μεσότητα, αφού κανείς πρέπει να είναι τολμηρός, πράγμα που σημαίνει να μην εξάπτεται ενστικτωδώς, αλλά ούτε και να παραμένει απαθής. Το «κλειδί» για την επίτευξη αυτής της ψυχικής κατάστασης είναι η ενεργητική δραστηριότητα. Ο δραστήριος τύπος ανθρώπου αναφέρεται ως “strenuous” στο πρωτότυπο συγκρατεί την αψιθυμία του και παρ’ όλα αυτά βρίσκει απόλαυση στην εκπλήρωση των «υγιών επιθυμιών» του. Το τρίτο και σημαντικότερο ίσως μέρος της πρακτικής αγωγής αναφέρεται στη διαμόρφωση της ηθικότητας του χαρακτήρα. Εδώ η μεσότητα μπορεί να προσεγγιστεί αν τηρεί κανείς δύο τακτικές συμπεριφοράς που επισημαίνει ο Kant, οι οποίες είναι : «Ανέχου και άπεχε» (Sustine et abstine)⁵⁸. Πρέπει, συνεπώς, αν θέλει κανείς να πλάσει ένα σκληρό και ηθικά καθαρό χαρακτήρα, όχι μόνο να απέχει από τα πάθη, αλλά και να υπομένει μαρτυρικά την απουσία και την άρνησή τους. Πρόκειται για μια μορφή σκληραγωγησης, όπως αυτή που βιώνει ο νέος στην φυσική αγωγή, αλλά εδώ σε πνευματικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Kant ο άνθρωπος γεννιέται χωρίς ηθική ταυτότητα, καλή ή κακή. Ηθικό όν γίνεται έπειτα από την εξύψωση του ορθού λόγου στις έννοιες του «καθήκοντος» και του «νόμου»⁵⁹. Κάπου εδώ γίνεται λόγος και για τη θέση της θεολογίας και για τον τρόπο με τον οποίο αυτή θα ήταν καλύτερο να λειτουργήσει. Ως δάσκαλοι, οφείλουμε να ξεκινήσουμε τη διαδικασία αντίστροφα ως ό,τι αφορά τη θεϊκή γνώση, δηλαδή από την παρουσίαση των δημιουργημάτων του Θεού στην ανάδειξη της ταυτότητας και της ύπαρξής Του. Αυτό που είναι εύκολο για το παιδί να «δει», είναι η φύση που κείται μπροστά του, η αρμονική της λειτουργία, και η θέση του ανθρώπου σ’ αυτή, κάτι που σε έναν δεύτερο χρόνο θα βοηθήσει στην αποκάλυψη του δημιουργού, ενορχηστρωτη όλων αυτών, τον Θεό.

⁵⁷ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής* υποσημ. 66, ό.π., σελ. 85.

⁵⁸ Βλ. Ό.π., υποσημ. 68, σελ. 86.

⁵⁹ Ό.π., σελ. 94.

Ένα σημείο στο οποίο θα πρέπει να δοθεί προσοχή κατά την εφηβεία είναι η κοινωνική αντίληψη που ξεκινά να έχει ο νέος. Η συνειδητοποίηση της ταυτότητας και του ρόλου του μπορεί ανάλογα με το περιβάλλον όπου εντάσσεται να τον οδηγήσει σε αλαζονική συμπεριφορά. Είναι πολύ εύκολο δε, μέσω του αναπτυσσόμενου εγωισμού του, να θεωρήσει ότι υπερέχει των άλλων. Ο Kant υποστηρίζει πως: «τη συνείδηση της ισότητας των ανθρώπων μέσα από την ανισότητα των πολιτών μπορούμε να του τη μάθουμε βαθμηδόν»⁶⁰.

Επιπλέον επιχειρεί να δώσει έναν πιο συστηματικό ορισμό της αγωγής, την οποία χωρίζει σε γενική και ειδική καλλιέργεια των «δυνάμεων του θυμικού». Η καλλιέργεια στο σύνολό της στοχεύει στην τελειοποίηση των δεξιοτήτων χωρίς ιδιαίτερη ενημέρωση του μαθητή σχετικά με τη διαδικασία αυτή και χωρίζεται σε: α) φυσική, για την οποία πρώτο μέλημα είναι η πειθαρχία και η υπακοή χωρίς γνώση των αξιωμάτων που πρέπει να ακολουθούν και β) ηθική, η οποία στηρίζεται στα αξιώματα ενώ το παιδί διδάσκεται να έχει ως αυτοσκοπό την αγαθή πράξη και όχι αυτή που γίνεται ένεκα κάποιου οφέλους. Το άμεσο συμπέρασμα από τα παραπάνω είναι πως η φυσική αγωγή είναι παθητική ενώ η ηθική, ενεργητική. Πέραν αυτού, η ειδική καλλιέργεια αναφέρεται στην εκπαίδευση «της γνωστικής δύναμης, των αισθήσεων, της δύναμης της φαντασίας, της μνήμης, της ισχύος της προσοχής και του πνεύματος, ό,τι αφορά, δηλαδή, τις κατώτερες δυνάμεις της διάνοιας»⁶¹. Μεγάλη σημασία δίνεται επίσης στη δύναμη της φαντασίας, και ο Kant τονίζει πως αυτή είναι πολύ εξυπηρετική για τους σκοπούς ανάπτυξης των ανώτερων δυνάμεων, αρκεί να οδηγηθεί κατάλληλα, ενώ αν αφεθεί χωρίς περιορισμούς είναι επικίνδυνη.

Η διάκριση μεταξύ ηθικής και πολιτισμού, δηλαδή, μεταξύ «ανθρώπου ως πολιτισμικού και ηθικού όντος», αποτελεί θεώρηση του Rousseau που φαίνεται πως είχε μεγάλη στον Kant: «Ο άνθρωπος είναι «φυσικό ον» και «ηθικό ον»», και σ'αυτά τα πλαίσια μετασχηματίζει ο Kant το διαχωρισμό του Rousseau, εκ του οποίου συνάγεται πως σύμφωνα με το πρώτο είδος μπορεί να ερευνηθεί με τα μέσα της εμπειρικής επιστήμης, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο δεν μπορεί να υπάρξει έρευνα με αντικειμενικά αποτελέσματα⁶².

⁶⁰ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 102.

⁶¹ Ο.π., σελ. 70.

⁶² Κ. Δελγκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ*, ό.π., σελ. 27.

Η παιδαγωγική επιστήμη, σύμφωνα με τον Kant δεν είναι αυτόνομη αλλά συνυφασμένη με την ηθική της οποίας αποτελεί προέκταση. Ο άνθρωπος έχει ανάγκη την εκπαίδευση για να μπορέσει να ολοκληρωθεί, κάτι που αποτελεί και θέση της σύγχρονης φιλοσοφικής ανθρωπολογίας, η οποία θέλει τον άνθρωπο ως “animal educabile et educandum”⁶³. Σύμφωνα με τον Rousseau, -και αυτή είναι μια άποψη που φαίνεται πως ενστερνίζεται και ο Kant- η αγωγή πρέπει να είναι αρνητική κατά τα πρώτα χρόνια, κάτι που σημαίνει πως το παιδί πρέπει να διδάσκεται όχι την αρετή αλλά το να διατηρεί τον εσωτερικό του κόσμο καθαρό από κάθε κακία, ενώ το σημαντικότερο ηθικό δίδαγμα για τον Rousseau είναι το «μη πληγώσεις ποτέ κανένα». Ο Rousseau ταυτίζει την «τέχνη της κρίσης» με την «τέχνη της λογικής» σε αντίθεση με τον Kant, ενώ τα πάθη σύμφωνα με τον Rousseau μπορούν να γίνουν αποδεκτά μόνο από τη στιγμή που κυριαρχούμε πάνω τους και όχι αντιστρόφως⁶⁴.

1.6. Η αυθεντία και η σημασία της για την ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων του παιδιού

«Με σκληραγωγία εννοούμε απλώς την παρακώλυση της νωχέλειας»⁶⁵ γράφει ο Kant. Η σκληραγωγή του παιδιού δεν πρέπει να είναι ακραίας μορφής, θα πρέπει το παιδί να λαμβάνει ακριβώς την ποσότητα τροφής ή γενικότερης φροντίδας που χρειάζεται, ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο, και η βούληση του γονέα πρέπει να είναι κάθετη σ’ αυτό. Ο Kant απαγορεύει επίσης τις ακραίες τιμωρίες αλλά και θωπείες, καθώς οι μεν δημιουργούν ντροπή, οι δε «εγωιστική» θέληση. Όταν υπάρχει, όμως, σωστή αγωγή, το παιδί γίνεται ελεύθερο, μετριοφρον και όχι θρασύδειλο.

Εκτός από ένα αρνητικό μέρος, η φυσική αγωγή έχει, όπως προείπαμε, και ένα θετικό μέρος, το οποίο ο Kant ονομάζει «καλλιέργεια» η οποία ασχολείται με την σωστή διαμόρφωση του θυμικού. Υιοθετώντας το παράδειγμα του Rousseau, ο Kant προτάσσει τη χρήση των αισθητηρίων έναντι των τεχνητών επιστημονικών οργάνων. Η πειθαρχία οφείλει να προηγείται της μετάδοσης γνώσεων, προτείνει ο Kant, και συμφωνώντας εδώ για μια άλλη φορά με τον Rousseau, ο Kant θεωρεί πως ένας ζωντανός παιδικός χαρακτήρας, του τύπου του ταραξία αποτελεί πιο εύφορο έδαφος για

⁶³ Κ. Δελγκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ*, ό.π., σσ. 47-49.

⁶⁴ J.J. Rousseau, *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής*, ό.π., σσ. 66, 79, 194, 466-467.

⁶⁵ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 54.

την υγιή καλλιέργεια ενός αληθινά ευγενικού ενήλικα. Απεναντίας, τα παιδιά που είναι εκ των προτέρων ήσυχα ή διδάσκονται προσποιητές ευγένειες, αργά ή γρήγορα, θα γίνουν ή πολύ συνεσταλμένα ή ανώριμα και εγωιστικά.

Στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής τοποθετεί ο Kant και τη ψυχική καλλιέργεια, η οποία είναι εξίσου φυσική όσο και η σωματική καλλιέργεια, διακρίνεται ωστόσο από την ηθική καλλιέργεια, καθώς ασχολείται με την ελευθερία και έχει πρακτικό χαρακτήρα. Έπειτα η φυσική ψυχική καλλιέργεια χωρίζεται σε ελεύθερη καθώς δεν σχετίζεται με την ηθική. Η πρώτη είναι σαν παιχνίδι, σημειώνει ο Kant, ενώ η δεύτερη θεωρείται «απασχόληση», με άλλα λόγια εργασία και ενέχει καταναγκασμό κατά την άσκησή της.

Οι «κατώτερες» δυνάμεις του θυμικού, όπως το πνεύμα και η φαντασία πρέπει να αναπτύσσονται με στόχο να υποβοηθούν τις «ανώτερες» δυνάμεις όπως η διάνοια. Η μνήμη, επίσης, είναι άχρηστη για τον Kant, από τη στιγμή που δε μπορεί να συνδυαστεί με την «κριτική δύναμη»⁶⁶. Ο Kant είναι ενάντιος στην «τυφλή» αποστήθιση της γνώσης και θεωρεί πως η μάθηση θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο ζωντανή για το παιδί, συνδυάζοντας πάντα τη θεωρία με μια εικόνα ή ένα γεγονός, που θα αποτυπώσει βαθιά στη μνήμη του το συγκεκριμένο αντικείμενο. Θα ήταν καλό, επίσης, να δοθεί σημασία στη διατήρηση της προσοχής του παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, γιατί ως γνωστόν αυτό περισπάται εύκολα. Ο Kant πιστεύει πως η «αφηρημάδα» των παιδιών εντείνεται με την ανάγνωση μυθιστορημάτων, καθώς θεωρεί πως αυτά εξασθενούν τη μνήμη. Αντ' αυτού, θεωρεί πως η μνήμη εξασκείται με: 1) την ανάμνηση ονομάτων σε διηγήσεις 2) την ανάγνωση και τη γραφή 3) την εκμάθηση γλωσσών πρώτα εξ ακοής και την κατοπινή εξάσκηση τους σε γραφή και ανάγνωση⁶⁷. Ο Kant συμερίζεται την πλατωνική αντίληψη που δίνει σημασία στη διάκριση αληθούς γνώσης και δόξας και να μπορεί ο μαθητής να προσανατολίζεται στην πρώτη. Συνεπώς, γίνεται εμφανές πως ο άνθρωπος, αν και βρίσκεται στην κορυφή της ζωικής αλυσίδας, διαφέρει από τα ζώα,

⁶⁶ Βλ. Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σσ. 64-65: «Διάνοια είναι η γνώση του γενικού. Κριτική δύναμη είναι η εφαρμογή του γενικού στο ειδικό. Λόγος είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τον συνδυασμό του γενικού με το ειδικό». Θα πρέπει τα παιδιά να μπορούν να εφαρμόζουν τη γνώση του «γενικού στο ειδικό», και ένας καλός τρόπος για να αναπτυχθεί αυτή η ικανότητά τους είναι να δίνουν συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής κανόνων. Σχετικά με τη διδασκαλία της κριτικής ικανότητας, βλ. Φ.Κ. Βώρος, *Φιλοσοφία της εκπαίδευσης*, Εκδ. Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, Αθήνα 1997, σσ. 127-142.

⁶⁷ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 68.

απ' τη στιγμή που τυγχάνει εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να φτάσει στο επίπεδο ολικής «μετάλλαξης» της ανθρώπινης φύσης προς το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα⁶⁸.

Ο Kant διακρίνει τις ανώτερες διανοητικές δυνάμεις σε διάνοια, κριτική δύναμη και λόγο, ενώ παράλληλα επεξηγεί πως η πρώτη αφορά τον τρόπο μόρφωσης (επαγωγική ή παραγωγική μέθοδος), η δεύτερη ασχολείται με την εύρεση του κατάλληλου διανοητικού «εργαλείου» για την εκάστοτε ανάλογη εμπειρική διεργασία, ενώ η τρίτη ασχολείται με την κατανόηση των αιτιών. Ωστόσο ο Kant σε ότι αφορά τη χρήση του ορθού λόγου, επισημαίνει πως στην περίπτωση των παιδιών δε μπορούμε να μιλάμε για «θεωρητικό λόγο» αλλά κυρίως για αναστοχασμό και «πρακτικό λόγο»⁶⁹. Μια παιδαγωγική συμβουλή για την οποία ο Kant εμπνέεται από τον Rousseau είναι η άμεση μάθηση μέσω της πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών οδηγιών που δέχεται κανείς, ενώ η εφαρμογή είναι σκόπιμο να γίνεται από τον ίδιο τον μαθητή με όσο το δυνατό μικρότερη εξωτερική βοήθεια. Στην παραπάνω θέση γίνεται εμφανής η προτίμηση που δείχνει ο Kant στο ρουσσωικό και κατ' επέκταση στο σωκρατικό μαιευτικό μοντέλο⁷⁰.

Σχετικά με τη διαμόρφωση των συναισθημάτων, είτε αυτό είναι η ηδονή είτε η λύπη, αυτή χαρακτηρίζεται ως αρνητική και πρέπει να τηρείται πειθαρχία. Με την εγγενή τους ιδιότητα ως συναισθήματα γίνεται αντιληπτό πως η προσέγγισή τους είναι δύσκολη και απαιτεί προσεκτική παρατήρηση και βιωματική επεξεργασία, γιατί δεν αναφερόμαστε σε νοητικές συνθέσεις που μπορούν να προσεγγιστούν με αβίαστη θεωρητική σχεδίαση.

Η φιλαλήθεια παρουσιάζεται από τον Kant ως το δεύτερο στοιχείο που θεμελιώνει έναν σωστό χαρακτήρα. Το ψέμα πρέπει να καταπολεμηθεί στη ρίζα του

⁶⁸ Βλ. Γ. Καραφύλλης, *Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα στη φιλοσοφία της παιδείας*, Εκδ. Βανιάς, Θεσσαλονίκη 1995, υποσημ. 28, σσ. 81-82.

⁶⁹ Η διάκριση σε θεωρητικό και πρακτικό λόγο είναι αυτή που ο Kant ακολουθεί στα δύο μεγάλα έργα του, *«Κριτική του πρακτικού λόγου»* και *«Κριτική του καθαρού λόγου»*. Βλ. Ι.Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, υποσ. 53 σελ. 71. Σχετικά με τη Νόηση και τον Λόγο, Βλ Ι.Καντ, *Ανθρωπολογία από πραγματολογική άποψη*, Εκδ. Printa, Αθήνα 2011, σελ. 109.

⁷⁰ «Εντούτοις πρέπει γενικώς να αποβλέπουμε στο να μην τους εισάγουμε έλλογες γνώσεις, αλλά να τις εξάγουμε από αυτά.». Ο Kant υποστηρίζει ωστόσο στο κείμενο, την κλασσική κατηχητική μηχανιστική μέθοδο στο πεδίο ορισμένων επιστημών αλλά και της εξ αποκαλύψεως θρησκείας. Βλ. Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής, ό.π.*, υποσημ. 56 σελ. 72. Όσον αφορά όμως την γενική θρησκεία συνίσταται η σωκρατική μέθοδος.

από την παιδική ηλικία, εκεί όπου η φαντασία είναι ακόμα ζωντανή και ατιθάσευτη. Αυτό θα καταστεί δυνατό με τη γέννηση του αισθήματος της ντροπής και κατ' αυτό τον τρόπο θα είναι πιο εμφανές πότε το παιδί ψεύδεται. Σημαντικό στοιχείο για την υγιή θεμελίωση του παιδικού χαρακτήρα είναι, επίσης, η ανάπτυξη της κοινωνικότητας. Το παιδί πρέπει να χαίρεται με την παρέα των συνομηλίκων του και σ' αυτό πρέπει να δίνεται προσοχή από τους παιδαγωγούς ώστε να μην υποφέρουν, έστω και άθελα τους, αφορμή για δημιουργία έριδας μεταξύ των παιδιών. Το παιχνίδι, υποστηρίζει ο Kant, είναι μια εξίσου σημαντική διέξοδος από την «καταπίεση» που το παιδί βιώνει έντονα λόγω της πρώιμης αδυναμίας ελέγχου των παθών του, και έτσι δίνει στο παιδί μια «ανάσα» για να συνεχίσει με νέο ζήλο τον αγώνα του: «Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται μόνο τα πράγματα που ταιριάζουν στην ηλικία τους», φράση στην οποία φαίνεται πως αντηχούν τα λόγια του Rousseau⁷¹. Τα παιδιά πρέπει να είναι παιδιά γιατί η φύση τα έχει ορίσει έτσι και αντιθέτως με τους γονείς που χαίρονται όταν τα παιδιά τους δείχνουν πρόωγη ωριμότητα, ο Kant υποστηρίζει πως αυτό οδηγεί σε ανωριμότητα στο ενήλικο στάδιο της ζωής⁷². Η απλότητα κατά την παιδική ηλικία συνήθως είναι ένας σίγουρος οδηγός για την απλότητα και την αξιοπρέπεια στην ενήλικη ζωή, γι' αυτό κάθε ίχνος τρυφής πρέπει να στερείται από τα παιδιά στοιχείο που προσεγγίζει εκ νέου τον στον Rousseau.

Οι επιθυμίες χωρίζονται σ' αυτές που αφορούν τη μορφή και σε εκείνες που αφορούν την ύλη. Οι πρώτες σχετίζονται με την ελευθερία και την ικανότητα και μπορούν να χαρακτηριστούν ως «επιθυμίες της φαντασίας», ενώ οι δεύτερες σχετίζονται με αντικείμενα και γι' αυτό ονομάζονται από τον Kant «επιθυμίες της απόλαυσης». Ο Kant θεωρεί πως πέρα από το διαχωρισμό τους, υπάρχει και η αλληλοεμπλοκή τους, εφόσον και οι δύο δύνανται με τον κατάλληλο συνδυασμό να οδηγήσουν στην ευδαιμονία. Στην πρώτη κατηγορία επομένως βρίσκεται η φιλοδοξία και η πλεονεξία, ενώ στη δεύτερη ό,τι έχει να κάνει με την «αισθησιακή ηδονή» και την ψυχαγωγία. Τέλος, στην σύμπραξη και των δύο υπάρχει αγάπη για την υγεία και τη ζωή. Κάτι θεωρείται «πάθος» σύμφωνα με τα μέτρα κάθε κατηγορίας, αν στην πρώτη περίπτωση δημιουργείται κακία και φθόνος, ενώ στη δεύτερη κατηγορία υπάρχει απιστία, αδικία και σπατάλη, τέλος, εαν στην τρίτη κατηγορία υπάρχει

⁷¹ Βλ. Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 82.

⁷² Ο.π., σελ. 81.

αστοργία και νωθρότητα⁷³. Ο Kant γράφει χαρακτηριστικά: «Τα πάθη πηγάζουν από το γεγονός πως, η ηθικοποιημένη κατάσταση ασκεί βία πάνω στη φύση». Για να τιθασεύσουν τα πάθη τους τα παιδιά, πρέπει από μικρή ηλικία να μάθουν πώς να εσωτερικοποιήσουν κάθε εξωτερική αξία ή τιμωρία, κάθε θετικό και αρνητικό, ώστε να είναι κύριοι του εαυτού τους. Εκτός από τα πάθη υπάρχουν φυσικά και οι αρετές, οι οποίες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες : α) ηθικές αρετές β) αρετές χρέους και γ) αρετές εντιμότητας. Στην πρώτη κατηγορία αρετών ανήκουν αρετές όπως η αυτοϋπέρβαση, η αυτοκυριαρχία και η ευεργεσία. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει η αξιοπρέπεια, ενώ στην Τρίτη ανήκουν η ηθικότητα, η τιμιότητα και η καλλιέργεια⁷⁴.

