



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: «Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση»

Η αξιοποίηση της πραγματιστικής γνωσιοθεωρίας στην εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Στεφανία Ζαχαριά

Ιωάννινα 2019

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Πουρνάρη Μαρία, Αναπλ. Καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε.

Μέλη: Μαρκουλάτος Ιορδάνης, Επικ. Καθηγητής στο Τ. Φιλοσοφίας

Σακελλαριάδης Αθανάσιος, Επικ. Καθηγητής στο Τ. Φιλοσοφίας

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Η αξιοποίηση της πραγματιστικής γνωσιοθεωρίας στην εκπαίδευση

Περίληψη

Ο όρος πραγματισμός (pragmatism) χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Charles Sanders Peirce, ωστόσο, έγινε διάσημος από τον William James, το 1898. Η σημασία του συνίσταται στον καθορισμό της σκέψης προς την επίτευξη του σκοπού της και το νόημά του συνοψίζεται στην εξής δήλωση: «Εξετάστε τις πρακτικές συνέπειες του αντικειμένου της σύλληψής σας. Τότε η σύλληψη αυτών των αποτελεσμάτων αποτελεί την συνολική σύλληψή σας για το αντικείμενο». Η μέθοδος του πραγματισμού αποπειράται να ερμηνεύσει κάθε έννοια αναζητώντας τις ιδιαίτερες πρακτικές τις συνέπειες. Αντίστοιχα, όσον αφορά την πραγματιστική θεωρία για την αλήθεια, αυτή περιγράφεται με την άποψη ότι μια ιδέα είναι χρήσιμη επειδή είναι αληθής ή ότι είναι αληθής επειδή είναι χρήσιμη. Από αυτή τη διαδικασία, αντλεί ο πραγματισμός τη γενική έννοια του περί αλήθειας ως κάτι συνδεδεμένο με τον τρόπο με τον οποίο μια χρονική στιγμή της εμπειρίας μας μπορεί να μας οδηγήσει σε άλλες. Για τους εκπροσώπους του πραγματισμού η συγκρότηση της εμπειρίας είναι θεμελιώδης και στη διαδικασία αυτή η εκπαίδευση έχει πρωταρχικό ρόλο. Ο Dewey, ως υπέρμαχος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, υποστήριξε ένα αναμορφωμένο είδος εκπαιδευτικής εμπειρίας που θα παρέχει τα εφόδια για μια αποτελεσματική και ολοκληρωμένη ώθηση για ζωή.

Η παρούσα εργασία, αξιοποιώντας τις απόψεις των εκπροσώπων του πραγματισμού, επιχειρεί να αναδείξει τη συμβολή και την επίδραση του κινήματος του πραγματισμού στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης, που εμπνέει στους μαθητές μια νέα αντίληψη για την εμπράγματη γνώση, στοχεύοντας μέσω αυτής να διαμορφώσει μαθητές-πολίτες που θα αναπτύσσουν κατάλληλες πρωτοβουλίες, θα ενδιαφέρονται για τη διά βίου μάθηση και θα επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που ανακύπτουν.

Έννοιες-κλειδιά: πραγματισμός, θεωρία της αλήθειας, εμπειρία, εκπαίδευση, Προοδευτική Εκπαίδευση.

Abstract

The term pragmatism is derived from the Greek word thing and was first used by Charles Peirce, however, it was made famous by William James in 1898. Its function is to guide thought to the attainment of its purpose and meaning. It summarizes the following statement: "Consider what effects, that might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object." The method of pragmatism attempts to interpret each concept in search of the consequences of particular practices. Similarly, in terms of his theory of truth, it is described in terms of whether an idea is useful because it is true or that it is true because it is useful. From this process pragmatism derives its general notion of truth as something connected to how one time of our experience can lead us to others. For representatives of pragmatism experience is fundamental and in this process education has a key role. Dewey, as a proponent of Progressive education, advocated a reshaped kind of educational experience that would provide the means for an effective and integrated impetus for life.

This paper, utilizing the views of pragmatists in America, seeks to highlight the contribution and influence of the pragmatism movement to the development and shaping of an education that engages students in a new understanding of knowledge, aiming to create students - citizens who will develop initiatives, take an interest in lifelong learning and solve the problems that lie ahead of them.

Key-words: pragmatism, theory of truth, experience, education, Progressive Education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΓΝΩΣΙΟΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΥ	
1.1. Η αντίληψη για την αλήθεια	8
1.2. Η σημασία της εμπειρίας	14
1.3. Η σχέση βούληση και πίστης	19
1.4. Η δικαιολόγηση της πεποίθησης	24
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΥ	
2.1. Συνήθεια και βούληση στην εκπαίδευση	30
2.2. Η εμπειρία στην εκπαίδευση	35
2.3. Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης	44
2.4. Η συμβολή των πραγματιστών στην εκπαίδευση	48
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΙΟΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
3.1. Ο σκοπός της εκπαίδευσης	54
3.2. Το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης	59
3.3. Μέθοδοι, αρχές, προγράμματα στην εκπαιδευτική διαδικασία	65
3.4. Ο ρόλος του δασκάλου	73
 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	81
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	85

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Διαφωτισμός αποτελεί σημαντικό πνευματικό κίνημα, που τοποθετείται στα τέλη του 17ου αιώνα και στις αρχές του 18^{ου}, το οποίο διαμόρφωσε τις πραγματικές συνθήκες στις οποίες η εφαρμογή της λογικής σε πρακτικά θέματα θα μπορούσε να ανθίσει. Οι φιλόσοφοι ασχολήθηκαν με ηθικά ζητήματα, ενώ επιθυμούσαν να ελευθερώσουν την ηθική φιλοσοφία από την θεολογική της εξάρτηση και να τη θέσουν σε μια ορθολογική βάση με σκοπό να αντλήσουν από αυτήν αντικειμενική γνώση. Η αυξανόμενη ορθολογικότητα και η άνοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας θεωρήθηκαν μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας που εξελισσόταν στους δυτικούς πολιτισμούς. (Hall, 2003: 74-75) Όλα αυτά δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναδύθηκε το ρεύμα του πραγματισμού.

Ο «πραγματισμός» (pragmatism) αποτέλεσε ένα πολυδιάστατο διανοητικό ρεύμα που κυριάρχησε στις ΗΠΑ, κατά την περίοδο 1870 έως 1945, και εκπροσωπήθηκε από κορυφαίους στοχαστές, όπως ο William James, ο Charles S. Peirce, ο John Dewey, ο George Mead, κ.α. Πιο συγκεκριμένα, οι τέσσερις βασικές πτυχές της συγκυρίας για την ανάπτυξη της φιλοσοφίας του πραγματισμού ήταν οι εξής: Πρώτον, το κύρος το οποίο η επιστήμη και η επιστημονική μέθοδος απέκτησαν στον 19ο αιώνα, δεύτερον η αντίστοιχη δύναμη του εμπειρισμού ως φιλοσοφικού ρεύματος, τρίτον η αποδοχή της βιολογικής εξέλιξης και τέταρτον η αποδοχή των ιδανικών της αμερικανικής δημοκρατίας. Αυτοί οι τέσσερις παράγοντες επηρέασαν τους εκπροσώπους του πραγματισμού αλλά σε διαφορετικούς βαθμούς. Η επιρροή στην επιστημονική μέθοδο φαίνεται περισσότερο στον Peirce, η επίδραση στο φιλοσοφικό εμπειρισμό είναι πιο δυνατή στον James και το αποτύπωμα των ιδανικών της Αμερικανικής Δημοκρατίας είναι κυρίαρχο στον Dewey. (Morris, 1970: 5)

Ο William James (1842-1910) θεωρείται, όχι μόνο ο πιο επιδραστικός αμερικανός φιλόσοφος, αλλά και ο πλέον αντιπροσωπευτικός της αμερικανικής σκέψης, αποτελώντας και ιδρυτική φιγούρα του φιλοσοφικού ρεύματος του πραγματισμού. Ο όρος πραγματισμός πρέπει να χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Charles Sanders Peirce (1839-1914), αμερικανό φιλόσοφο γνωστό και ως «πατέρα του πραγματισμού», σε μια έκθεση που διάβασε στη μεταφυσική ομάδα (metaphysical club) το 1872, όπου τον εισήγαγε ως «αξίωμα του πραγματισμού» (pragmatic maxim). (Scheffler, 1974: 15) Το αυθεντικό κείμενο δεν διασώθηκε, ωστόσο, το 1878 σε ένα

άρθρο του με τίτλο «Πώς να καταστήσουμε τις ιδέες μας σαφείς» χρησιμοποίησε τον όρο για να ονομάσει μια αρχή που καθοδηγεί στην έρευνά τους τον φιλόσοφο και τον μαθηματικό. (James, 2006: 9) Η αρχή έγκειται στο ότι το νόημα κάθε έννοιας που έχουμε κατά νου είναι η πρακτική συνέπεια που αυτή συνεπάγεται.

Αναλυτικότερα, ο Peirce, αφού σημειώνει ότι οι πεποιθήσεις στην πραγματικότητα είναι κανόνες για πράξη, αναφέρει ότι για να αναπτύξουμε το νόημα μιας σκέψης χρειάζεται μόνο να προσδιορίσουμε τι είδους συμπεριφορά της ταιριάζει. (Scheffler, 1974: 10) Επομένως, για να επιτύχουμε απόλυτη σαφήνεια στις σκέψεις μας για ένα αντικείμενο χρειάζεται μόνο να εξετάσουμε ποια εύλογα πρακτικά αποτελέσματα μπορεί να ενέχει αυτό το αντικείμενο, τι είδους συναισθήματα πρέπει να προσδοκούμε από αυτό και για τι είδους αντιδράσεις πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι. Η αντίληψή μας για αυτά τα αποτελέσματα συνιστά για εμάς το σύνολο της αντίληψής μας για το αντικείμενο από τη στιγμή που αυτή η αντίληψη έχει απόλυτα θετική σημασία. (James, 2006: 62).

Ο πραγματισμός του James διαφέρει από τον λογικό πραγματισμό του Peirce ή του Dewey, καθώς ο James θέλησε να εφαρμόσει τον πραγματισμό στη θρησκευτική πίστη και το θρησκευτικό φαινόμενο. (James, 2005:8) Ο James θεωρεί ότι ο πραγματισμός είναι επίσης μια μέθοδος για την ανάλυση φιλοσοφικών προβλημάτων, μια θεωρία αλήθειας, ενώ τον αντιλαμβάνεται ως μια επέκταση της μεθόδου του εμπειρισμού ως προς το ότι απομακρύνεται από αφηρημένες θεωρίες και παγιωμένες απόλυτες αρχές και στρέφεται προς συγκεκριμένα γεγονότα, πράξεις και αρχές: Οι θεωρίες είναι, σύμφωνα με τη θεωρία του πραγματισμού, εργαλεία που οι άνθρωποι τα χρησιμοποιούν για να επιλύουν προβλήματα και θα πρέπει να κρίνονται με βάση τις πρακτικές συνέπειες που έχουν για την ανθρώπινη συμπεριφορά. (James, 2006: 11) Σύμφωνα με τα παραπάνω, ως πραγματισμό θα ορίζαμε το φιλοσοφικό κίνημα με βάση το οποίο τα μόνα αποδεκτά επιστημολογικά ηθικά και αξιολογικά κριτήρια είναι αυτά που αποδεικνύονται αποτελεσματικά στην πράξη. (James, 2002: 9)

Ο John Dewey (1859-1952), Αμερικανός φιλόσοφος ο οποίος συμπληρώνει την τριάδα του πραγματισμού στις ΗΠΑ, μετά τον Peirce και τον James, επηρεασμένος από το έργο του James, *Αρχές της ψυχολογίας*, υιοθέτησε μια φυσιοκρατική στάση ενάντια στις ιδεαλιστικές αρχές που κυριαρχούσαν στο φιλοσοφικό τοπίο του καιρού του. Ο Dewey, σχετικά με την μέθοδο του

πραγματισμού, ισχυρίστηκε ότι ο κόσμος δεν γίνεται αντιληπτός παθητικά αλλά μέσω ενεργού χειρισμού του περιβάλλοντος, μέσα από μια διαδικασία μάθησης, ταυτιζόμενος με τις απόψεις του James. (Scheffler, 1974:15-16) Επομένως, ο πραγματισμός εμφανίζεται όχι ως μια λύση, αλλά ως ένα πρόγραμμα προς εκπόνηση και συγκεκριμένα ως μια πρόταση για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να μεταβληθούν οι υπάρχουσες πραγματικότητες. Οι θεωρίες κατά αυτό τον τρόπο καθίστανται εργαλεία στα οποία μπορούμε να στηριζόμαστε. Ο πραγματισμός καθιστά πιο εύκαμπτες τις θεωρίες, τις καθιστά ευέλικτες και τις θέτει σε λειτουργία. (James, 2006: 69).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η παρουσίαση της γνωσιοθεωρίας του ρεύματος του πραγματισμού μέσα από τις απόψεις των βασικών αμερικανών εκπροσώπων του και εξετάζεται η επίδραση των θεωριών τους στην εκπαίδευση. Επιχειρείται ναδειχθεί ότι η αξιοποίηση της πραγματιστικής γνωσιοθεωρίας στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία της παραδοσιακής Προοδευτικής εκπαίδευσης, μπορεί να εμπλουτίσει τις προϋποθέσεις με βάση τις οποίες η εκπαίδευση σχεδιάζει την αποστολή της, προκειμένου να διατυπωθεί ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα πραγματιστικά εμπνευσμένο.

Στο πρώτο κεφάλαιο συζητούνται ορισμένα βασικά ερωτήματα της γνωσιοθεωρίας του πραγματισμού, όπως το ποια είναι η πραγματιστική αντίληψη για την αλήθεια, ποια η σημασία της εμπειρίας, η σχέση βούλησης και πίστης, καθώς και το πώς δικαιολογείται η πεποίθηση σε μια ιδέα, σύμφωνα με τον πραγματισμό. Για τη εξέταση της πραγματιστικής γνωσιοθεωρίας μελετήθηκε το έργο , του W. James, καθώς από τους τρεις εκπροσώπους που προαναφέρθηκαν ήταν εκείνος που ασχολήθηκε εκτεταμένα με το φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού, επηρεάζοντας με το έργο του, μεταξύ άλλων, τους Peirce και Dewey.

Το δεύτερο Κεφάλαιο αναφέρεται στο πώς μπορεί να ιδωθεί η εκπαίδευση υπό το πρίσμα του πραγματισμού. Γίνεται αναφορά στις έννοιες της συνήθειας και της βούλησης και τον ρόλο τους στην εκπαίδευση. Επιπλέον, αναλύεται η σημασία της εμπειρίας στη σχέση της με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, ενώ, τέλος, παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές απόψεις των James και Dewey και σημειώνεται η συμβολή τους στην εκπαίδευση.

Τέλος, το τρίτο Κεφάλαιο αφορά στο πώς διαμορφώνεται η εκπαίδευση με την εφαρμογή των αρχών του πραγματισμού, στο ποιος είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης, ενώ παρουσιάζεται το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης του Dewey. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις αρχές και το Πρόγραμμα Σπουδών. Ακόμη, αναλύεται ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία και τελικά αποτιμάται η συμβολή της πραγματιστικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΓΝΩΣΙΟΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΥ

1.1 Η πραγματιστική αντίληψη για την αλήθεια

Ο πραγματισμός θεωρείται πώς εκφράζει την κυρίαρχη αντίληψη της αμερικανικής νοοτροπίας, τον τρόπο ζωής και σκέψης των Αμερικανών. Ως φιλοσοφικό ρεύμα, ωστόσο, ο πραγματισμός δεν αποτελεί συνέχεια ή εκδοχή του ωφελιμισμού, του θετικισμού ή του εμπειρισμού. Βασικό στοιχείο που διακρίνει τον πραγματισμό είναι ο πλουραλιστικός χαρακτήρας του, ο οποίος αντιδιαστέλλεται χαρακτηριστικά στη μονιστική θέση ότι ο κόσμος είναι ένας και απόλυτος παρά το απέραντο πλήθος κατηγορημάτων, τα οποία εκφράζουν την ουσία του. (James, 2013) Συγκεκριμένα, ο πραγματισμός αποδεχόμενος τον πλουραλισμό των φαινομένων καταφάσκει, αν όχι σε μια κοινή ουσία της πολλαπλότητας, οπωσδήποτε όμως στην ενότητά τους, στη σύνδεση των φαινομένων με την ταυτόχρονη ετερότητα ή διαφορετικότητά τους. Παράλληλα, η ρεαλιστική αποδοχή της πραγματικότητας στηρίζεται πλήρως στις ενστικτώδεις πεποιθήσεις, ενώ αντιτάσσεται ριζικά στον ιδεαλισμό. Σύμφωνα με τον James, ο πραγματισμός υποστηρίζει τη βεβαιότητα της ύπαρξης του κόσμου ανεξάρτητα από την ανθρώπινη νόηση, κάτι που συμμερίζεται την πολλαπλότητα των φαινομένων. (James, 2013: 8-10)

Ασφαλώς η προσέγγιση του πραγματισμού χαρακτηρίζεται κρίσιμα από τη σημασία που αποδίδει στην έννοια «αλήθεια». Η αλήθεια αφορά μια ιδέα και η τελευταία καθίσταται αληθινή μέσα από τα γεγονότα. Με αυτή τη σημασία, η αλήθεια είναι ένα συμβαίνον, ένα προχώρημα, μια διαδικασία, το προχώρημα της αυτοεπιβεβαίωσης, η αυταλήθεια. Η εγκυρότητα της είναι η διαδικασία της επαλήθευσης και της εγκυροποίησης της. (James, 2013: 13) Αλλά πώς ορίζονται η επαλήθευση και η επικύρωση από τη σκοπιά του πραγματισμού; Κρίσιμο κριτήριο επαλήθευσης αποτελούν οι συγκεκριμένες πρακτικές συνέπειες που έχει μια επαληθευμένη και επικυρωμένη παράσταση. Βέβαια, τέτοιου είδους συνέπειες λαμβάνονται υπόψη όταν οι παραστάσεις συμφωνούν με την πραγματικότητα. Επομένως, η λειτουργία αυτή μέσω συμφωνίας είναι που ορίζει την επαλήθευση μιας παράστασης. (James, 2006)

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της ενότητας, ο πραγματισμός μας εξοικειώνει με την πλουραλιστική άποψη, οδηγώντας μας στην επιπλέον υπόθεση ότι ο πραγματικός κόσμος αντί να είναι αενάως πλήρης, όπως οι μονιστές διαβεβαιώνουν, μπορεί να είναι αενάως ατελής και να χρειάζεται συνεχώς συμπλήρωμα ή να υπόκειται σε απώλειες. (James, 2006: 164) Όμως, όλα τα πράγματα στον κόσμο υπάρχουν κατά είδη και όχι μεμονωμένα, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει η τάση όταν επαληθεύονται πρώτα και άμεσα οι ιδέες σχετικά με ένα δείγμα ενός είδους να θεωρούμε ότι μπορούμε να εφαρμόσουμε ελεύθερα την επαλήθευση σε άλλα δείγματα. Έμμεσα ή μόνο δυνητικά επαληθευμένες προσεγγίσεις μπορούν, λοιπόν, να είναι εξίσου αληθινές με τις πλήρως επαληθευμένες προσεγγίσεις. Ενεργούν, όπως και οι αληθινές προσεγγίσεις, και δίνουν τα ίδια προνόμια με το να διεκδικούν την αναγνώριση για τους ίδιους λόγους. (James, 2013)

Ο πραγματισμός, και κυρίως ο πραγματισμός του James, χαρακτηρίζεται από την άποψη πώς δεν υπάρχει καμία μόνιμη και απόλυτη αλήθεια και πώς αληθείς ιδέες είναι εκείνες τις οποίες μπορούμε να αφομοιώσουμε, να καταστήσουμε έγκυρες, να επιβεβαιώσουμε και να επαληθεύσουμε. Αλήθεια, επομένως, είναι οτιδήποτε εκφράζεται ως γνώση, της οποίας κύρια χαρακτηριστικά είναι η δυνατότητα επαλήθευσης και η χρηστική της διάσταση, οτιδήποτε δηλαδή ωφελεί πρακτικούς σκοπούς. Το επαληθεύσιμο της αλήθειας, κυρίως αν αυτή είναι επιστημονική, οφείλει να μπορεί να διαψευστεί, αφού η πρόοδος της επιστήμης στηρίζεται στη δημιουργική υπέρβαση των γνώσεων. (James, 1994) Εδώ υπεισέρχεται η βασική θέση του James (2013: 14): «οτιδήποτε υιοθετείται, ό,τι έχει δειχθεί από την πρακτική της ανθρώπινης κοινωνίας πώς ωφελεί, πώς έχει πρακτική ωφελιμότητα, είναι αληθές».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η πραγματιστική αλήθεια αποτελεί ιδιότητα παραστάσεων. Προσδιορίζει τη συμφωνία τους με την πραγματικότητα, όπως και το ψεύδος σημαίνει την ασυμφωνία τους με αυτή. Η παραδοχή αυτή για την αλήθεια γίνεται αποδεκτή, τόσο από τους πραγματιστές, όσο και από τους νοησιοκράτες, οι οποίοι αποδέχονται αυτό τον ορισμό ως αναμφισβήτητο γεγονός. Αρχίζουν να διαφωνούν μόνο όταν τεθεί το ερώτημα ως προς το τι ακριβώς εννοείται με τον όρο «συμφωνία» και τι με τον όρο «πραγματικότητα». Οι νοησιοκράτες υποστηρίζουν ότι οι ιδέες απεικονίζουν την ανεξάρτητη από εμάς πραγματικότητα. Η πραγματικότητα θεωρείται κάτι με το οποίο έρχονται σε συμφωνία οι παραστάσεις μας. (James, 2006:

192· Will, 1997: 21) Η κοινή σημασία που υιοθετείται, ωστόσο, είναι ότι μια αληθής παράσταση πρέπει να αντιγράφει την πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται. (James, 2006)