1.7. Οι κοινωνικές προεκτάσεις της αυθεντίας

Σύμφωνα με τον παιδαγωγό Δελγκωσταντή, ο οποίος υποστηρίζει την άποψη του Δελμούζου περί του πρωτίου αυτενέργειας στο παιδί: «Η έλλειψη αυταρχισμού και η ελευθερία» αποτελούν τις ιδανικές συνθήκες για ένα υγιές εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο Δελγκωσταντής αναφέρει ότι θεωρείται τεράστια η επίδραση του Kant στην γερμανική παιδαγωγική, αφού αυτή φαίνεται να έχει αφομοιώσει σε μεγάλο βαθμό την ηθική και την ανθρωπολογία του, λαμβάνοντας υπόψη το στόχο του Kant για μια πιο επιστημονική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Ο ίδιος ο Kant υποστήριζε πως η τέχνη του δασκάλου είναι δύσκολη, καθώς για να γίνει επιτυχημένα πρέπει αυτός να «κατέβει» στο επίπεδο του παιδιού, κάτι που ο ίδιος ο Kant δεν κατάφερε, όπως ομολογεί⁷⁵. Προφανώς η επίδραση του Rousseau στις παιδαγωγικές απόψεις του Kant υπήρξε μεγάλη στο μέτρο που αυτός τάσσεται στο πλευρό των ανανεωτών στην παιδαγωγική που υποστήριζαν στην πλειονότητά τους τις ιδέες του Rousseau στο γερμανικό έδαφος. Μέσα από αυτό το πρίσμα ο Kant έχει χαρακτηριστεί και «παιδαγωγικός επαναστάτης»⁷⁶.

Σύμφωνα με τον M. Gordon, η Arendt συμμορφώνεται με την άποψη του Kant σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση της κριτικής ικανότητας, υποστηρίζει δηλαδή πως πρόκειται για μια ικανότητα που δεν διδάσκεται, απλώς ασκείται. Ως εκ τούτου αυτή

⁷³ I. Kant, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 94.

⁷⁴ Στο ίδιο, σελ. 94.

⁷⁵ Κ. Δελγκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Kant*, ό.π., σσ. 10,13,15.

⁷⁶ Ό.π., σελ. 17.

επεκτείνει το συλλογισμό της και διερωτάται κατά πόσο η κριτική ικανότητα είναι εφικτό ή και σωστό να επιχειρείται να διδαχθεί στο πλαίσιο της οργανωμένης εκπαίδευσης⁷⁷. Σε ό,τι αφορά την καθοδήγηση των μαθητών η Arendt προτείνει ένα φιλελεύθερο σύστημα στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν να αποδέχονται την αποτυχία ως φυσιολογικό κομμάτι της διδακτικής πορείας και ως απαραίτητο σκαλοπάτι που θα οδηγήσει στην επιτυχία⁷⁸.

Ο Kant δεν φαίνεται να συμφωνεί με τον «αυτόνομο» τρόπο διαπαιδαγώγησης που συστήνει ο Rousseau. Θεωρεί πως μια τέτοια μέθοδος προκαλεί περισσότερα προβλήματα, καθώς χτίζει ένα «τείχος» ανάμεσα στο παιδί και την υπόλοιπη κοινωνία, την οποία αντιμετωπίζει εν ολίγοις ως εχθρό, οδηγώντας έτσι σε επιπλέον δυσκολίες όσον αφορά την μετέπειτα κοινωνική ένταξη του. Επιπλέον ο Kant επισημαίνει την απουσία της ιστορίας στην διδασκαλία του Rousseau κάτι που συνιστά την αποφυγή χρήσης ενός πολύ σημαντικού εργαλείου. Διάσταση μεταξύ Rousseau και Kant υπάρχει και στο θέμα της «αρνητικής» και «θετικής» αγωγής, καθώς ο πρώτος υποστηρίζει την αρνητική αγωγή έως την ηλικία των δώδεκα χρόνων, ενώ ο δεύτερος θεωρεί πως πρόκειται για ένα πολύ μεγάλο διάστημα, κατά το οποίο θα πρέπει το παιδί να λαμβάνει και θετική αγωγή με τη μορφή πνευματικής και ηθικής καθοδήγησης. Ο Kant αντιστρέφει το ρουσσωικό μοντέλο, θέτοντας ως αφετηρία τον πολιτισμένο άνθρωπο και έχοντας ως στόχο τον «εκπολιτισμό» ή εξευγενισμό του με βάση τις φυσικές επιταγές, τουλάχιστον στο σημείο που αυτές υποδεικνύουν τις βάσεις για τη διατήρηση της εύρυθμης κοινωνικής λειτουργίας. Ο Kant δε πιστεύει, επίσης, στην εγγενή ηθικότητα του ανθρώπου, την οποία προτείνει ο Rousseau, και γι' αυτό θεωρεί πως η αγωγή είναι απαραίτητη για να εκδηλωθεί η ηθικότητα και ως εκ τούτου η αγαθότητα στον άνθρωπο⁷⁹.

Ακολουθώντας τα βήματα του Rousseau ο Kant στηρίζει τη θέση περί δημιουργικής μάθησης και αυτενέργειας, αντιτιθέμενος έτσι στο μέχρι τότε πρότυπο της παθητικής αποτύπωσης της γνώσης και αντιπαραβάλλοντάς το με την ενεργητική διάθεση που πρέπει να ακολουθεί η πορεία της μάθησης. Η αγωγή οφείλει, συνεπώς,

⁷⁷ S. Smith, "Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron" στο: M. Gordon, *Hannah Arendt and Education*, Routledge, USA 2001, σελ. 111. Βλ. επίσης A. Schutz, "Contesting Utopianism: Hannah Arendt and the Tension of Democratic Education", στο: M. Gordon, *Hannah Arendt and Education*, σελ. 75.

⁷⁸ S. Smith, "Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron" στο: *ό.π.*, σελ. 111.

⁷⁹ Κ. Δεληκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ*, *ό.π.*, σσ. 28-29.

να βοηθά στην αφύπνιση της ικανότητας για αυτενέργεια και να ενθαρρύνει τη διαδικασία της γνωστικής κοινωνικοποίησης, της δημιουργικής, δηλαδή, συμμετοχής στα κοινά που θα καταστήσει σαφή τα όρια της πορείας και της ελευθερίας του μαθήτη⁸⁰. Ως προς τα παραπάνω είναι εμφανές ότι ο Kant αξιοποιεί τον ρουσσωικό *Αιμίλιο* άμεσα και όχι μόνο έμμεσα⁸¹.

⁸⁰ Κ. Δεληκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ*, ό.π., σσ. 75-79.

⁸¹ Ο.π., σελ. 38.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η Η. ARENDT ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΘΕΝΤΙΑ

2.1. Η θέση της παιδαγωγικής αυθεντίας στη φιλοσοφία της Η. Arendt

Εξετάζοντας τη σχέση αυθεντίας και πολιτικής, η Arendt διαπιστώνει πως η πιο πρωταρχική μορφή αυθεντίας -αυτή που γίνεται αποδεκτή συνήθως ως αναπόφευκτη αναγκαιότητα- συνιστούσε σταθερά μέσο άσκησης της δεύτερης. Αυτή η απλή μορφή αυθεντίας χρησιμοποιούνταν από την πλειονότητα των παραδοσιακών αυταρχικών κυβερνήσεων και η Arendt τη χαρακτηρίζει προπολιτική, καθώς αναφέρεται σε σχέσεις καθήκοντος μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, δασκάλων και μαθητών⁸². Επισημαίνει, επίσης, πως αυτή η αρχική μορφή αυθεντίας τέθηκε σε αμφισβήτηση στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, καθώς βρέθηκε αντιμέτωπη με το πλήθος των πολιτικών κινήματων που είχαν ως στόχο να αντικαταστήσουν το πολυκομματικό σύστημα⁸³.

2.2. Οι ιστορικές καταβολές της αυθεντίας (auctoritas) στην αρχαία Ρώμη

Μελετητές της Η. Arendt, όπως ο Mordechai Gordon, υποστηρίζουν πως αυτή ακολουθεί στην πραγματικότητα την οδό των συντηρητικών σε ό,τι αφορά το θέμα της παιδείας και αυτό γιατί η εννοιολόγηση της αυθεντίας σε αυτήν συμφωνεί σε πολλά σημεία με εκείνη του κατεξοχήν συντηρητικού ρεύματος⁸⁴. Η Η. Arendt διερευνά την προέλευση του όρου «αυθεντία» ανακαλύπτοντας τις καταβολές του στα ρωμαϊκά χρόνια, που συναντάται στα λατινικά ως “auctoritas” και προέρχεται από το ρήμα “augere”. Ο όρος αναφέρεται, συνεπώς, στη διαρκή αύξηση των θεμελίων, για την οποία στη Ρώμη υπεύθυνοι ήταν οι γηραιότεροι πολίτες, τα μέλη της Συγκλήτου. Έτσι, σύμφωνα με την Arendt, η συντήρηση και η επέκταση των θεμελίων της Ρώμης συνδέεται με την έννοια της αυθεντίας, κάνοντας τις αναφορές στον συντηρητισμό της να έχουν μια θετική χροιά. Άλλη μια άποψη, που υιοθετεί η

⁸² Η. Arendt, *Μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος*, μετάφρ., Γ. Ν. Μερτίκας, εκδ. Λεβιάθαν, Αθήνα 1996, σελ. 146.

⁸³ Ο.π., σελ. 146,

⁸⁴ Μ. Gordon, «Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered», στο: Μ. Gordon, *Hannah Arendt and Education*, σελ. 37, βλ. επίσης: Κ. Curtis, «Multicultural Education and Arendtian Conservatism: On Memory», *Historical Injury, and Our Sense of the Common*, σσ. 132-133, 140.

Arendt είναι αυτή που θέλει τη ρωμαϊκή αυθεντία να συνδέεται με τη θρησκεία και την παράδοση. Παράλληλα, οι τρεις παραπάνω έννοιες θεωρούνται από τους εκπροσώπους του πολιτικού συντηρητισμού ως θεμελιώδεις για τον τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων του «σήμερα», καθώς χάρη σ'αυτές διασφαλίζονται η σταθερότητα, το νόημα και η αρετή στη ζωή μας⁸⁵.

Εντούτοις για την Arendt, η βάση της αυθεντίας βρίσκεται στο γεγονός ότι σε μια κοινωνία η σχέση μεταξύ των μελών που έχουν το κύρος της αυθεντίας και των υπολοίπων, δεν μπορεί παρά να είναι σχέση ανισότητας, υπεροχής, αφενός και υπακοής, αφετέρου. Το άτομο που ενσαρκώνει την αυθεντία φέρει αυτόματα και τα εχέγγυα της ιδιότητάς του και ως εκ τούτου, δεν είναι υποχρεωμένο να πείσει τον συνομιλητή του για την ιδιότητά του αυτή, καθώς δεν πρόκειται για έναν διάλογο μεταξύ ίσων. Προκύπτει απ' αυτό πως και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο «ζυγός» κλίνει προς τη μεριά του δασκάλου, καθώς αυτός έχει τη δικαιοδοσία να ορίσει το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου θα χαραχθεί η εκπαιδευτική και η γενικότερη πορεία του μαθητή⁸⁶.

Πιο συγκεκριμένα, όμως, οι θέσεις της Arendt για την παιδαγωγική θεμελίωση της αυθεντίας φαίνεται πως παρουσιάζει μια ιδιομορφία. Υποστηρίζει συγκεκριμένα πως υφίσταται διάσταση μεταξύ της αυθεντίας του εκπαιδευτικού και των ικανοτήτων του ως παιδαγωγού⁸⁷. Αν και η παιδαγωγική ικανότητα είναι αλληλένδετη με την αυθεντία, δεν είναι ωστόσο η μοναδική προϋπόθεση για να αποκτήσει κανείς την ιδιότητα της αυθεντίας. Η ικανότητα του δασκάλου εντοπίζεται στη γνώση του για τον κόσμο και τη δυνατότητά του να τη διδάξει σε άλλους, η αυθεντία του όμως έγκειται στην ευθύνη που έχει απέναντι στον κόσμο αυτό. Η Arendt πιστεύει επίσης, πως η απουσία αυθεντίας από τη σύγχρονη εκπαίδευση οφείλεται στους γονείς και τους δασκάλους, οι οποίοι έχουν την τάση να αποποιούνται την παιδαγωγική ευθύνη. Νέοι και ενήλικες, δεν φέρουν, συνεπώς, το ίδιο μερίδιο ευθύνης όσον αφορά τη μέριμνα του κόσμου, και θα ήταν μάλλον

⁸⁵ M. Gordon, "Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered" στο *ό.π.*, σσ. 39-40, πρβλ. J. Magrini, *An Ontological Notion of Learning Inspired by the Philosophy of Hannah Arendt*, College of DuPage, σελ. 4.

⁸⁶ M. Gordon, «Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered», στο: *ό.π.*, σελ. 41.

⁸⁷ *Ο.π.*, σελ. 45.

επικίνδυνο για τη διατήρησή του μια πλήρης εναπόθεσή της ευθύνης για αυτήν στα χέρια των τελευταίων.

Για την Arendt η μεγάλη δυσκολία στην εκπαίδευση έγκειται στον δυσεπίτευκτο συνδυασμό της διατήρησης της νεανικής ζωντάνιας και ανατρεπτικότητας με τη διασφάλιση της σταθερότητας των κοινωνικών δομών. Η ίδια θεωρεί πως ο υγιής συντηρητισμός είναι ο μόνος τρόπος για να γεφυρωθεί αυτό το χάσμα. Πρέπει βέβαια να υπενθυμίσουμε πως ο συντηρητισμός της Arendt διάφέρει ουσιωδώς από το ευρέως εννοούμενο συντηρητικό ρεύμα⁸⁸. Στην περίπτωση της διδασκαλίας στους νέους, η Arendt υποστηρίζει την αναγκαιότητα όχι μόνο της προβολής των επιτευγμάτων του παρελθόντος με στόχο τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος, πράγμα στο οποίο εστιάζουν οι συντηρητικοί, αλλά και της εύρεσης των ιδιαίτερων ανθεκτικών δομών τους, οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως παράδειγμα για ανανέωση⁸⁹. Ενώ οι συντηρητικοί βλέπουν τη διαχείριση της παράδοσης ως τον συνδετικό κρίκο που θα ενοποιήσει την πορεία του παρελθόντος με εκείνη του και μέλλοντος, η Arendt τη χρησιμοποιεί για να εκμεταλλευτεί όσα στοιχεία θα βοηθήσουν στη βελτίωση του παρόντος. Η χρησιμοθηρική διαχείριση της παράδοσης φανερώνει πως η κύρια μέριμνα της Arendt είναι η ανάδειξη της σημασίας του παρόντος και της νέας γενιάς που θα διαχειριστεί την προοπτική του μέλλοντος. Το παρελθόν είναι εκεί για να βοηθήσει δευτερευόντως, όχι για να εκθειάζεται και να αναπολείται, χρησιμοποιούμενο με αναχρονιστικό τρόπο, όπως στην περίπτωση των πολιτικά συντηρητικών διανοητών⁹⁰.

Πέραν αυτού η Arendt προτείνει το διαχωρισμό της εκπαίδευσης από τις υπόλοιπες κοινωνικές δραστηριότητες και ειδικά από την πολιτική, πράγμα που συνάδει με την εφαρμογή ενός διαφορετικού είδους αυθεντίας στο χώρο της

⁸⁸ M. Gordon, «Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered» στο *ό.π.*, σσ. 47-50, βλ. επίσης A. Topolski, «Creating citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education», *Ethical Perspectives*, June 2008, σσ. 264-265.

⁸⁹ J. Magrini, *An Ontological Notion of Learning Inspired by the Philosophy of Hannah Arendt*, *ό.π.*, σελ. 11.

⁹⁰ M. Gordon, «Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered στο *ό.π.*, σσ. 52-53.

εκπαίδευσης⁹¹. Αυτό το ιδιαίτερο είδος αυθεντίας έχει εγκυρότητα μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης, όπου απαντάται η παιδαγωγική σχέση, ωστόσο δεν κρίνεται σκόπιμη η χρήση του στους υπόλοιπους κοινωνικούς τομείς, καθώς εκεί οι σχέσεις είναι αποκλειστικά μεταξύ ενηλίκων. Εντός της παιδαγωγικής σχέσης, οι ενήλικες πρέπει να αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως παιδιά και όχι ως ισότιμους συνεργάτες, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως οι ενήλικες θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα «τείχος» μεταξύ των ιδίων και των παιδιών. Ο ρόλος του σχολείου, σύμφωνα με την Arendt, έγκειται στο να μεταδώσει στα παιδιά γνώση για τον κόσμο, αλλά όχι την τέχνη του βίου. Οι δάσκαλοι μπορούν να διδάξουν μόνο ό,τι έχει σχέση με το παρελθόν, επαφίεται όμως στην κρίση και την ελευθερία που δίνουν στο νέο να πράξει ή μη σύμφωνα με τα δεδομένα του παρόντος⁹².

Η Arendt υποστηρίζει, εξάλλου, πως η ευθύνη για την παιδαγωγική πράξη δεν πρέπει να μοιράζεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή, αλλά να βρίσκεται εξ ολοκλήρου από την πλευρά του δασκάλου⁹³. Οι δάσκαλοι είναι αυτοί που δείχνουν στο μαθητή το δρόμο προς την ενηλικίωση, αλλά και αυτοί επίσης ταυτόχρονα, που ως ενήλικες, οφείλουν να καλλιεργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές. Πέραν αυτού πρέπει να διαφυλλάσσεται η παιδικότητα ως ιδιαίτερη κατάσταση, για το διάστημα που φυσιολογικά τους αναλογεί, και στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για σύγκλιση των απόψεων της Arendt με εκείνες του Rousseau.

2.3. Η σημασία της έννοιας της γεννησιμότητας για την εδραίωση της παιδαγωγικής αυθεντίας

Μια έννοια που κατέχει κεντρική θέση στη φιλοσοφία της Arendt και όσον αφορά στα ζητήματα της παιδείας είναι αυτή της γεννησιμότητας (natality)⁹⁴. Ως

⁹¹ K. Curtis, *Multicultural Education and Arendtian Conservatism: On Memory, Historical Injury, and Our Sense of the Common*, ό.π., σελ. 129. Βλ. επίσης M. Robaszkiewicz, *Hannah Arendt: A Teacher with the Spirit of Socrates*, *Diametros* no 6, Grudzie 2005, σελ. 113.

⁹² M. Gordon, "Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered" στο: ό.π., σελ. 51

⁹³ Ό.π., σσ. 61-62 Βλ. επίσης <http://www.digitalcounterrevolution.co.uk/2012/the-crisis-of-education-hannah-arendt/>

⁹⁴ Η Arendt διαφωνεί με την πεσιμιστική οπτική του Heidegger για την γεννησιμότητα, μιας και έχει παραλλάξει κατά το δοκούν την οπτική του Αυγουστίνου. Αυτή αποκαθιστά την ορθότητα της σκέψης στην οποία προβαίνει Αυγουστίνου, ωστόσο δεν ασχολείται με τη διάκριση στην οποία αυτός προβαίνει, σε cupiditas και caritas, με την πρώτη ως αγάπη για την ύλη και τη δεύτερη ως

γεννησιμότητα η Arendt εννοεί το γεγονός ότι ο κόσμος ανανεώνεται με την προσθήκη της νέας γενιάς⁹⁵. Αυτή θεωρεί πως η έννοια της γεννησιμότητας αποτελεί την πεμπουσία της παιδείας⁹⁶, καθώς σ' αυτήν στηρίζεται η διαμόρφωση της μελλοντικής κοινωνίας. Καθώς νέοι άνθρωποι γεννιούνται συνεχώς, προκύπτει αυτομάτως και η ανάγκη να ενσωματωθούν στον νέο - γι' αυτούς- κόσμο και έτσι να γνωρίσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και το ευρύτερο σύνολο στο οποίο ανήκουν⁹⁷. Η νέα γενιά φέρει πάντα μαζί της την ελπίδα για την ανανέωση του κόσμου, ωστόσο η ταχύτητα με την οποία η μια γενιά διαδέχεται την άλλη είναι τόσο μεγάλη, που κάνει ακόμα και μια σχετικά νέα γενιά να θεωρείται ήδη ξεπερασμένη⁹⁸, στο διάστημα που αυτή χρειάζεται για να συνειδητοποιήσει την ιστορία, αλλά και τον ιδιαίτερο ρόλο της. Πρόβλημα υπάρχει όμως και από την άλλη πλευρά, αυτή των ενηλίκων, γονέων και δασκάλων, καθώς οι προσπάθειές τους, για την εκπαίδευση των νέων, αποβαίνουν συχνά άκαρπες. Αυτό συμβαίνει γιατί οι ενέργειές τους διχάζονται μεταξύ της εκπαίδευσης των νέων –κάτι που σημαίνει ταυτόχρονα τη διδασκαλία και την παροχή σ' αυτούς δυνατοτήτων για αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης τους - και της συντήρησης του κατεστημένου τρόπου λειτουργίας της κοινωνίας. Πρόκειται, επομένως, για δύο αλληλοσυγκρουόμενες, αλλά ταυτόχρονα αναγκαίες, ενέργειες και ως εκ τούτου ο βαθμός εξέλιξης της υπάρχουσας κατάστασης μπορεί ενίοτε να

αγάπη για τον συνάνθρωπο. Για την Arendt δεν είναι αυτές που δίνουν ισχύ στην έννοια της γεννησιμότητας αυτό που δίνει ισχύ είναι η δυνατότητα του νέου ξεκινήματος.