Η μεγάλη υπόθεση των νοησιοκρατών είναι ότι ουσιαδώς η αλήθεια σημαίνει μια αδρανή στατική σχέση, την οποία, αν κάποιος κατέχει, βρίσκεται εκεί όπου νοητικά οφείλει να είναι από γνωσιολογική άποψη, δηλαδή σε μια σταθερή θέση ισορροπίας. Ο πραγματισμός, από την άλλη, εγείρει μια χρηστική ερώτηση: «Δέξου μια ιδέα ή πίστεψε πώς είναι αληθινή. Ποια συγκεκριμένη διαφορά θα δημιουργήσει η αλήθεια της στη συνήθη ζωή του καθένα; Πώς η αλήθεια θα πραγματωθεί; Ποιες εμπειρίες θα είναι διαφορετικές από εκείνες που θα μπορούσαμε να αποκτήσουμε, εάν αυτή η πεποίθηση ήταν εσφαλμένη; Ποια, εν συντομία, είναι η αμοιβή, η αξία της αλήθειας, με εμπειρικούς όρους;» Η απάντηση που δίνει ο Πραγματισμός είναι ότι οι αληθείς ιδέες είναι εκείνες τις οποίες μπορούμε να αφομοιώσουμε, να εγκυρώσουμε, να επιβεβαιώσουμε και να επαληθεύσουμε. Ψευδείς είναι εκείνες τις οποίες δεν μπορούμε. Αυτή είναι η πρακτική διαφορά που μας επιτρέπει να έχουμε αληθινές ιδέες. Αυτό είναι επιπλέον το νόημα της αλήθειας, γιατί αυτό είναι η αιτία για την οποία η αλήθεια είναι γνωστή ως τέτοια. (James, 2013: 43)

Ωστόσο, είναι η φύση της αλήθειας που πρέπει να κυρωθεί και να επαληθευτεί. Στην περίπτωση της αλήθειας, οι αναληθείς πεποιθήσεις δρουν ολέθρια σε μακροπρόθεσμη βάση, κατ' αντιστοιχία με το ότι οι αληθείς πεποιθήσεις δρουν ευεργετικά. (James, 2013) Για τον James, η μόνη απόλυτα βέβαιη αλήθεια, στην οποία πιστεύει, είναι ότι το παρόν φαινόμενο της συνείδησης είναι υπαρκτό και το θεωρεί ως το ελάχιστο σημείο εκκίνησης της γνώσης, ως την απλή παραδοχή της ύπαρξης μιας πρώτης ύλης για το φιλοσοφικό στοχασμό, ενώ θεωρεί ότι οι διαφορετικές φιλοσοφίες αποτελούν αναρίθμητες απόπειρες να βρεθεί τι είναι πραγματικά αυτή η πρώτη ύλη. (James, 2002)

Ως προς τα κριτήρια καθορισμού της αλήθειας, δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή αντίληψη που να καθορίζει τι είναι πραγματικά αληθινό. Ορισμένοι θεωρούν ότι το κριτήριο αυτό δεν αποτελεί μέρος της αντιληπτικής διαδικασίας και το εντοπίζουν στα ένστικτα της καρδιάς ή στη συστηματοποιημένη εμπειρία της ανθρώπινης φυλής. Άλλοι πάλι θεωρούν ως κριτήριο την ίδια τη στιγμή της αντίληψης. (James, 2002: 51) Ωστόσο, το να ισχυρίζεται κανείς ότι ορισμένες

αλήθειες είναι αντικειμενικά προφανείς έχει την ίδια ισχύ με το να υποστηρίζει ότι όταν τις σκέφτεται ως αληθείς και είναι αληθείς, τότε η προφάνεια τους είναι αντικειμενική, ενώ διαφορετικά παύει να είναι. Επιπλέον, η πεποίθηση ότι η προφάνεια που καθοδηγεί κάποιον είναι πραγματικά αντικειμενική είναι απλώς ακόμα μια υποκειμενική γνώμη σαν όλες τις άλλες, καθώς δεν υπάρχει τίποτε που να μην το έχει θεωρήσει κάποιος απόλυτα αληθές, την στιγμή που κάποιος άλλος το θεωρούσε απόλυτα εσφαλμένο. (James, 2002)

Στο φυσικό κόσμο τα γεγονότα υπάρχουν όπως υπάρχουν, ανεξάρτητα από εμάς και σπάνια χρειάζεται να λάβουμε μια εσπευσμένη απόφαση για αυτά, διακινδυνεύοντας να παραπλανηθούμε και πιστεύοντας σε μια αδιαμόρφωτη ακόμη θεωρία. Τα ζητήματα που προκύπτουν στον φυσικό κόσμο, επομένως, αφορούν σχεδόν πάντοτε ασήμαντες επιλογές, οι υποθέσεις επιβιώνουν μετά βίας, ενώ σπάνια είναι αναγκαίο να γίνει επιλογή μεταξύ της πίστης στην αλήθεια και της πίστης στο ψεύδος. Σε αυτή την περίπτωση μια στάση σκεπτικιστικής ισορροπίας είναι επομένως απολύτως σοφή, εάν θέλουμε να αποφύγουμε τα λάθη. (James, 2002: 61) Από την άλλη, σύμφωνα με τον James, η επιστήμη ενδιαφέρεται μόνο για την τεχνικά επαληθευμένη αλήθεια. Τα ανθρώπινα πάθη, ωστόσο, είναι ισχυρότερα από τους τεχνικούς κανόνες και συνεπώς, όταν δεν υπάρχει επιβεβλημένη επιλογή, το ιδανικό πρέπει να είναι η μη εμπαθής κριτική διάνοια που δεν θα διαθέτει προσφιλείς υποθέσεις και θα μας σώζει πραγματικά κάθε φορά από την παραπλάνηση. (James, 2002: 63)

Παρόμοια φαίνεται να είναι και η θέση του Peirce, ο οποίος είχε παρατηρήσει ότι αν κάποιος προσπαθήσει να επιβεβαιώσει οποιοδήποτε νόμο της φύσης, θα συνειδητοποιήσει ότι όσο πιο ακριβής είναι η παρατήρησή του, τόσο περισσότερες αποκλίσεις θα βρει από το νόμο. Οι άνθρωποι είναι συνηθισμένοι να αποδίδουν τις αποκλίσεις αυτές σε λάθη. (Scheffler, 1974) Βέβαια, ο Peirce δεν θέλησε να επιτρέψει καμία μορφή υποκειμενισμού στην ερμηνεία της αλήθειας και γι' αυτό προσπάθησε να διαχωρίσει την αλήθεια από οποιαδήποτε ατομική γνώμη και να τη συνδέσει άμεσα με την πραγματικότητα. Συνεπώς, η αλληλεξάρτηση αλήθειας και πραγματικότητας αποτελεί μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για να συλλάβουμε σωστά τη θεωρία του Peirce. Πολύ συχνά η αλήθεια ορίζεται με όρους πραγματικότητας και η πραγματικότητα με όρους της αλήθειας. (Σφενδόνη-Μέντζου, 2012:167) Τα τρία

στοιχεία που διαφαίνονται, λοιπόν, είναι ότι πρώτον, η αλήθεια προϋποθέτει και βασίζεται στην ιδέα της πραγματικότητας, δεύτερον ότι η αλήθεια ορίζεται ως η έσχατη γνώμη με αντικείμενο της γνώμης αυτής το πραγματικό και, τρίτον ότι η πραγματικότητα είναι ανεξάρτητη έναντι της ατομικής σκέψης. (Σφενδόνη- Μέντζου, 2012)

Επομένως, η ερμηνεία της αλήθειας, που δίνεται από τον Peirce στο πλαίσιο της πραγματιστικής του θεωρίας, είναι η εξής: η αλήθεια δεν ταυτίζεται με την πεποίθηση ούτε και με την υποκειμενική ικανοποίηση για επιβεβαίωση της ατομικής γνώμης. Απαραίτητο συστατικό για τον ορισμό της είναι η έννοια της πραγματικότητας. Γιατί, χωρίς την έννοια της πραγματικότητας, ως αντικειμενικού αιτίου της σκέψης και της πεποίθησης, δεν νοείται αλήθεια. Ο Peirce είχε ήδη εντυπώσει στην έννοια της αλήθειας, προσπαθώντας να συλλάβει τον ουσιαστικό χαρακτήρα της αλήθειας και της πραγματικότητας μέσα από διάφορες οπτικές. Έτσι, η ανάλυση της αλήθειας στον Peirce δίνεται με όρους της πραγματικότητας, της σταθερής πεποίθησης, της επιστημονικής έρευνας, της τελικής γνώμης, της ερευνητικής κοινότητας, του απώτερου μέλλοντος και του ιδανικού ορίου. Αλήθεια, λοιπόν, είναι η τελική γνώμη, η έσχατη συμφωνία, η κατασταλαγμένη πεποίθηση, η συναίνεση και συνδέεται με την καθολική ερευνητική κοινότητα, που τείνει να συλλάβει την αλήθεια μέσα από μια συλλογική προσπάθεια. (Σφενδόνη-Μέντζου, 2012: 165) Με άλλα λόγια, είναι η συμφωνία μιας αφηρημένης δήλωσης με ένα ιδανικό όριο, μπροστά στο οποίο η ατελείωτη έρευνα θα είχε την τάση να φέρνει την επιστημονική πίστη. (Will, 1997: 21) Υπό αυτή την έννοια, για τον πραγματισμό η επιστήμη χρειάζεται μια νέα μέθοδο, μια νέα αρχή μεθόδου για την περαιτέρω εξέλιξη της ανάπτυξης της και αυτή η αρχή χρειάζεται να είναι Προοδευτική. Η αξίωση αυτή του πραγματισμού βασίζεται στην πεποίθηση ότι η επιστήμη έχει προοδεύσει στο παρελθόν με κριτήριο τη διαίσθηση, επειδή η διαίσθηση των επιστημόνων διαμορφώθηκε από τα φαινόμενα, πάνω στα οποία η ίδια η διαίσθηση προσανατολίστηκε. (Scheffler, 1974: 25)

Ο Peirce, όπως προαναφέρθηκε, συνδέει την αλήθεια με την πραγματικότητα, ισχυριζόμενος ότι η τελευταία βρίσκεται στα αισθητά αποτελέσματα που παράγουν τα πράγματα που περιλαμβάνονται σε αυτήν, ενώ, προκειμένου να υποστηρίξει τον ανεξάρτητο χαρακτήρα της, οδηγείται στην παρατήρηση ότι η πραγματικότητα των

πραγμάτων συνίσταται στην επιμονή τους να μας αναγκάσουν να τα αναγνωρίσουμε. (Σφενδόνη-Μέντζου, 2012:170) Με αυτόν τον τρόπο συνδέει την αλήθεια και την πραγματικότητα με την αισθητή εμπειρία. Ο σκοπός του Peirce ήταν να αναγκάσει τους φιλοσόφους και άλλους ερευνητές να ξεφύγουν από τον κύκλο των λέξεων και να διευκρινίσουν τις έννοιες των όρων τους με ρητή αναφορά στην ανθρώπινη εμπειρία (Colapietro, κ.α., 2005: 169) Παράλληλα, ο James θεωρεί τον εαυτό του εμπειριστή σε ό, τι αφορά τη θεωρία για την ανθρώπινη γνώση. Στην πράξη, θεωρεί ότι πρέπει να πορευόμαστε συνειδητοποιώντας και αναστοχαζόμενοι τις εμπειρίες μας, διότι μόνο έτσι οι απόψεις μας μπορούν να καταστούν περισσότερο αληθινές. (James, 2002)

Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι η γνώση μας αυξάνεται κατά τόπους και η αύξηση αυτή ενδέχεται να συνεπάγεται σημαντική τροποποίηση απόψεων που πριν θεωρούνταν αληθείς. Αλλά τέτοιου είδους τροποποιήσεις έχουν την τάση να είναι βαθμιαίες, καθώς, ενώ οι ιδέες αυξάνονται, η υπόλοιπη γνώση παραμένει σταθερή και έχει την τάση βαθμιαία να φέρνει σε συμφωνία προηγούμενες απόψεις με τους νεωτερισμούς. (James, 2006) Οι νέες αλήθειες είναι αποτελέσματα νέων εμπειριών και προϋπάρχουσων αληθειών που συσχετίζονται προς αμοιβαίες τροποποιήσεις. (James, 2013: 25)

Στην επόμενη ενότητα εισάγεται και αναλύεται η έννοια και ο ρόλος της «εμπειρίας», ενός όρου ιδιαίτερα καθοριστικού για την γνωσιοθεωρία του πραγματισμού τόσο για τον καθορισμό των αληθών πεποιθήσεων, όσο και για την ανάδειξη της πραγματιστικής αντίληψης για την αλήθεια ως χρησιμότητα.

1.2 Η σημασία της εμπειρίας

Η σημασία για την ανθρώπινη ζωή να έχει κανείς αληθείς πεποιθήσεις σχετικά με γεγονότα είναι κάτι αξιοσημείωτο. Τόσο ο Peirce όσο και ο James θεωρούν ότι αληθείς πεποιθήσεις είναι αυτές που έχουν αποδειχθεί αξιόπιστες στο παρελθόν και αναμένεται να παραμείνουν το ίδιο αξιόπιστες και στο μέλλον, επιτυγχάνοντας έτσι τη μακροπρόθεσμη χρησιμότητά τους. (Višňovský, 2012: 78) Σε αυτό το πλαίσιο ζωής μέσα σε έναν κόσμο πραγματικοτήτων, οι οποίες μπορεί να είναι απείρως χρήσιμες ή απείρως επιβλαβείς, κατανοούμε ότι οι παραστάσεις που μας δείχνουν ποιες από αυτές μπορούμε να προσδοκούμε να είναι αληθείς, και κατ' επέκταση η επιδίωξη τέτοιων παραστάσεων, είναι ένα κυρίαρχο ανθρώπινο καθήκον. (James, 2006)

Ο James προκειμένου να υποστηρίξει την θέση αυτή εισάγει την έννοια του «κοινού νου», τον οποίο χαρακτηρίζει ως ένα ευρύ στάδιο ισορροπίας στην ανάπτυξη του ανθρώπινου νου που περιλαμβάνει τους θεμελιακούς τρόπους σκέψεις, που «επιβίωσαν» σε όλο το εύρος της εμπειρίας του χρόνου. (James, 2006: 167) Αποτελούν τους τρόπους με τους οποίους διαχειριζόμαστε γεγονότα μέσω του σκέπτεσθαι. Η εμπειρία όμως δεν δίνεται ταξινομημένη και προσδιορισμένη. Αυτό που συνήθως κάνουμε είναι εμείς, πρώτα, να σχηματοποιούμε ένα σύστημα εννοιών βάσει του οποίου αυτές ταξινομούνται νοητικά ή συνδέονται με κάποιον νοησιαρχικό τρόπο και κατόπιν να το χρησιμοποιούμε σαν ρυθμιστικό κανόνα σύμφωνα με τον οποίον καταγράφουμε τις εντυπώσεις που προκύπτουν. (James, 2006) Το σύστημα εννοιών που χρησιμοποιεί ο κοινός νους περιλαμβάνει τις εξής έννοιες: πράγμα, το ίδιο ή διαφορετικό, είδη, νόες, σώματα, χρόνος, χώρος, υποκείμενα και κατηγορούμενα, αιτιακές επιδράσεις, το φανταστικό, το πραγματικό. (James, 2006: 169· James, 2013: 27-28)

Επομένως, σύμφωνα με τον James, υπάρχει ένας χρόνος, στον οποίο όλοι πιστεύουμε και στον οποίο κάθε συμβαίνον έχει την ορισμένη ημερομηνία του, χώρος στον οποίο κάθε πράγμα έχει μια συγκεκριμένη θέση. Αυτές οι αφηρημένες έννοιες ενοποιούν τον κόσμο ασύγκριτα. Τα είδη και η ομοιότητα των ειδών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βρίσκουμε τον δρόμο μας ανάμεσα σε τόσους. Οι εμπειρίες θα μπορούσαν να είναι όλες μοναδικές, καθόσον καμία δεν θα λάμβανε χώρα δύο φορές. Σε ένα παρόμοιο κόσμο, η λογική δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί, γιατί είδος και ομοιότητα ειδών είναι τα μόνα εργαλεία της λογικής. Το «πιθανό» ως κάτι

λιγότερο από το πραγματικό και ως κάτι περισσότερο από το πλήρως μη πραγματικό είναι μια άλλη έννοια από τις κυρίαρχες έννοιες του κοινού νου. Κάθε μορφωμένος άνθρωπος σκέπτεται πάντα για ένα πράγμα με τον τρόπο του «κοινού νου» και στηρίζει τα κατηγορήματα του μέσω των αλλαγών που γίνονται. (James, 2013) Ο κοινός νους φαίνεται, λοιπόν, ως ένα ιδιαίτερο στάδιο κατανόησης των πραγμάτων, ένα στάδιο μαθητείας, το οποίο ικανοποιεί, με υπερβολικά επιτυχή τρόπο, τους σκοπούς της σκέψης μας. (James, 2013: 32-33)

Επιπλέον, υπάρχουν διάφορα επίπεδα, βαθμίδες ή τύποι σκέψεις για τον κόσμο και οι έννοιες κάθε βαθμίδας έχουν καθεμιά τη δική της αξία, ωστόσο είναι αδύνατον να αποφανθούμε αν μια υπάρχουσα βαθμίδα είναι σε απόλυτο βαθμό πιο αληθής από μια άλλη. Ο κοινός νους είναι η πιο περιεκτική βαθμίδα, επειδή αυτός πρώτα εφαρμόστηκε στην πράξη και κατέστησε το σύνολο της γλώσσας σύμμαχό του. Αλλά ούτε η περιεκτικότητα ούτε ο σεβασμός δεν αποτελούν αποφασιστικά σημάδια αλήθειας. Δεν υπάρχει ένα ξεκάθαρο συμπέρασμα, όταν συγκρίνουμε αυτούς τους τύπους σκέψης για να αποφανθούμε ποια είναι απολύτως πιο αληθής. Ο κοινός νους είναι ο καλύτερος για ένα επίπεδο ζωής, η επιστήμη για ένα άλλο, αλλά ποιο από το καθένα είναι το πιο αληθινό δεν το ξέρει κανείς, καθώς καμία υπόθεση δεν είναι αληθέστερη από οποιαδήποτε άλλη ως προς το αν είναι πιο ακριβές αντίγραφο της πραγματικότητας. Το μόνο αληθινό κυριολεκτικά πράγμα είναι η πραγματικότητα και η μόνη πραγματικότητα την οποία γνωρίζουμε είναι για αυτούς τους λόγους η αισθητή πραγματικότητα, ο ρους των αισθήσεων μας και των συγκινήσεων μας, όπως συμβαίνουν. (James, 2013: 38-39)

Καταλήγουμε, έτσι, στο ότι η πρακτική αξία των αληθινών ιδεών εκπορεύεται πρωταρχικά από την πρακτική σπουδαιότητα των αντικειμένων τους για εμάς. (James, 2013: 45) Από τη στιγμή που σχεδόν κάθε αντικείμενο ενδέχεται μια μέρα να καταστεί έστω και προσωρινά σημαντικό, το πλεονέκτημα να έχεις ένα γενικό απόθεμα επιπλέον αληθειών, δηλαδή παραστάσεων, που θα είναι αληθείς απλώς και μόνο σε πιθανές καταστάσεις φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο. Συσσωρεύουμε αυτές τις επιπλέον αλήθειες στη μνήμη μας και κάθε φορά που μια τέτοια αλήθεια καθίσταται σημαντική από πρακτική άποψη, ανασύρεται από το χώρο αποθήκευσης για να λειτουργήσει στον κόσμο και η πίστη μας σε αυτήν καθίσταται ενεργή. (James, 2006) Έτσι, φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι κάτι είναι χρήσιμο, επειδή είναι αληθές, ή ότι

είναι αληθές, επειδή είναι χρήσιμο. Και οι δύο εκδοχές λένε το ίδιο ακριβώς πράγμα, κυρίως ότι εδώ υπάρχει μια ιδέα που εκπληρώνεται και που μπορεί να επαληθευτεί. (James, 2013: 45) «Αλήθεια» είναι το όνομα για οποιαδήποτε παράσταση θέτει τη διαδικασία επαλήθευσης σε κίνηση και «χρήσιμη» είναι το όνομα για την ολοκληρωμένη λειτουργία της στην εμπειρία (James, 2006: 197).