Για την Arendt η κρίση στην παιδεία είναι συνιφασμένη με την κρίση στην ανθρώπινη κατάσταση της γεννησιμότητας. Η γεννησιμότητα είναι αυτή που διασφαλίζει την παροχή νέου δυναμικού που θα αναζωογονήσει τον κόσμο. Χωρίς νέους πολίτες με ζωντάνια και ξεγνοιασιά, η πορεία της κοινωνίας θα ακολουθήσει την ίδια ή και χειρότερη τροπή. Η Arendt αντιλαμβάνεται, πως η μόνη ελπίδα για το μέλλον, για να υπάρχει μέλλον, είναι η προστασία των παιδιών. Γι' αυτό γονείς και εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να προετοιμάσουν κατάλληλα τα παιδιά ώστε να ανάλαβουν την ευθύνη του κόσμου όταν πρέπει, και όταν είναι έτοιμα, όχι από τη στιγμή που αποκτούν συνείδηση του κόσμου. Βλ. A. Topolski, "Creating citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education" *ό.π.*, σελ. 268. Επιπλέον για την έννοια της γεννησιμότητας, βλ. Champlin J., "Poetry or Body Politic: Natality and the Space of Birth in Hannah Arendt's Thought Diary" στο R. Berkowitz, I. Storey (επιμ.), *Artifacts of Thinking, Reading Hannah Arendt's Denktagebuch*, Fordham University, New York 2017, σελ. 144.

⁹⁵ N. Levinson, «The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness» στο: Gordon M., *Hannah Arendt and Education*, σσ. 13-14 Βλ. επίσης J. Magrini, *An Ontological Notion of Learning Inspired by the Philosophy of Hannah Arendt*, College of DuPage, *ό.π.*, σελ. 14 Βλ. Επίσης: L. B. Berger, "Religious Diversity, Education, and the "Crisis" στο *State Neutrality*, Osgoode Hall Law School of York University, Toronto 2014, σελ. 106.

⁹⁶ Η Arendt, *"The Crisis in Education"*, *ό.π.*, σελ. 174.

⁹⁷ Η Arendt, *The Life of the Mind*, Harcourt., Chicago, 1978, σσ. 200,205,210,211.

⁹⁸ Η Natasha Levinson χρησιμοποιεί του όρους "belated" και "belatedness" για να δηλώσει αυτό το φαινόμενο. Βλ. N. Levinson, «The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness» στο *ό.π.*, σσ. 11-37, Βλ. επίσης M. Robaszkiewicz, *Hannah Arendt: A Teacher with the Spirit of Socrates*, *ό.π.*, σελ. 110.

είναι από αργός έως στάσιμος. Οι μεν νέοι, ευρισκόμενοι στο επίκεντρο των ενεργειών, έχουν επίγνωση του βάρους της θέσης τους καθώς σ'αυτούς έγκειται η οποιαδήποτε βελτίωση της κοινωνικής κατάστασης, οι δε ενήλικες βρίσκονται σε εξίσου δύσκολη θέση, καθώς σ'αυτούς επαφίεται η ευθύνη της διαπαιδαγώγησης των νέων και συνάμα της συντήρησης της κοινωνικής δομής. Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως ο ρόλος του παιδαγωγού είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς οφείλει να μεριμνήσει για τη γενικότερη εξέλιξη της νέας γενιάς, χωρίς ωστόσο να επιχειρήσει να την επηρεάσει μιας συντηρητικής διδασκαλίας. Ο παιδαγωγός δεν μπορεί να προβλέψει ούτε και να ελέγξει τη τελική μορφή που θα πάρει η κάθε νέα γενιά πριν ακόμη αυτή διαμορφωθεί πλήρως, αλλά ακόμα και όταν η διαδικασία διαμόρφωσης ολοκληρωθεί, αυτός οφείλει να μην κάνει κάτι από τα παραπάνω, παρά να μείνει πιστός στη λειτουργία του και να διαφυλάξει την προσωπικότητα του νέου, παρέχοντας του την δυνατότητα του αυτοπροσδιορισμού.

Ο παιδαγωγός βρίσκεται στη θέση αυτού που παρέχει στο νέο τη γνώση σχετικά με το έργο των προγόνων του και το ρόλο που έχει αυτός ως νεοφερμένος στον κοινό κόσμο του παρόντος. Η γνώση του παρελθόντος δημιουργεί συχνά στους νέους ένα ισχυρό αίσθημα ευθύνης, αλλά και μια αμφιβολία σχετικά με το αν θα καταφέρουν να διορθώσουν τα λάθη των προγόνων τους. Είναι προφανές πως σε μια τέτοια περίπτωση διακινδυνεύεται η πορεία του μέλλοντος, γι' αυτό και ο παιδαγωγός θα πρέπει να επωμιστεί μέρος αυτού του «φορτίου», ώστε το τελευταίο να γίνει λιγότερο επαχθές και στη θέση αυτού να προκριθεί το θάρρος και την αυτοπεποίθηση⁹⁹.

Επομένως, το έργο της εκπαίδευσης είναι δύσκολο και εξαιρετικά σημαντικό, μιας και καλείται να προετοιμάσει τους νέους ώστε να αναλάβουν τα ηνία της μελλοντικής διαχείρισης του κοινού κόσμου και ταυτόχρονα να τους παρουσιάσει την κατάσταση των πραγμάτων ως έχει¹⁰⁰. Αυτό το τελευταίο σημείο χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς σε αυτό γίνεται εμφανής η λεπτότητα που οφείλει να διέπει το έργο του παιδαγωγού. Είναι πολύ εύκολο ο τελευταίος να παρασυρθεί και να προσπαθήσει να δώσει στους νέους οδηγίες διαμόρφωσης της κοινωνίας, σύμφωνα με τις επιδιώξεις της παλαιάς γενιάς, και κατ' αυτό τον τρόπο να εμπλακεί στην πορεία των

⁹⁹ N. Levinson, «The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness» στο *ό.π.*, σελ. 16, βλ. επίσης B. L. Berger, «Religious Diversity, Education, and the "Crisis"» στο *State Neutrality*, σελ. 108.

¹⁰⁰ B. Bellinger, *The Insights of Hannah Arendt and Virtue Ethics on Education*, *ό.π.*, σελ. 4.

πραγμάτων. Αντιθέτως, η ορθή παιδαγωγική αντιμετώπιση του νέου τείνει να παράσχει την κατάλληλη γνώση και την ελευθερία να κρίνουν οι ίδιοι όσον αφορά την κατεύθυνση στην οποία θα κινηθούν. Ο παιδαγωγός οφείλει να αποφύγει τον πειρασμό αυτόν και να δείξει εμπιστοσύνη στις ικανότητες της νέας γενιάς, γιατί μόνο έτσι πρόκειται να προκύψει μια αυθεντική αλλαγή του κοινού κόσμου, καθώς αυτή δεν μπορεί παρά να προέλθει από έναν νέο νου εφοδιασμένο με γνώση, αλλά ταυτόχρονα απαγκιστρωμένο από τα λάθη του παρελθόντος με τα οποία συσχετίζεται μόνο έμμεσα, σε αντίθεση με την παλαιά γενιά. Η παλαιά γενιά έχει ήδη δείξει τις δυνατότητές της στο προδιαγεγραμμένο γι' αυτή χρονικό διάστημα. οποιεσδήποτε πράξεις και οποιαδήποτε λάθη της ανήκουν στο παρελθόν, ενώ οποιαδήποτε ενέργεια διόρθωσής τους –γιατί αυτό είναι το κρίσιμο ζήτημα που τίθεται εν προκειμένω– επαφίεται στη δικαιοδοσία της νέας γενιάς, για την οποία η παλαιά γενιά οφείλει να αποτελεί μόνο έναν σύμβουλο¹⁰¹.

Η Arendt θεωρεί πως το κατάλληλο χρονικό σημείο για την επιτυχημένη παιδαγωγική πράξη, βρίσκεται στο μεσοδιάστημα μεταξύ του παρελθόντος και του μέλλοντος, στο «τώρα»¹⁰². Σύμφωνα με την Arendt, γεννιόμαστε και πεθαίνουμε εντός ενός κοινού κόσμου (common world) και ενώ εμείς φεύγουμε, αυτός παραμένει εκεί, πριν αλλά και μετά από εμάς. Είναι μια εμπειρία που μοιραζόμαστε όχι μόνο με αυτούς με τους οποίους συμπορευόμαστε, αλλά και με όσους προηγήθηκαν και με αυτούς που θα ακολουθήσουν. Όσο κι αν η Arendt προσπαθεί να διαχωρίσει το εκπαιδευτικό έργο από άλλες πτυχές του κοινού βίου, δεν παύει να υποστηρίζει παράλληλα με αυτό τη σημασία της πολιτικής δράσης, όπως αυτή εκφράζεται στα πλαίσια του δημόσιου χώρου. Ο κοινός κόσμος συνδέεται για την Arendt, με το «δημόσιο χώρο» (public realm), διότι μέσω αυτού θα μπορέσει να διατηρηθεί με την πάροδο των γενεών και η διατήρηση αυτού, για κάθε ανθρώπινο ον, αν όμως κοιτάξουμε βαθύτερα, αποτελεί το κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής δράσης. Κεντρική θέση της Arendt είναι πως η διδασκαλία πρέπει να γίνεται σε συνθήκες όπου ο μαθητής θα νιώθει ουδέτερα απέναντι στις χρονικές διαστάσεις, του παρελθόντος και του μέλλοντος. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να μπορεί να ασκεί το έργο

¹⁰¹ N. Levinson, «The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness», στο *ό.π.*, σσ. 19-20.

¹⁰² Όσον αφορά το σημείο αυτό, βλ. Χ. Άρεντ, *Η ανθρώπινη κατάσταση*, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1986, σσ. 81-82. Για ένα σχετικό σχόλιο βλ. J. Magrini, *An Ontological Notion of Learning Inspired by the Philosophy of Hannah Arendt*, *ό.π.*, σσ. 2,4,8.

του, διαμορφώνοντας το απαραίτητο μεσοδιάστημα στο νου του μαθητή, ώστε ο τελευταίος να γίνει αποδέκτης της γνώσης σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο, αλλά και το δικό του ρόλο, μέσα σε ένα πνεύμα ουδετερότητας. Αυτό το ασυνεχές διάστημα έχει σημασία να επιτευχθεί, καθώς η γνώση του παρελθόντος εγκλωβίζει συχνά τον νέο δημιουργώντας σε αυτόν την αίσθηση πως αποτελεί ένα ακόμα σκαλοπάτι στην πορεία της ανθρώπινης εξέλιξης, το οποίο οφείλει να ακολουθήσει με τρόπο αναγκαίο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί, πως η Arendt θεωρεί τη σύνδεση με το παρελθόν αναγκαία με αποτέλεσμα η στάση της να χαρακτηρίζεται συχνά ως πολιτικά συντηρητική, αν και όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια, ο χαρακτηρισμός αυτός δεν είναι ακριβής, καθώς η οπτική της Arendt διαφέρει σε πολλά σημεία από την ορθόδοξη στάση του πολιτικού συντηρητισμού. Από τη μία πλευρά, υπάρχει η βεβαιότητα του παρελθόντος και από την άλλη η αμφιβολία του μέλλοντος, με αποτέλεσμα, αμφότεροι δάσκαλος και μαθητής πρέπει να κατορθώσουν να πραγματοποιήσουν το έργο τους επί αυτής της λεπτής γραμμής¹⁰³.

2.4. Η οριοθέτηση της διδασκαλίας της κριτικής έναντι της παιδαγωγικής αυθεντίας

Όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, η Arendt αντιτίθεται στη διδασκαλία της κριτικής ικανότητας (judgment), θεωρώντας πως αυτή βρίσκεται εκτός της δικαιοδοσίας της. Για αυτήν, η κριτική αναγκαιότητα εκδηλώνεται στην πολιτική και την τέχνη, με την τελευταία να αποτελεί, απότοκο της κοινωνικής δραστηριότητας. Ως εκ τούτου καθετί που σχετίζεται με το πεδίο της τέχνης συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη ενός κοινού κόσμου. Μία πολιτική ομιλία ή ένα έργο τέχνης αποτελεί μια διυποκειμενικά συγκροτημένη εμπειρία η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια μονομερή διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών, καθώς προϋποθέτει ένα ευρύτερο φάσμα¹⁰⁴.

Η Arendt, όπως και ο Kant, διακρίνει δύο επίπεδα λειτουργίας όσον αφορά την πρόσληψη ενός γνωστικού αντικείμενου. Υπάρχουν αντικείμενα τα οποία μπορούν να διδαχθούν και αντικείμενα που μπορούν να γίνουν γνωστά μόνο μέσω

¹⁰³ N. Levinson, «The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness» στο *ό.π.*, σσ. 26-33, Βλ. επίσης B. Bellinger, *The Insights of Hannah Arendt and Virtue Ethics on Education*, *ό.π.*, σελ. 21.

¹⁰⁴ S. Smith, «Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron» στο *ό.π.*, σσ. 68-71.

της «πρακτικής» εξάσκησης με γνώμονα την κριτική ικανότητα. Αν και η κριτική ικανότητα δεν μπορεί να διδαχθεί, οφείλει ωστόσο να ασκείται. Τίθεται έτσι το ερώτημα για τη θέση του παιδαγωγού σε αυτή τη διαδικασία και ταυτόχρονα εντοπίζεται ένα κενό στο συλλογισμό της Arendt το οποίο πρέπει να γεφυρωθεί. Από τη μία πλευρά, υπάρχει η πολιτική διάσταση που αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ιδιότητας του εκπαιδευόμενου από τη στιγμή που αυτός θεωρείται ως ένα εν δυνάμει πολιτικό ον, ενώ από την άλλη, η Arendt αναγνωρίζει την πολιτική διάσταση της παιδείας εστιάζοντας στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, καθώς αυτή έχει εμφανείς πολιτικές προεκτάσεις¹⁰⁵. Η Stacy Smith¹⁰⁶ προτείνει ορισμένα παραδείγματα, όπου πολιτική και εκπαίδευση, μπορούν να λειτουργήσουν αρμονικά. Η ίδια υποστηρίζει δε πως η εκπαίδευση λειτουργεί ως μια μικρογραφία της κοινωνίας, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν πληθώρα απόψεων και να αναπτύξουν έτσι κοινωνική συνείδηση. Επίσης, σε ό,τι αφορά την εξάσκηση της κριτικής ικανότητας, ο παιδαγωγός βρίσκεται εκεί για να αναλάβει την εποπτεία της. Κατ' αυτό τον τρόπο η εκπαίδευση μεταμορφώνεται σε χώρο, όπου οι νέοι επεκτείνουν την- πεπερασμένης ικανότητας- αντίληψη τους συναντώντας συνομήλικους τους. Η συναναστροφή αυτή να βοηθάει τη διέγερση της φαντασίας, που είναι λειτουργία σημαντική για τη διαμόρφωση μιας όσο το δυνατόν οξύτερης κριτικής ικανότητας. Μέσω αυτής, οι μαθητές, εκτός του ότι ετοιμάζονται για τη μετέπειτα συμμετοχή τους στην κοινό δημόσιο βίο, διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, λειτουργώντας ως μεμονωμένα άτομα¹⁰⁷.

2.5. Η εκπαιδευτική λειτουργία της αυθεντίας κατά την H. Arendt

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μια σημαντική παράμετρος της γνωστικής διαδικασίας είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή και η ευθύνη που ο ίδιος έχει για την εκπαίδευσή του. Ένας αποτελεσματικός τρόπος μάθησης προϋποθέτει το να αναλάβουν οι ίδιοι οι μαθητές την ευθύνη για τη διευθέτηση των ζητημάτων της εκπαίδευσής τους. Αν δούμε το ζήτημα από τη σκοπιά της εκπαίδευσης μακροχρόνια, είναι καλύτερο για τον μαθητή να συνεργάζεται με τον

¹⁰⁵ B. Bellinger, *The Insights of Hannah Arendt and Virtue Ethics on Education*, σελ. 20. Βλ. επίσης M. Robaszkiewicz, *Hannah Arendt: A Teacher with the Spirit of Socrates*, ό.π., σελ. 111.

¹⁰⁶ S. Smith, "Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron" στο ό.π., σσ. 75-86.

¹⁰⁷ Ό.π., σσ. 87-89.

δάσκαλό και να αποσαφηνίζει τις απόψεις του σε πνεύμα διαλόγου παρά να ανιγράφει πιστά τις οδηγίες του. Συνεπώς έχει σημασία για τους φοιτητές να πάρουν θέση επί των ζητημάτων που τους αφορούν, ενώ μια τέτοια διαδικασία θα αναδείξει το αυθεντικές διαθέσεις και των δύο πλευρών, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και εκπαιδευομένων.

Αυτή η διαδικασία απαιτεί φυσικά ένα πλαίσιο εκπαίδευσης διαμορφωμένο διαφορετικά από το υπάρχον, όπου ο φοιτητής βρίσκεται σπάνια σε μια μικρή ομάδα που επιτρέπει κάτι τέτοιο, συνήθως στη θέση του καθηγητή βρίσκεται ένας λιγότερο έμπειρος τελειόφοιτος¹⁰⁸. Ακόμη κι όταν οι συνθήκες τείνουν να είναι ιδανικές, είναι συχνά δύσκολο για τους φοιτητές να συνομιλήσουν με τον καθηγητή, πόσο μάλλον να διαφωνήσουν μαζί του. Αυτό συμβαίνει διότι οι φοιτητές βιώνουν φόβο και ο φόβος αυτός είναι ένας από τους μεγαλύτερους εχθρούς της ελευθερίας. Το αίσθημα φόβου προέρχεται από την έλλειψη εμπιστοσύνης προς στους καθηγητές, ακόμη και όταν αυτοί τους διαβεβαιώνουν πως διάκινται θετικά έναντι τους. Κοιτάζοντας γύρω τους, οι φοιτητές αντιλαμβάνονται πως οι υποσχέσεις για διάλογο από την πλευρά των καθηγητών δε μετατρέπονται σε πράξεις ενώ παρατηρούν επίσης πως η ανταμοιβή για τον κομορμισμό και την υπακοή υπερτερεί, ενώ η απουσία τους τιμωρείται συχνά με διακριτικό είτε με κραυγαλέο τρόπο.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε ένα τεχνοκρατικό παιχνίδι, αφού οι φοιτητές αντιλαμβάνονται γρήγορα πως μόνο αν δεν δημιουργήσουν προστριβές με τους καθηγητές και την διοίκηση του πανεπιστημιακού ιδρύματος, θα ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και θα συνεχίσουν επιτυχώς τη σταδιοδρομία τους. Με άλλα λόγια, η ακαδημαϊκή κοινότητα χαρακτηρίζεται από υποκρισία, καθώς η διοίκηση, το διδακτικό προσωπικό των ιδρυμάτων αλλά και οι ίδιοι οι φοιτητές, συναινούν στο να παίξουν ένα παιχνίδι από το οποίο όλοι θεωρούν πως θα επωφεληθούν προσωπικά πράγμα που είναι καταστροφικό για την προώθηση της αυθεντικής μάθησης. Το παράδειγμα των φοιτητικών κοινητοποιήσεων που ξεκίνησαν από το πανεπιστήμιο του Berkeley στην Καλιφόρνια των Η.Π.Α. και εξαπλώθηκαν γρήγορα στα υπόλοιπα αμερικανικά πανεπιστήμια, ήταν από μια άποψη μια κινητοποίηση ενάντια σ' αυτή την υποκρισία. Τέτοιου είδους

¹⁰⁸ P. Nash, *Authority and Freedom in Education*, ό.π., σσ. 98-99.

κινητοποιήσεις συνιστούν ενθαρρυντικά σημάδια , κι αυτό γιατί εφόσον η διοίκηση και το προσωπικό των πανεπιστημίων δεν μπορούν να σώσουν την κατάσταση, είναι πιο πιθανόν να το καταφέρουν οι φοιτητές. Αυτοί οι «επαναστάτες» φοιτητές απαιτούν να τους δοθεί η ελευθερία στη μάθηση, να τους δοθεί δηλαδή η δυνατότητα επιρροής στην διαμόρφωση της εκπαίδευσής τους μέσω διαλόγου, με τρόπο που να αναδεικνύει τη συμμετοχή τους στον καθορισμό των όρων βάσει των οποίων θα τελείται η μαθησιακή διαδικασία.

Η διοίκηση των πανεπιστημίων λειτουργεί αρκετά χρόνια συμμορφούμενη με ένα πατερναλιστικό και εξουσιαστικό πρότυπο έναντι των φοιτητών και αυτό είναι κάτι που δεν αναμένεται να αλλάξει ανώδυνα. Υπάρχει ωστόσο η ανάγκη διατήρησης μιας μορφής αυθεντίας τόσο στην πανεπιστημιακή διοίκηση όσο και στην διδασκαλία. Τέλος θα ήταν καλό να εξεταστούν οι κανόνες που διέπουν τη φοιτητική ζωή για να διαπιστωθεί αν βρίσκονται σε αρμονία με τους στόχους του ιδρύματος. Αρκετοί κανόνες είναι απαρχαιωμένοι κι αυτό λόγω της αδράνειας που χαρακτηρίζει την ακαδημαϊκή λειτουργία. Είναι αναγκαίο να δούμε το ζήτημα και από τη σκοπιά του φοιτητή έτσι ώστε να εδραιωθούν κανόνες που να προωθούν την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων με απώτερο στόχο να εναρμονίζονται οι επιδιώξεις διδασκόντων και διδασκομένων.

Δεν υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος που να υπαγορεύει πως η ανάπτυξη της πνευματικής πειθαρχίας σημαίνει ταυτόχρονα έλλειμμα στην ελεύθερη λειτουργία της φαντασίας αν και αυτό είναι συχνά το αποτέλεσμα. Αυτό συμβαίνει διότι τα σχολεία και τα πανεπιστήμια αδυνατούν να καλλιεργήσουν τη φαντασία και την διαίσθηση των μαθητών καθώς λειτουργούν με την κοντόφθαλμη οπτική της πειθαρχίας. Η αποστήθιση ως μέσο διδασκαλίας, όσο καλά κι αν τελείται, δεν πρόκειται ποτέ να ξυπνήσει τη «φλόγα» για μάθηση στην καρδιά των μαθητών, ενώ ως μέθοδος πειθαρχίας είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Αν οι μαθητές δεν μάθουν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις, να τις τροποποιούν με τη φαντασία τους, να κάνουν συσχετισμούς με προηγούμενες, να εξετάζουν πιθανότητες που δεν έχουν εξεταστεί, οι γνώσεις αυτές δεν θα έχουν αυθεντική παιδαγωγική επιρροή, θα παραμείνουν «νεκρές» και αναξιποίητες. Αν θέλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να γίνουν πειθαρχημένοι και να αναπτύξουν την κρίση τους θα πρέπει να δώσουμε σημασία στον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιήσουν τη γνώση.

Θα ανακαλύψουμε έτσι πως η κριτική ικανότητα αποτελεί μόνο ένα από τα πολλά εργαλεία του εκπαιδευτικού, καθώς ταυτόχρονα χρησιμοποιεί τη φαντασία και τη διαίσθηση¹⁰⁹. Αν και στην καθημερινή μας ζωή αντιμετωπίζουμε προβλήματα στηριζόμενοι αρκετές φορές περισσότερο στη διαίσθηση και όχι στις γνώσεις μας, στην περίπτωση της σχολικής εκπαίδευσης η εναπόθεση της επίλυσης ενός προβλήματος στη διαίσθηση είναι πιθανόν κατακριτέα. Κατ' αυτό τον τρόπο ένα πολύ σημαντικό «εργαλείο», αυτό της κριτικής ικανότητας, παραμένει ανεκμετάλλευτο και συγχρόνως παρακωλύεται η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να παράγει συσχετισμούς με τρόπο αυτόνομο. Η συνεχής προσκόλληση στην ανάλυση δεδομένων με τεχνοκρατικό τρόπο είναι ένας από τους παράγοντες που μπορούν να καταστρέψουν τις δυνατότητες ενός ευρηματικού μυαλού. Σε ένα τέτοιο σύστημα μια οξεία που λειτουργεί αυθεντικά είναι καταδικασμένο από νεαρή ηλικία, αν δεν βρεθούν οι κατάλληλες μέθοδοι να αναπτυχθεί.

2.6. Αυθεντία και οικογένεια

Οι δεσμοί της οικογένειας έχουν υποτιμηθεί στις μέρες μας, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται στους νέους ένας έντονος ατομικισμός. Στο παρελθόν η οικογένεια είχε πιο συνεκτική δομή και αυτό είναι πιο εμφανές σε αγροτικές οικογένειες, όπου το αγόρι ακολουθούσε το επάγγελμα του πατέρα υπό την επίβλεψή του και το κορίτσι αντίστοιχα. Υπό τέτοιες συνθήκες, τα παιδιά διέθεταν λίγο χρόνο για να διερωτηθούν για την ορθότητα του πλαισίου εκπαίδευσής τους, αλλά και για να διαμορφώσουν κρίση για τους γονείς τους, πόσο μάλλον να αυτοπροσδιοριστούν με μεγαλύτερη ελευθερία, πράγμα που συνεπάγεται πως υπήρχε μικρό περιθώριο για αμφισβήτηση της γονικής αυθεντίας. Ένεκα της παράδοσης και των καθημερινών καθηκόντων, ένα τέτοιο καθεστώς συντηρούταν, και αυτό όχι τόσο επειδή το απαιτούσαν οι γονείς, αλλά επειδή το απαιτούσαν οι συνθήκες¹¹⁰. Αντιθέτως, στη σημερινή οικογένεια, τα καθήκοντα έχουν έχουν οργανωθεί έτσι που να παρέχουν αυτονομία σε κάθε μέλος της οικογένειας, είτε είναι γονέας είτε παιδί. Ο γονέας, φυσικά, έχει την ικανότητα να προβάλλει την εικόνα της αυθεντίας που ο ίδιος έχει για τον εαυτό του ,

¹⁰⁹ P. Nash, *Authority and Freedom in Education*, ό.π., σσ. 126-127.

¹¹⁰ Σχετικά με τη θέση της αυθεντίας στην κοινωνία και σε σχέση με την οικογένεια βλ. Γ. Αραβάνης, *Αυθεντία και εκπαίδευση*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1999, σσ. 10-16.

στηριζόμενος στην παράδοση που μεγάλωσαν οι ίδιοι και την οποία μετέπειτα θα κληροδοτήσουν στα παιδιά τους¹¹¹.

2.7. Η αυθεντία και η νομιμοποίηση της

Η λειτουργία της οικογένειας στο παρελθόν είχε πολλές ομοιότητες με εκείνη ενός τυραννικού καθεστώτος, περίπτωση κατά την οποία η αυθεντία νομιμοποιείται από εξωγενείς παράγοντες. Ο τύραννος σταματά να εμφανίζεται ως τέτοιος βρίσκοντας έρεισμα στην εξουσία του από μια εξωγενή πηγή. Η επιβολή της θέλησής του, δεν αρκεί για να πείσει τον ήδη καταπιεσμένο λαό, και μόνο περισσότερη πίεση και κίνδυνο μπορεί να επιφέρει για τα συμφέροντα και τη θέση του τυράννου. Μια θεϊκή παρέμβαση που τον παρουσιάζει ως λειτουργό της θείας πρόνοιας, και άρα ως αξιόπιστο φορέα της δικαιοσύνης, είναι ο συνήθης τρόπος παράκαμψης αυτού του εμποδίου, καθώς εντολές που έχουν θεϊκή προέλευση υπερβαίνουν την ανθρώπινη νόηση, πράγμα που τις καθιστά ακέραιες και αδιαμφισβήτητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι πολίτες να μη μπορούν να ελέγξουν τη δράση όσων ασκούν αυτού του είδους την αυθεντία, ενώ οι τύραννοι διαθέτουν μια ανεξάντλητη εξωτερική ισχύ ως εχέγγυο άσκησης της εξουσίας τους¹¹².

2.8. Συντηρητικές και φιλελεύθερες προσεγγίσεις στην παιδαγωγική αυθεντία.

Σε ό,τι αφορά τα δύο μεγάλα σύγχρονα πολιτικά ρεύματα, του φιλελευθερισμού και του συντηρητισμού, η Arendt διαπιστώνει πως ο μεν φιλελευθερισμός σηματοδοτεί μια διαδικασία φθίνουσας ελευθερίας, ο δε συντηρισμός μια διαδικασία φθίνουσας αυθεντίας. Πράγματι, αν εξετάσουμε προσεκτικά τις δύο αυτές τοποθετήσεις θα ανακαλύψουμε πως παρουσιάζουν αμφότερες ένα μέρος της αλήθειας. Συγχρόνως στον σύγχρονο κόσμο, συναντούμε ταυτόχρονα την εξάλειψη της ελευθερίας και τη φθορά του θεσμού της αυθεντίας. Κάθε πολιτικό ρεύμα επιδιώκει την αντιμετώπιση του προβλήματος μέσω της επιστροφής σε μια προγενέστερη κατάσταση. και μέσα από αυτό το πρίσμα

¹¹¹R.S., Peters, *Authority, responsibility and education*, George Allen & Unwind, New York 1959, σελ. 39.

¹¹²H. Arendt, *Μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος*, ό.π., σελ. 154.

φιλελευθερισμός και συντηρητισμός αποτελούν αμφότεροι τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Το πόσο αλληλένδετες, το πως μετατρέπεται άθελα της η μία στην άλλη, αλλά και πόσο αναπόδραστη είναι η μεταξύ τους σχέση μας η Arendt το πραγματεύεται μέσω μιας θεώρησης, που θέλει τον κομμουνισμό ως τη νέα «θρησκεία»¹¹³.

Πέρα από τη σύζευξη των δύο πλευρών όμως –που μπορεί να χαρακτηριστεί ανυπόστατη και με μοναδικό έρεισμα ένα ρητορικό ή σοφιστικό τέχνασμα- αυτές διατηρούν την ταυτότητα τους και συγκλίνουν σε ό,τι αφορά τη φύση της αυθεντίας, υποστηρίζοντας πως «αυθεντία είναι οτιδήποτε κάνει τον λαό υπάκουο»¹¹⁴. Αυτή ασκείται είτε μέσω της βίας είτε μέσω της πειθούς δια του λόγου, είτε πειθούς σε μια υπερβατική δύναμη, σε κάθε περίπτωση διατηρεί την εγγενή ιδιότητα της να κατευθύνει τον λαό σύμφωνα με τις επιταγές της. Η απαλοιφή αυτής της ιδιότητας είναι το ανησυχητικό, γι αυτό και πρέπει να αναζητηθεί ένα νέο θεμέλιο γι' αυτήν, που να είναι στερεότερο από κάθε άλλο.

Η Arendt παρουσιάζει την πλατωνική θεώρηση της αυθεντίας, σύμφωνα με την οποία η αλήθεια, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ εννοιών που θεωρούνται αυτονόητες, αποτελούν ένα πολύ ισχυρό θεμέλιο της αυθεντίας. Οι αυτονόητες αλήθειες έχουν τη δύναμη να αναγκάζουν το νου να δεχτεί την αυθεντία με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο, κι αυτό περισσότερο απ' ό,τι η βία ή η πειθώ και το λογικό επιχείρημα. Οι σχέσεις μεταξύ εννοιών ή πραγμάτων που είναι αυτονόητα δεν απαιτούν καμία περαιτέρω θεμελίωση καθώς πείθουν αβίαστα. Ο Πλάτωνας, σύμφωνα με την Arendt, ανατρέχει τόσο στη φύση όσο και στην (ανθρώπινη) κοινωνία προκειμένου να ανακαλύψει/ εντοπίσει παραδείγματα αυτόματων σχέσεων (σχέσεων ελέγχου και εξουσίας μεταξύ ενός ηγέτη με απόλυτη ισχύ και επιρροή πάνω στο σώμα για το οποίο είναι υπεύθυνος. Αυτός παρουσιάζει, τα παραδείγματα του ποιμένα-ποιμνίου, κυβερνήτη -επιβατών, γιατρού-ασθενούς και κυρίου-δούλου. Σε μερικά από αυτά, η ειδική γνώση αποτελεί το θεμέλιο (γιατρός –ασθενής), ενώ σε άλλα η σχέση είναι εξ αρχής έτσι που διατηρείται (κύριος-δούλος). Ο συνεκτικός δεσμός, λοιπόν, προϋπάρχει και κατ' αυτό τον τρόπο οποιαδήποτε εξωγενή θεμελίωση είναι άνευ σημασίας.

¹¹³ H. Arendt, *Μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος*, ό.π., σσ. 155-156

¹¹⁴ Ό.π., σελ. 163.

Αντιλαμβανόμαστε πως η γέννηση του θεσμού της αυθεντίας έχει τις ρίζες της στην ανακάλυψη αυτών των τεχνικών ζευγών. Η Arendt παρατηρεί πως η αρμοδιότητα της αυθεντίας είναι ανάλογη εκείνης του γιατρού που θεραπεύει μια ασθένεια ενώ η ισχύς του σε ό,τι αφορά τη διαχείριση των ανθρώπινων υποθέσεων έχει το ίδιο γνωστικό έρεισμα με εκείνο του γιατρού. Πέρα από τη λογική ισχύ των παραδειγμάτων που χρησιμοποιεί, όμως, ο Πλάτων διατηρεί την παραδοσιακή μορφή επιβολής της αυθεντίας μέσω της πειθούς, για όσους πολίτες αδυνατούν να πειστούν ή αντιδρούν γιατί δεν εξυπηρετούνται τα συμφέροντά τους¹¹⁵. Η λειτουργία των πλατωνικών μύθων, μέσω των τιμωριών και των απειλών που περιλαμβάνουν, έχει ως στόχο τη συμμόρφωση όσων που δεν πείθονται αυτόματα μέσα από την ανάδειξη της λειτουργίας των ζευγών. Με τη μεταφορά αυτών χρηστικών μύθων στην εκπαίδευση διαπιστώνει κανείς την μεγάλη ισχύ που έχουν στη διαμόρφωση της εύπλαστης παιδικής προσωπικότητας, αφού μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των ενηλίκων.

2.9. Παιδαγωγική αυθεντία και εξουσία

Η Arendt επιχειρεί, επίσης, να αναδείξει το συσχετισμό μεταξύ εξουσίας και αυθεντίας ανατρέχοντας στο θεσμό της ίδρυσης στην αρχαία Ρώμη. Η πράξη της ίδρυσης θεωρείτο ιερή και δεσμευτική με ό,τι αυτή συνεπάγεται για τις επόμενες γενιές. Η πράξη της ίδρυσης γεννά μια οντότητα η οποία διαθέτει κύρος και επιρροή και ταυτόχρονα επικαλείται τον σεβασμό και την προσεκτική διαχείριση από τις επόμενες γενιές. Στο πλαίσιο της ιδρυτικής πράξης συναντούμε για πρώτη φορά τον όρο *auctoritas* ο οποίος προέρχεται από το ρήμα *augere* που σημαίνει 'αυξάνω'. Τα ιδρυτικά μέλη λοιπόν, κατείχαν την *auctoritas*, την αυθεντία καθώς η παραγωγή του θεσμού και η διατήρηση συνιστούσε μια αύξηση. Οι πρεσβύτεροι της Συγκλήτου, ως κληρονόμοι του ιδρυτικού τίτλου μέσω της παράδοσης είναι αυτοί που θα διαιωνίσουν και θα επεκτείνουν την ισχύ της ιδρυθείσας πόλης. Στη συνέχεια, η Arendt επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ των όρων *auctor* και *artifex*, που συνδέονται με τις έννοιες της *auctoritas* και *potestas* αντίστοιχα. Ο *auctor*, πηγή της αυθεντίας είναι ο δημιουργός ή ο συγγραφέας των ενεργειών. Ο *auctor* καθορίζει τις ενέργειες

¹¹⁵ Η. Arendt, *Μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος*, ό.π., σελ. 162.

βάσει του προνομίου του στην επιλογή και την επικύρωση που διαθέτει και τη βαθειά γνώσης που του έχει μεταβιβαστεί. Ο *artifex* είναι αυτός όμως που διαχειρίζεται την εκφορά και την τέλεση των ενεργειών, είναι το εκτελεστικό όργανο, αυτός που κατέχει την ουσιαστική δύναμη να ενεργήσει. Παρ' όλα αυτά οι Ρωμαίοι έδειχναν σεβασμό στους συγκλητικούς και στη σοφία που τους διέκρινε και αυτό σύμφωνα με την Arendt, συνέβαινε διότι είχαν στενότερη σχέση με τους προπάτορες και το παρελθόν της Ρώμης. Αυτή η αντίληψη έχει τη ρίζα της στην ιδιόμορφη αντίληψη των Ρωμαίων που θεωρούσε πιο λογικοφανή την εξέλιξη μιας προσωπικότητας μέσα από το πρίσμα της σύνδεσής με το παρελθόν και όχι της προβολής της στο μέλλον.

2.10. Η αριστοτελική θεώρηση της αυθεντίας κατά την Arendt.

Αναφερόμενη στις θέσεις του Αριστοτέλη για την αυθεντία, αναλύει την αντίληψη του Έλληνα φιλοσόφου. Ο Αριστοτέλης, συγκεκριμένα, υποστηρίζει η διαφορά μεταξύ αρχόντων και αρχομένων έγκειται στο γεγονός ότι οι μεν είναι πρεσβύτεροι και οι δε νεότεροι. Αυτό συμβαίνει καθώς οι πρεσβύτεροι αποτελούν μια εκπαιδευτική, λόγω της χρονικής τους θέσης η οποία τους επιτρέπει να κατέχουν ένα σημαντικό πλήθος γνώσεων και εμπειριών που είναι διατεθειμένοι μετέπειτα να διδάξουν, τουλάχιστον σε πρώτο στάδιο μέσω του παραδείγματος τους που είναι οι ενεργειες διακυβέρνησης. Η σχέση αρχόντων και αρχομένων χαρακτηρίζεται από την Arendt εκπαιδευτική, καθώς οι πρεσβύτεροι είναι αυτοί που εισάγουν τους νεότερους στους τρόπους και τις συμβάσεις της κοινωνίας. Τα νεοεισαχθέντα μέλη είναι αναγκασμένα να υπακούσουν στην αυθεντία καθώς η προσεκτική παρατήρηση και η εφαρμογή των οδηγιών που τους δίδονται έχει ως στόχο την προπαρασκευή της νέας γενιάς αρχόντων που θα αναλάβουν τα ηνία διακυβέρνησης της πολιτείας. Σε αυτό το σημείο η συνάφεια πολιτικής και εκπαίδευσης είναι προφανής, ενώ η αλληλεπίδραση των δύο χώρων είναι εμφανής ήδη στην αρχαία Ρώμη, όπου οι “*maiores*” αποτελούσαν λαμπρό παράδειγμα αυτής της συνάφειας.

2.11. Πολιτική σκέψη, μάθηση και εκπαίδευση

Στην οπτική της Arendt ιδιαίτερη σημασία έχει , όχι μόνο το να ζούμε σε μια πλουραλιστική κοινωνία αλλά και το πως ζούμε μέσα σ' αυτήν, καθώς ο τρόπος του βίου επηρεάζει δραματικά την πορεία της εκπαίδευσης¹¹⁶. Μεγάλη σημασία έχει το να σκέφτεται κανείς πολιτικά-και με τον όρο πολιτικά (politically)¹¹⁷ η Arendt διαχωρίζει την πολιτική δράση,τη δράση του πολίτη, από την έννοια της πολιτικής .Το να σκέφτεται κανείς πολιτικά σημαίνει να αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη ύπαρξη ως εγγενώς υφιστάμενη εντός μίας πολλότητας ή πληθυντικότητας (plurality) συνδιασμένη με τη διεκδίκηση ενός χώρου που να προωθεί την κριτική σκέψη και την ηθική κρίση. Το έργο της εκπαίδευσης θα έπρεπε, υπό ιδανικές συνθήκες, να είναι προσανατολισμένο περισσότερο στη μάθηση μέσω της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της φαντασίας. Θα έπρεπε να λειτουργεί περισσότερο ως κάτι που θα προσελκύει το παιδί να δώσει όλη την προσοχή και την ενέργεια του , ώστε να επιτελέσει το έργο που του έχει ανατεθεί.

Η Arendt προχωράει επίσης στη διάκριση μεταξύ εκπαίδευσης (education) και μάθησης (learning)¹¹⁸. Θεωρεί πως κάποιος μπορεί να ακολουθεί μια διαδικασία μάθησης χωρίς όμως να θεωρείται πεπαιδευμένος¹¹⁹. Η χρονική έκταση της μαθησιακής πορείας και η κατοχή γνώσεων μπορεί μεν να συντελεστεί, αλλά

¹¹⁶ Περισσότερα για τις δομές που λειτουργεί η εκπαιδευτική αυθεντία, βλ. S. Callewaert, "Philosophy of Education, Frankfurt Theory, and the Sociology of Pierre Bourdieu" στο Th. S. Popkewitz & L. Fendler, *Critical theories in education changing terrains of knowledge and politics*, Routledge, New York 1999, σσ. 122-125.

¹¹⁷ Βλ. G. Biesta, "Reconciling Ourselves to Reality: Arendt, Education and the Challenge of Being at Home in the World", *Journal of Educational Administration and History*, 48:2, Routledge London, 2016, σ. 183. Μια θεμελιώδης διάκριση είναι αυτή μεταξύ «πολιτικής φιλοσοφίας και πολιτικής θεωρίας» βλ. ενδεικτικά Η. Arendt, *The Life of the Mind*. San Diego 1978, και των ανθρώπων που τις ακολουθούν «άνθρωπος που σκέφτεται - άνθρωπος που δρα» η Arendt τοποθετεί τον εαυτό της στη δεύτερη κατηγορία, αυτή του του πολιτικού δρώντα, που ωστόσο σκέφτεται, καθώς η σκέψη είναι η ανώτερη μορφή πράξης. Βλ. M. Morgan (Hannah Arendt and the "freedom" to think, *Journal of Educational Administration and History*, 2016, σ. 175)

¹¹⁸ Ό.π., σελ. 184.

¹¹⁹ Υπάρχει ωστόσο διάσταση μεταξύ της εκπαίδευσης (education) των παιδιών και της εκμάθησης (learning) των ενηλίκων. Η εκπαίδευση έχει προδιαγεγραμμένο σκοπό, ενώ η μάθηση όχι, εκ των πραγμάτων η εκπαίδευση ως διαδικασία ελεγχόμενη από κάποιον με γνώσεις-τον εκπαιδευτικό και προσαρμοσμένη ώστε να καθοδηγήσει κάποιον που βρίσκεται λίγο ως πολύ σε άγνοια- τον μαθητή. Ενώ η μάθηση , τουλάχιστον στα πλαίσια της μάθησης αγωγής του πολίτη, οι όροι είναι διαφορετικοί, είναι όροι μεταξύ ίσων. Το μόνο που απαιτεί η μαθησιακή διαδικασία όσον αφορά την αγωγή του πολίτη είναι η διάθεση για κατανόηση μεταξύ των πολιτών. Βλ. A. Topolski, "Creating citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education", σελ. 264.