Αυτή αποτελεί και τη γενική έννοια της αλήθειας, ως κάποιου πράγματος που συνδέεται ριζικά με τον δρόμο στον οποίο κάποιο στάδιο της εμπειρίας μας μπορεί να μας οδηγήσει σε άλλες στιγμές. Πρωταρχικά, και στο επίπεδο του κοινού νου, η αλήθεια μιας κατάστασης σκέψης μηνύει την ενέργεια ενός προχωρήματος που είναι έγκυρο κατά την ανάπτυξη του. Όταν μια στιγμή της εμπειρίας μας, μας εμπνέει με τη σκέψη ότι είναι σωστή, αυτό δηλώνει πώς αργά ή γρήγορα εμείς εμβαπτιζόμαστε υπό το φως αυτής της σκέψης και δημιουργούμε πλεονεκτική σχέση με αυτή. (James, 2013: 45-46) Πιο αναλυτικά, ένα τμήμα της εμπειρίας μπορεί να μας προειδοποιήσει να αναμένουμε ένα άλλο τμήμα που μπορεί να αποβλέπει προς ή να είναι σημαντικό για αυτό το αντικείμενο. (James, 2006) Η έλευση ενός αντικειμένου είναι η επαλήθευση της σημασίας του. (James, 2006: 198) Με τους όρους «πραγματικότητες» ή «αντικείμενα» εννοούμε είτε πράγματα του κοινού νου, που είναι παρόντα με την αισθητή εποπτεία, ή άλλες σχέσεις του κοινού νου, όπως ημερομηνίες, τόπους, αποστάσεις, είδη, δραστηριότητες. (James, 2013: 46) Τέτοιου είδους επαληθεύσιμες καθοδηγήσεις είναι τα πρωτότυπα της διαδικασίας εύρεσης της αλήθειας. Η εμπειρία προσφέρει πράγματι άλλες μορφές διαδικασίας για την εύρεση της αλήθειας, αλλά όλες νοούνται σαν να αποτελούν πρωταρχικές επαληθεύσεις που συλλαμβάνονται, πολλαπλασιάζονται ή υποκαθιστούν η μια την άλλη. (James, 2006)

Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη είναι οι Schiller και Dewey, όσον αφορά την πραγματιστική τους θεώρηση για το τι υποδηλώνει η αλήθεια σε όλα τα επίπεδα. Συγκεκριμένα, όταν λένε «σε όλα τα επίπεδα», εννοούν ότι ο όρος «αλήθεια», όσον αφορά τις παραστάσεις και τις πεποιθήσεις μας, σημαίνει το ίδιο πράγμα με οτιδήποτε σημαίνει και στην επιστήμη. (James, 2006: 74) Δεν σημαίνει τίποτα άλλο παρά ότι αυτές οι παραστάσεις, οι οποίες δεν είναι παρά τμήματα της εμπειρίας μας, καθίστανται αληθείς καθόσον μας βοηθούν να αποκτήσουμε ικανοποιητικές σχέσεις με άλλα τμήματα της εμπειρίας μας, να τα συνοψίσουμε και να τα διαχειριστούμε μέσω εννοιολογικών συντομεύσεων, αντί να ακολουθούμε την ατελεύτητη διαδοχή

των συγκεκριμένων φαινομένων. Κάθε παράσταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο και κάθε ιδέα που θα μας μεταφέρει αποδοτικά από το ένα τμήμα της εμπειρίας μας στο άλλο θα συνδέσει ικανοποιητικά τα πράγματα. (James, 2006)

Η διαδικασία που συντελείται, με βάση τις παραπάνω παραστάσεις, σύμφωνα με τους Schiller και Dewey, υποχρεώνει κάθε άτομο το οποίο διαθέτει ήδη ένα απόθεμα παλαιών απόψεων να έρχεται αντιμέτωπο με μια νέα εμπειρία που τη θέτει σε αμφισβήτηση. Το αποτέλεσμα είναι μια εσωτερική δυσκολία άγνωστη μέχρι τώρα για τον νου του, από την οποία το άτομο επιζητεί να διαφύγει αλλάζοντας το προηγούμενο σύνολο των απόψεων του. Έτσι, προσπαθεί να αλλάξει πρώτα αυτή την άποψη, μετά την άλλη, μέχρι που να εμφανιστεί μια νέα παράσταση, την οποία μπορεί να εντάξει στο παλαιό απόθεμα παραστάσεων, προκαλώντας τη μικρότερη δυνατή μεταβολή. Αναζητά μια παράσταση, δηλαδή, που να διαμεσολαβεί ανάμεσα στο παλαιό απόθεμα και τη νέα εμπειρία και να κινείται ανάμεσά τους με μεγαλύτερη ευστοχία. Η αλήθεια, με αυτόν τον τρόπο, είναι πάντοτε ένας διαμεσολαβητής που διευκολύνει τις μεταβάσεις από το ένα τμήμα της εμπειρίας στο άλλο. Παντρεύει την παλαιά άποψη με το νέο γεγονός, έτσι ώστε πάντοτε να υπάρχει η μικρότερη απόκλιση και η μεγαλύτερη συνέχεια. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση θεωρούμε μια θεωρία αληθής, ανάλογα με την επιτυχία της να επιλύει αυτό το πρόβλημα των μικρότερων αποκλίσεων και της μεγαλύτερης συνέχειας. (James, 2006)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για τον πραγματισμό η νέα ιδέα είναι πιο αληθής, καθόσον επιτελεί πιο εύστοχα τη λειτουργία της ικανοποίησης των αναγκών μας. Καθίσταται και ταξινομείται από μόνη της ως αληθής μέσω του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί. (James, 2006: 79· Višňovský, 2012: 168) Καθαρά αντικειμενική αλήθεια, αλήθεια για την οποία δεν διαδραματίζει κανέναν ρόλο η θεμελίωση της λειτουργίας να ικανοποιεί τον άνθρωπο με το να συνδέει προηγούμενα τμήματα της εμπειρίας με νεότερα τμήματα, δύσκολα θα βρεθεί κάπου. (James, 2006) Αλήθειες αναδύονται από τα γεγονότα, αλλά εμβαπτίζονται εκ νέου σε γεγονότα και προσθέτουν νέες αλήθειες. Τα ίδια γεγονότα εκ νέου δημιουργούν ή αποκαλύπτουν νέα αλήθεια. Τα γεγονότα, όμως, τα ίδια δεν είναι αληθή. Αλήθεια είναι η ενέργεια των γεγονότων που αρχίζουν και ολοκληρώνονται. (James, 2013: 57)

Επιπλέον, για τον James (2002), η βούληση και η συναισθηματική προτίμηση επηρεάζουν σημαντικά το πώς δομούμε οι ίδιοι τις πεποιθήσεις μας, όσο και αν

αρνούμαστε να το παραδεχτούμε, καθώς πολλές φορές πιστεύουμε σε κάτι μόνο γιατί μας είναι χρήσιμο, ή επειδή το πιστεύει κάποιος άλλος ή και χωρίς ακόμα να μπορούμε να εξηγήσουμε πώς φτάσαμε στο να το πιστεύουμε. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στην διαμόρφωση πεποιθήσεων και στην «ελεύθερη βούληση» (free will), έννοια βασική στον πραγματισμό του James, την οποία αναπτύσσει και στο βιβλίο *Η βούληση πίστης*. Βασική θέση που αναπτύσσει είναι ότι μπορούμε χωρίς λογικές και εμπειρικές αποδείξεις να επιλέξουμε να πιστέψουμε σε αλήθειες που εξαρτώνται από τις δικές μας ενέργειες. Στόχος του είναι να υπερασπίσει την αυτόβουλα υιοθετημένη πίστη και ειδικότερα τη θρησκευτική πίστη. (James, 2002: 11)

1.3 Η σχέση βούληση και πίστης

Το δοκίμιο του James, *Η Βούληση Πίστης*, αποτελεί ένα έξοχο δείγμα πραγματιστικής σκέψης που πραγματεύεται το ερώτημα «Τί σημαίνει και πώς δικαιολογείται να πιστεύει κανείς σε κάτι;», είτε αυτό είναι κάτι απλό και τετριμμένο, είτε είναι ο ίδιος ο Θεός. (James, 2002: 10) «Ελεύθερη βούληση» (free will), σύμφωνα με τον James (2006: 123), σημαίνει μια καινοτομία, την πρόσδεση ενός πράγματος στο παρελθόν, το οποίο όμως δεν συνδέεται άμεσα με αυτό. Η ελεύθερη βούληση αποτελεί μια αρχή, μια θετική ικανότητα ή αρετή που διαθέτει ο άνθρωπος, μέσω της οποίας η αξιοπρέπεια του μεγεθύνεται. Πρέπει, λοιπόν, ο άνθρωπος να πιστεύει σε αυτήν για αυτό το λόγο. Οι υποστηρικτές της ελεύθερης βούλησης ισχυρίζονται ότι «εάν οι πράξεις μας είναι προκαθορισμένες, εάν πράγματι μεταβιβάζουμε την πίεση όλου του παρελθόντος, πώς θα μπορούσε κανείς να επαινεθεί ή να κατηγορηθεί για οτιδήποτε;». (James, 2006: 124)

Αρχικά, ο James εισάγει τον όρο «υπόθεση» για να χαρακτηρίσει μια πρόταση, την οποία καλούμαστε να αποδεχτούμε ή να απορρίψουμε. Οι υποθέσεις διακρίνονται σε νεκρές, οι οποίες είναι αυτές που αποκλείεται εκ των πραγμάτων να πιστέψουμε και σε ζωντανές, δηλαδή σε υποθέσεις που προβληματιζόμαστε για το αν θα τις αποδεχτούμε ή όχι. Ζωντανή υπόθεση είναι εκείνη που ελκύει αυτόν στον οποίον προτείνεται, επειδή του παρουσιάζεται ως μια πραγματική δυνατότητα, ενώ η νεκρή δεν προσελκύει την προσοχή με κάποιον πειστικό τρόπο, αποδεικνύοντας πώς ότι είναι νεκρό ή ζωντανό σε μια υπόθεση δεν οφείλεται στις εγγενείς της ιδιότητες, αλλά στις σχέσεις της με το εκάστοτε σκεπτόμενο υποκείμενο. Το κριτήριο είναι η επιθυμία για δράση. Η μέγιστη ένδειξη ζωντανίας είναι η αμετάκλητη βούληση για δράση, όπου αυτό πρακτικά ισοδυναμεί με την πίστη. Ωστόσο, μια στάση πίστης υπάρχει οποτεδήποτε υπάρχει επιθυμία για δράση. (James, 2002: 25-26) Επιπλέον, κάνει έναν ακόμα διαχωρισμό σε επιβεβλημένες, για τις οποίες είμαστε υποχρεωμένοι να πάρουμε θέση και σε αποφεύξιμες, των οποίων την αποδοχή ή την απόρριψη μπορούμε να αποφύγουμε χωρίς καμία συνέπεια. Ακόμη, τις διακρίνει σε βαρυσήμαντες ή ασήμαντες, ανάλογα με τον αντίκτυπο που θα έχει η όποια επιλογή μας για τους στόχους και την ευζωία μας. (James, 2002: 12) Ως γνήσια, τέλος, σύμφωνα με τον James (2002: 26) χαρακτηρίζεται κάθε επιλογή που είναι επιβεβλημένη, ζωντανή και βαρυσήμαντη.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν υπάρχουν κάποιες επιβεβλημένες επιλογές στις θεωρητικές μας αναζητήσεις στην επιστήμη και για το αν είναι εφικτό πάντα να περιμένουμε χωρίς αρνητικές συνέπειες, μέχρις ότου προκύψει μια αδιάσειστη απόδειξη. Ως πεδίο εφαρμογής της γενικής θέσης του, ο James στρέφεται προς τα επιστημονικά πεδία, όπου η θέση του φαίνεται να μην ισχύει, αφού τα επιστημονικά ζητήματα δεν συνιστούν γνήσιες επιλογές. Για τους περισσότερους ανθρώπους, δεν υπάρχει καμιά επείγουσα ανάγκη να αποδεχθούν ή να απορρίψουν μια επιστημονική θέση και η επιλογή αυτή δεν πρόκειται να τους επηρεάσει σημαντικά. Άρα, έχουν την πολυτέλεια να τηρούν μια στάση σκεπτικιστικής αμφιβολίας. Από την άλλη, για έναν εμπλεκόμενο ερευνητή, η επιλογή μπορεί να είναι γνήσια και η επιθυμία του να επιβεβαιωθεί η επιστημονική υπόθεση, τον επηρεάζει στο πώς λειτουργεί και συνεισφέρει στην εξέλιξη της επιστήμης. (James, 2002) Ως δεύτερο πεδίο εφαρμογής της θέσης του επιλέγει τα ηθικά ζητήματα όσον αφορά τον ηθικό προβληματισμό. Σύμφωνα με τον James (2002), η υιοθέτηση μιας ηθικής στάσης και των συνεπειών της αποτελεί απόφαση που λαμβάνεται με την καρδιά και όχι με τη λογική, καθώς σε πολλά πρακτικά ηθικά ζητήματα οι επιλογές μας είναι γνήσιες, δηλαδή αφορούν ζωντανές, επιβεβλημένες και βαρυσήμαντες υποθέσεις. Η βούληση (will) αποφασίζει για το αν θα έχουμε ή όχι ηθικές πεποιθήσεις. Σύμφωνα με τον James, εάν η καρδιά δεν θέλει ένα κόσμο ηθικής πραγματικότητας, τότε είναι βέβαιο πώς ο νους δεν θα καταφέρει να κάνει κανέναν να πιστέψει στην ύπαρξη του. (James, 2002: 65-66) Τα ηθικά ζητήματα, για παράδειγμα, σύμφωνα με τον James, παρουσιάζονται άμεσα ως προβλήματα που η επίλυση τους δεν μπορεί να περιμένει την εύρεση κάποιας λογικής απόδειξης. Ένα ηθικό ερώτημα δεν είναι ένα ερώτημα για το τι είναι λογικό να υπάρχει, αλλά για το τι είναι ή θα ήταν καλό, εάν υπήρχε. Η επιστήμη αναφέρεται στο τι υπάρχει. Ωστόσο, προκειμένου να συγκρίνουμε την αξία αυτή που υπάρχει και αυτό που δεν υπάρχει, δεν πρέπει να συμβουλευτούμε την επιστήμη, αλλά όπως λέει ο Pascal την καρδιά μας. (James, 2002)

Προκειμένου να γενικεύσει τη θέση του, ο James στρέφεται στο ζήτημα της θρησκευτικής πίστης. Ορίζει αρχικά την θρησκευτική υπόθεση με τους πλέον γενικούς όρους, έτσι ώστε να μην παραπέμπει σε κάποιο συγκεκριμένο θρήσκευμα. Το πρώτο σκέλος της υπόθεσης είναι η πίστη στην ύπαρξη τέλειων και όμοιων πραγμάτων και η δεύτερη παραδοχή πώς η πίστη στα αιώνια και τέλεια πράγματα έχει άμεσα ευεργετικές συνέπειες για τη ζωή μας. (James, 2002: 17) Η ύλη και ο Θεός

σημαίνουν ακριβώς το ίδιο πράγμα, δηλαδή τη δύναμη που θα ήταν δυνατό να κάνει αυτόν τον κόσμο ολοκληρωμένο. (James, 2006) Επομένως, αν δεν συνάγεται καμία ιδιαίτερη εμπειρία ή συμπεριφορά στο μέλλον από την υπόθεση, η διαμάχη ανάμεσα στον υλισμό και τον θεϊσμό καθίσταται εντελώς ανενεργή και ασήμαντη. (James, 2006: 108) Ο θεϊστής αποδεικνύει την παρέμβαση κάποιου Θεού, ενώ ο υλιστής αποδεικνύει ότι κάτι τέτοιο οφείλεται σε τυφλές φυσικές δυνάμεις, ενώ ο πραγματιστής είναι στη θέση να επιλέξει ανάμεσα στις θεωρίες τους και καταλήγει στο να αποφανθεί ότι οι δύο θεωρίες, παρά τις διαφορετικές ονομασίες τους, σημαίνουν το ίδιο πράγμα και ότι η διαμάχη είναι καθαρά λεκτική. (James, 2006) Επομένως, σε κάθε γνήσια μεταφυσική διαμάχη, όσο υποθετική και απόμακρη και αν είναι, ενέχεται ένα πρακτικό ζήτημα. (James, 2006: 109)

Η αμέσως επόμενη κίνηση είναι να δείξει ότι η θρησκευτική υπόθεση συνιστά για πολλούς ανθρώπους γνήσια επιλογή. (James, 2006) Έτσι, υποστηρίζει ότι για κάποιους ανθρώπους αποτελεί ζωντανή επιλογή. Για όσους αποτελεί ζωντανή επιλογή, αποτελεί και βαρυσήμαντη επιλογή, αφού διακυβεύεται ένα υψίστης σημασίας για αυτούς αγαθό και για την ίδια την κατηγορία ανθρώπων, η θρησκευτική υπόθεση είναι αναπόφευκτη, αφού η υιοθέτηση μιας σκεπτικιστικής στάσης ενέχει τον ίδιο ακριβώς κίνδυνο να εξαπατηθούν, που ενέχει και η απόφαση να πιστέψουν. Τα θρησκευτικά αυτά ζητήματα, επομένως, δεν προσεγγίζονται λογικά. (James, 2002: 17) Ωστόσο, το επιχείρημα της βούλησης αφορά μόνο γνήσιες επιλογές, οι οποίες από τη φύση τους δεν μπορούν να παρθούν λογικά. Η πίστη σε αυτές τις υποθέσεις, ούτε δημιουργεί τις συνθήκες επαλήθευσης τους, ούτε επιδρά αιτιακά σε πράγματα που υπάρχουν ανεξάρτητα από εμάς. Απλώς επιδρά στον τρόπο με τον οποίο βλέπει τα πράγματα ο πιστός και τον καθιστά κατά πολύ διαφορετικό και σημαντικότερο από τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα πράγματα εκείνος που δεν πιστεύει. (James, 2002)

Στη συνέχεια, ο James εξετάζει το ερώτημα αν μπορούμε να πιστέψουμε σε μια υπόθεση, επειδή απλώς το επιθυμούμε και μάλιστα σε αντίθεση με ό,τι επιβάλλουν οι νοητικές μας διαδικασίες. Η απάντηση του όμως είναι αρνητική. Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να πούμε πώς ο Θεός υπάρχει, καθώς η πιθανότητα να υπάρχει θα ήταν η πιο βολική σκέψη/υπόθεση. Ο James, λαμβάνοντας υπόψη τις συνέπειες του θρησκευτικού φανατισμού, επισημαίνει ότι η απόφαση πίστης θα πρέπει να σχετίζεται με την απόφαση να δεχτούμε τις αποφάσεις των άλλων, όποιες

και αν είναι αυτές και τονίζει, παραφράζοντας τον Άγγλο δικαστή και φιλόσοφο Stephen FitzJames, ότι ο καλύτερος τρόπος να αντιμετωπίσουμε κάτι που δεν μας είναι οικείο είναι να αποφασίσουμε να κάνουμε ό,τι θεωρούμε υποκειμενικά καλύτερο, επιβεβαιώνοντας έτσι το κεντρικό του επιχείρημα. Σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, ο James (2002: 16) θεωρεί ότι η επιθυμία μας να μας αντιμετωπίζουν οι άλλοι με ένα συγκεκριμένο τρόπο, καθορίζει το πώς πράγματι θα μας αντιμετωπίζουν, αλλά και σε σχέση με πολλά ζητήματα, η πίστη σε ένα συγκεκριμένο είδος αλήθειας, το οποίο εξαρτάται από τις δικές μας ενέργειες, δίνει ζωή σε αυτή την αλήθεια.

Επομένως, σύμφωνα με τον James, όσον αφορά τις αλήθειες που εξαρτώνται από τις δικές μας ενέργειες, η πίστη που βασίζεται στην επιθυμία είναι αναμφίβολα κάτι το θεμιτό και πιθανότατα απαραίτητο. (James, 2002: 71) Σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις νοητικές καταστάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δύο ατόμων, ο James υποστηρίζει ότι η επιθυμία για ένα συγκεκριμένο είδος αλήθειας δίνει ζωή σε αυτή την αλήθεια, και το ίδιο συμβαίνει σε πολλές διαφορετικές καταστάσεις. Η πίστη, σε αυτή την περίπτωση, προβάλλεται ως αξίωση στις δυνάμεις που είναι πάνω από αυτή και με αυτόν τον τρόπο αυτοεπαληθεύεται. Όταν επιμένουμε ότι υπάρχει αλήθεια, είτε γνωστική είτε ηθική, αποφασίζουμε να πορευτούμε με τις ανάλογες συνέπειες, όποιες και αν είναι αυτές. (James, 2006)

Συνεπώς, από πραγματιστική σκοπιά, οι λέξεις «Θεός», «ελεύθερη βούληση» κ.ο.κ δεν έχουν παρά μόνο πρακτική σημασία. Ο πραγματισμός, αντί του να αναπολεί αρχές - έναν Θεό, ένα σχέδιο, μια ελεύθερη βούληση-, μεταθέτει την έμφαση και προσβλέπει στα ίδια τα γεγονότα. (James, 2006: 128) Η ελεύθερη βούληση, από την σκοπιά του πραγματισμού, σημαίνει δυνατότητα καινοτομίας στον κόσμο, το δικαίωμα να προσδοκούμε ότι στα βαθύτερα στοιχεία του, όπως επίσης και στα επιφανειακά του φαινόμενα, το μέλλον μπορεί να μη μιμηθεί και να μην επαναλάβει πιθανά λάθη και παραλήψεις του παρελθόντος. Σίγουρα, η μόνη δυνατότητα που κάποιος θα ήθελε να πραγματωθεί είναι η δυνατότητα ότι τα πράγματα μπορεί να είναι καλύτερα και ότι αυτήν την δυνατότητα, όπως εξελίσσεται ο πραγματικός κόσμος, υπάρχουν επαρκείς λόγοι να θέλουμε να την αποκτήσουμε. (James, 2006)

Μια βασική κριτική, η οποία ασκήθηκε στο έργο *Η βούληση πίστης*, είναι ότι η βούληση πίστης ταυτίζεται με την κατά βούληση πίστη, σύμφωνα με την οποία το

άτομο πιστεύει κατά κυριολεξία ότι ακριβώς θέλει, ότι δηλαδή του υπαγορεύουν οι προσωπικές του προτιμήσεις, η ιδιοσυγκρασία του, και η άλογη θέληση του, κατακρίνοντας έτσι τον James για επιστημολογική ανευθυνότητα. (James, 2002: 18) Ο James (2002: 29), εξετάζοντας το κατά πόσο είναι δυνατόν η βούληση μας να βοηθά ή να παρεμποδίζει τη διάνοια, όταν εκείνη προσλαμβάνει την αλήθεια, το αν μπορούμε, δηλαδή, να πιστέψουμε επειδή απλώς το θέλουμε, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όταν στρέφουμε την προσοχή μας σε συγκεκριμένα γεγονότα, φαίνεται σαν η εμπαθής και η βουλητική φύση μας να βρίσκονται στη ρίζα όλων των πεποιθήσεών μας, ενώ όταν εστιάζουμε σε άλλα γεγονότα, φαίνεται σαν αυτές να μην μπορούν να κάνουν τίποτα από τη στιγμή που η διάνοια θα εκδώσει την απόφασή της. Ο James (2002: 59· 1994: 42) τονίζει ότι η εμπαθής φύση μας μάς επηρεάζει όσον αφορά τις απόψεις μας, αλλά υπάρχουν και ορισμένες επιλογές μεταξύ απόψεων, όπου η επιρροή αυτή πρέπει να λογίζεται ταυτόχρονα ως ένας αναπόφευκτος και θεμιτός καθοριστικός παράγοντας των επιλογών μας. Οι απόψεις των εκπροσώπων του πραγματισμού για την εδραίωση της «πίστης» (belief) σε μια ιδέα αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

1.4 Η δικαιολόγηση της πεποίθησης

Η αλήθεια υφίσταται και δομείται από ένα σύστημα πεποιθήσεων. Δεν μπορούμε να ζούμε ή έστω να σκεφτόμαστε χωρίς κάποιο βαθμό πίστης. Η πίστη, σε αυτή την περίπτωση, αποτελεί συνώνυμο της υπόθεσης εργασίας. Η μόνη διαφορά είναι ότι κάποιες υποθέσεις μπορεί να απορριφθούν μέσα σε πέντε λεπτά, άλλες μπορεί να διαρκέσουν επί αιώνες. (James, 1994: 45) Στη διαδικασία αυτή, δεχόμαστε την επαλήθευση ενός πράγματος και διαπραγματευόμαστε αμοιβαία την αλήθεια μας σε μια προσπάθεια να δομηθεί το όλον. (James, 2013: 47) Ο James υποστηρίζει πως η πίστη ότι υπάρχει αλήθεια και ότι ο νους μπορεί να την ανακαλύψει αποδεικνύεται με δύο τρόπους: τον εμπειρικό και τον αδιάλλακτο τρόπο να πιστεύει κανείς την αλήθεια. Οι αδιάλλακτοι υποστηρίζουν ότι μπορούμε να γνωρίζουμε την αλήθεια, αλλά και ότι μπορούμε να γνωρίζουμε πότε έχουμε αποκτήσει αυτή τη γνώση, ενώ οι εμπειριστές θεωρούν ότι μπορούμε να κατακτήσουμε την αλήθεια, αλλά δεν μπορούμε σίγουρα να γνωρίζουμε το πότε. (James, 2002)

Στην διαμόρφωση των πεποιθήσεων θα πρέπει να αποδεχθούμε δύο αρχικά βήματα ως αναγκαία, δηλαδή ότι πρέπει να σκεφτόμαστε, έτσι ώστε να αποφεύγουμε την εξαπάτηση και ότι πρέπει να σκεφτόμαστε, έτσι ώστε να κατακτούμε την αλήθεια. Για τον James, κάθε φορά που η επιλογή μεταξύ του να μας διαφεύγει η αλήθεια και να την συλλαμβάνουμε δεν είναι βαρυσήμαντη, μπορούμε να αποποιηθούμε την ευκαιρία να την κατακτήσουμε και να αποκλείσουμε οποιαδήποτε πιθανότητα να πιστέψουμε ένα ψεύδος, απέχοντας από οποιαδήποτε απόφαση μέχρις ότου προκύψουν αντικειμενικά κριτήρια. (James, 2002) Αυτό θεωρεί ότι ισχύει για τα επιστημονικά ζητήματα, αλλά ακόμη και στις ανθρώπινες σχέσεις, για τον James (2002: 60), η ανάγκη να δράσουμε σπανίως είναι τόσο επείγουσα, ώστε να είναι προτιμότερο να βασιστεί κανείς σε μια εσφαλμένη πεποίθηση από το να μη βασιστεί σε καμία πεποίθηση.