ταυτοχρόνως όμως να στερείται παιδείας. Επομένως, η διαφορά των δύο λειτουργιών σχετίζεται με ζητήματα ηθικού χαρακτήρα. Η κατοχή γνώσεων χωρίς εκπαίδευση είναι στείρα και δύσχρηστη. Για την Arendt, όμως και η εκπαίδευση χωρίς μάθηση, χωρίς ουσιαστική γνώση του αντικειμένου, αποτελεί εξίσου προβληματική κατάσταση. Η εκπαίδευση απαιτεί κατανόηση, διαφορετικά πρόκειται για άλλη μια μορφή αποστήθισης, αυτή τη φορά με ηθικό πρόσημο¹²⁰. Αν ο μαθητής δεν αντιληφθεί πλήρως την γνώση που του παρέχεται, θα εξελιχθεί σε ένα ακόμα φερέφωνο της συμβατικής ηθικής. Πρέπει να τονιστεί πως η στάση του εκπαιδευτικού παίζει καταλυτικό ρόλο, καθώς θα πρέπει να δώσει την ευκαιρία στο μαθητή να διαβλέψει μόνος του το εύρος της γνώσης. Θα πρέπει με δική του ευθύνη ο μαθητής χωρίς αυτό φυσικά να αποκλείει την ενδεχόμενη παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε περίπτωσης επικίνδυνης απόκλισης να αντιληφθεί τη σημασία της γνώσης και να αδράξει τον κόσμο με τα δικά του πλέον χέρια. Η προσωπική του εμπειρία θα δώσει ένα χαρακτήρα γνησιότητας στη γνώση που του παρέχεται¹²¹.

2.12. Κατανόηση, κοινός κόσμος και εκπαίδευση κατά την H.Arendt

Η κατανόηση για την Arendt διαφέρει από την απλή κατοχή γνώσης¹²². Καθώς η κατανόηση υπερβαίνει τις προδιαγραφές κατηγοριοποίησης, και ένεκα αυτού πρόκειται για μια έννοια με τόσο ευρύ πεδίο όσο εκείνο της ανθρώπινης προσωπικότητας. Για το άτομο η κατανόηση της γνώσεως, η ενσωμάτωση στον ατομικό του πυρήνα και η ανάδυσή της στην επιφάνεια της συνείδησης αποτελεί μια τόσο ξεχωριστή εμπειρία που, από τη μια πλευρά προκαλεί τον μελετητή να την εξερευνήσει, από την άλλη, όμως, οι παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτήν καθιστούν ένα τέτοιο έργο δύσκολο. Όπως υποστηρίζει η Arendt¹²³, πρόκειται για μια ατέρμονη δραστηριότητα, μέσω της οποίας συνεχείς διαφοροποιήσεις

¹²⁰ H. Arendt, *Truth and politics. In: Between past and future*, Penguin, London 1977, σελ.192.

¹²¹ G. Biesta, "Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world", *ό.π.*, σελ. 184

¹²² H. Arendt, *Understanding and politics (the difficulties of understanding*, Harcourt, Brace and Company New York 1994, σσ. 307-308

¹²³ H.Arendt, *Love and St. Augustine*, The University of Chicago Press, Chicago 1996

παραγόντων μας οδηγούν στη συμφιλίωση με την πραγματικότητα, και σε οικειώση με τον κόσμο¹²⁴.

Μια ακριβέστερη απόδοση του τι εννοεί η Arendt με τον όρο «κατανόηση» (understanding) μπορεί να κατορθωθεί αν δώσουμε έμφαση και σε άλλες θεσεις της, όπως το «να είμαστε σε οικειότητα με τον κόσμο» (being at home with the world) και «να συμφιλιώσουμε τους εαυτούς μας με την πραγματικότητα» (reconciling ourselves to reality)¹²⁵. Τα συγκεκριμένα σημεία μαρτυρούν ακριβώς την τοποθέτηση της Arendt το «να είναι – being » αντί του «να νιώθει»¹²⁶ ([feeling]), δεν πρόκειται επομένως εδώ για ένα συναίσθημα, αλλά για μια πραγματικότητα με την οποία πρέπει να συνυπάρξουμε, να συμφιλιωθούμε (reconcile) μαζί της και να την αποδεχτούμε.

2.13. Η οικειώση με τον κόσμο κατά την Arendt.

Η έννοια του «κόσμου» στην Arendt έχει καθαρά πολιτική χροιά και αναφέρεται στην πολλότητα που είναι συγκροτητικό της ύπαρξης¹²⁷. Δεν αναφέρεται συνεπώς στον φυσικό κόσμο, αλλά στο σύνολο των ανθρώπων που αποτελούν το κοινωνικό σύνολο και συμβιώνουν υπό όρους- που είναι συχνά δυσβάσταχτοι για το ανήσυχο ανθρώπινο πνεύμα. Το να βρίσκεται κανείς σε οικειότητα με τον κόσμο, είναι το να βρίσκεται σε αρμονική συνύπαρξη και αλληλοκατανόηση με τους άλλους¹²⁸.

Ο αμοιβαίος συμβιβασμός επιθυμιών και απόψεων με εκείνα του συνανθρώπου μας, φανερώνει πέρα από τα λάθη του συνανθρώπου και τα δικά μας, με αποτέλεσμα να βλέπουμε έτσι τον εαυτό μας στον «καθρέφτη». Η όψη του εαυτού μας στον «καθρέφτη» μας φέρνει ένα βήμα πιο κοντά στη συνειδητοποίηση, πως αυτό που αποκαλούμε πραγματικότητα δεν είναι ο κόσμος που μας περιβάλλει,

¹²⁴ G. Biesta , “Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world”, ό.π., σελ. 184.

¹²⁵ H. Arendt, *Understanding and politics*, ό.π., σσ. 307-308 . Σχετικά με τη συμφιλίωση βλ. επίσης R. Berkowitz , “Reconciling Oneself to the Impossibility of Reconciliation: Judgment and Worldliness in Hannah Arendt’s Politics” στο R. Berkowitz, I. Storey, *Artifacts of Thinking ,Reading Hannah Arendt’s Denktagebuch* ,Fordham University, New York 2017, σελ. 9.

¹²⁶ G. Biesta , “Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world”, ό.π., σελ. 185.

¹²⁷ Στο ίδιο, σελ. 185.

¹²⁸ Στο ίδιο, σελ. 185.

περιχαρακωμένος από το τείχος των απόψεών μας, αλλά το ανοιχτό πεδίο δράσης και εμπειρίας της ανθρώπινης προσωπικότητας στο σύνολό της. Η πραγματικότητα αντιλαμβανόμαστε, είναι ζωντανή όταν βρισκόμαστε ανάμεσα στους συνανθρώπους μας, διότι αυτή η πολυμορφία δίνει υπόσταση και συνθέτει την συνολική εικόνα την οποία ο καθένας μας αποτελεί μέρος.

2.14. Η έννοια της συνάντησης και η αντιπροσωπευτική σκέψη

Η πολιτική σκέψη για την Arendt οφείλει να είναι "αντιπροσωπευτική" (representative thinking)¹²⁹ κάτι που μπορεί να προσδιοριστεί επίσης ως "γενική" και όχι τόσο ως «καθολική» -αν κάποιος ήθελε να το θέσει υπό καντιανούς όρους¹³⁰. Με τον όρο αντιπροσωπευτική, η Arendt θέλει περισσότερο να δηλώσει την ποιότητα των ατομικών κρίσεων, που έχουν σχηματιστεί λαμβάνοντας υπόψη τις παραλειπόμενες απόψεις. Μια ιδέα με μεγάλη βαρύτητα για την ολοκληρωμένη διαμόρφωση της κατανόησης, είναι για την Arendt η ιδέα της «συνάντησης», αυτή αναφέρεται στην τοποθέτηση του εαυτού μας στη θέση του άλλου¹³¹. Χρειάζεται όμως να διασαφηνίσουμε τι ακριβώς εννοεί η Arendt μ' αυτό τον όρο. Υπάρχουν δύο όψεις στην εννοιολόγηση της , η πρώτη όψη έχει να κάνει με την ιδέα της συνάντησης ως κίνηση και η δεύτερη με την "καλή συναναστροφή" (good company)¹³².

Για να αντιληφθούμε καλύτερα τι είναι η συνάντηση πρέπει να τη συνδυάσουμε με την έννοια της αντιπροσωπευτικής σκέψης¹³³, με την τελευταία χαρακτηρίζεται και ως πολυεπίπεδη κατανόηση. Το τρίπτυχο: κατανόηση, συνάντηση, αντιπροσωπευτική σκέψη, αναπτύσσεται διεξοδικά ως μια παράμετρος που λειτουργεί επικουρικά στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε να καταφέρει να διεισδύσει αποτελεσματικά στον

¹²⁹ Βλ. H. Arendt, *Between Past and Future*, ό.π., σελ. 237, πρβλ. L.J. Disch, *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca-NY-London 1994, σελ.153

¹³⁰ H. Arendt, *Between Past and Future*, ό.π., σελ. 186

¹³¹ Στο ίδιο, σελ. 186

¹³² Βλ. H. Arendt, *Between Past and Future*, ό.π., σελ. 222, πρβλ. D Gillies, "Visiting good company: Arendt and the development of the reflective practitioner", *Journal of educational administration and history*, 48 (2), 2016, σελ. 152.

¹³³ «representative thinking is multi-perspective understanding.» L.J Disch, *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*, ό.π., σελ.153, Βλ.επίσης H. Arendt, *Lectures on Kant's political philosophy*, University of Chicago Press, Chicago 1982, σελ. 44.

ψυχισμό του μαθητή. Για να πετύχει κανείς μια όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση θα πρέπει να διευρύνει το προσωπικό του οπτικό πρίσμα μέσω της αντιπροσωπευτικής σκέψης. Συναντώντας πολλές νέες διαφορετικές θέσεις, σχηματίζει αντικειμενικότερη κρίση για τον κόσμο που τον περιβάλλει. Σ' αυτή τη διαδικασία καταλυτικό ρόλο παίζει η φαντασία, όχι όμως με την λειτουργία που της αναγνωρίζει ο Kant, ως μέσο δηλαδή που δημιουργεί μια οπτική από απόσταση μια εικόνα για το σκεπτικό του άλλου ατόμου αλλά σε χάσμα με αυτή του παρατηρητή. Η Arendt χρησιμοποιεί τη φαντασία ως ένα μέσο που δημιουργεί την αναγκαία αποστασιοποίηση, ενώ μπορεί ταυτόχρονα να γεφυρώσει το χάσμα με τον Άλλο . Συνεπώς η «συνάντηση» είναι μια δραστηριότητα της φαντασίας που συμμετέχει στον σχηματισμό της κρίσης (judgment) .

Ποιά είναι όμως τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη “συνάντηση” και ποιές είναι οι διαφορές της από άλλες συναφείς έννοιες; Χρησιμοποιώντας τη φαντασία το άτομο μπαίνει στη διαδικασία να βιώσει έντονα το πως θα λειτουργούσε σε συνθήκες κάποιου πολύ διαφορετικού από τον ίδιο. Αρχικά είναι εμφανές πως η συνάντηση διαφέρει ριζικά από τη «στενότητα αντίληψης» (parochialism)¹³⁴, η οποία κάνει το υποκείμενο αποφεύγει κάθε μετακίνηση από τον περιορισμένο προσωπικό του ορίζοντα. Η συνάντηση διαφέρει όμως και από την «περιήγηση» (tourism), καθώς ο περιηγητής μεταφέρεται μεν σε ξένο τόπο αλλά διατηρεί τις συνθήκες του και γενικότερα προσπαθεί να εξασφαλίσει τις πιο άνετες συνθήκες διαβίωσης στο ξένο περιβάλλον, με αποτέλεσμα να μην εισχωρεί πλήρως στο νέο τρόπο ζωής. Από την άλλη πλευρά, είναι εξίσου λανθασμένο το να υιοθετεί κάποιος απόλυτα την ταυτότητα του προσώπου που θέλει να κατανοήσει, διότι έτσι χάνεται η απόσταση που είναι αναγκαία για την εξωτερική παρατήρηση. Αυτή η κατάσταση ονομάζεται «εμπάθεια» και έτσι ο παρατηρητής βυθίζεται πλήρως στη νέα του ταυτότητα, με τους νέους όρους να φαντάζουν το ίδιο οικείο με τους δικούς του παλαιούς όρους , έτσι τον στενό οπτικό του ορίζοντα αντικαθιστά κατευθείαν ένας νέος, αλλά εξίσου στενός. Συνεπώς «εμπάθεια» και περιήγηση υστερούν ως μέσα που βοηθούν στην καλύτερη αντίληψη της συνάντησης, καθώς στερούν κάθε μορφή πλουραλισμού.

Συμπερασματικά, ο «περιηγητής» διατηρεί μια αντικειμενική στάση, εμμένοντας στη δική του ταυτότητα αλλά χωρίς να μπει στον κόπο να εισχωρήσει έστω κα λίγο

¹³⁴ L.J Disch., *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*, ό.π., σσ. 158-159.

στο σκεπτικό του Άλλου , εκλαμβάνει τη νέα εμπειρία ως κάτι ξένο και αδημονεί να επιστρέψει στο οικείο περιβάλλον του. Αυτός που ακολουθεί, από την άλλη την οδό της «εμπάθειας» λησμονεί κάθε προσωπικό του στοιχείο και υιοθετεί απόλυτα τη θέση του παρητηρούμενου, με σκοπό να νιώσει οικεία αλλά με διαφορετικό τρόπο απ' ότι ο «περιηγητής». Η συνάντηση, όμως, διαφέρει από τις δύο προαναφερθέντες έννοιες στο ό,τι ο παρατηρητής διατηρεί την ταυτότητά του, τις σκέψεις του και τον τρόπο δράσης του, αλλά εντός ενός ξένου περιβάλλοντος¹³⁵. Με τον τρόπο αυτό είναι ταυτόχρονα παρατηρητής και πράττων, βιώνοντας έτσι μια πολύ ζωντανή και σύνθετη εμπειρία. Είναι αναγκαίο ο παρατηρητής να νιώσει την «ανοικείωση» ,ώστε να νιώσει και τη διαφορετική σκοπιά, αν επιθυμεί να γίνει η κρίση του πιο αντικειμενική. Δεν πρόκειται, συνεπώς για ένα συμβάν που καταγράφεται και κρίνεται βάσει μιάς ξένης μαρτυρίας, αλλά βάσει της δική του εμπειρίας ως αυτόπτης μάρτυρας.

2.15. Η συνάντηση ως «εκκεντρική σκέψη» στην H.Arendt

Μέσω της διαδικασίας της συνάντησης κάποιος μπορεί να δει πέραν της προσωπικότητας του, πέραν του κέντρου που ο ίδιος αποτελεί, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να δει "έκκεντρα" ή "εκκεντρικά"¹³⁶, και το σημαντικό εν προκειμένω, είναι να διδαχθεί ο ίδιος ο μαθητής την ικανότητα αυτή. Προκύπτει αμέσως εξ αυτού το ερώτημα για το πώς θα γίνει η σκέψη μας πιο «εκκεντρική». Σύμφωνα με την Arendt πρόκειται για ζήτημα συναναστροφής όχι τόσο καλής ή κακής αλλά κατάλληλης¹³⁷. Το κύριο μέλημα για την επιλογή της κατάλληλης συναναστροφής βέβαια θα πρέπει να είναι η παραγωγικότητα, ώστε να λειτουργεί δραστικά πάνω στη διαδικασία της συνάντησης. Αυτό σημαίνει πως ίσως είναι πιο παραγωγική μια συντροφιά που θα μας κάνει να υιοθετήσουμε ένα περισσότερο «εκκεντρικά» στο σκεπτικό μας. Το γεγονός αυτό θα μας κάνει αναμφίβολα να νιώσουμε αποξενωμένοι, αυτός είναι ο στόχος όμως που πρέπει να επιτευχθεί, η γνωριμία με το άγνωστο.

¹³⁵ H. Arendt, *Truth and politics. In: Between past and future*. ό.π., σελ. 241

¹³⁶ «visiting is thinking out of one's center > eccentric»: G. Biesta , "Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world", ό.π., σελ. 187.

¹³⁷ Στο ίδιο,σελ.187

Επομένως, η συντροφιά των άλλων μας παρέχει αυτό το ιδιαίτερο είδος μάθησης. Η συνάντηση με τον κόσμο του συνανθρώπου θα είναι πιο επιτυχημένη αν επιτρέψει κάποιος να του «διακόψουν» τον εσωτερικό μονήρη μονόλογο¹³⁸. Η διακοπή αυτή γίνεται από την παρουσία ενός άλλου ανθρώπου από την οποία θα διδαχθούμε¹³⁹ περισσότερο απ' όταν προσπαθούμε να διευρύνουμε τον πνευματικό μας ορίζοντα μόνο με δικές μας σκέψεις.

Αφήνοντας τον εαυτό μας και διακόπτοντας τη διαδικασία παραγωγής σκέψεων του-του συστήματος δηλαδή που αναπαράγει συναφή μοτίβα που αποτελούν την προσωπικότητα μας-δημιουργείται ένα άνοιγμα που είναι αναγκαίο για να εισχωρήσει ο ωκεανός της πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Έτσι αντιλαμβανόμαστε την έννοια τη συμφιλίωσης με τον κόσμο. Πραγματικότητα είναι το σύνολο που υπάρχει ανεξάρτητα από εμάς, το οποίο η αδιάσπαστη λειτουργία του «εγώ» δεν μας αφήνει να δουμε. Δίνοντας την ευκαιρία να διασπαστεί το έργο του εγωιστικού μηχανισμού ανοίγουν οι «πύλες» προς τον πραγματικό κόσμο, που είναι ο κοινός μας κόσμος.

2.16. Φιλία και εσωτερική διχοτόμηση του εαυτού

Το να βρισκόμαστε σε οικειότητα με τον κόσμο και με τη συντροφιά των άλλων, σημαίνει να ζούμε χωρίς παρωπίδες, έτσι ώστε να υπάρχει αμοιβαία φροντίδα και ανάπτυξη μέσω της αλληλεπίδρασης. Η παρουσία του ατόμου στο πλαίσιο της κοινωνίας ορίζεται όχι ως απομόνωση, ή εγκλωβισμός στον εαυτό, ούτε ως αλλοίωση του εαυτού στο πλήθος των υπολοίπων. Σίγουρα κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο, ειδικά στη σημερινή κοινωνία όπου υπάρχουν ελάχιστες προϋποθέσεις για να διατηρεί κάποιος μια υγιή στάση. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σημαντικός στη διάρθρωση του φιλικού περιβάλλοντος καθώς σχολεία και πανεπιστήμια, θα πρέπει να λειτουργούν πρωτίστως ως χώροι διαμόρφωσης της πολιτικής ταυτότητας μέσω της συναναστροφής των άλλων.

¹³⁸ Ωστόσο έχει μεγάλη σημασία το να μπορεί κάποιος και μόνος του να διερευνήσει τον εαυτό του. Βλ. J. Champlin, "Poetry or Body Politic: Natality and the Space of Birth in Hannah Arendt's Thought Diary" στο R. Berkowitz, I. Storey, *Artifacts of Thinking, Reading Hannah Arendt's Denktagebuch*, ό.π., σελ.146

¹³⁹ Ό.π., σελ. 188

Υπάρχει ,όμως διάσταση μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής ζωής με την πρώτη να αποτελεί για την Arendt¹⁴⁰ την αυθεντική ζωή όπου υπάρχουμε μαζί με τους άλλους. Η πολιτική, είναι θα λέγαμε η μόνη αυθεντική μορφή ύπαρξης ,για την Arendt¹⁴¹. Αξίζει να σημειωθεί εντούτοις πως η Arendt θεωρεί ότι αν και η πολιτική ύπαρξη (βίος), έχει ύψιστη αξία το γεγονός αυτό δεν στερεί από την ιδιωτική ζωή την σπουδαιότητά της. Η δεύτερη είναι σημαντική, διότι εκεί τελείται η διαδικασία της σκέψης και της αυτοκριτικής. Η διαδικασία αυτή συντελείται από τη διάσπαση του ατόμου σε παρατηρητή και παρατηρούμενο, είναι δύο οντότητες σε μία, ο «εαυτός» και «εγώ» (myself and I)¹⁴² και μ' αυτή τη λειτουργία διατυπώνονται οι ηθικές κρίσεις. Όντας μόνοι με τον εαυτό μας, σχηματίζουμε ηθικές κρίσεις μεγάλης σημασίας για την ορθή διαδικασία της «κατανόησης» (understanding) η οποία με τη σειρά της θα μας φέρει κοντά στην συνειδητοποίηση τη πραγματικότητας. Αν κάποιος δεν επιτελέσει αυτή την «εσωτερική διχοτόμηση» (inner dichotomy)¹⁴³ βρίσκεται αντιμέτωπος με τον κίνδυνο της "μη σκέψης"(non thinking)¹⁴⁴ κάτι που έχει ως επακόλουθο την προστασία του «εγώ» κάτω από την «ομπρέλα» του «εμείς» (wanting to say we)¹⁴⁵.

¹⁴⁰ «Το να ζεις μίαν εντελώς ιδιωτική ζωή σημαίνει προπάντων να στερείσαι τα ουσιώδη για μια πραγματική ανθρώπινη ζωή» Χ.Άρεντ, *Η ανθρώπινη κατάσταση*, εκδ. Γνώση, Αθήνα, 1986, σελ. 86. Πέραν του ιδιωτικού κι του δημόσιου χώρου υπάρχει και ο κοινωνικός χώρος, με προσάρτηση κομματιών και από τους δύο προαναφερθέντες αλλά και με αρνητική επίδραση στη λειτουργία τους. Βλ. J. Barnard-Naudé , "Hannah Arendt's Work of mourning: The politics of loss, the rise of the social and the ends of apartheid" στο M. van Bever Donker, R. Truscott, G. Minkley, P. Lalu, *Remains of the Social, Desiring the Post-Apartheid*, Wits University Press. (2017) σελ. 122

¹⁴¹ G. Biesta , "Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world", *ό.π.*, σελ.188

¹⁴² *Ό.π.*, σελ. 189

¹⁴³ *Στο ίδιο*, σελ. 189

¹⁴⁴ Σχετικά με τη διάκριση «σκέψης –μη σκέψης» Βλ. επίσης D. Villa (ed), *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*, Cambridge University Press, 2001, σελ. 121.