Ο Peirce, από την άλλη, αναπτύσσει μια θεωρία της «πίστης» (belief) με κύριο άξονα ότι η σκέψη είναι στενά συνδεδεμένη με την πίστη και η πίστη με τη δράση μέσω της έννοιας της συνήθειας. (Σφενδόνη- Μέντζου, 2012) Ο Peirce, με τη θεωρία περί πίστης, άσκησε μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη του πραγματισμού, δίνοντας έμφαση στη σχέση της πίστης με την πράξη, χαρακτηρίζοντας την πίστη σαν μια διάθεση προετοιμασίας για πράξη, όταν οι συνθήκες το προσφέρουν. Η αμφιβολία

και η πίστη είναι τόσο διαφορετικές σε ποιότητα, καθώς η πίστη προσφέρει στον άνθρωπο που την έχει μια ικανοποίηση και μια αισιοδοξία, ενώ το στάδιο της αμφιβολίας μας δημιουργεί αρνητικό συναίσθημα. Η ώθηση να φύγουμε από την αμφιβολία και να φτάσουμε στην πίστη είναι κληροδοτημένη στον άνθρωπο, με τρόπο που να θεωρείται ότι η πίστη είναι το φυσικό στάδιο του ανθρώπου. Η πίστη μπορεί να θεωρηθεί σαν προσαρμοστική συνήθεια του ανθρώπου στον κόσμο, ενώ η αποτυχία της προσαρμογής οδηγεί στην αμφιβολία. Πίστη, για τον Peirce, είναι η κατάσταση, στην οποία βρισκόμαστε, όταν οι ενέργειες μας καθορίζονται από σταθερές συνήθειες. (Σφενδόνη- Μέντζου, 2012: 150)

Συμφωνώντας με τον Dewey, ο Peirce σημειώνει ότι μια προβληματική κατάσταση υπάρχει, όταν βρίσκουμε τις καθιερωμένες συνήθειες συμπεριφοράς μας να είναι ανεπαρκείς με αποτέλεσμα τη δημιουργία της αμφιβολίας. Δευτερευόντως, αυτή η θεωρία παρέχει μια καθαρή άποψη για τη φύση της απάντησης. Μια απάντηση είναι οποιαδήποτε πράξη μας κάνει ικανούς να φτάσουμε στους επιθυμητούς σκοπούς μας. Συνεπώς, ο στόχος είναι να βρούμε ένα κανόνα που θα μας κατευθύνει πάντα σε αυτό που πραγματικά επιθυμούμε. Έτσι, στην έρευνα, για το πραγματικό αντικείμενο, για τον πραγματικό σκοπό, ο σκοπός μας είναι η γνώση πώς να πράξουμε, με σεβασμό σε αυτό το στόχο, και διατηρώντας τους επιθυμητούς σκοπούς μας. Η διατήρηση μιας σταθερής πεποίθησης είναι επομένως ο στόχος της έρευνας, που την ορίζουμε σαν αληθινή και με τέτοιο σκοπό που τον ορίζουμε σαν αληθινό. (Scheffler, 1974: 60) Η έρευνα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο για να περάσει από την κατάσταση της αμφιβολίας προς την κατάσταση της πίστης.

Η κατάσταση της πίστης είναι, για τον Peirce, αυτό που ονομάζει αλήθεια, καθώς η όλη διαδικασία για να καταλήξουμε σε μια σταθερή πίστη λαμβάνει τη μορφή της αναζήτησης της αλήθειας. (Σφενδόνη- Μέντζου, 2012) Για την θεωρία της έρευνας του Peirce, η αμφιβολία διαφέρει από την πίστη σε τρεις άξονες: Πρώτον, υπάρχει μια σημαντική διαφορά μεταξύ της αίσθησης της αμφιβολίας και της αίσθησης της πίστης, δεύτερον, η αίσθηση της πίστης δείχνει αναλόγως ότι έχουν εγκαθιδρυθεί στη φύση μας κάποιες συνήθειες που καθορίζουν τις πράξεις μας, ενώ η αμφιβολία δεν έχει τέτοια επιρροή, τρίτον η αμφιβολία είναι μια δύσκολη και περίεργη κατάσταση, από την οποία προσπαθούμε να ελευθερώσουμε τους εαυτούς μας και να περάσουμε στην κατάσταση της πίστης, που είναι μια ικανοποιητική

κατάσταση που σίγουρα θα θέλαμε να επιδιώκουμε. Η έρευνα είναι ο αγώνας να ξεπεράσουμε ό,τι αρνητικό και να διατηρήσουμε την πίστη, που έχει στην αμφιβολία το μόνο άμεσο κίνητρο. (Scheffler, 1974)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για τον Peirce, η ουσία της πίστης είναι η εγκαθίδρυση μιας συνήθειας και οι διάφορες πεποιθήσεις διαχωρίζονται από τις διαφορετικές όψεις της δράσης που εγείρουν. (Scheffler, 1974: 77) Οι πεποιθήσεις που εγκαθιστούν την ίδια συνήθεια είναι οι ίδιες, ανεξάρτητα από το πόσο διαφέρουν, και οι πεποιθήσεις που εγκαθιστούν διαφορετικές συνήθειες είναι διαφορετικές μεταξύ τους, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πόσο μοιάζουν. Πράγματι, η όλη λειτουργία της σκέψης σκοπεύει να παράγει συνήθειες πράξης και με αυτό τον τρόπο να αναπτύξει τη σημασία τους. Έχουμε, δηλαδή, να αποφασίσουμε ποιες συνήθειες παράγει, για το τι σημαίνει ένα πράγμα και σε τι συνήθεια εμπλέκεται. (Scheffler, 1974) Σχετικά με την έννοια της συνήθειας, ο James εξέτασε τις ατομικές συνήθειες όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτές αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου και αποτελούν τη βάση της μάθησης και κατ' επέκταση το πώς αυτές συνδέονται και συνδέουν το σώμα και το μυαλό, βοηθώντας στην εξοικονόμηση και τον συντονισμό των ενεργειών μας (Višňovský, 2012: 168)

Όσον αφορά τη σύνδεση της πεποίθησης, της συνήθειας και της δράσης, ο Peirce παρατηρεί ότι όταν κάποιος έχει μια πεποίθηση, παρόλο που αυτή μπορεί να μην βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με την αλήθεια, για το υποκείμενο που την έχει, τη δεδομένη στιγμή, ταυτίζεται με την αλήθεια. Η διπολική σχέση λοιπόν που προσπαθεί να εγκαθιδρύσει ο Peirce ανάμεσα στην σκέψη και την πεποίθηση και ανάμεσα στην πεποίθηση και στη δράση, τον ωθεί στη διαμόρφωση του πραγματιστικού αξιώματος, σύμφωνα με το οποίο το νόημα των εννοιών συνδέεται άμεσα με τα πρακτικά αποτελέσματα. (Σφενδόνη- Μέντζου, 2012) Διότι η πεποίθηση είναι μια από τις απαραίτητες προϋποθέσεις της πραγμάτωσης του αντικειμένου της. (James, 1994: 48) Η επιτυχία εξαρτάται από την ενέργεια της πράξης και η ενέργεια με τη σειρά της εξαρτάται από την πίστη μας ότι δεν θα αποτύχουμε και η πίστη εξαρτάται από την πίστη μας ότι έχουμε δίκιο και η πίστη αυτή επαληθεύει έτσι τον εαυτό της. (James, 1994: 52) Δηλαδή, το γεγονός ότι ενεργούμε έχει ως αποτέλεσμα την πίστη σε κάτι και η πίστη με τη σειρά της επιφέρει ετοιμότητα προς δράση. Έτσι, ο πραγματισμός αποτελεί μια μέθοδο που αποβλέπει στο να ανακαλύψει εκείνες τις

συνέπειες που είναι δυνατό να επιδρούν στην ανθρώπινη συμπεριφορά. (Σφενδόνη-Μέντζου, 2012) Ο Peirce, με αυτόν τον τρόπο, παρουσιάζει το αξίωμα, το οποίο περιγράφει σαν ένα κανόνα διατήρησης της σαφήνειας στις συλλήψεις. (Scheffler, 1974: 77)

Μια δήλωση, δηλαδή έχει νόημα, μόνο στο βαθμό που είναι ικανή να εκφράσει μια πεποίθηση, είναι δηλαδή ικανή να αντιπροσωπεύσει μια συνήθεια πράξης που συνδέεται με αντιληπτικά ερεθίσματα και αισθητά αποτελέσματα. Για να έχει σημασία, δηλαδή, πρέπει να ενσωματώνει την πρόβλεψη, λαμβάνοντας υπόψη κάποιους όρους, που μπορούν να εξεταστούν από τις αισθήσεις. Από την άλλη, πρέπει να σημειωθεί ότι ο πραγματισμός του Peirce δεν είναι μια θεωρία της αλήθειας ή της σημασίας, καθώς διακηρύττει ότι τόσο οι λανθασμένες όσο και οι αληθινές πίστεις έχουν σημασία και ότι είναι η διαδικασία της επιστημονικής έρευνας που τείνει να διώξει τις λανθασμένες πεποιθήσεις και να φέρει τους επιστήμονες προς την αλήθεια. Μέσα από αυτό φαίνεται να ορίζει την αλήθεια με όρους τελικής σύγκρισης η αλήθεια για αυτόν είναι το απόλυτο και ιδανικό όριο μιας ατελείωτης έρευνας. Το πραγματιστικό αξίωμα που μας προσφέρει ξεκαθαρίζει τις ιδέες που αξίζουν να ερευνηθούν, ανεξάρτητα αν θα είναι αληθινές ή όχι. (Scheffler, 1974)

Η διαδικασία της έρευνας θα μπορούσε να κατανοηθεί, με αυτόν τον τρόπο, σαν μια πορεία από την κατάσταση της αμφιβολίας προς την κατάσταση της πίστης. Ο Peirce εξετάζει τρεις μη επιστημονικές μεθόδους, για να καταλήξει στην εδραίωση της πίστης, ώστε να τις απορρίψει σταδιακά και εν τέλει να παρουσιάσει την επιστημονική μέθοδο, την οποία θεωρεί ως τη μόνη κατάλληλη. Η πρώτη μέθοδος είναι η μέθοδος της ισχυρογνωμοσύνης, η δεύτερη μέθοδος είναι αυτή της αυθεντίας και η τρίτη είναι η *apriori* μέθοδος. Ο Peirce καταλήγει στο ότι παραπάνω μέθοδοι δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για να εδραιωθεί η πίστη σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα και επομένως δεν είναι εφικτή η δημιουργία προσαρμοστικών συνθηκών για τον ανθρώπινο οργανισμό. (Σφενδόνη-Μέντζου, 2012) Το κύριο μειονέκτημα των τριών προηγούμενων μεθόδων είναι ότι οδηγούν σε πεποιθήσεις που δεν καθορίζονται από εμπειρικά δεδομένα, αλλά από ατομικές ή συλλογικές προκαταλήψεις. (Σφενδόνη-Μέντζου, 2012: 154) Αυτό, όμως, δεν αρκεί για να καταλήξουμε σε μια σταθερή πίστη, η οποία είναι αναγκαίο να προσδιορίζεται από κάποια εξωτερική πραγματικότητα, στην οποία η σκέψη δεν έχει καμία επίδραση. Η επιστημονική

μέθοδος επιχειρεί, δηλαδή, να φτάσει όχι μόνο στην εδραίωση της πίστης αλλά στην εδραίωση της αληθούς πίστης. (Σφενδόνη- Μέντζου, 2012: 154)

Με βάση όλα αυτά, είναι προφανές, ότι η μη διανοητική φύση μας επηρεάζει τις πεποιθήσεις μας. Υπάρχουν εμπαιθείς τάσεις και επιθυμίες, από τις οποίες ορισμένες προηγούνται των πεποιθήσεων, ενώ κάποιες άλλες έπονται αυτών. Συνεπώς, σύμφωνα με τον James, η καθαρή οξύνοια και η λογική, όσα και αν είναι ικανές να πετύχουν, δεν είναι οι μόνες που δημιουργούν στην πραγματικότητα τα πιστεύω μας. (James, 2002) Προκειμένου να εξετάσει αν αυτό το φαινόμενο είναι κάτι επιλήψιμο και παθολογικό ή αν κάτι το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως φυσιολογικό στοιχείο της διαδικασίας σχηματισμού των απόψεων, ο James υποστηρίζει την εξής θέση: «Η εμπαιθής φύση μας όχι μόνο νομιμοποιείται αλλά και επιβάλλεται να επιλέγει μεταξύ υποθέσεων κάθε φορά που ανακύπτει μια γνήσια επιλογή, για την οποία είναι εκ φύσεως αδύνατο να αποφασίσουμε με νοητικές διαδικασίες. Αυτό συμβαίνει γιατί, το να πούμε υπό αυτές τις συνθήκες “μην αποφασίζεις αλλά άφησε το ερώτημα ανοιχτό”, αποτελεί και αυτό εμπαιθή απόφαση, όπως ακριβώς και το να αποφασίσουμε θετικά ή αρνητικά και να υπάρχει ο ίδιος κίνδυνος να μας διαφύγει η αλήθεια». (James, 2002: 43)

Καταλήγοντας, ο James θεωρεί ότι ο άνθρωπος δεν ενδιαφέρεται παρά μόνο για ένα πράγμα: να είναι σωστός. Μάλιστα θεωρεί δίκαια όλα εκείνα τα μέσα που τον βοηθούν να πετύχει κάτι τέτοιο. (James, 1994: 43) Επιπλέον, αναφέρει για τη λογική ότι αισθάνεται ικανοποιημένη, εάν καταφέρει να βρίσκει κάποια επιχειρήματα που θα μπορεί να αξιοποιεί κάθε φορά που η ευπιστία μας δέχεται τις επικρίσεις κάποιου άλλου. Θέλουμε να έχουμε μια αλήθεια, θέλουμε να πιστεύουμε ότι τα πειράματα, οι μελέτες και οι συζητήσεις οδηγούν σε μια καλύτερη θέση ως προς την αλήθεια. Επιπλέον, κατά κανόνα, δυσπιστούμε για όλα τα γεγονότα και τις θεωρίες που δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Παράλληλα, τονίζει ότι κανένας δεν πρέπει να αρνείται τον άλλον, αντίθετα οφείλει να σέβεται διακριτικά και ουσιαστικά την πνευματική ελευθερία του άλλου. Μόνο έτσι θα δημιουργηθεί η δημοκρατία του πνεύματος, μόνο έτσι θα αποκτηθεί εκείνη η εσωτερική ανοχή που χωρίς αυτή η κάθε εξωτερική ανοχή δεν έχει νόημα. Μόνο, έτσι, θα υπάρχει μια σταθερότητα στη σχέση τόσο με τα θεωρητικά όσο και με τα πρακτικά ζητήματα. (James, 2002)

Ο πραγματισμός, λόγω του ότι, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή του κεφαλαίου, αποτελεί ένα ρεύμα που προσφέρει φιλοξενία σε πολλές φιλοσοφίες και τρόπους γνώσης, καθίσταται ιδανικό για ένα πεδίο θεωρίας και πρακτικής, όπως η εκπαίδευση. (Garisson & Neiman, 2003: 22) Επιπλέον, οι εκπρόσωποι του πραγματισμού (κατά κύριο λόγο ο Dewey και ο James) πέρα από τον τομέα της φιλοσοφίας ασχολήθηκαν, ασκώντας μεγάλη επίδραση με το έργο τους, με την εκπαίδευση. Ο Dewey υπήρξε υπέρμαχος της Προοδευτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, υποστηρίζοντας τη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, που θα προκαλούσε τόσο τους σκοπούς όσο και τα μέσα της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Ο πραγματισμός του Dewey ενδυνάμωσε τη σχέση της δημοκρατίας με την εκπαίδευση με βασικό άξονα την εμπειρία και υποστήριξε την ενότητα θεωρίας και πράξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο James, από την άλλη, με το συγγραφικό του έργο και κυρίως με τα έργα *Διαλέξεις προς εκπαιδευτικούς* (Talks to Teachers', 1899) και *Οι αρχές της Ψυχολογίας* (The Principles of Psychology, 1890), ενσωμάτωσε το πνεύμα και τις μεθόδους της ψυχολογίας στην διδασκαλία, υποδεικνύοντας τους τρόπους με τους οποίους οι γνώση των αρχών της ψυχολογίας μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς. Η απόψεις τους, οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις, οι παρεμβάσεις, οι θεωρίες και η αξιοποίηση της γνωσιοθεωρίας του πραγματισμού στους κόλπους της εκπαίδευσης παρουσιάζονται στα επόμενα κεφάλαια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΥ

2.1 Συνήθεια και βούληση στην εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή, αναλύονται οι όροι της συνήθειας και της βούλησης, οι οποίοι, ακριβώς επειδή συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων και σύμφωνα με την πραγματιστική γνωσιοθεωρία καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σημασίες της συνήθειας και της βούλησης εξετάστηκαν κυρίως από τον James, τόσο στο έργο του *Οι Αρχές της Ψυχολογίας*, όσο και στις διαλέξεις που πραγματοποίησε 1892 στο Cambridge, έχοντας ως ακροατήριο εκπαιδευτικούς, στην προσπάθειά του να αναδείξει τους τρόπους, με τους οποίους η κατάλληλη εφαρμογή των εννοιών της ψυχολογίας θα μπορούσε να οδηγήσει σε καλύτερες και αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας στα σχολεία. (James, 2001)

Στις διαλέξεις αυτές, ο James αναφέρθηκε στους νόμους της συνήθειας, τονίζοντας ότι η ζωή των ανθρώπων βρίσκεται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια και αποτελεί ένα σύνολο συνηθειών, οι οποίες, όταν είναι συστηματικά οργανωμένες, οδηγούν είτε στην ευτυχία, είτε στη δυστυχία. Επιπλέον, αφού οι άνθρωποι είναι ένα σύνολο από συνήθειες ακολουθούν στερεότυπα και είδη συμπεριφοράς και αυτό σημαίνει ότι το πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η προσφορά στους μαθητές εκείνων των συνηθειών, οι οποίες θα τους είναι πιο χρήσιμες κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Το πιο σημαντικό σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία είναι, σύμφωνα με τον James, να καταφέρει να μάθουν οι μαθητές να κάνουν, όσο το δυνατόν νωρίτερα, αυτόματα όσο πιο πολλές χρήσιμες ενέργειες μπορούν και να στοχεύσουν στο να εξελιχθούν σε προσωπικότητες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν με κάποιο τρόπο στην κοινωνία. (James, 2001) Στο πλαίσιο αυτό, πρωταρχικό έργο του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να σταματήσουν να κάνουν λανθασμένους συνειρμούς και να αρχίσουν να κάνουν νέους, να κατευθύνει δηλαδή την τάση τους για συνειρμούς σε πιο γόνιμες κατευθύνσεις.

Σύμφωνα με τον James, στον νόμο της συνήθειας υπόκεινται οι διαδικασίες της σκέψης και των συναισθημάτων μας, έχοντας ως αποτέλεσμα τους συνειρμούς ιδεών. Στην πράξη το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επικεντρώνεται

στο ότι οι συνειρμοί δημιουργούνται ανεξάρτητα από το από που προέρχονται και ότι η εκπαίδευση συνίσταται στο να οργανωθούν μέσα στους μαθητές συγκεκριμένες συνειρμικές τάσεις, ανάμεσα στις εντυπώσεις και τις συνέπειες, στις συνέπειες και τις αντιδράσεις, στις αντιδράσεις και στα αποτελέσματα και ούτω καθεξής. Η σημασία της δημιουργίας των συνειρμών έγκειται στο ότι, όσο πιο πολλούς συνειρμούς κάνει ένα άτομο, τόσο πιο πλήρης είναι η προσαρμογή του στον κόσμο. (James, 2001) Η λειτουργία της συνήθειας, για τον James, είναι να εξοικονομεί και να απλοποιεί τις πράξεις μας και επιπλέον, η συμπεριφορά ενός ανθρώπου δεν είναι προκαθορισμένη από το ένστικτο, αλλά κάτι που μαθαίνει. Συνεπώς, αν η συνήθεια μειώνει την ανάγκη για την εποπτεία της συνείδησης τότε η συνήθεια μειώνει την προσοχή της συνείδησης, με την οποία οι πράξεις μας γίνονται αυτόματα. Έτσι, επιτυγχάνουμε να αφήνουμε τη συνείδηση ελεύθερη να ασχολείται με άλλα πιο περίπλοκα ζητήματα και καταστάσεις που απαιτούν την προσοχή της. (Scheffler, 1974: 123)

Στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να προσπαθούμε να βρίσκουμε την ίδια πληροφορία συνεχώς, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και μέσα σε διαφορετικά πλαίσια και να την ερμηνεύουμε, να τη σχολιάζουμε επανειλημμένα και να τη συσχετίζουμε με άλλες πληροφορίες, ώστε να στερεωθεί καλά μέσα στη νοητική δομή των μαθητών. Αν, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός θέλει να εξασφαλίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, πρέπει να πρέπει να είναι σίγουρος ότι έχει επιτύχει την παραπάνω διαδικασία, δηλαδή οι μαθητές να έχουν αποκτήσει κάποιο σημείο αναφοράς στο νου τους και να μέσω της μάθησης να μπορέσουν να λάβουν κάποιο προσωπικό όφελος. (Scheffler, 1974) Η σταθερότητα της συνήθειας έχει τόσο κοινωνική, όσο και προσωπική σημασία και αποτελεί έναν παράγοντα αυτοσυντήρησης της κοινωνίας (Scheffler, 1974: 123) Για αυτό τον λόγο, θα πρέπει να ωθούμε τους μαθητές μας να αποκτήσουν τη συνήθεια της συνεχούς εφαρμογής. (James, 2001)

Η βούληση παίζει ουσιαστικό ρόλο στη σταθεροποίηση της συνήθειας. Με την πιο περιορισμένη έννοια οι βουλευτικές ενέργειες αφορούν ενέργειες, οι οποίες δεν μπορούν να συμβούν αν δεν τις επιδιώκουμε εμείς οι ίδιοι. Αυτό του είδους τις ενέργειες, συχνά, τις χαρακτηρίζει ο δισταγμός και συνοδεύονται από μια αίσθηση σταθερής απόφασης, η οποία μπορεί παράλληλα να ακολουθείται από μια επιπλέον αίσθηση προσπάθειας. (James, 2001: 215) Όταν ένας άνθρωπος έχει μια εναλλακτική λύση, για την οποία δεν είναι σίγουρος απόλυτα, αν είναι σωστή και με ποιον τρόπο

ακριβώς θα πρέπει να δράσει, αρχικά έχει το αίσθημα του δισταγμού και ύστερα, μέσω προσεκτικής σκέψης, προσπαθεί να αντιληφθεί την κατάσταση, εφαρμόζοντας διαφορετικές ιδέες τη μια μετά την άλλη, οι οποίες μπορεί να ταιριάζουν περισσότερο ή λιγότερο, ώστε τελικά να μπορέσει να βρει μια ιδέα που θα ταιριάζει απόλυτα. Το ζήτημα, λοιπόν, είναι να βρεθεί η σωστή ιδέα για κάθε περίπτωση. (James, 2001) Σύμφωνα με τον James, η βούληση λαμβάνει χώρα μόνο όταν υπάρχουν κάποια συστήματα ιδεών που αλληλοσυγκρούονται, ενώ εξαρτάται από την ύπαρξη ή όχι ενός σύνθετου συνειδησιακού πεδίου. (James, 2001: 221) Η συμπεριφορά του ανθρώπου μοιάζει απλώς να είναι ένα αποτέλεσμα των διαφόρων παρορμήσεων και αναστολών, καθώς ένα αντικείμενο με την παρουσία του μπορεί να μας ωθήσει σε κάποιου είδους δράση, ενώ ένα άλλο αντικείμενο μπορεί να αναστείλει τη δράση μας.

Οι βουλευτικές ενέργειες, λοιπόν, είναι πάντα το αποτέλεσμα της σύνθεσης των παρορμήσεων και των αναστολών μας και από αυτό συνεπάγεται αυτόματα ότι θα υπάρχουν δύο είδη βούλησης. Στη μια θα κυριαρχούν οι παρορμήσεις και στην άλλη οι αναστολές. Οι βουλευτικές συνήθειες μας εξαρτώνται, λοιπόν, πρώτον από το απόθεμα των ιδεών μας και, δεύτερον, από την σύνδεση των διαφόρων ιδεών με τη δράση. (James, 2001: 231) Από την άλλη, είναι δύσκολο να διατηρήσουμε σταθερά προσηλωμένη την προσοχή μας στη σωστή ιδέα πριν επιδράσει πάνω μας η διάθεση να την ξεχάσουμε. Επιπλέον, δεν υπάρχει κανενός είδους συνείδηση που να μην έχει την τάση να αποφορτίζεται αμέσως και από μόνη της με κάποιου είδους κινητικό αποτέλεσμα, το οποίο δεν χρειάζεται πάντα να είναι μια εξωτερικά αντιληπτή η συμπεριφορά, όμως υπάρχει πάντα κάποιο είδος κινητική αντίδραση, κάθε φορά που υπάρχει κάποιου είδους συνείδηση. Για αυτό τον λόγο, χρειάζεται μια αποφασιστική προσπάθεια από την εκούσια προσοχή μας για να την επαναφέρουμε στο επίκεντρο του συνειδησιακού πεδίου μας και να την κρατήσουμε εκεί αρκετά, ώστε να εμφανιστούν οι συνειρμικές και κινητικές συνέπειές της. (James, 2001)

Σε τι συνίσταται, ωστόσο, μια ηθική ενέργεια; Ο James ισχυρίζεται ότι «ουσιαστικά συνίσταται σε μια προσπάθεια συγκέντρωσης εξαιτίας της οποίας παραμένουμε προσκολλημένοι σε μια ιδέα. Επιπλέον, σημαντικός είναι και ο ρόλος των συναισθημάτων που μας δημιουργούν και των ιδεών που μας οδηγούν, είτε προς τη μια, είτε προς την άλλη κατεύθυνση, μέσω μιας λειτουργίας, στην οποία τα ανώτερα συναισθήματα καταργούν τα κατώτερα, κάνοντας τη ζωή γίνεται συνετή και

ηθική. Η ιδιομορφία των ηθικών συνηθειών, λοιπόν, η οποία τις κάνει να ξεχωρίζουν από τα διανοητικά επιτεύγματα, είναι η παρουσία δύο εχθρικών δυνάμεων, η μια εκ των οποίων θα πρέπει σταδιακά να υπερισχύσει έναντι της άλλης. Στη διαδικασία της μάθησης βασικό ρόλο διαδραματίζει το απόθεμα ιδεών, με το οποίο οι μαθητές έχουν εφοδιαστεί, και το πόση ακούσια προσοχή μπορούν να καταβάλλουν, ώστε να κρατήσουν στο νου τους τις σωστές ιδέες, μετατρέποντας τες με διάφορους τρόπους και ενέργειες». (James, 2001: 233-234) Οι ενέργειές μας που στηρίζονται στην εκούσια προσοχή, όσο σύντομες και αν είναι και όσο ακανόνιστα και αν συμβαίνουν, είναι σοβαρές και κρίσιμες και πράγματι μας καθορίζουν, όσον αφορά την πορεία μας προς το καλύτερο ή το χειρότερο. Η εξάσκηση της εκούσιας προσοχής θα πρέπει, λοιπόν, να θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς στόχους που μπορούν να επιτευχθούν μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιχειρούν να αφυπνίσουν ακόμα και τα πιο αμυδρά ενδιαφέροντα των μαθητών τους και να τους παρέχουν πολλές ευκαιρίες για να συμβεί κάτι τέτοιο. (James, 2001)

Ο James αναφέρει μια λίστα με πέντε χαρακτηριστικά για τη διαδικασία της σκέψης: πρώτον κάθε σκέψη είναι να είναι μέρος μιας προσωπικής συνείδησης, δεύτερον μέσα σε κάθε προσωπική συνείδηση η σκέψη πάντα αλλάζει, τρίτον μέσα σε κάθε προσωπική συνείδηση η σκέψη είναι αισθητά συνεχής, τέταρτον η σκέψη αντιμετωπίζει αντικείμενα και σκοπούς ανεξάρτητα από τον εαυτό της και πέμπτον η σκέψη ενδιαφέρεται για αυτά τα αντικείμενα, όσον αφορά την αποδοχή ή τον αποκλεισμό τους. (Scheffler, 1974: 131) Τέλος, ο James διακηρύσσει την ανάγκη να γίνουν οι μαθητές ελεύθεροι άνθρωποι, που θα συνηθίζουν να ενεργούν, οπότε αυτό είναι δυνατόν, σκεπτόμενοι ότι κάτι είναι καλό για να ενεργήσουν με σκοπό αυτό και που θα λένε την αλήθεια, όχι επειδή δεν τους γνωρίζουν πόσο κακό είναι το ψέμα, αλλά λόγω του ενθουσιασμού τους για την εντιμότητα και τη φιλαλήθεια. (James, 2001)

Οι έννοιες της συνήθειας, της συνείδησης και προσοχής συνδέονται με μια άλλη έννοια, μεγάλης σημασίας για τον πραγματισμό, την έννοια της εμπειρίας. Κάθε εμπειρία αποτελεί και μια κινητήρια δύναμη και η αξία της κρίνεται πάνω στο ζήτημα του ποιες δυνάμεις, της ενδυνάμωσης ή της παρεμπόδισης, απελευθερώνει προς το μέλλον, και εξαρτάται, όπως είδαμε και παραπάνω, από την αλληλεπίδραση που

λαβαίνει χώρα ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του. Ο ρόλος της εμπειρίας στην διαμόρφωση των ιδεών και κυρίως στα πλαίσια της μάθησης αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

2.2. Η εμπειρία στην εκπαίδευση

Ο John Dewey, άνθρωπος με ευρύ νου και πρόδρομος των νεότερων εκπαιδευτικών αντιλήψεων, χάραξε τις κατευθυντήριες γραμμές για μια φιλελεύθερη ανθρωπιστική παιδεία, απαραίτητη προϋπόθεση για οποιαδήποτε ανώτερη κοινωνική μεταβολή. (Dewey, 1980: 3) Η Αμερική είχε μεταλλαχθεί από μια χώρα με φάρμες, μικρές πόλεις και ανοιχτά σύνορα, σε ένα έθνος εργοστασίων, μητροπόλεων και μεγάλων αυτοκινητοδρόμων. (Scheffler, 1974) Στο βιβλίο του John Dewey, «Εμπειρία και εκπαίδευση», παρουσιάζεται όλη η φιλοσοφία του πάνω στο εκπαιδευτικό πρόβλημα, καθώς και οι ιδέες που διατύπωσε μετά την εφαρμογή πειραμάτων στα προοδευτικά και φιλελεύθερα σχολεία, ειδικότερα της Αμερικής. (Dewey, 1980)

Σε αντίθεση με την άποψη του Dewey, ότι οι ιδέες δηλώνουν αποκλειστικά πράξεις που πρόκειται να γίνουν διανοητικά, ο εμπειρισμός του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα δεν συμφωνούσε με την άποψη που έδινε έμφαση στο ρόλο της διάνοιας, αλλά αναγνώρισε μόνο τις γνώσεις που προκύπτουν ολοκληρωτικά από την αισθητή εμπειρία. Για τον πραγματισμό, οι ιδέες αποκτούν αξία τη στιγμή που γίνονται πράξεις διαμορφώνοντας με κάποιο τρόπο την πραγματικότητα στην οποία ζούμε. (Scheffler, 1974) Δεν υπάρχουν αλήθειες με απόλυτη καθολικότητα και είναι καλό οτιδήποτε ικανοποιεί μια επιθυμία. Το να προγραμματίζουμε κάτι δεν φέρνει πάντα θετικά αποτελέσματα, όμως προγραμματίζοντας, ενεργοποιείται η εμπειρία και έτσι σταδιακά δημιουργούνται νέες και πιο συνειδητές εμπειρίες. (Röhrs, 1984)

Επιπλέον, ο Dewey πιστεύει ότι, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη την παρελθούσα εκπαίδευση, ώστε αυτή να μας καθοδηγεί σωστά στην παρούσα εμπειρία - δραστηριότητα, πάντα όμως ως διδαχή και όχι ως δόγμα. (Scheffler, 1974) Και αυτό γιατί, ο Dewey εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως την ανακατασκευή και αναοργάνωση της εμπειρίας, που δίνει πράγματα στη σημασία της εμπειρίας και που ανοίγει τον δρόμο στην πορεία της ακολουθούσης εμπειρίας. (Morris, 1970) Με αυτή την έννοια, ο Dewey θεωρήθηκε από τους φιλοσόφους μελετητής της εκπαίδευσης. (Morris, 1970: 157) Βασική στην εκπαιδευτική θεωρία του ήταν η σημασία του εμπλουτισμού της εμπειρίας. (Morris, 1970: 165) Συγκεκριμένα, ο Dewey πίστευε ότι πρέπει να ζούμε τη ζωή τη στιγμή που μας συμβαίνει και ότι πρέπει να περάσουμε από το σύνολο του νου της σημασίας της παρούσας εμπειρίας, ώστε να έχουμε μια ολοκληρωμένη εμπειρία και να γίνεται η κάθε εμπειρία όσο πιο ζωντανή και

σημαντική για έναν άνθρωπο. Αυτό σημαίνει ότι είναι αναγκαίο να συγκεντρωθούν τα καλά στοιχεία που κάνουν μια εμπειρία να αξίζει, έτσι ώστε με τη σειρά της να αξίζει εν τέλει και η ίδια η εκπαίδευση. (Morris, 1970)

Από μια πιο ολοκληρωμένη άποψη, η φιλοσοφία του Dewey είναι μια αξιολογικά προσανατολισμένη φιλοσοφία, αφοσιωμένη στον εμπλουτισμό και τον προσανατολισμό της ανθρώπινης εμπειρίας. (Morris, 1970:166) Όλα εξαρτώνται από το είδος της εμπειρίας που έχει βιωθεί, είτε υπάρχει μια άμεση αίσθηση ευχαρίστησης ή δυσaréσκειας, είτε υπάρχει η επιρροή της πάνω στις επόμενες εμπειρίες. Η τελευταία είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δημιουργεί την προϋπόθεση για άλλες μελλοντικές και περισσότερο ευχάριστες εμπειρίες. Αυτή είναι η λεγόμενη *αρχή της συνέχειας της εμπειρίας* ή αλλιώς το λεγόμενο *πειραματικό συνεχές*, μια αρχή πολύ σημαντική στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, που σχετίζεται με την εμπειρία. (Dewey, 1980)

Επομένως, όσον αφορά τα κριτήρια της εμπειρίας, ένα από αυτά είναι η έννοια της συνέχειας, που αποτελεί μια κεντρική έννοια της πραγματιστικής φιλοσοφίας του Dewey. Το δεύτερο κριτήριο της εμπειρίας είναι η αλληλεπίδραση μιας εμπειρίας ανάμεσα στις εσωτερικές συνθήκες, π.χ. ενδιαφέροντα, συναισθήματα και παρορμήσεις του μαθητή και στις εξωτερικές συνθήκες, π.χ. το περιβάλλον της τάξης, οι μέθοδοι διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό κ.ά. Ο Dewey πίστευε ότι το πρόβλημα της παραδοσιακής εκπαίδευσης ήταν ότι δεν έδινε τόσο πολλή σημασία στους εσωτερικούς παράγοντες, που επίσης καθορίζουν το είδος εμπειρίας που θα αποκτηθεί. Για τον Dewey, οι δυνατότητες που προκύπτουν από την εμπειρία έχουν ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι να μπορούν να σκεφτούν ελεύθερα και να δράσουν αποτελεσματικά. Η εκπαίδευση προϋποθέτει πίστη στον άνθρωπο και πίστη στο ότι ο ίδιος μπορεί να προσαρμοστεί σε συνθήκες που συνεχώς αλλάζουν μέσω της δημιουργικής παρατήρησης και της σωστής κρίσης. Η πίστη στις δυνατότητες της εμπειρίας αποτελεί τη βάση του πραγματισμού ή, πιο συγκεκριμένα, του πραγματικού ιδεαλισμού του Dewey.

Σύμφωνα με την άποψη του Dewey, η ανθρώπινη εμπειρία αρκεί ώστε να μπορέσει ο άνθρωπος να διαμορφώσει τους σκοπούς του και να επιλύσει τυχόν προβλήματα. (Χατζηγεωργίου, 2000: 39) Όσο πιο ολοκληρωμένα δεχτούμε ότι η εκπαίδευση είναι μια εξέλιξη μέσα στα όρια της εμπειρίας, προέρχεται από την

εμπειρία και προορίζεται τελικά για την εμπειρία, τόσο σημαντικότερο είναι να ορίσουμε τι ακριβώς είναι η εμπειρία. (Dewey, 1980: 18) Ανεξάρτητα από την ύπαρξη της σχέσης ανάμεσα σε εμπειρία και εκπαίδευση, κάποια βασικά προβλήματα φαίνεται να παρουσιάζονται. Το πρώτο πρόβλημα αφορά το είδος της εμπειρίας, μιας και όλες οι εμπειρίες δεν είναι παιδευτικές.

Ένα αρνητικό στοιχείο ανάμεσα στη σχέση της εμπειρίας και της εκπαίδευσης είναι το ζήτημα του ακριβούς ρόλου που έχει ο δάσκαλος, όταν πρέπει να λαμβάνει υπόψη, εκτός των άλλων, το ότι η ύλη κάποιες φορές οργανώνεται μέσω της εμπειρίας, και ταυτόχρονα να σκέφτεται τις παρορμήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. (Χατζηγεωργίου, 2000) Μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης, βασισμένη πάνω στη φιλοσοφία της εμπειρίας, μπορεί να οριστεί σωστά μέσω της παράφρασης ενός αποφθέγματος του Λίνκολν για τη δημοκρατία: Η εκπαίδευση είναι από την εμπειρία για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας. (Dewey, 1980: 19)

Όσον αφορά την αρχή του εμπειρικού συνεχούς, αυτή βοηθά στην πράξη το να διακρίνουμε ανάμεσα σε εμπειρίες με παιδευτική αξία και σε εμπειρίες χωρίς παιδευτική αξία. Επανέρχομαι, λοιπόν, πίσω στην αρχή του συνεχούς της εμπειρίας, το οποίο συνδέεται διαρκώς με την αρχή της συνήθειας. Το βασικό χαρακτηριστικό της συνήθειας είναι ότι κάθε εμπειρία που βιώνεται και λαμβάνει χώρα αλλάζει το άτομο με τον τρόπο που δρα πάνω του και επίσης, επηρεάζει άμεσα τις επόμενες εμπειρίες. Η αρχή της συνέχειας σημαίνει, λοιπόν, ότι κάθε εμπειρία παίρνει κάτι από τις προηγούμενες και αλλάζει με κάποιο τρόπο αυτές που έρχονται. Ο Dewey σημειώνει ότι η αύξηση και η ανάπτυξη συνδέονται με την αρχή της συνέχειας και παρατηρούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αλλά μόνο όταν η ανάπτυξη οδηγεί σε συνεχή και θετική ανάπτυξη, μπορεί να συσχετιστεί και να ανταποκριθεί στα κριτήρια της εκπαίδευσης. (Dewey, 1980)

Οι δύο αυτές αρχές, της συνέχειας και της αλληλεπίδρασης, συνδέονται άμεσα με την εμπειρία, όπου οτιδήποτε έχει αποκτηθεί με τη γνώση μέσω μιας κατάστασης, γίνεται μέσο κατανόησης και αντιμετώπισης μελλοντικών καταστάσεων. Οι αντικειμενικές συνθήκες εξαρτώνται κατά κάποιο τρόπο από την ικανότητα του δασκάλου να προσδιορίζει το περιβάλλον που θα αλληλεπιδράσει με τις υπάρχουσες έμφυτες ικανότητες και θα δημιουργήσει μια αξιόλογη εμπειρία και αυτό ενέχει από την πλευρά του δασκάλου μια μεγάλη ευθύνη να κατανοηθούν οι ανάγκες των παιδιών

που διδάσκονται σε μια δεδομένη στιγμή. Η αρχή της συνέχειας, στην εκπαιδευτική της εφαρμογή, σημαίνει πάντως ότι είναι αναγκαίο να ληφθεί υπόψη το μέλλον του κάθε παιδιού σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το συμπέρασμα είναι ότι τα παιδιά, αποκτώντας ορισμένες ικανότητες και γνώσεις, προετοιμάζονται ουσιαστικά για τις ανάγκες και τις συνθήκες, που θα προκύψουν στη μετέπειτα ζωή τους, και αυτό ακριβώς είναι το νόημα της ανάπτυξης, της συνέχειας και της αναπροσαρμογής της εμπειρίας. (Dewey, 1980)

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση στηρίζεται πάνω στη βιωματική εμπειρία, είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητό τί είναι εκπαίδευση και από ποιο πρόβλημα της εκπαίδευσης από όλα πρέπει να ξεκινήσει ο δάσκαλος να διερευνήσει. Αντιλαμβανόμαστε, με αυτόν τον τρόπο, τις συνέπειες μιας κατάστασης μόνο χάρη σε προηγούμενες εμπειρίες, όπου λόγω αυτών γνωρίζουμε ήδη ποιες είναι οι συνέπειες των περιστάσεων που παρατηρούμε. Το παρελθόν είναι μια γνώση που αποκτάται μερικώς από την περισυλλογή και κάπως από την πληροφορία, συμβουλή και προειδοποίηση όλων όσων έχουν ήδη πίσω τους μεγαλύτερη εμπειρία και, τρίτον, κρίση που τοποθετεί μαζί οτιδήποτε γίνεται αντικείμενο παρατήρησης και οτιδήποτε συντελεί στο να υποδηλώσει τη σημασία του. Το παρελθόν παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, ώστε μέσα από τις εμπειρίες του, να είναι ικανά τα παιδιά να αξιολογήσουν το παρόν και να αντιμετωπίσουν το μέλλον. Το κύριο εκπαιδευτικό πρόβλημα είναι να επιτευχθεί η αναβολή της άμεσης πραγματοποίησης μιας επιθυμίας, μέχρι να γίνει η παρατήρηση, η κρίση και η διερεύνηση των συνεπειών, και να φτάσουμε στον σκοπό με βάση την αξιοποίηση της διευρυμένης εμπειρίας. (Dewey, 1980)

Αναφορικά με αυτό το ζήτημα, ο άνθρωπος έχει πάντα κάποιο είδος συνείδησης, δηλαδή επίγνωση διαδοχής των καταστάσεων, που περιλαμβάνει αισθήματα, επιθυμίες και επιλογές, που αποτελούν την εσωτερική ζωή του. Τα πεδία αυτά της συνείδησης καθορίζονται από παρελθούσες εμπειρίες και περιέχουν αισθήματα ικανοποίησης, επιθυμίας ή απέχθειας, και άλλες συναισθηματικές καταστάσεις και ακόμα περιέχουν αυτά που καθορίζονται από τη βούληση του ατόμου. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, λοιπόν, να ξεκινήσει από τις έμφυτες τάσεις του παιδιού, διευρύνοντας όλες τις εμπειρίες του και ανάλογα με τα ερεθίσματα που θα δέχεται το παιδί, η συμπεριφορά του θα καθορίζεται από όλες τις εμπειρίες που έχει στη μνήμη του και όχι αποκλειστικά από τις πρώτες εντυπώσεις που θα προκύψουν

από ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση. (James,2001) Οι επίκτητες αντιδράσεις θα πρέπει να γίνουν ο συνήθης τρόπος αντίδρασης, όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες. (James,2001: 103) Τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν νέες συνήθειες, αν έχουν κάποιο καινούργιο ερέθισμα. (James,2001) Η διαδικασία με την οποία αποκτούμε νέες γνώσεις ονομάζεται διαδικασία της «ενσυναίσθητης πρόσληψης» (apperception) (James,2001: 187)

Η ενσυναίσθητη πρόσληψη σημαίνει να προσλαμβάνουμε κάτι με το νου, ως μια εξωτερική πληροφορία που συσχετίζεται αμέσως με τις εμπειρίες που προϋπάρχουν και προκαλείται η ανάλογη αντίδραση με βάση την εντύπωση που δημιουργείται κάθε φορά. (James,2001) Αυτός ο τρόπος πρόσληψης της εμπειρίας χαρακτηρίζει την ιδιαιτερότητα της διαδικασίας της ενσυναίσθητης πρόσληψης. (James, 2001: 204) Ο Herbart ονόμασε τις έννοιες που συναντούν και αφομοιώνουν μια εντύπωση *προσλαμβάνουσα μάζα*. Η προσλαμβάνουσα μάζα περιέχει τις αντιλήψεις που υπάρχουν στον νου, εξαιτίας των προηγούμενων εμπειριών του ατόμου, και αυτή η αλληλεπίδραση του καινούργιου με τα παλιά οδηγεί σε ένα νέο πεδίο συνείδησης. Αλλά καθώς το άτομο δέχεται ένα νέο σύνολο εμπειριών, ενστικτωδώς προσπαθεί να εντάξει την καινούργια εμπειρία σε μια κατηγορία του νου που ταιριάζει σε μεγάλο βαθμό, ώστε να διαταραχθεί όσο το δυνατόν λιγότερο το προϋπάρχον απόθεμα ιδεών.