¹⁴⁵ G. Biesta , "Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world", *ό.π.*, σελ. 189. Όσον αφορά τη νοηματοδότηση του «εμείς» βλ. επίσης R. Berkowitz, "Reconciling Oneself to the Impossibility of Reconciliation: Judgment and Worldliness in Hannah Arendt's Politics" στο R. Berkowitz, I. Storey (επιμ.), *Artifacts of Thinking ,Reading Hannah Arendt's Denktagebuch* , Fordham University, New York 2017, σελ. 7.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΥΘΕΝΤΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ALAIN RENAUT

3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις για την εννοιολόγηση της αυθεντίας με αφετηρία τον A.Kojève

Προτού περάσουμε στην ανάλυση του γάλλου πολιτικού φιλοσόφου A.Renaut σχετικά με την πορεία της εκπαιδευτικής αυθεντίας στη Γαλλία, θα ήταν καλό να παρουσιάσουμε την θεωρητική προσέγγιση του Alexandre Kojève, η οποία παρουσιάζει ενδιαφέρον αφενός διότι θέτει το θέμα της παιδαγωγικής αυθεντίας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο τυπολογίας, και αφετέρου επειδή αξιοποιεί την εγελιανή οπτική, αν και ο προσανατολισμός του παραμένει καντιανός. Ο ίδιος προτείνει τέσσερις διακριτές θεωρίες για την προέλευση της αυθεντίας, καθεμία με διαφορετική θεμελίωση¹⁴⁶. Η πρώτη θεωρία είναι η θεολογική ή θεοκρατική, η οποία υποστηρίζει πως η πρωταρχική μορφή αυθεντίας είναι η θεϊκή και επάνω σ' αυτή εδράζεται η κληρονομική μοναρχία. Η δεύτερη θεωρία είναι η πλατωνική για την οποία η αυθεντία έχει ως θεμέλιο της τη δικαιοσύνη και ως εκ τούτου οποιαδήποτε αυθεντία με διαφορετική προέλευση χαρακτηρίζεται ψευδής. Η τρίτη θεωρία είναι η αριστοτελική, σύμφωνα με την οποία η αυθεντία χαρακτηρίζεται ως τέτοια λόγω της σχέσης της με τη γνώση, την πρόγνωση και τη σοφία. Η τέταρτη και τελευταία θεωρία στην οποία αναφέρεται ο Kojève είναι η εγελιανή αυθεντία που χαρακτηρίζεται από τη σχέση κυρίου –δούλου ή αλλιώς νικητή- ηττημένου, με τον πρώτο να επικρατεί επί του δευτέρου στο συνεχή μεταξύ τους αγώνα για επιβίωση, και παραλαμβάνοντας ως τρόπαιο το χρήσιμα της αυθεντίας.

Ο Kojève επιχειρεί στη συνέχεια αυτής της πρώτης τυπολογίας μια ανάλυση των φαινομένων της αυθεντίας και θεωρεί πως πρέπει να δοθεί ένας «τυπικός» ορισμός της αυθεντίας που θα χρησιμοποιηθεί ως μέτρο αξιολόγησής τους. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό «Αυθεντία υπάρχει εκεί όπου υπάρχει (πραγματική ή τουλάχιστον

¹⁴⁶ A. Kojève, *Η έννοια της αυθεντίας*, εκδ. Κουκκίδα, Αθήνα 2018, σσ. 45-46.

ενδεχόμενη) κίνηση, μεταβολή και δράση. Αυθεντία έχουμε μόνο επάνω σε ό,τι μπορεί να «αντιδρά», δηλαδή σε ό,τι μπορεί να μεταβάλλει τη στάση του σε σχέση με ό,τι ή όποιον αντιπροσωπεύει την Αυθεντία (την «ενσαρκώνει», την πραγματώνει ή την ασκεί). Προφανώς, η Αυθεντία ανήκει στο πρόσωπο το οποίο μπορεί να επιβάλλει τη μεταβολή κι όχι σ' εκείνον ο οποίος υποβάλλεται σε μεταβολή: η Αυθεντία ουσιαστικά είναι *ενεργητική* και όχι *παθητική*¹⁴⁷. Μέσα από το πρίσμα αυτής της ανάλυσης το πραγματικό έρεισμα της αυθεντίας, είναι ένα «ενεργητικό πρόσωπο» το οποίο είναι ελεύθερο και συνειδητό¹⁴⁸. Το πρόσωπο αυτό μπορεί, επίσης, να ασκήσει επίδραση στους άλλους, καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια προσπάθεια πχ. να δώσει μια προφορική εντολή και παρ' όλα αυτά να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα χωρίς καμία αντίδραση από την πλευρά τους¹⁴⁹. Η συζήτηση, σύμφωνα με την ανωτέρω τοποθέτηση, ορίζεται ως συμβιβασμός, καθώς πρέπει να βρεθεί ένα σημείο συμφωνίας μεταξύ δύο πλευρών, και άρα μεταβολή της στάσης τους και κατ' επέκταση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Στην περίπτωση, όμως, που ο εντολέας διαθέτει την ιδιότητα της αυθεντίας, η στάση του παραμένει αμετάβλητη, καθώς το δεύτερο πρόσωπο αναγνωρίζει την ιδιότητα, όπως αυτή συμβαίνει στην αυθεντία του Δικαίου¹⁵⁰. Αν όμως κάποιος αμφισβητήσει την αυθεντία του Δικαίου και αντιδράσει, υπάρχει πάντα σε αυτήν και η παρουσία της αστυνομίας για να επιβάλλει δια της βίας την εντολή της πρώτης. Η χρήση βίας, όμως, επισημαίνει ο Kojève, συμπράττει με την αυθεντία της δικαιοσύνης καθώς αυτή προϋποθέτει και υποδηλώνει δύναμη, σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση βία και αυθεντία αποκλείονται αμοιβαία¹⁵¹. Το Δίκαιο καθαυτό παραμένει αμετάβλητο, μόνο ο τρόπος που επιβάλλεται η αυθεντία του αλλάζει, ανάλογα με την αντίδραση στο πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται. Συμπεραίνουμε, επομένως, πως κάθε αυθεντία έχει νόμιμο ή νομιμοποιημένο χαρακτήρα¹⁵², ενώ νομιμοποιείται αυτόματα από τη στιγμή που αναγνωρίζεται ως τέτοια.

¹⁴⁷ Α. Kojève, *Η έννοια της αυθεντίας*, ό.π., σσ. 51-52.

¹⁴⁸ Το πρόσωπο αυτό μπορεί να είναι είτε θεϊκό είτε ανθρώπινο, ποτέ όμως κάτι που να προσιδιάζει σε ζώο. Βλ. Ό.π., σελ. 52.

¹⁴⁹ Βλ. Ό.π., σελ. 53.

¹⁵⁰ Η αυθεντία εν προκειμένω εδράζεται στη δικαιοσύνη, οπότε ακόμη κι αν το πρόσωπο που καλείται να υπακούσει στις εντολές της μπορεί να αντιδράσει, αποφεύγει να το κάνει. Βλ. Ό.π., σελ. 55.

¹⁵¹ Βλ. Ό.π., σσ. 55-56.

¹⁵² Ό.π., σελ. 55.

Συνάφεια διαπιστώνεται επίσης ανάμεσα στον ορισμό του Kojève για την αυθεντία υπάρχει και σε εκείνον που δίνει στο θεϊκό στοιχείο¹⁵³, καθώς βάσει αυτής αντιλαμβανόμαστε την απόρροια της ισχύς που έχει η ανθρώπινη αυθεντία. Ο άνθρωπος προσπαθεί να διοχετεύσει μέρος της θεϊκής ισχύος στο εκάστοτε είδος αυθεντίας που επιχειρεί να κατασκευάσει. Ωστόσο, ο ορισμός του θεϊκού στοιχείου διαφέρει από τον ορισμό της αυθεντίας καθώς, το θείο είναι απρόσβλητο σε οποιαδήποτε ανθρώπινη ενέργεια, καθώς ανήκει σε μια άλλη σφαίρα ύπαρξης. Από αυτή τη θέση το θεϊκό στοιχείο κατέχει την ιδιότητα της αυθεντίας χωρίς να χρειάζεται να καταβάλει προσπάθεια και να παίρνει κάποιο ρίσκο¹⁵⁴, εφόσον οι άνθρωποι επιλέγουν εκούσια και συνειδητά να μην αντιδράσουν σε αυτό. Από τη στιγμή που κάποιος ασκεί αυθεντία, υπάρχει οπωσδήποτε πάντα ο κίνδυνος να τη χάσει από μια εκδήλωση καταπιεσμένης αντίδρασης του προσώπου επί του οποίου αυτή ασκείται.

Η ανθρώπινη αυθεντία έχει ανάγκη από ένα έρεισμα για να δικαιολογήσει το δικαίωμα που έχει να ασκήσει επιρροή και εξουσία πάνω άτομα και καταστάσεις. Αυτό το *γιατί* αναλαμβάνει να διερευνήσει ο Kojève, εξετάζοντας τύπους αυθεντίας και διαχωρίζοντας τους σε «μικτούς» και «καθαρούς» στη βάση των τεσσάρων θεωριών που έχουν προαναφερθεί. Αποτέλεσμα αυτής της επεξεργασίας είναι η διάκριση τεσσάρων τύπων αυθεντίας: α) Η αυθεντία του Πατέρα β) Η αυθεντία του Κυρίου επί του Δούλου γ) Η αυθεντία του Ηγέτη δ) Η αυθεντία του Δικαστή¹⁵⁵. Ο πρώτος τύπος αυθεντίας αναφέρεται σε μια σχέση γονέα-παιδιού με όποιες εκφάνσεις αυτή έχει (πατέρας-παιδί) σχετιζόμενη με την ηλικία (γηραιότερος – νεότερος) ή με μια πράξη γέννησης (συγγραφέας-έργο). Ο τύπος αυτός ανήκει στη θεωρία των σχολαστικών, τη θεολογική¹⁵⁶. Αξίζει να αναφερθεί ότι σ' αυτόν τον τύπο κατατάσσει ο Kojève την αυθεντία του νεκρού, και την χαρακτηρίζει ως ιδιότυπη θεϊκή αυθεντία, εφόσον ο νεκρός βρίσκεται –όπως και ο Θεός- σε άλλη σφαίρα ύπαρξης¹⁵⁷.

¹⁵³ «Θεϊκό είναι-για μένα- ό,τι μπορεί να επιδράσει σ' εμένα χωρίς να έχω τη δυνατότητα να αντιδράσω σ' αυτό», Α. Kojève, *Η έννοια της αυθεντίας*, ό.π., σελ.57.

¹⁵⁴ Το «ρίσκο» αποτελεί λέξη κλειδί στη διαμόρφωση της αυθεντίας. Βλ. Ό.π., σσ. 58-59.

¹⁵⁵ Ό.π., σσ. 61-63.

¹⁵⁶ Ο Θεός συνδιάζει και τους τέσσερις τύπους αυθεντίας εφόσον είναι α)Κύριος άρχων(κύριος) β)Κύριος των δυνάμεων(ηγέτης) γ)Δικαστής του ανθρώπου(δικαστής) δ) Πατέρ ημών (πατέρας), Ό.π., σσ. 74-75.

¹⁵⁷ Ό.π., σελ. 63.

Ο δεύτερος τύπος αυθεντίας αναφέρεται σε μια σχέση κυριαρχίας και ακολουθεί το πρότυπο του Χέγκελ αλλά και του Αριστοτέλη. Σ' αυτόν κατατάσσονται τα ζεύγη: ευγενής-δουλοπάροικος, στρατιωτικός-πολίτης¹⁵⁸, άνδρας-γυναίκα, νικητής-ηττημένος, με κύριο χαρακτηριστικό τους την υπεροχή του προσώπου με αυθεντία έναντι του άλλου. Το πρόσωπο που διαθέτει αυθεντία, έχει στην προκειμένη περίπτωση, κερδίζει το χρίσμα αυτό από τη στιγμή που επιβλήθηκε στο άλλο, στο πλαίσιο κάποιου είδους αγώνα, στον οποίο ρίσκαρε και νίκησε, ενώ η πλευρά των ηττημένων για να εξασφαλίσει την επιβίωση της αναγκάζεται να παραχωρήσει την κυριότητα της ύπαρξής της¹⁵⁹. Ο τρίτος τύπος αυθεντίας, αυτός του Ηγέτη, ο οποίος εκπροσωπείται από την αριστοτελική αντίληψη, φανερώνεται στις σχέσεις ιεραρχίας ανώτερου-κατώτερου σε γνωστικό επίπεδο όπως: ηγέτης-ομάδα, διευθυντής-υπάλληλος, αξιωματικός-στρατιώτης, δάσκαλος-μαθητής ή και σε μεμονωμένες ηγετικές μορφές με ιδιαίτερες γνώσεις όπως: ο λόγιος, ο τεχνικός, ο μάντης, ο προφήτης. Ο τέταρτος, και τελευταίος τύπος, ο οποίος συνάδει με την πλατωνική θεωρία, είναι η αυθεντία του δικαστή¹⁶⁰, και παίρνει τις μορφές: του διαιτητή, του ελεγκτή, του τιμητή (ρωμαϊκό αξίωμα), του πνευματικού¹⁶¹, του δίκαιου και τίμιου ανθρώπου¹⁶².

Από τη δομή που προτείνει ο Kojève, παρατηρούμε πως η αυθεντία του δασκάλου κατατάσσεται στον τρίτο τύπο αυθεντίας (αυτής του Ηγέτη), διακρίνεται από την ιεραρχική σχέση ανώτερου και κατώτερου και συσχετίζεται με την θεωρία του Αριστοτέλη όπου η αυθεντία χαρακτηρίζεται ως τέτοια λόγω της σχέσης της με τη γνώση, την πρόγνωση και τη σοφία. Ο δάσκαλος ή ο εκπαιδευτικός, κατέχει το ανάλογο χρίσμα λόγω της γνώσης που κατέχει και ως εκ τούτου βρίσκεται σε θέση υπεροχής έναντι του μαθητή. Πώς έφτασε όμως στο σημείο να αμφισβητείται η αυθεντία του δασκάλου; Τι αποτέλεσε την αιτία αμφισβήτησης της νομιμοποίησής της; Ποιά ήταν η στάση του κράτους και της οικογένειας; Τα ερωτήματα αυτά θα αντιμετωπίσουμε στη συνέχεια μέσα από την κριτική σκοπιά του A. Renaut.

¹⁵⁸ Ο στρατιωτικός αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση αυθεντίας, συνδυάζοντας στοιχεία και από τους τέσσερις τύπους. A. Kojève, *Η έννοια της αυθεντίας*, ό.π., σελ. 62.

¹⁵⁹ Ό.π., σσ. 64-66.

¹⁶⁰ Ό.π., σσ. 69-70.

¹⁶¹ Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί και ο πνευματικός, αφού συνδυάζει στοιχεία από την πρώτη την Τρίτη και την τέταρτη κατηγορία. Ό.π., σελ. 63.

¹⁶² Κατά τον Kojève ο τίμιος άνθρωπος αποτελεί την πιο καθαρή περίπτωση αυθεντίας του δικαστή. Στο ίδιο, σελ. 63.

3.2. Η υποχώρηση των προνομίων της αυθεντίας και ανάδειξη των δικαιωμάτων του παιδιού από την εποχή του Διαφωτισμού και εξής

Ο γάλλος φιλόσοφος Alain Renaut, ο οποίος έχει εργαστεί πάνω στην καντιανή φιλοσοφία και έχει πραγματευτεί εκτενώς τη πολιτική κληρονομιά του Διαφωτισμού διαπιστώνει πως θα ήταν ευκολότερο να αποδεχτούμε μια ισότητα στα δικαιώματα του παιδιού η οποία ωστόσο συνδυάζεται με την ανισότητα στην πράξη. Κάτι τέτοιο θα ήταν αναγκαίο στην περίπτωση των «δικαιωμάτων-ελευθεριών», όπου το παιδί δεν μπορεί να γίνει εξομοιωθεί απολύτως με τον ενήλικο διότι η εμπειρία του δεν το καθιστά έτοιμο να τα διαχειριστεί κατάλληλα, και επιπλέον μια εξομοίωση θα αποτελούσε εμπόδιο για το εκπαιδευτικό έργο. Αυτό που προτείνει ο Renaut δεν είναι μια σχέση ισότητας στα δικαιώματα και ανισότητας στην πράξη αλλά μια ταυτόχρονη σχέση ισότητας και ανισότητας στα δικαιώματα.

Ο αστικός και ποινικός κώδικας συνέχισαν να βρίσκονται σε αναντιστοιχία ως το 1792, όπου η αστική ενηλικίωση ορίζεται στα εικοσιένα, ενώ η ποινική ενηλικίωση στα δεκαέξι. Είναι το ναπολεόντειο δίκαιο, που όπως υποστηρίζει ο Renaut, ευθύνεται για την ανωτέρω διαφοροποίηση, η οποία είχε ριζική επιρροή στην ηθική διάπλαση του εκπαιδευτικού συστήματος και άνοιξε το δρόμο για τις δημοκρατικές ρυθμίσεις του 1871. Επιπλέον το 1889 και το 1898, στο πλαίσιο αναμόρφωσης του θετικού δικαίου, παρατηρούνται έμμεσες αναφορές στα δικαιώματα των παιδιών και στο ρόλο υπεράσπισης τους που έχει η κοινωνία. Έτσι η εκπαίδευση των «ταραχοποιών» ανηλίκων γίνεται σε ειδικό ίδρυμα ή εκπαιδευτήριο και όχι στο αναμορφωτήριο¹⁶³.

Ο Renaut πάει εδώ τον ορισμό «Η έξη είναι μια απόλαυση ή ενέργεια, που γίνεται αναγκαιότητα μέσω συχνής επανάληψης της ίδιας απόλαυσης ή της ίδιας ενέργειας»¹⁶⁴. Ο Kant δίνει τον ορισμό της έξης και υποστηρίζει πως είναι πολύ εύκολο, αλλά και πολύ επικίνδυνο, για τα παιδιά να συνηθίσουν σε εθιστικές ουσίες: «Όσο περισσότερες όμως είναι οι έξεις, τις οποίες έχει ένας άνθρωπος, τόσο λιγότερο

¹⁶³ A. Renaut, *Το τέλος της αυθεντίας*, μεταφρ. Γ. Καράμπελας, Εκδ. Πόλις, Αθήνα 2007, σελ. 181.

¹⁶⁴ Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 52.

ελεύθερος και ανεξάρτητος είναι»¹⁶⁵. Εντούτοις υπάρχουν έξεις που παραδέχεται ο Kant ως καλές, όπως το να τρώει κανείς και να κοιμάται την ίδια ώρα, συμβουλή που ακολουθούσε άλλωστε και ο ίδιος και πιστοποιείται από τον πολύ προγραμματισμένο βίο του. Η μόνη συνήθεια, γράφει, επίσης, ο Rousseau, που πρέπει να μάθει το παιδί, είναι το να υποκύπτουν στην αναγκαιότητα, όλες οι υπόλοιπες συνήθειες είναι κακές¹⁶⁶. Το παιδί μπορεί να έχει συνηθίσει να ακολουθεί τις συνήθειες που του έχουμε επιβάλλει, αυτό όμως δεν σημαίνει κατ' ανάγκη πως θα συνεχίσει να τις ακολουθεί και όταν ξεφύγει από τον έλεγχο του δασκάλου ή του γονέα. Μόνο αν έχει το κίνητρο και αρέσκεται στην πράξη καθεαυτή είναι πιθανό να ακολουθήσει μια ενάρετη συνήθεια¹⁶⁷.

Στην περίοδο που ακολούθησε μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο τα παιδικά δικαιώματα ισχυροποιήθηκαν με αποτέλεσμα η αναμόρφωση- αλλά και η τιμωρία- να αποτελούν πλέον την έσχατη λύση για τη συμμόρφωση των παιδιών. Θεσμοθετούνται έτσι, μέτρα που προστατεύουν τη μεταχείριση των παιδιών σε τέτοιες περιπτώσεις, και το σημαντικότερο, η μητέρα και όχι ο πατέρας θεωρείται πλέον υπεύθυνη για το σωφρονισμό του παιδιού. Ο πατέρας το μόνο που δικαιούται να κάνει πλέον είναι να υποβάλλει αίτηση στο δικαστήριο σχετικά με το σωφρονισμό του τέκνου, αλλά ο δικαστής έχει όλη την εξουσία σε ότι αφορά την απόφαση. Όπως όλα δείχνουν εδώ εντοπίζεται το τέλος του σοβαρού ρόλου που έπαιζε ο πατέρας ως «οικιακός δικαστής» και ταυτόχρονα για τον θετικό επαναπροσδιορισμό του ρόλου της μητέρας, και κατ' επέκταση της γυναίκας. Εντός μίας ευρύτερης θεώρησης γίνεται αντιληπτό πως η ρύθμιση του 1945 συνιστά ένα συμπίλημα των αλλαγών που έγιναν σταδιακά από 1989 και οδήγησαν στην «πληρέστερη διάλυσης της πατρικής αυθεντίας» κατά την χαρακτηριστική διατύπωση του Renault¹⁶⁸. Εντούτοις το 1958 ο πατρικός σωφρονισμός συνέχιζε να υπάρχει, και οι νομοθέτες αναγκάζονταν να προβούν σε μια τροποποίηση στη διατύπωση που να δηλώνει ρητά πλέον τα καθήκοντα αλλά και τα όρια της γονικής αυθεντίας. Πιο συγκεκριμένα αυτό είναι

¹⁶⁵ I. Kant, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 53. Επίσης Ο Ρουσσώ υποστηρίζει πως η μόνη συνήθεια που πρέπει να έχει ένα παιδί, είναι το να μην έχει συνήθειες, να είναι ελεύθερο δηλαδή. Βλ. J.J. Rousseau, *Αιμίλιος, ή, περί αγωγής*, ό.π., σελ. 34.