Σε αυτή τη σταδιακή διαδικασία αλληλεπίδρασης των νέων ιδεών με τις παλιές, δεν αλλάζουν μόνο οι νέες ιδέες, οι οποίες καθορίζονται από τη φύση των παλιών ιδεών που τις προσλαμβάνουν, αλλά και οι παλιές μεταβάλλονται εξαιτίας της φύσης των νέων ιδεών που αφομοιώνουν. Όσο περισσότερο είναι το απόθεμα των ιδεών, τόσο πιο εύκολο είναι να βρει το άτομο την κατάλληλη αντίδραση και να βρει τις σωστές κατηγορίες, στις οποίες θα ταξινομηθούν τα ανάλογα είδη συμπεριφοράς. (James,2001) Το να ικανοποιήσει, λοιπόν, κανείς μια προσδοκία μέσω της εμπειρίας, σημαίνει ότι επαληθεύει την πεποίθηση πάνω στην οποία βρίσκεται η συγκεκριμένη προσδοκία. (Scheffler, 1974) Η αλήθεια, επομένως, είναι μια λειτουργία πολλών συγκεκριμένων επαληθεύσεων και η αξία των αληθινών πεποιθήσεων βρίσκεται εκεί όπου αυτές μας προετοιμάζουν να αντιμετωπίσουμε την μελλοντική εμπειρία, είτε αυτή είναι ευχάριστη είτε όχι. (Scheffler, 1974: 109)

Ο James αναφέρει ότι οι ιδέες, που είναι μέρη της εμπειρίας, καθίστανται αληθινές στο βαθμό που ικανοποιούν το άτομο σε σχέση με άλλα μέρη της εμπειρίας, δηλαδή η αλήθεια συμβαίνει σε μια ιδέα και γίνεται αληθινή μέσα από τα γεγονότα. Όσο περισσότερο επιβεβαιώνεται μια ιδέα, τόσο περισσότερο αληθινή είναι. Η εμπειρική σκέψη ενός ανθρώπου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα πράγματα που έχει βιώσει, αλλά το ποια θα είναι αυτά εξαρτάται και από τις συνήθειες της προσοχής του, δηλαδή το άτομο μπορεί να συναντά στη ζωή του ένα πράγμα αρκετές φορές, αλλά να μην του δίνει την απαραίτητη προσοχή και έτσι να μην μπορεί αυτό να εισέλθει στην εμπειρία του και ίσως συναντήσει ένα άλλο πράγμα μια φορά και να του χαράξει μια μοναδική εμπειρία στη μνήμη. (Scheffler, 1974) Το μυστικό της καλής μνήμης είναι ότι το άτομο πρέπει να σκέφτεται περισσότερο τις εμπειρίες του και να συνδέει συστηματικά τη μια με την άλλη. Αν θέλουμε να θυμόμαστε, πρέπει πρώτα να σκεφτόμαστε, και αυτό σημαίνει ότι αν θέλουμε να εισάγουμε μια νέα πληροφορία στο νου, το πιο σημαντικό είναι να τη συνδέσουμε με τις προϋπάρχουσες γνώσεις που έχουμε. Αυτή η σύνδεση είναι η σκέψη και, αν προσέξουμε ιδιαίτερα τη σύνδεση, αυτό που συνδέουμε το πιθανότερο είναι να μπορούμε να το ανακαλέσουμε οποιαδήποτε στιγμή. (James, 2001) Οι θεωρίες των επιστημονικών μεθόδων πρέπει πάντα να επαληθεύονται από τα δεδομένα της εμπειρίας και άρα όλοι οι πραγματιστές υπήρξαν εμπειριστές με αυτή την έννοια.

Ωστόσο, ο James έδωσε την μεγαλύτερη έμφαση πάνω στην εμπειρία, επηρεασμένος και από τους βρετανούς εμπειριστές, David Hume και John Stuart Mill, για τους οποίους έτρεφε ιδιαίτερη συμπάθεια. Στην πορεία, όμως, ο εμπειρισμός του James, παρόλα αυτά, επηρεάστηκε σταδιακά και από την εξελικτική βιολογία του Charles Darwin, που αποτελεί και την τρίτη μεγαλύτερη επίδραση, που οδήγησε στην εμφάνιση της αμερικανικής πραγματιστικής φιλοσοφίας. (Morris, 1970) Ο Dewey θεωρούσε ότι η γνώση είναι σίγουρα κομμάτι της εμπειρίας και προέρχεται από αυτήν, δηλαδή είναι μια σειρά από συνεχείς κατασκευές, για τις οποίες χρειάζεται να υπάρχει μια δομή. Η πραγματικότητα δεν βρίσκεται έξω από την εμπειρία, αλλά είναι η ίδια η εμπειρία. Αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι τόσο ο άνθρωπος, όσο και το περιβάλλον και η εμπειρία υπόκεινται σε διαρκείς αλλαγές, τότε συμπεραίνουμε ότι και η πραγματικότητα υπόκειται σε μια διαρκή εξελικτική διαδικασία. Αυτή η δομή θα έχει σίγουρα κάποια ειδική λειτουργία στη διαδικασία της κάθε κατασκευής και θα είναι επηρεασμένη από τις πραγματιστικές ιδέες του Peirce, αλλά και από τη

θεωρία της εξέλιξης του Darwin. Ο Dewey πιστεύει ότι η σκέψη είναι μια ικανότητα του ανθρώπινου οργανισμού, η οποία αποκτήθηκε μέσα σε μια εξελικτική διαδικασία προσαρμογής και επιβίωσης. (Dewey, 1958) Δεν δέχεται, όμως, ότι η απόκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα λογικού στοχασμού ή το αποτέλεσμα αισθητηριακής εμπειρίας. (Χατζηγεωργίου, 2000: 42)

Ο Dewey έχει επηρεαστεί από τις ιδέες του James και του Darwin, και για αυτό το λόγο θεωρεί τον άνθρωπο ως έναν οργανισμό μέσα στη φύση και πιστεύει ότι η φιλοσοφία πηγάζει από όλη την ανθρώπινη κατάσταση, η οποία βρίσκεται με τυχαίο τρόπο μέσα στη φύση. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη φύση και τον άνθρωπο, αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της εμπειρίας. Ο ανθρώπινος οργανισμός βάζει τη σκέψη του σε λειτουργία, όταν αλλάζει κάτι στο περιβάλλον γύρω του ή όταν υπάρχουν προβλήματα που πρέπει να λύσει, προκειμένου να επιβιώσει. Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, πρέπει να χρησιμοποιηθεί από τον άνθρωπο, σύμφωνα με τον Dewey, η ίδια η λογική του. (Χατζηγεωργίου, 2000) Ο Dewey δεν πιστεύει στην *a priori* ύπαρξη λογικών δομών. (Χατζηγεωργίου, 2000: 43) Η γνώση, λοιπόν, είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας μέσω της συνεχούς έρευνας, και όχι κάτι που προϋποτίθεται για να ξεκινήσει η διαδικασία αυτή.

Από την έννοια της εμπειρίας, λοιπόν, ως μιας γενικής έννοιας που περιλαμβάνει τα πάντα, συμπεραίνεται ότι, αφού η σκέψη επηρεάζεται από τα συναισθήματα και τους φόβους του ανθρώπου, δεν είναι εφικτό να υπάρξει μια απόλυτη αλήθεια και μια απόλυτη πραγματικότητα. (Χατζηγεωργίου, 2000) Η σημασία μιας διανοητικής σύλληψης περιλαμβάνει, εκτός των άλλων, και μια εσωτερική σύνδεση μεταξύ δράσης και εμπειρίας, τέτοια που αν γινόταν τέτοιου είδους πράξεις, τότε θα δημιουργούνταν και τέτοια εμπειρικά αποτελέσματα. (Morris, 1970) Αυτό θεωρείται και ο πυρήνας του πραγματικού αξιώματος. Ο πραγματισμός, για τον Peirce, είναι ουσιαστικά η πρόταση για υιοθέτηση του πραγματικού αξιώματος στη φιλοσοφία, έτσι ώστε η φιλοσοφία να κερδίσει έναν προοδευτικό χαρακτήρα της εμπειρικής επιστήμης. (Morris, 1970: 22). Όσον αφορά τη σχέση της εμπειρίας με την κοινωνία και την εκπαίδευση, έχει ειπωθεί η εξής άποψη: «Αν η εμπειρία δημιουργείται από την συνήθεια της προσοχής και αυτές οι συνήθειες σχετίζονται με την κοινωνική διαμόρφωση, τότε η εμπειρία από μόνη της είναι τουλάχιστον ένα προϊόν της κοινωνίας. Η αλλαγή της εμπειρίας είναι τότε ένα ζήτημα της εκπαίδευσης

και της κοινωνικής αναμόρφωσης, με την οποία η εκπαίδευση είναι συνεχής». (Scheffler, 1974: 146)

Όσον αφορά τη μέθοδο της εκπαιδευτικής εμπειρίας για το παιδί ακολουθείται μια συγκεκριμένη διαδικασία. Καταρχάς, ο μαθητής έχοντας μια πραγματική εμπειρία, δείχνει πάνω σε αυτή το ενδιαφέρον του και μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία υπάρχει ένα πρόβλημα που του δίνει ερέθισμα για σκέψη. Για να αντιμετωπίσει, λοιπόν, αυτό το πρόβλημα πρέπει να έχει τις πληροφορίες και τις παρατηρήσεις που χρειάζεται και θα βρεθούν κάποιες λύσεις, τις οποίες θα πρέπει ο ίδιος να επιλέξει και να αναπτύξει με μεθοδικό τρόπο, αλλά και να δοκιμάσει ιδέες, όσον αφορά αυτές τις λύσεις στην πράξη, και να ανακαλύψει την αξία της καθεμιάς. Η αξία της εμπειρίας φαίνεται κυρίως μέσα από την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον άνθρωπο και στο κοινωνικό του περιβάλλον. Μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία, οι προσπάθειες του παιδιού ίσως ανασταλούν ή αλλάζουν πορεία, λόγω διαφόρων παραγόντων, αλλά οδηγούν πάντα στο να μάθει το παιδί στην κατανόηση του εαυτού του και του κόσμου γύρω του. Το τελευταίο οδηγεί, με τη σειρά του, στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει ένα τέτοιο περιβάλλον, ώστε να βοηθούν στη μαθησιακή διαδικασία και να υπάρχει περαιτέρω εξέλιξη για μάθηση, μέσω σκόπιμα επιλεγμένων δραστηριοτήτων. (Dewey, 2016)

Συνεπώς, η εκπαίδευση έχει πολύ σημαντικό ρόλο απέναντι στην εμπειρία, καθώς της δίνει τόσο νόημα όσο και κατεύθυνση στην πορεία της. Έξω από το σχολικό χώρο, οι μαθητές συνδέουν τα φυσικά γεγονότα με αντίστοιχους τρόπους ανθρώπινης δράσης και για αυτό θα πρέπει να κατανοούν τις σχετικές διαδικασίες σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες. (Dewey, 2016) Διαφαίνεται, λοιπόν, ο κομβικός ρόλος της κοινωνίας στην διαμόρφωση της εμπειρίας και η σημασία της σχέσης της με την εκπαίδευση. Από τους εκπροσώπους του πραγματισμού, ο Dewey, ήταν εκείνος που άσκησε τη μεγαλύτερη επίδραση στον τομέα των παιδαγωγικών επιστημών, τονίζοντας την ενότητα και το αδιαίρετο μεταξύ θεωρίας και πράξης, μέσα από συγγράμματα αλλά και πειραματικά σχολεία για παιδιά που συνδέονταν με το πανεπιστήμιο του Σικάγο. Το πνεύμα του Σικάγο συσχετίστηκε με μια ευρεία ομάδα διανοητών που υποστήριζαν την κοινωνική διάσταση της ανθρώπινης πράξης και αρνούνταν ότι μπορεί να μειωθεί στην βιολογική και την ψυχολογική προσαρμογή του ανθρώπου στο περιβάλλον του. Οι διανοητές του Σικάγο προσπάθησαν να δουν

αυτή την κοινωνική διάσταση σαν ένα νέο παράγοντα στην ανθρώπινη εξέλιξη, κάνοντας διακριτή συνεισφορά στην ποιότητα της ατομικότητας και της εμπειρίας. Η φράση «σχολείο του Σικάγο» χρησιμοποιήθηκε από τον James, με αναφορά στους πραγματιστές του Σικάγο, ενώ ιδρυτής του σχολείου του Σικάγο ήταν ο Dewey. (Cronk, 1987)

Στο κλασικό έργο του, «Δημοκρατία και εκπαίδευση», που πρωτοεκδόθηκε το 1916, ο Dewey όρισε τη φιλοσοφία ως τη γενική θεωρία της εκπαίδευσης. (Morris, 1970: 157) Σε αυτό το βιβλίο εντοπίζεται το κέντρο της σκέψης και του κινήτρου της ζωής για τον Dewey και η σύνδεση της φιλοσοφίας με την ανάπτυξη της δημοκρατίας, μέσω της οποίας ο άνθρωπος επιδιώκει να βρει μεθόδους στις επιστήμες και την βιομηχανική ανάπτυξη. (Morris, 1970) Υπάρχει, επομένως, σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας, για τον Dewey, η οποία αναλύεται στην επόμενη ενότητα. Η σύνδεση του ρόλου του σχολείου με την επίτευξη της δημοκρατίας διαφαίνεται και στις παρατηρήσεις του Dewey (1982: 9) στο βιβλίο του με τίτλο *Το Σχολείο που μ' αρέσει*, όπου αναφέρει: «Ό,τι επιθυμεί για το ίδιο του το παιδί ο πιο καλός ο πιο συνετός γονιός, θα πρέπει να το θέλει και η κοινότητα για όλα της τα παιδιά. Κάθε άλλος στόχος για το σχολείο μας μοιάζει απελπιστικά ρηχός, απεχθής και η επίτευξή του τραυματίζει θανάσιμα τη δημοκρατία μας».

2.3. Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης

Η σκέψη πώς το σχολείο πρέπει να εκπληρώσει, εκτός των άλλων, και μια κοινωνική λειτουργία, με βάση τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς στόχους, έχει διατυπωθεί από τον Dewey. (Röhrs, 1984) Η έννοια της «εμβρυικής κοινοτικής ζωής» (embryonic community life) κατέχει μια θέση-κλειδί στις ιδέες του Dewey για το σχολείο. (Röhrs, 1984: 50) Μέσω αυτής της έννοιας, νοηματοδοτείται πρωταρχικά η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και τη ζωή και, σύμφωνα με αυτή, το σχολείο έχει διπλή αποστολή: Καταρχάς, μέσα στο σχολικό πλαίσιο, το παιδί μαθαίνει τα κοινωνικά πρότυπα που θα του χρειαστούν στην μετέπειτα ένταξη του στην κοινωνία και για αυτό πρέπει να συζητούνται μέσα σε αυτόν τον χώρο τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα. Για αυτό, είναι αναγκαίο όλα τα παιδιά να προβληματίζονται και να συζητάνε σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα στο σχολείο.

Επομένως, το σχολείο πρέπει να επισημάνει με σαφήνεια τους στόχους και τις υποχρεώσεις του, καθώς και τους διάφορους τρόπους οργάνωσης της κοινωνικής ζωής. Η μάθηση στοχεύει στην ίδια τη θεωρία της ζωής, που πρέπει να δοκιμάζεται καθημερινά στην πράξη μέσω των δυνατοτήτων δράσης, και έτσι η μάθηση και η ζωή βρίσκονται διαρκώς σε μια στενή σχέση. Το σχολείο στοχεύει στο να προετοιμάσει το παιδί για μια διαρκώς μεταβαλλόμενη ζωή, προσαρμόζοντας τη μάθηση ανάλογα με τα δεδομένα, και εξαιτίας της αλληλεπίδρασης με τη πραγματικότητα γύρω του, αλλάζει με αυτόν τον τρόπο και η ίδια η προσωπικότητα του παιδιού. Άρα, η προσωπικότητα βρίσκεται, έτσι, σε μια διαδικασία συνεχούς ανακατασκευής. (Röhrs, 1984) Και αφού η επιστημονική μέθοδος είναι ενωμένη με το δημοκρατικό ιδεώδες, τότε οι άνθρωποι μπορούν αποτελεσματικότερα να επιλύσουν τα δικά τους ατομικά, αλλά και κοινωνικά προβλήματα. (Morris, 1970)

Ο Dewey πίστευε ότι η Αμερική, μια χώρα με αυξημένη οικονομική ανάπτυξη και βιομηχανία, έπρεπε να προετοιμάσει τα παιδιά που θα εισέρχονταν σε αυτό το νέο κόσμο με τα νέα δεδομένα, γι' αυτό χρειάζονταν να ήταν προετοιμασμένα, ξεκινώντας από εκείνο το είδος της εκπαιδευτικής εμπειρίας που θα τους παρείχε τα εφόδια για μια πιο σίγουρη ζωή με οικονομική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη. Η ιδανική κοινωνία είναι, για τον Dewey, αυτή που διατηρείται ενωμένη και που στοχεύει στη μέγιστη ανάπτυξη για κάθε άνθρωπο, μέσα από την δική του δραστηριότητα και την αυτοεξέλιξη. (Scheffler, 1974) Ο Dewey προβάλλει την κοινωνικά και φιλοσοφικά

θεμελιωμένη θέση του πάνω στην εκπαίδευση, όπου εξηγείται η έννοια «ελευθερία», η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο ανάμεσα σε πολλούς, όπου ο καθένας εγγυάται την ελευθερία του άλλου. Έτσι, η ελευθερία, τουλάχιστον σε παιδαγωγική θεώρηση, έχει κοινωνικές ρίζες. (Röhrs, 1984: 15) Μια τέτοια ένωση οδηγεί στην ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών, καθώς και στο ότι όλες οι δραστηριότητες είναι ανοιχτές στην δοκιμή της εμπειρίας, και στη κριτική που μπορεί να δεχτούν από όλους όσους αυτές οι δραστηριότητες επηρεάζουν. (Scheffler, 1974) Ο Dewey θεωρεί πώς σε μια εκβιομηχανισμένη κοινωνία απαιτείται αναδιοργάνωση και βλέπει την εκπαίδευση ως τη μοναδική λύση, ώστε να οδηγηθεί η βιομηχανική κοινωνία πλέον στην κατεύθυνση του δημοκρατικού ιδεώδους.

Για τον Dewey, η επιστήμη ως οργανωμένη γνώση δεν λύνει τα προβλήματα των ανθρώπων, αλλά σίγουρα η επιστημονική μέθοδος και η γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τους ανθρώπους για να λύσουν τα προβλήματα τους. Αυτό σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση, καθώς τα σχολεία διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία και άρα πρέπει να βρεθεί το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι κατάλληλο για μια δημοκρατική κοινωνία. Το ζήτημα είναι ότι αν μια δημοκρατική κοινωνία είναι μια, στην οποία όλα τα άτομα συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις και στην ανάπτυξη της κοινωνίας και αν η μέθοδος της επιστημονικής έρευνας είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος διανοήσης που έχει ανακαλύψει ο άνθρωπος έως τώρα για την επίλυση των προβλημάτων του, τότε αυτό που πρέπει να κάνει ένα δημοκρατικό σχολείο είναι να παράγει ανθρώπους με μια εμπειρική συνήθεια του νου. Ο Dewey ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και για αυτό το λόγο προσπάθησε να εξανθρωπίσει την επιστήμη και τη βιομηχανία και να δείξει κυρίως τον ανθρώπινο σκοπό τους, εστιάζοντας στην δημιουργικότητα του ανθρώπου στην δημοκρατική κοινωνία και στο δημοκρατικό σχολείο σαν προέκταση της ηθικής συμπεριφοράς της ηθικής σε όλες τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. (Morris, 1970)

Ο Dewey αναφέρει πώς η εκπαίδευση είναι η βασική μέθοδος της κοινωνικής προόδου και της κοινωνικής μεταρρύθμισης. (Röhrs, 1984: 53) Η εκπαίδευση θα πρέπει να επικεντρωθεί στο πώς θα ασκεί κριτική στις κοινωνικές ικανότητες και κατ' επέκταση στο να πετύχει την κατανόηση του κοινωνικού προβλήματος και για αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η εισαγωγή των κοινωνικών σπουδών στα σχολεία. (Röhrs, 1984) Στο βιβλίο «Δημοκρατία και Εκπαίδευση», ο Dewey τονίζει ότι το σχολείο δεν

αντικατοπτρίζει απλώς την κοινωνία, αλλά αντιπροσωπεύει ένα ιδανικό και ισορροπημένο περιβάλλον, προβάλλοντας τους δικούς του μακροπρόθεσμους στόχους, ώστε να καλλιεργήσει κοινωνικές συνήθειες στα παιδιά και να οδηγήσει στην ομαλή ενσωμάτωση στην κοινωνία, μέσα από τις δραστηριότητες που παρέχει. (Scheffler, 1974) Ο Dewey πιστεύει πώς το άτομο που θα διαπαιδαγωγηθεί είναι ένα κοινωνικό ον και η κοινωνία μια οργανική ένωση ατόμων. (Röhrs, 1984: 32) Για αυτό και η μέθοδος project αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και εγγυάται μια κοινωνική δραστηριότητα στα πλαίσια της εκπαίδευσης, που είναι ήδη βαθιά ριζωμένη στη σκέψη του Dewey. Μόνο σε ένα μεταρρυθμισμένο σχολείο μπορεί να έχει κεντρικό ρόλο η ιδέα της κοινωνικής λειτουργίας και αυτό σημαίνει ότι ο πιο σημαντικός σκοπός του σχολείου είναι να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε σωστά. (Röhrs, 1984)

Ο James γνώριζε ότι μια φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι μια μελέτη των διαφόρων τρόπων, τους οποίους έχουν τα ανθρώπινα όντα και αναζητούσε το τέλειο και το ιδανικό, αλλά στην ουσία αυτό που πρέπει αν επιτευχθεί είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας, στην οποία όλοι σκέφτονται, μέσω της ευαισθησίας και του αμοιβαίου σεβασμού, ώστε να βρεθεί ένας τρόπος εναρμόνισης των διαφόρων ιδανικών. (Putnam, 1997) Η απαίτηση της κοινωνίας προς τους ανθρώπους να συνεργάζονται και να επιλύουν μαζί τα προβλήματα συμβαίνει, καθώς όλα τα άτομα έχουν αποκτήσει ικανότητες για ελεύθερη και κριτική σκέψη, αλλά και για αξιολόγηση σκοπών και συνεργατική δράση, δηλαδή η δημοκρατία προϋποθέτει την εκπαίδευση. Όταν λέμε εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση με την κλασική έννοια της παιδείας και της ανάπτυξης των ανθρώπων, ως άτομα και ως πολίτες. Η εκπαίδευση αυτή δείχνει νέους τρόπους σκέψης, καθώς και νέες λύσεις σε προβλήματα με πρακτικό τρόπο. Για μια σωστή παιδεία σε μια δημοκρατική κοινωνία, θα πρέπει να υπάρχει ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και να στοχεύει στα κοινά ενδιαφέροντα και τις κοινές εμπειρίες, καθώς η παιδεία, για τον Dewey, είναι μια διαδικασία κοινωνική και το μέσο για να συνεχιστεί η κοινωνική ζωή των ατόμων. (Χατζηγεωργίου, 2000)

Η παιδεία, για τον Dewey πρέπει να έχει και κοινωνικό χαρακτήρα και η κοινωνική ζωή είναι τόσο βασικό στοιχείο όσο και η διατροφή και η αναπαραγωγή για την ανθρώπινη υπόσταση. Το σχολείο και η κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Η παιδεία για την φυσιολογική ζωή λαμβάνει χώρα και αναπτύσσεται μέσα στο

κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στα δεδομένα και τις καταστάσεις της κοινωνίας. Δεν μπορεί να υπάρξει παιδεία, η οποία να είναι απομονωμένη από το κοινωνικό σύνολο. (Dewey, 1982: 61) Για να κατανοηθεί σωστά η έννοια της παιδείας, πρέπει να κατανοηθεί πρώτα ο όρος «επικοινωνία». Ωστόσο, η έμφαση που δίνει ο Dewey στην επικοινωνία και γενικότερα στην κοινωνική διάσταση της παιδείας, δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι δε πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού και αυτό γιατί η παιδαγωγική διαδικασία έχει τόσο την ψυχολογική όσο και την κοινωνιολογική πλευρά, και καμία δεν πρέπει να θεωρείται κατώτερη από την άλλη. (Χατζηγεωργίου, 2000) Θεωρώντας ότι η παιδεία, με την ευρύτερη έννοια, αποτελεί το μέσο της κοινωνικής συνέχειας της ζωής, ο Dewey αποδίδει στο σχολείο ένα πρωταρχικό ρόλο, αυτόν του φορέα της κοινωνικής συνέχειας αλλά και της κοινωνικής προόδου, υποστηρίζοντας ότι η παιδεία αποτελεί μια αναγκαιότητα της ίδιας της ζωής. (Χατζηγεωργίου, 2000: 63) Το σχολείο, λοιπόν, ως μια μικρογραφία της κοινωνίας, δύναται να αποτελέσει το μέσο για τη δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας. (Χατζηγεωργίου, 2000)

Ο Dewey, ωστόσο, παρατήρησε ότι το σχολείο πολλές περιπτώσεις δεν μπορεί να ενσωματωθεί πλήρως στο κοινωνικό σύνολο, εξαιτίας της έλλειψης των στοιχείων της κοινής δημιουργικής δραστηριότητας, της κατευθυνόμενης και ποιοτικής δράσης, της απουσίας κινήτρων και συνοχής που χαρακτηρίζουν την κοινωνική οργάνωση. Της έλλειψης, δηλαδή, όλων εκείνων των προϋποθέσεων που θα μπορούσαν να προετοιμάσουν τα αυριανά μέλη της κοινωνίας και να τους καλλιεργήσουν αναπτυγμένο κοινοτικό πνεύμα. Το σχολείο, συνεπώς, οφείλει να διακατέχεται από δημιουργικό πνεύμα, συμμετοχή των παιδιών σε κοινές δημιουργικές δραστηριότητες, εισαγωγή στοιχείων που στοχεύουν στην ελεύθερη έκφραση και στην αυτενέργεια των μαθητών, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες που προκύπτουν από την γενικότερη κοινωνική εξέλιξη. (Dewey, 1982)

2.4. Η συμβολή των πραγματιστών στην εκπαίδευση

Η συμβολή των πραγματιστών στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και ειδικότερα του Dewey, υπήρξε ιδιαιτέρως σημαντική. Ο Dewey, σε αντίθεση με τους περισσότερους φιλοσόφους, ασχολήθηκε συστηματικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, όπου μέσω αυτής διαμορφωνόταν οι συνήθειες του ανθρώπινου μυαλού. (Scheffler, 1974) Η φιλοσοφία του επηρέασε ολοκληρωτικά τον τομέα των παιδαγωγικών επιστημών. Ο ίδιος πίστευε αναμφίβολα στην ενότητα και στο αδιαίρετο της θεωρίας και της πράξης και έγραψε συγγράμματα σχετικά με αυτό, αλλά και συμμετείχε ενεργά σε πειραματικά σχολεία για παιδιά, που συνδέονταν με το πανεπιστήμιο του Σικάγο. Η διδασκαλία, η συγγραφική δραστηριότητα και η πρακτική της ζωής του απέβλεπαν στη μορφοποίηση μιας νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, που θα προκαλούσε, τόσο τους σκοπούς, όσο και τα μέσα της παραδοσιακής εκπαίδευσης. (Dewey, 1980)

Ο Dewey, λοιπόν, θέλοντας να αναπτύξει μια παιδαγωγική φιλοσοφία, που θα μπορούσε να δοκιμαστεί στην πράξη, αμφισβήτησε το δήθεν επιστημονισμό, ο οποίος μέχρι τότε κυριαρχούσε στο χώρο της Προοδευτικής εκπαίδευσης. Οι φιλοσοφικές ιδέες του, σχετικά με την εμπειρία, την σχέση του ατόμου με το περιβάλλον και την δημοκρατία, έγιναν πράξη στο πειραματικό δημοτικό σχολείο, το οποίο ίδρυσε ο ίδιος στο πανεπιστήμιο του Σικάγο το 1896. Οι παιδαγωγικές του ιδέες εξηγήθηκαν με σαφήνεια από τον William Kilpatrick, ο οποίος μπόρεσε να κάνει πιο κατανοητές τις ιδέες του Dewey, κυρίως μέσω της λεγόμενης μεθόδου project. Το 1938, εξέδωσε ένα βιβλίο με τον τίτλο *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Experience and Education), όπου ανέφερε όλα τα μειονεκτήματα και τις αδυναμίες, τόσο της παραδοσιακής, όσο και της νέας- Προοδευτικής εκπαίδευσης, με την οποία έχει συνδεθεί το όνομα του. (Χατζηγεωργίου, 2000)

Ο Dewey ανέπτυξε μια νέα φιλοσοφία, η οποία στηρίχθηκε στις ιδέες από την ψυχολογία του William James και στη θεωρία της εξέλιξης του Charles Darwin. (Χατζηγεωργίου, 2000: 27) Ειδικότερα, η φιλοσοφία του επηρέασε και αναμόρφωσε τους παιδικούς σταθμούς και τα δημοτικά σχολεία και αποτέλεσε πηγή για το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, υπήρξε η κύρια δύναμη που συνετέλεσε στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης των ενηλίκων και διαμόρφωσε τα σχολεία της τέχνης. (Morris, 1970) Μέσα από το έργο του επιχείρησε να συμβιβάσει δύο γενικώς μη συμβιβάσιμες έννοιες, το σχολείο και την κοινωνία, το παιδί και το αναλυτικό

πρόγραμμα, την ελευθερία και την εκπαίδευση, το φιλελευθερισμό και την κοινωνική δράση, το άτομο και την κοινωνία. (Χατζηγεωργίου, 2000: 30)

Οι βασικές ιδέες του Dewey μπορούν να συνοψιστούν στην απαίτηση για μια πιο στενή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τη ζωή, τη διδασκαλία των μαθητών με επίκεντρο τους ίδιους και όχι την διδακτέα ύλη, στη θεώρηση της εκπαίδευσης, όχι ως προετοιμασίας για τη ζωή, αλλά ως τη ζωή την ίδια και, τέλος, στην απόρριψη του φορμαλισμού που χαρακτηρίζει τη χωρισμένη σε τάξεις βασική εκπαίδευση και τα προγράμματα της. (Dewey, 1980) Επιπλέον, για τον Dewey, όλα τα γνωστικά αντικείμενα περικλείουν μια ηθική διάσταση και «είναι όργανα μύησης στις κοινωνικές αξίες». (Χατζηγεωργίου, 2000: 96) Κατ' επέκταση, η παιδεία, είναι ηθική παιδεία, εφόσον παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή, συμβάλλει στην ανάπτυξη, την ανασυγκρότηση της εμπειρίας και αποτελεί μέσο κοινωνικής προόδου και μεταρρύθμισης. (Χατζηγεωργίου, 2000)

Ο James, από την άλλη, όσον αφορά τον ρόλο του σχολείου, εξέφραζε την άποψη ότι στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργήσουν θετικά πρότυπα και ανησυχούν κυρίως για την έλλειψη προτύπων, που έχουν κυρίως αντίκτυπο έπειτα στην κοινωνία. Και αυτό γιατί, σπάνια συναντά κάποιος σε έναν άνθρωπο τα χαρακτηριστικά της καλοσύνης και της αξιοπρέπειας, και στη διαμόρφωση και στη διατήρηση τους συμβάλλει πάντα και η σημασία του κάθε πολιτισμού. (Putnam, 1997) Άρα, λοιπόν, η ανάπτυξη του χαρακτήρα των μαθητών, στηρίζεται κυρίως σε εμπειρίες, που περιέχουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. (Χατζηγεωργίου, 2000)

Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα της εκπαίδευσης στην Αμερική αναγνώριζε ότι περιλάμβανε ευελιξία στη μάθηση, πολλές και ποικίλες ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη, συνεργασία μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων, καθώς και άμιλλα μεταξύ στις σχέσεις των φοιτητών και των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα σε άλλα θετικά στοιχεία, όσον αφορά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αμερικής, ο James ξεχώριζε ότι η μάθηση προσεγγίζεται μέσα από διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι δεν στηρίζονται κυρίως στην αποστήθιση, αλλά σε μια πιο μαθητοκεντρική μετάδοση γνώσεων ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, ώστε να παροτρύνονται οι τελευταίοι να εργαστούν με όλο και πιο μεγάλη αφοσίωση σε όσα κάνουν και να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Γενικότερα, θεωρούσε την εκπαίδευση ως την

οργάνωση των δυνατοτήτων των ανθρώπων, των τρόπων δηλαδή συμπεριφοράς τους, ώστε να διευκολυνθεί η προσαρμογή τους στο κοινωνικό και στο φυσικό περιβάλλον. (James, 2001)

Με λίγα λόγια, ο καλύτερος τρόπος για να περιγράψει κάποιος την εκπαίδευση, σύμφωνα με τον James, είναι να τη χαρακτηρίσει ως την οργάνωση των επίκτητων συνηθειών αντιδράσεων των ατόμων, καθώς και των τάσεων να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους. (James, 2001: 67) Ο James πίστευε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν κυρίως υπόψη τους τη βιολογική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος είναι πάνω από όλα ένα πρακτικό ον, στο οποίο δόθηκε ο νους, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται πιο εύκολα στη ζωή. Με βάση αυτή την αντίληψη, ο άνθρωπος πρέπει να συγκρατεί τα πράγματα, τα οποία είναι για αυτόν περισσότερο ουσιαστικά ή βοηθούν στην πρακτική συμπεριφορά του. Αυτό σημαίνει ότι οι πρακτικές δραστηριότητες συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τη συμπεριφορά των ατόμων και την προσαρμογή τους στο περιβάλλον. (James, 2001)

Για να γίνουν λοιπόν όλα αυτά σωστά, χρειάζεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η ψυχολογική βοήθεια προς τους μαθητές και για αυτό το λόγο οι θεμελιώδεις έννοιες της ψυχολογίας έχουν ιδιαίτερη αξία προς τους εκπαιδευτικούς και θα πρέπει να γίνονται πλήρως κατανοητές από αυτούς. Το γεγονός ότι η ψυχολογία στην ουσία είναι μια επιστήμη και η διδασκαλία θεωρείται τέχνη, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ψυχολογία δεν έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει συγκεκριμένα προγράμματα μαθημάτων και μεθόδους διδασκαλίας, τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στις σχολικές τάξεις. (James, 2001) Έτσι, λοιπόν, σε καμία περίπτωση η παιδαγωγική δεν μπορεί να αποτελεί απόρροια της ψυχολογίας, αλλά πρέπει να βρίσκονται σε μια διαρκή συμφωνία μεταξύ τους.

Ο James αναφέρει ότι όλες οι αλήθειες, τις οποίες αντιλαμβάνεται ο κάθε άνθρωπος, επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο που δρα σε αυτό τον κόσμο, καθώς και οτιδήποτε συμβαίνει δεν είναι δυνατόν να μην επηρεάσει τη συμπεριφορά του και να μην επιφέρει κάποιο πρακτικό αποτέλεσμα, είτε στο άμεσο είτε στο απώτερο μέλλον, αναφορικά με το πώς θα εξελιχθούν τα πράγματα στην πράξη. Στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά παρουσιάζουν μια καθαρά πνευματική κλίση, όσον αφορά την εκμάθηση των αφηρημένων εννοιών, άρα αν διδαχθούν πρώτα συγκεκριμένα πράγματα, θα τους είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν και να εντάξουν τις αφηρημένες

έννοιες μέσα στις πιο συγκεκριμένες. Μέσω της εκπαίδευσης, οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν το μεγαλύτερο απόθεμα ιδεών ή εννοιών, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ανταποκρίνονται στις διάφορες ανάγκες που θα προκύψουν στη ζωή τους. Γενικότερα, υπάρχει μια έμφυτη τάση στους ανθρώπους να αφομοιώνουν συγκεκριμένα είδη εννοιών, ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκονται και εκλαμβάνουν κυρίως τις έννοιες, τις οποίες μπορούν να αποκτήσουν μέσω των αισθήσεων τους. Επομένως, για να καταστεί αυτό εφικτό θα πρέπει να επανεκτιμηθούν τα είδη των δραστηριοτήτων που προσφέρονται στα παιδιά μέσα στα πλαίσια ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος. (James, 2001)

Μια από τις βασικές αντιλήψεις του James γύρω από το θέμα της εκπαίδευσης, αναπτύσσεται στο έργο του *Η ανθρώπινη ενέργεια*, όπου ο ίδιος αναφέρει ότι όσο μεγαλύτερα επίπεδα ενέργειας καταβάλλει ένας άνθρωπος μέσα από τον οργανισμό του, τόσο περισσότερες απολαβές θα έχει και στη ζωή του. Έτσι, λοιπόν, αποτελεί ιδιαίτερο ζήτημα το πώς θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί, μέσω του σχολείου, να καταστήσουν τους ανθρώπους ικανούς να χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν υψηλότερα επίπεδα ενέργειας, ώστε να φτάσουν εν τέλει σε μια πιο ποιοτική ζωή συγκριτικά με την τωρινή τους. Για να το πετύχουν αυτό, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν όλες τις ικανότητες που διαθέτουν και να τις αξιοποιήσουν κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος δεν διαθέτει τη μέγιστη ενεργητικότητα καθώς και την καλύτερη συμπεριφορά, και αυτό οφείλεται στο ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί την ενέργειά του να τον σωστό τρόπο. Το μόνο που μπορεί να βελτιώσει αυτή την κατάσταση και να κάνει έναν άνθρωπο να βγει από τα όρια του, είναι κάποια ιδιαίτερη ανάγκη ή κάποιο έντονο συναίσθημα, με βάση τα οποία θα ενεργοποιηθεί η βούλησή του. Για να γνωρίζει κάποιος, λοιπόν, τα όρια της ανθρώπινης ενέργειας, είναι αναγκαίο να διασαφηνιστούν οι διαφορετικοί τρόποι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να απελευθερωθούν τα ενεργειακά αποθέματα του κάθε ατόμου, τα οποία θα οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα τόσο στην εκπαίδευση όσο και την ίδια την κοινωνική πραγματικότητα. (James, 2005)

Αναφορικά με την έννοια του νου, ο James προσπάθησε να συνδέσει το νου και το σώμα μέσα από την γενική έννοια της συνείδησης και, επίσης, ήθελε να ενσωματώσει τα ενδιαφέροντα και την πράξη μέσα σε αυτήν την έννοια. Ωστόσο, συνέχισε να αντιμετωπίζει τα στάδια της συνείδησης σαν ξεχωριστές οντότητες και

δεν έδωσε αρκετή έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο σαν ένα εξελικτικό παράγοντα. (Cronk, 1987) Η επιλογή του James να ασχοληθεί και να διδάξει ψυχολογία οφειλόταν στο γεγονός ότι είχε ένα έντονο ενδιαφέρον τόσο για τη φυσιολογία όσο και για τη φιλοσοφία του νου και ένωσε αυτούς τους δύο κλάδους, παρουσιάζοντας την ψυχολογία ως μια περισσότερο εμπειρική παρά θεωρητική επιστήμη.