¹⁶⁶ J.J. Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, ό.π., σελ. 143.

¹⁶⁷ Ό.π., σελ. 450.

¹⁶⁸ Βλ Α. Renault, *Το τέλος της αυθεντίας*, ό.π., σελ.181-182

εμφανές από την αντικατάσταση του όρου «σωφρονισμός» με τα «μέτρα εκπαιδευτικής αρωγής»¹⁶⁹.

3.3. Η νομιμοποίηση των παιδικών δικαιωμάτων και ο μετασχηματισμός της γονικής αυθεντίας.

Το 1970 πραγματοποιείται, σύμφωνα με τον Renault, η «νομική κορύφωση» των όσων αφορούν τη λειτουργία της γονικής αυθεντίας. Οι γονείς είναι πλέον υποχρεωμένοι να μεριμνούν για «την ασφάλεια, την υγεία και την ηθική» των παιδιών τους, και αυτό είναι ένα σημαντικό δείγμα θεσμοθέτησης των δικαιωμάτων των οποίων είναι φορέας το παιδί από την γεννήση του -τα οποία φέρει από τη γέννησή του- αλλά και της προόδου στην πορεία εξίσωσης τους με εκείνα των ενήλικων. Υπάρχει ο κίνδυνος, όμως, σημειώνει ο Renault, να περιπλεχθεί η εκπαιδευτική λειτουργία από τη νέα αυτή διευθέτηση των όρων σε σημείο που να αποδιαρθρωθεί η γονική αυθεντία, με άμεσο αποτέλεσμα μια ακόμη πιο εσφαλμένη διαπαιδαγώγηση¹⁷⁰.

Πιο πρόσφατα, μόλις το 2002 αναβαθμίζεται ο νόμος του 1970 και τερματίζεται οριστικά η κυρίαρχη παρούσα του «οικογενειάρχη»¹⁷¹. Στο πλαίσιο της νομοθεσίας, όλο και περισσότερες μητέρες αποκτούν την κηδεμονία των παιδιών τους μετά από ένα διαζύγιο πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα την εγκαθίδρυση της «μητριαρχίας», όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Renault. Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων η «γονική αυθεντία» μετατρέπεται σε «γονική ευθύνη», ενώ ο νομοθέτης υποστηρίζει πως οι γονείς πρέπει να περιλαμβάνουν και τη γνώμη του παιδιού στις αποφάσεις του εφόσον κρίνουν πως έχει την ωριμότητα, με τον τρόπο αυτόν δίνεται το δικαίωμα εξίσωσης του παιδιού με τον γονέα σε επίπεδο νομικών δικαιωμάτων από την κατάχρηση της ελευθερίας εκ μέρους του παιδιού, ενώ παράλληλα προστατεύεται ο γονέας.

Η αποδιοργάνωση που έχει υποστεί η σύγχρονη αυθεντία στις μέρες μας θέτει βέβαια συχνά τον προβληματισμό σχετικά με το αν η τάση για συνεχή περιορισμό της

Βλ Α. Renault, *Το τέλος της αυθεντίας*, ό.π., σελ. 182.

¹⁷⁰ Ό.π., σσ. 184-185.

¹⁷¹ Ό.π., σελ. 186.

είναι ορθή αλλά και την επιθυμία για αναβίωση των παλαιών και «δοκιμασμένων» μεθόδων σωφρονισμού. Λόγω αυτής της εξέλιξης των πραγμάτων, είναι ανάγκη να ζητηθεί μια λύση που να εξυπηρετεί τους σκοπούς των εκπαιδευτών, αλλά και των γονέων. Είναι επίσης ανάγκη να βρεθούν τα μέσα ώστε η εκπαιδευτική εξουσία να στηρίξει κατάλληλα τη γονική αυθεντία και αυτή με τη σειρά της, να παραχωρήσει στην πρώτη το «έδαφος» που της αρμόζει για να επιτελέσει το έργο της. Μια πιθανή λύση στο πρόβλημα είναι η συντηρητική τοποθέτηση που θέλει την εκπαίδευση να δίνει έμφαση στο «παραδοσιακό» στοιχείο που την χαρακτηρίζει μέσα από το πρίσμα αυτής, το σχολείο είναι ένας θεσμός που διαιωνίζει την παράδοση συγκεκριμένα, την παράδοση της γνώσης. Αυτό σημαίνει πως το σχολείο διδάσκει ένα ήθος παγιωμένο, ένα αξίωμα τόσο αναμφισβήτητο όσο και η διδαχή της προπαίδειας, αναφέρει χαρακτηριστικά ο Renaut. Τα παραπάνω ισχύουν βέβαια υπό την προϋπόθεση πως «μια τέτοια μετάδοση/παράδοση είναι ακόμα συμβατή με την ελευθερία που αναγνωρίζεται στους αποδέκτες της γνώσης, υπάρχει αναμφίβολα εδώ μια μορφή αυθεντίας στην οποία μπορούμε ακόμα να (θεωρούμε ότι) βασιζόμαστε»¹⁷². Οι ειδήμονες του σχολείου είναι αναπαραστάσεις της πολιτικής εξουσίας, παρατηρεί ο Renaut, και μια στήριξη σε ένα τέτοιον φορέα είναι επισημής, από τη στιγμή που αυτός δεν σύγκειται σε δημοκρατικά θεμέλια¹⁷³.

Ένα από τα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών είναι η ομαλή παραγωγική συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών μορφών εξουσίας. Η εξέλιξη των πραγμάτων έχει εξομοιώσει στην πλειονότητά τους τα ανθρώπινα όντα σε ζητήματα δικαιωμάτων και ελευθεριών, πράγμα που επεκτείνεται και στις νοητές οντότητες, όπως κάθε μορφή αυθεντίας. Η μετάβαση σε μια κατάσταση όπου ίσοι έναντι ίσων συμπορεύονται και δημιουργούν είναι από κοινού η βασική συνθήκη αυτής της νέας κατάστασης, σε αντίθεση με την άνιση κατανομή εξουσιών του παρελθόντος όπως π.χ. φεουδαρχία.

Η πορεία της κοινωνίας έχει προδιαγραφεί κατά τέτοιο τρόπο που για να επιζήσει μια μορφή αυθεντίας πρέπει να υποστεί ριζική αναδιοργάνωση και αυτό μετά από πολλή προσοχή και διαρκή διάλογο. Αυτός είναι ο δρόμος που οδηγεί στο αύριο διαφορετικά είναι αναγκασμένη να διαχειριστεί τυραννικά μέσα εξουσίας ώστε

¹⁷² A. Renaut, *Το τέλος της αυθεντίας*, ό.π., σελ. 191.

¹⁷³ Ό.π., σσ. 189-191.

να επιβληθεί. Υπήρξαν, συνεπώς, ανακατατάξεις σε τομείς που ως τότε διαχώριζαν τους ανθρώπους όπως η τάξη, η εθνότητα, το φύλο, η ηλικία. Αυτό είχε ως επακόλουθο την αποσταθεροποίηση της αυθεντίας, εν προκειμένω της εκπαιδευτικής αυθεντίας, για την οποία είναι εμφανές ότι χρειάζεται αναμόρφωση. Η Hannah Arendt διέκρινε από πολύ νωρίς αυτή την «εκπαιδευτική κρίση» όπως παραδέχεται ο Renaut¹⁷⁴.

Η γερμανοεβραία φιλόσοφος ισχυρίζεται πως η «εξισωτική δύναμη» σχετίζεται με την «κρίση της αυθεντίας»¹⁷⁵, κάτι που επιβεβαιώνεται και μέσα από προσεκτική παρατήρηση σε όλο το κοινωνικό φάσμα. Συγκεκριμένα στις ΗΠΑ, η εξισωτική δύναμη είχε εισχωρήσει και εξομαλύνει κάθε διαφορά στους επιμέρους προαναφερθέντες τομείς. Κάτι τέτοιο ήταν ισοπεδωτικό ειδικά για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, –μαθητών και γονέων, με την ταυτόχρονη αμφισβήτηση της αυθεντίας του δασκάλου, του καλού μαθητή, του υπεύθυνου γονέα. Ο Tocqueville, επισημαίνει ο Renaut, είχε παρατηρήσει προ πολλού πως σε μια δημοκρατική κοινωνία, μεταξύ ομοίων, η παραμικρή διαφορά δημιουργεί φθόνο και έχθρες, και αυτό απ' ό,τι φαίνεται είναι το πρόβλημα που προσπαθεί να διορθώσει η εξισωτική δύναμη. Ο Renaut προσθέτει επίσης πως η δυσκολία όσον αφορά αναμόρφωση της εκπαίδευσης συναντά το εμπόδιο της «διαδικασίας χειραφέτησης» των παιδιών, όπως αυτή αναγνωρίζεται μέσα από την προώθηση των παιδικών δικαιωμάτων. Η «συγκρότηση ενός αυτόνομου κόσμου της παιδικής ηλικίας»¹⁷⁶ δεν βοήθησε βέβαια την προαναφερθείσα διεργασία, αντιθέτως φάνηκε να την επιδεινώνει καθώς το παιδί βρέθηκε εγκλωβισμένο σε ένα καταναλωτικό κλοιό που έθεσε ως αποκλειστικό στόχο.

Η διαπίστωση της Arendt σχετικά με την τεράστια επιρροή της εξισωτικής δύναμης επάνω στην διαμόρφωση του χαρακτήρα της παιδικής ταυτότητας είναι αναγκαία για τη διερεύνηση των ανάλογων μετατροπών στην ταυτότητα της αυθεντίας. Ωστόσο, η δύναμη αυτή δεν πρέπει να καταγγέλλεται ως η αιτία που αντί να καλυτερεύσει, χειροτέρεψε η κατάσταση όσον αφορά τη διαχείριση της παιδικής ελευθερίας. Υπάρχουν και πολλές άλλες φωνές που αναφέρονται κινδυνολογώντας, σε μια νέα δέσμευση των παιδιών, αυτή τη φορά από τον δικό τους -αυτόνομο πλέον- κύκλο, και όχι από εκείνο των ενηλίκων.

¹⁷⁴ A. Renaut, *Το τέλος της αυθεντίας*, σελ. 153.

¹⁷⁵ *Ο.π.*, σελ. 155.

¹⁷⁶ *Ο.π.*, σσ. 155-256

Σύμφωνα με τον Kant η δίχως μέτρο ελευθερία συνδυάζεται με την αγριότητα, το ζώωδες πρώιμο στάδιο, αποτελώντας τροχοπέδη για την ορθή ανάπτυξη του παιδιού. Πρέπει, συνεπώς, από νωρίς υποστηρίζει, να τεθεί η ελευθερία υπό κάποιες προϋποθέσεις. Μια κακή διαχείριση της ελευθερίας στην αρχή της ζωής θα οδηγήσει σε δισεπίλυτα προβλήματα συμπεριφοράς στο μέλλον. Η ελευθερία πρέπει να μετατραπεί από άκρατη φυσική ελευθερία (πλήρης πειρασμών και επιθυμιών) σε κοινωνική ελευθερία διάκριση που εισάγει ήδη ο Rousseau¹⁷⁷. Όσον αφορά τα όρια της ελευθερίας του παιδιού, ο Kant της δίνει αρκετά μεγάλο εύρος ιδιαιτέρως στα πρώτα ηλικιακά στάδια, αρκεί αυτή να μην βλάπτει το ίδιο και να μη καταπατά την ελευθερία των άλλων. Κατ' επέκταση, οι στόχοι που έχει το παιδί θα πρέπει να επιτυγχάνονται εφόσον δεν στερούν στους άλλους την κάλυψη των δικών τους στόχων, και αυτό είναι κάτι που πρέπει να του γίνει σαφές. Τέλος, οι όποιες στερήσεις τύχει να του επιβληθούν πρέπει να συνοδεύονται από την επεξήγηση πως αυτό γίνεται για το μελλοντικό του καλό και την επικείμενη αποδέσμευσή του από την φροντίδα των άλλων, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της αυτονομίας του. Στον αντίποδα η αγριότητα νοείται σύμφωνα με τον Kant και ως ανεξαρτησία από τους νόμους, ενώ η πειθαρχία αντιθέτως, ως υποταγή σε αυτούς¹⁷⁸.

Ο Rousseau στον *Αιμίλιο*, παραθέτει τέσσερις κανόνες που θα δώσουν στο παιδί περισσότερη αυθεντική ελευθερία και λιγότερη δύναμη, στο να κάνουν κάτι εγωιστικό, ενώ αντιθέτως θα του δώσει τη δυνατότητα να κάνει περισσότερα από μόνο του, χωρίς να έχουν απαιτήσεις από άλλους. Κατ' αυτό τον τρόπο, βλέποντας δηλαδή τι βρίσκεται στα όρια των δυνάμεων του, θα σταματήσει να θέλει οτιδήποτε πέραν αυτών. Οι κανόνες αυτοί έχουν ως εξής: α) να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα εξάσκησης της δύναμής τους στο έπακρο, καθώς αυτή που τους έχει δοθεί από τη φύση δεν υπερβαίνει το μέγεθος των απαιτήσεών τους β) να τους δίνεται βοήθεια και εμπειρία, όπου η ανάγκη είναι σωματική γ) στη βοήθεια που θα δοθεί στο παιδί πρέπει να υπάρχει προσοχή ώστε να μη γίνεται άλογη χρήση ή κατάχρηση. Δεν πρόκειται να βασανιστεί από «καπρίτσια» αν δεν τους δοθεί η ευκαιρία να τα αποκτήσει δ) χρειάζεται να μελετηθεί προσεκτικά η ομιλία και οι χειρονομίες τους,

¹⁷⁷ Βλ. Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., υποσημ. σελ. 21.

¹⁷⁸ Βλ. Ό.π., σσ. 24-25: Ο απείθαρχος είναι άγριος, ενώ ο ακαλλιέργητος είναι ωμός, σύμφωνα με τον Καντ. Ωστόσο θεωρεί προτιμότερο να ανήκει κάποιος στην δεύτερη κατηγορία καθώς είναι ευκολότερο να καλλιιεργηθεί κανείς, παρά να πειθαρχηθεί.

έτσι ώστε σε οποιαδήποτε ηλικία κι αν βρίσκονται να μπορούν να διακριθούν οι φυσικές από τις επίκτητες-εγωιστικές, επιθυμίες¹⁷⁹. Οι οδηγίες του Ρουσσώ για τη μεταχείριση του παιδιού απορρέουν από τις απόψεις του σχετικά με τη γενικότερη διαχείριση των ανθρώπινων ζητημάτων. Οι κύριοι παράγοντες που πρέπει να εξισορροπηθούν στον άνθρωπο είναι η δύναμη και η επιθυμία. Η ισομερής ανάπτυξη των δύο αποτελεί για τον Rousseau, το κλειδί για την αληθινή ευτυχία και αυτή η ισορροπία είναι πιο πιθανό να βρεθεί στην πρωτόγονη φυσική κατάσταση. Η φαντασία που αφυπνίζεται από την στιγμή που ξεκινάει η ανακάλυψη των νοητικών δυνάμεων –και αποτελεί την απαρχή του κοινωνικού τρόπου ζωής–είναι ένα γεγονός που θέλει ιδιαίτερη προσοχή, καθώς η φαντασία ξεπερνάει κάθε άλλη δύναμη και μπορεί να γίνει ο δημιουργός μεγάλων καλών αλλά και δεινών, καθώς μπορεί να μεγεθύνει τα όρια των δυνατοτήτων μας¹⁸⁰.

Για τον Ρουσσώ, ελεύθερος είναι ο άνθρωπος που επιθυμεί αυτό που μπορεί, και μπορεί αυτό που επιθυμεί. Αυτό, όπως διαβεβαιώνει και ο ίδιος είναι το θεμελιώδες αξίωμά του και μπορεί κάλλιστα να εφαρμοστεί στα παιδιά, αποτελώντας την πηγή όλων των κανόνων της εκπαίδευσης. Η συμβουλή που μπορεί να εμπνευστεί ευθέως από τις παιδαγωγικές απόψεις του Ρουσσώ σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου των παιδιών και την εκπαίδευση, είναι να αφήσουμε το παιδί ελεύθερο μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών να ακολουθήσει η φυσική του πορεία χωρίς να το κουράσουμε με εκμάθηση κανόνων κ.α. Το επιχείρημά του είναι πως, αν η φύση ήθελε τα παιδιά να διδάσκονται μέσω του λόγου, αυτά θα τον διέθεταν ήδη από τη στιγμή της γέννησής τους¹⁸¹. Ο Kant δανείζεται άλλη μια άποψη του Rousseau, αυτή που αφορά τους αυτοδίδακτους ανθρώπους, θεωρώντας τους σαφώς πιο καταρτισμένους και με ουσιαστικότερη γνώση συγκριτικά με αυτούς που έχουν δάσκαλο¹⁸².

¹⁷⁹ J.J. Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, ό.π., σελ. 39.

¹⁸⁰ Ό.π., σελ. 50.

¹⁸¹ Ό.π., σσ. 54-55,65.

¹⁸² Ό.π., σ. 159. Βλ. Επίσης Ι. Καντ, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σελ. 71.

3.4. Η κρίση της παιδαγωγικής αυθεντίας και η αποτίμησή της

Η πρόταση Renault έγκειται στην αναμόρφωση των ισχυόντων στην εκπαίδευση, με την ταυτόχρονη διατήρηση του χαρακτήρα της ως μέσο αυθεντίας που εμπνέει εμπιστοσύνη σχετικά με το κατεξοχήν αντικείμενο της , τη γνώση. Η αλλαγή που κάνει τη διαφορά βρίσκεται στο περιεχόμενο της γνώσης, και όχι στην αμφισβήτηση της λειτουργίας της εκπαίδευσης με όρους αυθεντίας. Έτσι η γνώση όφειλε να αποκοπεί από τα δεσμά του παρελθόντος, ενώ ταυτόχρονα να σταματήσει η κληρονομική «σκυταλοδρομία» αυτού του «σκονισμένου κειμηλίου» που αποκαλούμε γνώση, και να αντικατασταθεί με ένα νέο αντικείμενο που θα αντικατοπτρίζει το παρόν στην κάθε γενιά που θα μεταδίδεται.

Η αντικατάσταση δεν έχει τόσο να κάνει με τη διάδοση της τεχνικής καινοτομίας, όσο με τη διατήρηση της παλιάς γνώσης, η οποία ωστόσο θα έχει μία μορφή που θα προσιδιάζει σε ανάλογο κοινό. Αν δε γίνει αυτή η αναδιαμόρφωση, ο Renault προειδοποιεί πως η παράδοση της γνώσης θα συνεχίζει να είναι επισφαλής σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητά της. Επιπλέον από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί θα αρχίσουν να εξερευνούν, ψάχνοντας νέους τρόπους θα πρέπει να προσέξουν πως θα διαχειριστούν αυτό το «αχανές πεδίο εργασίας»¹⁸³ . γεννιέται ταυτοχρόνως η απορία για το πώς θα βοηθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και επιστήμονες που βρίσκονται στον τομέα «παραγωγής» της καινοτομίας, αλλά δεν ενδιαφέρονται να μεταδώσουν τις διαπιστώσεις τους. Μια διαπίστωση που κάνει ο Renault, είναι ότι οι περισσότεροι ακαδημαϊκοί θεωρούν πως η γνώση που παράγουν είναι ασύμβατη με μια εκλαΐκευση της, η οποία όμως είναι αναγκαία για τη διάδοσή της στο ευρύτερο δυνατό φάσμα.

Τίθεται επίσης το ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο είναι συμβατή η «συμβολαιική ανασύσταση» της εκπαιδευτικής εξουσίας με τα δεδομένα της οικογενειακής και της σχολικής σχέσης¹⁸⁴. Η συμβολαιοποίηση επιτεύχθηκε μετά τη ρήξη της κυβερνητικής εξουσίας με την αυθεντία, η οποία σήμανε παράλληλα και τον εκμοντερνισμό της. Το ζήτημα είναι κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί κάτι παρόμοιο και στην εκπαιδευτική εξουσία.πέραν αυτού , με τη Σύμβαση του 1989, τίθενται στο νομικό πλαίσιο οι κανόνες που καθορίζουν τη σχέση ενηλίκων και

¹⁸³ A. Renault, *Το τέλος της αυθεντίας*, ό.π., σελ. 193.

¹⁸⁴ Ο.π., σελ. 194.

παιδιών, ωστόσο οι ρυθμίσεις αυτές χρειάζονται χρόνο αφομοίωσης προκειμένου να βρεθούν οι «κανονιστικές αναφορές» που θα απομακρύνουν κάθε σύγχυση μεταξύ παιδικών δικαιωμάτων, αφενός και καθηκόντων της εκπαίδευσης, αφετέρου .

Ο Renault αναλύει τις διαφορές μεταξύ των τριών σημαντικότερων συνθηκών, της συνθήκης εκείνης του 1924, του 1959 , τέλος εκείνης του 1989. Οι δύο πρώτες αναφέρονται σε καθήκοντα και υποχρεώσεις των γονέων που έχουν κυρίως τον χαρακτήρα της προστασίας της ευαίσθητης φύσης του παιδιού. Πρόκειται για γενικά ζητήματα, τα οποία δεν φαίνεται να επηρεάζουν των παραδοσιακό μηχανισμό της σχέσης παιδιού και ενηλίκου. Ως το 1950 το παιδί δεν διδασκόταν να εξερευνά την ελευθερία του, αυτό αλλάζει το 1989, όπου αναφέρεται πως «κάθε ανθρώπινο ον, ενήλικας ή παιδί, δύναται να απολαμβάνει όλα τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που προβλέπονται στην Παγκόσμια Διακήρυξη του 1948»¹⁸⁵. Είναι προφανές πως η φράση «ενήλικας ή παιδί» ανοίγει ένα ολόκληρο πεδίο ελευθεριών για το παιδί και ουσιαστικά μεταμορφώνει και δυναμώνει την ταυτότητα του, κάτι το οποίο συνεπάγεται την ταυτόχρονη εξασθένηση αυθεντίας γονέων και εκπαιδευτικών. Εφόσον ενήλικας και παιδί εξομοιώνονται όσον αφορά τα δικαιώματα και ελευθερίες, είναι δύσκολο να τεθούν τα όρια της αυθεντίας ιδιαιτέρως σε ό,τι αφορά την τιμωρία των παιδιών. Από την άλλη μεριά τα όρια της ελευθερίας των παιδιών «χαράσσονται» ακριβώς πάνω στα όρια εκείνης των μεγάλων, τουλάχιστον σύμφωνα με τη σύμβαση. Οι ενήλικες καθορίζουν βέβαια τα όρια της μεταξύ τους ελευθερίας , σεβόμενοι ο ένας τον άλλο, και εδώ τίθεται το ερώτημα για το βαθμό στον οποίο θα πρέπει να επιτρέπεται στους ενήλικες να καθορίζουν τα όρια της ελευθερίας των παιδιών. Όλοι οι παραπάνω προβληματισμοί είναι αναγκαίο να συζητηθούν και αν βρεθεί μια λύση που να ταιριάζει στην παρούσα κατάσταση και να μην χρησιμοποιηθούν αναχρονιστικά μέσα, καθώς η πορεία των πραγμάτων έχει προδιαγραφεί.

Η λύση που προτείνει ο Renault για τα ερωτήματα που προκύπτουν από τη σύμβαση του 1989 είναι ο «αμοιβαίος περιορισμός» του «απελευθερωτισμού» αλλά και του «προστατευτισμού»¹⁸⁶. Προτείνει, επίσης, να δοθούν ορισμένες «οδηγίες εφαρμογής» όπου να τονίζεται η σημασία προστασίας των παιδιών, κάτι που σημαίνει αυτόματα τον περιορισμό της ελευθεριότητας. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι η

¹⁸⁵ A. Renault, *Το τέλος της αυθεντίας*, ό.π., σελ. 196.

¹⁸⁶ Ό.π., σελ. 200.

διαπίστωση πως, δικαιώματα και ελευθερίες είναι αλληλένδετα με τρόπο που το ένα μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση του άλλου.

Η άσκηση της ελευθερίας των παιδιών πρέπει να γίνεται υπό την επιτήρηση και φροντίδα των ενηλίκων, διότι αυτά δεν διαθέτουν αρκετές φορές επίγνωση των κινδύνων που ενέχει μια άνευ ορίων ελευθερία. Οι ενήλικες είναι λοιπόν παρατηρητές και συμπαραστάτες όπου κρίνεται αναγκαίο, και όχι σωφρονιστικοί υπάλληλοι. Μετά την διάλυση του παραδοσιακού «προσώπου» της αυθεντίας, ο μόνος τρόπος προόδου, σύμφωνα με τον Renault είναι συνάθροιση των δύο τύπων δικαιωμάτων (δικαιώματα-προστασίες, δικαιώματα-ελευθερίες). Κλείνοντας τον λόγο του, υπενθυμίζει, επίσης, πως όλες οι προαναφερθείσες αναφέρονται σε «κανόνες» και όχι «νόμους», παρ' όλα αυτά η σημασία τήρησής του είναι μεγάλη και για τις δύο πλευρές, και η εκπαιδευτική εξουσία πρέπει να αγωνιστεί ώστε να βρει τη «χρυσή τομή». Αυτό που χρειάζεται για αρχή είναι μια καλύτερη αφομοίωση νέων κανόνων και ο εμπλουτισμός της λογικής με την εμπειρία δύο δεκαετιών, και αυτό είναι ένας οδηγός όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους γονείς.

Η εκπαιδευτική κρίση κατά τον Renault –ο οποίος συμφωνεί σε αυτό το σημείο με την Arendt- δεν φέρει η ίδια τις ρίζες της δημιουργίας της, αλλά είναι μάλλον μια παράπλευρη απώλεια στον εξισωτικό αγώνα των νεωτερικών δυτικών κοινωνιών . Δεν θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως η εκπαίδευση λειτουργούσε άψογα πριν την αναδιάρθρωση των κοινωνικών σχέσεων, ωστόσο η αυθεντία που διέθετε ήταν αδιαμφισβήτητη. Η συνθήκη αυτή αλλάζει από τη στιγμή που η κοινωνία αποφάσισε να καταλύσει την ιεραρχία μεταξύ ατόμων στο όνομα της ισότητας και της ελευθερίας, κάτι που είχε ως επακόλουθο την αποδυνάμωση κάθε παραδοσιακού θεσμού «κυριαρχίας». Ο Renault παρατηρεί πως η κρίση «άργησε» κατά κάποιο τρόπο να εκδηλωθεί, ή τουλάχιστον δεν εμφανίστηκε με την σημερινή ένταση. Το γεγονός αυτό οφείλεται στον αργό ρυθμό εξέλιξης της νεωτερικής κοινωνίας με αποτέλεσμα η κυρίως «έκρηξη» να τοποθετείται στη φάση του μετασχηματισμού της «γονικής και της σχολικής σχέσης» βάσει του «πρότυπο της δημοκρατικής σχέσης»¹⁸⁷. Ο εκμοντερνισμός¹⁸⁸ της εκπαίδευσης φαίνεται πως ήταν μια α (αναπόφευκτη) εξέλιξη , σύμφωνα με την Arendt, ωστόσο όσον αφορά τις

¹⁸⁷ A. Renault, Το τέλος της αυθεντίας, ό.π., σελ. 169.

¹⁸⁸ Ό.π., σελ. 169.

συνέπειες του δε μπορούμε να ισχυριστούμε πως έφεραν τη θέση του παιδιού σε χειρότερη μοίρα.

Αρκετοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν φτάσει στο σημείο να υπερασπίζονται μια οπισθοδρόμηση της εκπαίδευσης , κάτι που συνεπάγεται αυτόματα την υιοθέτηση των προνεωτερικών παιδαγωγικών προτύπων, αλλά και την «αποκήρυξη» των αξιών του Διαφωτισμού που με κόποσι νεωτερικές κοινωνίες προσπάθησαν να θεμελιώσουν . Κατά τον Renaut η άνευ όρων περιχαράκωση της εκπαίδευσης από το ρεύμα της εξισωτικής δύναμης είναι μια προβληματική λύση, η οποία ενέχει πολλές πιθανότητες να επιφέρει διχασμό ανάμεσα στην «οικογενειακή-σχολική μικροκοινωνία»¹⁸⁹ και την ευρύτερη κοινωνία. Μία λύση αυτού του είδους οδηγεί σε αδιέξοδο και στη συνειδητοποίηση πως ακόμη βρισκόμαστε σε μεταβατικό στάδιο, όπου δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα για το πώς είναι μια «δημοκρατική» οικογένεια ή ένα «δημοκρατικό» σχολείο που συμβαδίζει με τις αξιώσεις της νεωτερικής συνθήκης. Αυτό αποτελεί για τον Renaut την ουσιαστική κατανόηση όσον αφορά την απόρροια της «κρίσης» μια πρώτη απάντηση βρίσκεται στην προσεκτική παρατήρηση της πορείας του εκμοντερνισμού, με αναγνώριση των θετικών της σημείων αλλά και με ταυτόχρονη προσπάθεια εξερεύνησης των στοιχείων εκείνων που θα συναπαρτίξουν μια συμπαγέστερη και πιο δημοκρατική θεώρηση για τον ρόλο και τη λειτουργία της αυθεντίας.

¹⁸⁹ Ο Renaut συγκεκριμένα χρησιμοποιεί τον όρο 'ιεροποίηση' του εκπαιδευτικού χώρου. Βλ. Α. Renaut, *Το τέλος της αυθεντίας*, ό.π., σελ. 171.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από την ανάλυση που προηγήθηκε και τα συμπεράσματα που συνοδεύουν τις επιμέρους αναπτύξεις, διαπιστώνουμε ότι το ζήτημα της παιδαγωγικής αυθεντίας απασχολεί τη σύγχρονη φιλοσοφική σκέψη και αποτελεί πεδίο θεωρητικών αναζητήσεων παιδαγωγών και φιλοσόφων. Αναλυτικότερα, ο αφετηριακός προβληματισμός εντοπίζεται στην καντιανή φιλοσοφία διατρέχοντας συνολικά τη νεωτερικότητα και μέσα από την κριτική ματιά της H. Arendt καταλήγει στον επαναπροσδιορισμό της παιδαγωγικής αυθεντίας από τον γάλλο πολιτικό φιλόσοφο Alain Renaut.

Μελετώντας το έργο του Kant *Περί Παιδαγωγικής* διαπιστώνουμε τις απόψεις του φιλοσόφου για τα ζητήματα της παιδείας και τη σχέση του παιδαγωγού με το παιδί, καθώς και τη θεώρηση του δασκάλου ως μια μορφή αυθεντίας. Με φανερά την επίδραση του Rousseau αλλά και την αισθητή διαφοροποίησή του σε αρκετά σημεία ο Kant παρουσιάζει μια ευρεία προβληματική γύρω από τα ζητήματα παιδείας. Με προεξέχουσα την έννοια του καθήκοντος επιχειρεί τη σύνδεση της ηθικής με την παιδεία και κατ' επέκταση με την παιδαγωγική αυθεντία.

Μέσα από τη θεώρηση της Hannah Arendt το ζήτημα της παιδαγωγικής αυθεντίας τίθεται σε νέες βάσεις και αναδεικνύεται ο ρόλος του δασκάλου ως αυθεντία με μια όμως διαφορετική λειτουργία αυτή του αρωγού των νέων διαχειριστών του κόσμου ενώ ο ρόλος του είναι καταλυτικός στη διαμόρφωση της κοσμοθεώρησης των μαθητών. Ο παιδαγωγός, μέσα από τις νουθεσίες, υπενθυμίζει στους μαθητές του τις υποχρεώσεις τους και τους εφοδιάζει με την απαραίτητη γνώση για τη μελλοντική τους πορεία. Συνεπώς μια πιθανή αποδόμηση της αυθεντίας θα οδηγήσει σε αποδιοργάνωση της παιδαγωγικής διαδικασίας που θα πυροδοτήσει μια κρίση της εκπαίδευσης ως μέρος της ευρύτερης κρίσης της δυτικής κουλτούρας.

Η διερεύνηση της κρίσης στην εκπαίδευση από την αποδόμηση της παιδαγωγικής αυθεντίας αποτελεί το πεδίο έρευνας του γάλλου πολιτικού φιλοσόφου Renaut. Ο Renaut με την κριτική εξέταση όλων των θεωρητικών συνιστωσών που οδηγούν στην κρίση της παιδαγωγικής αυθεντίας, επιχειρεί τον επαναπροσδιορισμό της μέσα από το πρίσμα της νεωτερικής κληρονομιάς της και των μετασχηματισμό της στον εικοστό αιώνα.

Εν κατακλείδι, η σκέψη της Η. Arendt, αν και έχει χαρακτηριστεί και ερμηνευτεί ως πολιτικά και εκπαιδευτικά συντηρητική για την κριτική της στον τρόπο που κατέληξαν να εφαρμόζονται τα χειραφετητικά ιδεώδη του Διαφωτισμού σε σχέση με την αυθεντία του δασκάλου, θα λέγαμε ότι η ίδια διαχωρίζει την εκπαίδευση από τις υπόλοιπες κοινωνικές δραστηριότητες και κυρίως από τη πολιτική, ενώ ο ρόλος του δασκάλου αρωγού στη διάπλαση του χαρακτήρα του νέου που η ίδια εισηγείται συνιστά μια ιδιαίτερα προοδευτική αντίληψη. Οι προβληματισμοί που ανακύπτουν από τη μελέτη των παιδαγωγικών αντιλήψεων περι αυθεντίας, αφενός του Kant και της Arendt και αφετέρου του Renaut, αποτελούν παρακαταθήκη για τους μεταγενέστερους παιδαγωγούς και συνιστούν το θεωρητικό υπόβαθρο σε κάθε εγχείρημα αξιοποίησής τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρουλιδάκης Κ., *Καντιανή Ηθική*, Εκδ. Ιδεόγραμμα, Αθήνα 2010.
- Αραβανής Γ.Ε., *Αυθεντία και εκπαίδευση-παιδαγωγική και κοινωνιολογική προσέγγιση*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
- Άρεντ Χ., *Η ανθρώπινη κατάσταση*, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1986
- Arendt H., *Μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος*, μετάφρ. Γ.Ν. Μερτίκας, Εκδ. Λεβιάθαν, Αθήνα 1996.
- Arendt H., *The Life of the Mind*, Harcourt, Chicago 1978
- Arendt H., *The life of the mind*. San Diego, 1978, CA: Harvest Arendt H., *Truth and Politics*. In: *Between past and future*, London, Penguin
- Arendt H., *Understanding and politics (the difficulties of understanding)*, Harcourt, Brace and Company, New York 1994
- Arendt H., *Love and St. Augustine*. The University of Chicago Press. Chicago: 1996
- Arendt H., *Lectures on Kant's political philosophy*, University of Chicago Press, Chicago 1982
- Arendt H., *Eichmann in Jerusalem*, Penguin, London 1963
- Barnard-Naudé J., *Hannah Arendt's Work of mourning: The politics of loss, the rise of the social and the ends of apartheid* στο Maurits van Bever Donker, Ross Truscott, Gary Minkley, Premesh Lalu, *Remains of the social-Desiring the Post Apartheid*, Wits University Press, 2017, σσ. 117-145
- Berkowitz R., *Reconciling Oneself to the Impossibility of Reconciliation: Judgment and Worldliness in Hannah Arendt's Politics* στο Berkowitz R., Storey I., *Artifacts of Thinking, Reading Hannah Arendt's Denktagebuch*, Fordham University, New York 2017, σσ. 9-36.
- Bellinger, B., "The Insights of Hannah Arendt and Virtue Ethics on Education" Honors Theses. (2015). Paper 2559.

Berger L. B., “Religious Diversity, Education, and the "Crisis"” στο *State Neutrality*, Osgoode Hall Law School of York University, Toronto 2014.

Biesta G., Reconciling ourselves to reality: Arendt, Education and the Challenge of Being at Home in the World, *Journal of Educational Administration and History*, 48:2, Routledge, London, 2016, σσ.183-192

Βώρος Φ.Κ., *Φιλοσοφία της εκπαίδευσης*, Εκδ. Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, Αθήνα 1997.

Callewaert S., “Philosophy of Education, Frankfurt Theory, and the Sociology of Pierre Bourdieu” στο Th. S. Popkewitz & L. Fendler, *Critical theories in education changing terrains of knowledge and politics*, Routledge, New York 1999

Champlin J., “Poetry or Body Politic: Natality and the Space of Birth in Hannah Arendt’s Thought Diary” στο R. Berkowitz, I. Storey (επιμ.), *Artifacts of Thinking, Reading Hannah Arendt's Denktagebuch*, Fordham University, New York 2017, σσ. 143-161.

Curtis, K., «Multicultural Education and Arendtian Conservatism: On Memory», Historical Injury, and Our Sense of the Common στο Gordon Mordechai, *Hannah Arendt and Education*, Routledge, USA 2001, σσ. 127-152.

Disch, L.J., *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca-NY-London 1994.

Δελικωσταντής, Κ., *Η παιδαγωγική του Καντ- Θεμελίωση, επικαιρότητα και κριτική των αντιλήψεών του για την αγωγή*, Εκδ. Οίκος αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1990.

Gillies D., “Visiting good company: Arendt and the development of the reflective practitioner”, *Journal of educational administration and history*, 48 /2 (2016), σσ. 148-159

Gordon M., “Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Considered”, *Hannah Arendt and Education*, Routledge, USA, 2001, σσ. 37-65.

Herman B., “Training to autonomy: Kant and the question of moral education”, στο: Amelie Oksenberg Rorty, *Philosophers on Education*, Routledge, New York 1998 (σσ. 255-272)

Καραφύλλης Γ., *Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα στη φιλοσοφία της παιδείας*, Εκδ. Βανιάς, Θεσσαλονίκη 1995.

Καντ Ι., *Περί Παιδαγωγικής*, Προλεγ.-Μετάφρ.-Σημ.: Π. Σιδερά-Λύτρα, Εκδ. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη α.ε.

Καντ Ι., *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών*, Εκδ. Δωδώνη, Αθήνα –Ιωάννινα 1984

Καντ Ι., *Ανθρωπολογία από πραγματολογική άποψη*, Εκδ. Printa, Αθήνα 2011.

Kojève A., *Η έννοια της αυθεντίας*, εκδ. Κουκκίδα, Αθήνα 2018

Levinson N., The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness στο: Gordon M., *Hannah Arendt and Education*, Routledge, USA 2001, σσ. 11-37

Magrini J., “An Ontological Notion of Learning Inspired by the Philosophy of Hannah Arendt” (2012) Philosophy Scholarship Paper 34. <http://dc.cod.edu/philosophypub/34>

Morgan, M., 2016. Hannah Arendt and the ‘freedom’ to think. *Journal of educational administration and history*, 48 (2). σσ.173-182.

Nash P., *Authority and Freedom in Education*, John Wiley & Sons, New York 1966.

Peters R.S., *Authority, responsibility and education*, George Allen & Unwind Ltd, New York 1959.

Popkewitz S.T.-Fendler L., *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, Routledge, New York 1999.

Renaut A., *Το τέλος της αυθεντίας*, μετάφρ. Γ. Καράμπελας, Εκδ. Πόλις, Αθήνα 2007.

Robaszkiewicz M., Hannah Arendt: A Teacher with the Spirit of Socrates, *Diametros* nr 6,grudzie 2005, σσ. 109 – 115.

Rousseau Jean-Jacques, *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής*, Πλέθρον, Αθήνα, 2006

Smith S., «Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron» στο M. Gordon, *Hannah Arendt and Education*, Routledge, USA 2001, σσ. 67-91.

Schutz A., “Contesting Utopianism: Hannah Arendt and the Tension of Democratic Education”, στο M. Gordon, *Hannah Arendt and Education*, Routledge, USA 2001, σσ. 93-127

Τζαβάρας Γ., *Προβλήματα φιλοσοφίας της παιδείας*, Ρέθυμνο 2000.

Topolski A., “Creating Citizens in the Classroom: Hannah Arendt’s Political Critique of Education”, *Ethical Perspectives: Journal of European ethics Network* 15, no. 2, 2008, σσ. 259-282

<http://www.digitalcounterrevolution.co.uk/2012/the-crisis-of-education-hannah-arendt/>

Villa D., (ed.) *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*, University Press, Cambridge 2001.

Woods RG, R St C Barrow, *An introduction to philosophy of education*, Methuen, New York 1975.

SUMMARY

The aim of this paper is to highlight the nature of educational authority through the philosophical perspective of I.Kant, J.J.Rousseau H.Arendt and A.Renaut.

The first part of the thesis attempts an analysis of Immanuel Kant's fundamental philosophy of education, *On Pedagogy*. Kant discusses in depth the paths the pedagogue must cross to achieve its goals. From the very beginning, he distinguishes the kinds of education, practice and spiritual, giving the corresponding emphasis to each. In the first part of his work, Kant refers to issues of practical nature that refer to the natural upbringing of the child, such as advice on raising and taking care of the child from infancy to infancy, instructions for his hardening, etc.

In the second part of *On Pedagogy*, Kant engages in an in-depth discussion of moral education that is equally and perhaps more important than simply feeding. Particular emphasis is given to the teaching of discipline, duty and courtesy. The child should learn to have dignity and respect for himself, his family and his social background. Through harsh discipline, Kant thinks that the child will be able to acquire a personality that will help him in the later course of his life. Game and work are two activities that should be clearly separated if we want the child to learn to work with the same seriousness. As for the development of moral sense in the child's soul, Kant considers it best to give a prime example and exemplify punishment when it shows signs of selfishness. The concept of God is one of the last ones to learn, and the first thing to be taught is to consider good deeds, good in themselves and not because of a metaphysical profit. All of Kant's pedagogical treatise is influenced by the work of Rousseau *Emil*, and this is something Kant admits himself in his comments. The formation of a man in harmony with his natural creations is what impresses Kant more and he considers that the contribution of Rousseau's work also has a greater moral impact on adult readers. In *Emil* Rousseau deals with the upbringing of a well-educated child, from infancy to teenage age. This child, grown according to the urgency of nature and only with the discreet supervision of an adult, will become a complete man. Rousseau, however, presents the upbringing of the child outside the urban environment, considering every cultural element of this culture responsible and destructive to the creation of mildness, since it will be followed later by its adaptation to the community. Kant, on the other hand, integrates the child's development from

the beginning into a culture, but protects it from any negative intervention. In both cases, however, the educator retains his authority, but he is at a safe distance, in contrast to the suffocating mode of pedagogical atrocities at that time.

In the second part are presented the positions of Hannah Arendt which, among other things, raise the issue of pedagogical authority on new bases, highlighting the importance of the role of the teacher. The child is now viewed from a different perspective as he is treated as a new member of the society that will take the reins of the state in the future as a promising vehicle for a better and more well organized society. The function of the author continues to be on the side of the educator, this time with a different function, that of the help of the new managers of the world. The teacher is called upon to balance between the past and the future and to radically shape the worldview of the students. He must focus on the obligations of the pupils, not autocratic but through admonition, and at the same time supply them with the knowledge that will serve them in the course of their lives. Finally, one more role is to give the token of power and not to abuse the privileges of its role, influencing the course of developments.

The course of pedagogical authority and at the same time the changes of contemporary French philosophy that defined the fate of students are undertaken by Alain Renaut, describing the course of events at least in France in the 16th-19th century. Renaut refers to the wider developments that shaped the new face of authority, starting from the time when the parent and the teacher exercised complete control over the child's development and reaching the legal establishment of rights that gave the child freedoms and control of his life.