Οι γνώσεις του υπήρξαν τόσο σημαντικές, ώστε διάφορες σχολές ψυχολογίας, όπως ο συμπεριφορισμός ή αλλιώς μιχεβιορισμός (behaviorism), με πρωτεργάτες τον Ivan Pavlov και John Watson, δανείστηκαν πολλές ιδέες από τον William James. Επίσης, άλλη μια σχολή η οποία έχει δανειστεί ιδέες από τον James, είναι η θεωρία του πεδίου του Kurt Lewin (field theory), η οποία μελετά την προσωπικότητα του ατόμου, με βάση την οποία τόσο το άτομο όσο και το περιβάλλον καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου και διαμορφώνουν την προσωπικότητά του. Η θεωρία αυτή εξετάζει κυρίως τα αίτια της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δίνει έμφαση στα στο πόσο κατανοούν οι μαθητές σημαντικά προβλήματα και καταστάσεις και το πώς μεταλλάσσονται οι αισθήσεις τους και οι απόψεις τους πάνω σε αυτά τα ζητήματα. (James, 2001) Όσον αφορά, λοιπόν, τα ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο James υπήρξε ένας άνθρωπος του 19^{ου} αιώνα που προσπάθησε να χτίσει μια γέφυρα στον 20^ο αιώνα. (James, 2005)

Ο τρίτος φιλόσοφος- εκπρόσωπος του πραγματισμού, ο Peirce, θεωρούσε ότι η ουσία της γενικής εκπαίδευσης ήταν η λογική μέθοδος, η οποία ένωνε τις ιδέες με την εμπειρία και την κοινωνική πραγματικότητα. (Scheffler, 1974) Ο Peirce πίστευε ότι η αμερικάνικη εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη προς την ευημερία των μαθητών και τους ενθαρρύνει να ψάξουν την δική τους ευημερία σαν στόχο, πάντα όμως μαζί με την αναζήτηση άλλων μεγαλύτερων στόχων. (Scheffler, 1974) Ο Peirce, με βάση τις αναλύσεις που έκανε σχετικά με τους στόχους και τα μέσα της εκπαίδευσης, ανέφερε ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της λογικής και της γνώσης των μαθητών. Επίσης, ήταν της άποψης ότι οι νέοι άνθρωποι θέλουν μια αγωγή, μια εκπαίδευση, κοντά στους τρόπους της κοινωνίας που ζουν, που είναι πιο πρακτικοί, καθώς και μια ηθική παιδεία, και σε όλα αυτά η λογική δεν επιτελεί κάποιο συγκεκριμένο ρόλο. (Colapietro, κ.α., 2005)

Ο Peirce πίστευε ακόμη ότι η προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή εξαρτάται κυρίως από τις προθέσεις του εκπαιδευτικού και από την ελευθερία ή τον περιορισμό

που του παρέχει το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο επίκεντρο της φιλοσοφίας του βρίσκονται οι ικανότητες που έχει κάθε άτομο για μάθηση, με βάση την εμπειρία, και στόχος είναι η καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων. Άρα, θεωρούσε ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι διαφορετικός από τον ίδιο τον σκοπό της ζωής. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να γίνει σαφές ότι, η σημαντικότερη συμβολή του Peirce στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης είναι ότι προέβλεπε μια σειρά εξελίξεων στη θεωρία του προγράμματος σπουδών του 20^{ου} αιώνα. (Colapietro, κ.α., 2005)

Οι απόψεις τους συνείσφεραν στην εκπαίδευση, καθώς ήταν πολύ κοντά στην πραγματικότητα και στις κοινωνικές ανάγκες. Στο τελευταίο Κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία και το πως διαμορφώθηκε μέσα από την επίδραση των παραπάνω φιλοσόφων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΙΟΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1 Ο σκοπός της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν τομέα ανάπτυξης της διάνοιας, όπου βασικός σκοπός είναι να αναπτυχθούν οι συνήθειες και οι διανοητικές λειτουργίες της κριτικής σκέψης, ώστε να αξιοποιούνται σε όλα τα επίπεδα της ζωής. (Morris, 1970) Η καλλιέργεια της διάνοιας ειδικά σε συνθήκες ελευθερίας είναι, για τον Dewey, η βασική λειτουργία της δημοκρατίας και ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης. (Scheffler, 1974: 244) Άρα, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οι στόχοι και οι μέθοδοι μιας δημόσιας εκπαίδευσης, υπό την οπτική των θεωριών της γνώσης και της ηθικής ανάπτυξης, που χρησιμοποιούνται στις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες. (Morris, 1970)

Σύμφωνα με τον Dewey, όσον αφορά τα ζητήματα σκοπών της εκπαιδευτικής πράξης, εφόσον οι σκοποί συνδέονται πάντα με τα αποτελέσματα, οι σκοποί προϋποθέτουν μια συγκεκριμένη μέθοδο και τάξη στην κάθε δραστηριότητα, της οποίας η τάξη συμβάλλει στην Προοδευτική ολοκλήρωση μιας διαδικασίας. Για να είναι ένας σκοπός σωστός, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του την παρούσα κατάσταση της εμπειρίας των μαθητών και να μεταβάλλει την κατάσταση αυτή όσο χρειάζεται, δοκιμάζοντας την στην πράξη και λαμβάνοντας πάντα υπόψη ότι οι συνθήκες μιας κατάστασης βρίσκονται υπό διαρκή εξέλιξη. Επομένως, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητήσει τις σωστές πηγές και να λύσει ορισμένα προβλήματα που τυχόν θα προκύψουν στο δρόμο του προς την αναζήτηση του ορθού σκοπού. Άρα, ο ορθός σκοπός έχει αξία στο βαθμό που βοηθά την παρατήρηση, την επιλογή και τον σχεδιασμό για την επιτέλεση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Dewey, 2016)

Συναφώς, ο σωστός σκοπός, λοιπόν, δημιουργείται από τις συνθήκες που επικρατούν. Επίσης, ο σκοπός πρέπει να αλλάζει σύμφωνα με τις εκάστοτε περιστάσεις, αλλά και να αποτελεί το μέσο το οποίο θα κατευθύνει τη δραστηριότητα. Αυτό σημαίνει ότι σημασία δεν έχει τόσο ο σκοπός αυτός καθαυτός, όσο αυτό που

μπορεί να γίνει μέσω αυτού του σκοπού. (Χατζηγεωργίου, 2000) Σύμφωνα με τη βιολογική αντίληψη, ο άνθρωπος είναι ένας οργανισμός που αντιδρά στις διάφορες εντυπώσεις. (James, 2001: 82) Ο νους υπάρχει για να τον βοηθάει να επιλέγει σωστά τους τρόπους που μπορεί να αντιδράσει και για αυτό το λόγο η εκπαίδευση πρέπει να του παρέχει πολλούς και κατάλληλους τρόπους αντίδρασης. (James, 2001)

Ένας εκπαιδευτικός σκοπός πρέπει να στηρίζεται στις ανάγκες και στις ικανότητες των μαθητών, στις παρορμήσεις και στα ένστικτα τους, και ο δάσκαλος να καθοδηγεί τους μαθητές του, ώστε οι ίδιοι να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση των σκοπών, οι οποίοι τους ενεργοποιούν. (Χατζηγεωργίου, 2000) Στη μαθησιακή διαδικασία υπάρχουν τόσο οι σκοποί, που χαρακτηρίζουν μια σειρά συλλογικών πράξεων, όσο και τα μέσα. (Χατζηγεωργίου, 2000) Η εκπαίδευση για να μπορέσει να εκπληρώσει τους σκοπούς της, πρέπει να βασίζεται πάνω στην εμπειρία, που είναι πάντα η πραγματική εμπειρία της ζωής ενός συγκεκριμένου ατόμου. (Dewey, 1980) Όσον αφορά στους δύο κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης, αυτοί είναι πρώτον, να ενταχθεί το παιδί ομαλά στην κοινωνική ομάδα και έπειτα να μπορεί με ευκολία να προσαρμόζεται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. (Röhrs, 1984) Παράλληλα, το σχολείο πρέπει να καλύπτει τις ελλείψεις επικοινωνίας από το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς στο σχολικό περιβάλλον το παιδί έρχεται σε επαφή με περισσότερα παιδιά, με περισσότερους ενήλικες και η κοινωνική ζωή του εμπλουτίζεται, μαθαίνοντας έτσι μέσα από τα βιώματά του. (Dewey, 1982)

Είναι ιδιαίτερα σημαντική, λοιπόν, η κατανόηση του τι σημαίνει σκοπός, πώς γεννιέται και πώς λειτουργεί μέσα στην εμπειρία. Ένας σκοπός αρχίζει πάντα από μια φυσική τάση, έπειτα τα εμπόδια που προκύπτουν στην άμεση πραγματοποίηση μιας τάσης τη μετατρέπουν σε επιθυμία, αλλά ούτε η τάση ούτε η επιθυμία είναι από μόνες τους ένας σκοπός. Ένας σκοπός έχει πάντα ένα τέλος, που σημαίνει δηλαδή την πρόβλεψη των συνεπειών που θα προκύψουν, και αυτή με τη σειρά της προϋποθέτει την παρατήρηση των αντικειμενικών συνθηκών του περιβάλλοντος. Μέσω της παρατήρησης, η τάση μεταμορφώνεται κατά κάποιο τρόπο σε σκοπό, όταν ενεργοποιηθεί αυτό που βλέπουμε. Ο ιδανικός σκοπός της αγωγής είναι η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτοέλεγχο και αυτοκριτική, προϋπόθεση απαραίτητη για κάθε πιο ελεύθερη μορφή μάθησης. (Dewey:1980)

Σε όλες τις χώρες, όσον αφορά την εκπαίδευση, κοινός στόχος τους είναι η οργάνωση των ικανοτήτων των ατόμων, με βάση συγκεκριμένα είδη συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της Γερμανίας, ο σκοπός της ανώτατης εκπαίδευσης είναι να μετατρέψει τους φοιτητές σε εργαλεία για την προώθηση των επιστημονικών ανακαλύψεων, όπου έχουν εκπαιδευτεί τόσο πολύ στις διαδικασίες της έρευνας, ώστε όταν ο καθηγητής τους δίνει μια γενική ιδέα για το ποια θα μπορούσε να είναι η καταλληλότερη πειραματική μέθοδος, μπορούν να ξεκινήσουν μόνοι τους να συμβουλεύονται διάφορες πηγές, έτσι ώστε να μπορέσουν να παράγουν κάποια νέα αλήθεια. Από την άλλη, στην Αγγλία, φαίνεται ότι ο σκοπός της ανώτατης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση του χαρακτήρα των ατόμων προς συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς και όχι η προαγωγή πρακτικών αποτελεσμάτων και έρευνας. (James, 2001) Γενικότερα, παρέχεται μια πιο ελεύθερη παιδεία και διευρύνονται οι πνευματικοί ορίζοντες των μαθητών, λαμβάνοντας, ωστόσο, περιορισμένη πρακτική εξειδίκευση.

Τα πανεπιστήμια, τα οποία προσφέρουν ανθρωπιστικές σπουδές μέσα από παραδείγματα, τα οποία μπορεί αναφέρονται σε σκοπούς που δεν εκπληρώθηκαν και σε ιστορικές εποχές, βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη μέσα από αυτή τη γνώση που παρέχεται και να μπορούν, εν τέλει, να γίνονται πιο επιεικείς στα διάφορα σφάλματα των ανθρώπων. (James, 2005) Αυτή η αποστολή της ανώτερης εκπαίδευσης, το να βοηθά δηλαδή να ξεχωρίσουμε το καλύτερο είδος ανθρώπου, έχει πρωταρχική σημασία για τον James στη διατήρηση της δημοκρατίας. (James, 2005: 123) Ο Dewey θεωρεί ότι ο πιο βασικός σκοπός της παιδείας είναι η συνεχόμενη ικανότητα για ανάπτυξη, κυρίως από την πλευρά των μαθητών. Ένας από τους βασικότερους σκοπούς της αγωγής είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, έτσι το παιδί θα πρέπει να αισθάνεται ελεύθερο να αναπτύξει την δημιουργικότητα του και για αυτό δεν θα πρέπει να λαμβάνει καμία μορφή καταπίεσης. (Röhrs, 1984) Μέσω της ανώτερης εκπαίδευσης θα μπορέσουμε να διακρίνουμε ποιο είναι αυτό το είδος των ανθρώπων, που πρέπει να πάρουν ως υπόδειγμα οι άλλοι άνθρωποι, ώστε να τους μιμηθούν και να αποτελέσουν παράγοντες δραστηριότητας στην πορεία της ανθρωπότητας, καθώς τα ίδια άτομα ανοίγουν το δρόμο προς την ιστορία του κόσμου, πάντα με πνεύμα συνεργασίας και ελευθερίας. Με βάση τα παραπάνω, διαφαίνεται πώς η φιλοσοφία του James είναι, χωρίς καμία αμφιβολία, ανθρωπιστική. Για τον

James, αυτό που κατά κύριο λόγο διδάσκεται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, είναι αυτό που αποκαλούμε ανθρωπιστικές σπουδές. (James, 2005)

Η πιο βασική λειτουργία του σχολείου, η οποία αποτελεί και το βασικότερο σκοπό του, είναι η ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα, ώστε να τα βοηθήσει να αναπτύξουν ενδιαφέρον για τους άλλους και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στις ανάγκες των άλλων. (Χατζηγεωργίου, 2000) Το καλύτερο πλεονέκτημα που μπορεί να προσφέρει είναι ότι βοηθάει στο να φτάσουν οι μαθητές σε σημείο, όπου θα μπορούν να ξεχωρίσουν τα καλά στοιχεία ενός ανθρώπου, αλλά και να γίνουν οι ίδιοι καλοί συνάνθρωποι. (James, 2005) Ένα άλλο χαρακτηριστικό των σχολείων αυτών είναι το υψηλό παιδαγωγικό ήθος και το έντονο κοινοτικό πνεύμα. (Röhrs, 1984: 12)

Η εκπαίδευση, λοιπόν, παρέχει μια σημαντική λειτουργία, δίνοντας έμφαση κυρίως στη συνεχή ανάπτυξη σε δύναμη αλλά και σε συνείδηση και απαιτεί από τα σχολεία να παρουσιάσουν τις σπουδές, συσχετίζοντας τη μια με την άλλη και να ενώσουν τη διαθέσιμη γνώση με το πλαίσιο ζωής, πέρα από την τάξη. (Scheffler, 1974) Έτσι, κύριος στόχος του σχολείου δε θεωρείται η γνώση καθαυτή, αλλά να βρεθεί το πώς αποκτάται η γνώση, όταν αυτή χρειάζεται (Röhrs, 1984), ενώ βασική αρχή της εκπαίδευσης γίνεται το να ανακαλύψει σε τι είναι καλός κάθε άνθρωπος και να τον εκπαιδεύσει, ώστε να γίνει πάνω σε αυτό άριστος, καθώς αυτή η εξέλιξη θα ωφελούσε στην εκπλήρωση των κοινωνικών αναγκών με τον πιο αρμονικό τρόπο. (Morris, 1970) Σκοπός, λοιπόν, της εκπαίδευσης είναι να οδηγεί τους μαθητές σε μια διά βίου εκπαίδευση, η οποία στοχεύει σε μια σε συνεχή ικανότητα ανάπτυξης. Αυτό συμβαίνει κυρίως σε μια δημοκρατική κοινωνία όπου δίνεται έμφαση στην αναμόρφωση των κοινωνικών έξεων και θεσμών. (Dewey, 2016)

Ως απάντηση σε αυτή την κοινωνική απαίτηση εμφανίζεται το κίνημα της Προοδευτικής εκπαίδευσης, ως μια παιδαγωγική τάση στα πλαίσια ενός πιο σύνθετου κινήματος με κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα (Röhrs, 1984) Οι αντιλήψεις της πλειοψηφίας των εκπροσώπων της Προοδευτικής εκπαίδευσης στηρίζονται στον κοινωνικό της χαρακτήρα και κυρίως στη συνεργασία μεταξύ των σχολείων και της κοινωνίας, ενώ κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος του σχολείου αποδεικνύεται, και από αυτή την άποψη, ως η γενικότερη αποστολή που συνδέει το σχολείο με τη ζωή. Για τον Dewey η αποστολή του σχολείου, τόσο για τη μόρφωση του ανθρώπου, όσο

και για την ανάπτυξη και εξέλιξη της κοινωνίας, συνοψίζεται στα εξής: «Όταν το σχολείο προετοιμάζει κάθε παιδί και το ασκεί στο πλαίσιο μιας τέτοιας μικρής κοινότητας, γεμίζοντάς το με το πνεύμα της συμπαράστασης και εξοπλίζοντάς το με τα μέσα για μια αποτελεσματική αυτοπειθαρχία, τότε θα έχουμε την πιο καλή και πιο σίγουρη εγγύηση για μια πιο πολύτιμη, πιο αξιαγάπητη και πιο αρμονική κοινωνία» (Dewey, 1982: 44)

3.2 Το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης

Στα τέλη του 19^{ου} και στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα γίνεται μια έντονη κριτική στο παραδοσιακό σχολείο και τίθενται νέοι στόχοι για την εκπαίδευση, κυρίως υπό την επίδραση των Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbert, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική. Ο Dewey παραδέχεται ότι κυρίως οι παιδαγωγικές ιδέες του Rousseau και του Pestalozzi αποτέλεσαν βασικές πηγές των δικών του παιδαγωγικών αντιλήψεων. Ο Dewey πίστευε απόλυτα πως το παιδί μαθαίνει μόνο όσα ζει, άρα η αγωγή θα πρέπει να αποτελεί εξάσκηση για τη ζωή και αυτή η άποψη αποτελεί μια από τις καθιερωμένες αντιλήψεις της Προοδευτικής εκπαίδευσης. Το σχολείο της Προοδευτικής εκπαίδευσης στόχευε στην ελεύθερη ανάπτυξη των παιδιών ανάλογα με τις ατομικές τους ικανότητες και ο Dewey ήταν σύμφωνος με αυτό. Οι μέθοδοι αγωγής που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο σχολείο αλλάζουν με το πόσο γρήγορα εξελίσσεται το κάθε παιδί, παρέχοντας του όλες τις δραστηριότητες που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης του. (Röhrs, 1984)

Το σχολείο πρέπει να γίνει ζωτικός χώρος του παιδιού, όπου μέσα από μια κοινωνική συναναστροφή, το παιδί έρχεται σε ζωντανή επαφή με τα προβλήματα και χαρακτηρίζεται από δραστηριότητες που αντικατοπτρίζουν τη ζωή στη μεγαλύτερη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Dewey, η Προοδευτική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, μέσα στην οποία η μάθηση είναι για το παιδί παράλληλα αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας λύσης των δικών του προβλημάτων. Το σχέδιο εργασίας project είναι η μέθοδος του κινήματος της Προοδευτικής εκπαίδευσης, η οποία υπήρξε μια πετυχημένη μεταρρυθμιστική ιδέα έως σήμερα. Και αυτό γιατί, το σχέδιο εργασίας προϋποθέτει πολύ λιγότερο από οποιαδήποτε άλλη μέθοδο τη μεταρρύθμιση του σχολικού συστήματος και ακόμη γιατί ελάχιστες μεθοδολογικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έχουν συζητηθεί τόσο διεξοδικά όσο το σχέδιο εργασίας. Με αυτή την συνεχή προσπάθεια να λύσει το ένα πρόβλημα μετά το άλλο, όπου κάποιες φορές η διαδικασία αυτή παίρνει και το χαρακτήρα του project, αναπτύσσεται η ατομικότητα του παιδιού. Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα για τη μεγαλύτερη δυνατή εξέλιξη, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. (Röhrs, 1984) Η μάθηση στην Προοδευτική εκπαίδευση είναι τελικά μια αναπαραγωγή της πολιτιστικής και κοινωνικής ζωής. (Dewey, 1980)

Η Προοδευτική εκπαίδευση συνδέει πολύ στενά τη συμπεριφορά με τη μάθηση και τονίζει διαρκώς τη ζωή και την εμπειρία, μέσα από μια γόνιμη διαδικασία μάθησης κάτω από την προσεκτική καθοδήγηση του δασκάλου. (Röhrs, 1984) Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η βασική ενότητα της νέας φιλοσοφίας βασίζεται στην ιδέα ότι υπάρχει μια εσωτερική και αναγκαία σχέση ανάμεσα στις διαδικασίες τρέχουσας εμπειρίας και εκπαίδευσης. (Dewey, 1980) Μόνο έτσι μπορούμε να στοχεύσουμε στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, παρέχοντας του ολοκληρωμένες εμπειρίες. Η Προοδευτική εκπαίδευση προσπαθεί να κάνει το σχολείο ένα χώρο, όπου το παιδί θα μπορεί να εξελιχθεί. Για να γίνει αυτό, πρέπει να λαμβάνονται αρχικά υπόψη οι ερωτήσεις του κάθε παιδιού, καθώς και οι εξωσχολικές του εμπειρίες. Η «μάθηση διά της πράξης» πράξη (learning by doing) αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. (Röhrs, 1984)

Γενικά, η Προοδευτική Εκπαίδευση αναζήτησε την έκφραση της σε πρακτικά μοντέλα και προσπαθούσε να κατανοήσει βαθύτερα τον εαυτό της μέσα από την ερμηνεία τους. (Röhrs, 1984: 26) Περίπου το 1890 ιδρύθηκε η National Herbert Society για την επιστημονική μελέτη της εκπαίδευσης, όπου με βάση τις ιδέες του Herbert, βοήθησε στη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και στη σχολική θεωρία. Η Προοδευτική εκπαίδευση είναι μια πνευματική κληρονομιά, που πρέπει να συνεχιστεί με βάση τις προϋποθέσεις που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των καιρών. Οι προοδευτικοί δάσκαλοι της χώρας επιζητούν μια καλύτερη κοινωνική τάξη πραγμάτων, μέσα από την πραγμάτωση των δημοκρατικών στόχων του αμερικανικού λαού και κάτω από τις συνθήκες του βιομηχανικού πολιτισμού. Η Προοδευτική κίνηση προσπαθούσε να κάνει πραγματικότητα κάποιους γενικότερους στόχους που έθετε και επίσης ήταν κυρίως προσανατολισμένη στη μεσαία τάξη, στη σύνθεση και τις κατευθύνσεις της. (Röhrs, 1984)

Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο οι μαθητές των προοδευτικών σχολείων να μάθουν μέσα από την εμπειρία όσα θα τους χρειαστούν στην άμεση πρακτική εφαρμογή στη ζωή τους, με σκοπό να συμμετέχουν ενεργά στην εξέλιξη του αντικειμένου της μάθησης. Η μάθηση, όμως, πρέπει να γίνεται σαν μια διαδικασία εσωτερικής ανάγκης και επιθυμίας και σε καμία περίπτωση λόγω κάποιας εξωτερικής επιβολής. Η ιστορία της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης διχάζεται ανάμεσα στην

αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία ενδογενής και την αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι κάτι που πηγάζει έξω από τον άνθρωπο, ότι δηλαδή η εκπαίδευση βασίζεται δηλαδή πάνω σε προϋπάρχουσες φυσικές δομές ή ότι αποτελεί απλώς το ξεπέρασμα κάποιων τάσεων και την αντικατάσταση τους από συνήθειες που αποκτήθηκαν από εξωτερικούς παράγοντες. Η εκπαίδευση αποτελείται κυρίως από πληροφορίες και ικανότητες που αποκτήθηκαν στο παρελθόν και επομένως, οι γνώσεις που ζητούνται και οι τρόποι συμπεριφοράς, είναι εκτός του πεδίου εμπειρίας που διαθέτουν οι μαθητές. (Dewey, 1980)

Απέναντι στη λαθεμένη παιδαγωγική τοποθέτηση, όπου αναφέρεται ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν μόνο τους, αρκεί να τα αφήσει κανείς να στηριχθούν στον εαυτό τους, ο Dewey προτιμά ένα σχολείο μάθησης που δουλεύει διαρκώς για να βοηθήσει στην ανάπτυξη των παιδιών. (Röhrs, 1984) Αυτή η πραγματικά βαθιά απασχόληση με την Προοδευτική εκπαίδευση γίνεται χαρακτηριστικά το 1938 στο έργο του *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Experience and Education), όπου με βάση τον καθορισμό των κριτηρίων της εμπειρίας, θα αναπτυχθεί και τελικά μια θεώρηση της εμπειρίας, η οποία θέλει να οδηγήσει σε ακριβή καθορισμό της έννοιας της εμπειρίας. (Röhrs, 1984: 55) Για όσους δεν δέχονται τη φιλοσοφία της παραδοσιακής εκπαίδευσης, πρέπει να βρουν λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα που προκύπτουν από τη νέα εκπαίδευση. Έτσι, λοιπόν, παρατίθενται μερικά από αυτά τα προβλήματα, καθώς και κάποιες μέθοδοι επίλυσης τους.

Γενικότερα, υπάρχει ένα κύριο σημείο αναφοράς ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία, ότι η νέα φιλοσοφία της εκπαίδευσης στηρίζεται πάνω στην εμπειρία, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι όλες οι μορφές εμπειρίας έχουν παιδευτική αξία. Κάποιες εμπειρίες έχουν αρνητική παιδευτική αξία. Τέτοιες είναι οι εμπειρίες που καθυστερούν την ανάπτυξη άλλων εμπειριών, οι εμπειρίες που δεν συνεπάγονται κάποια ιδιαίτερη αντίδραση και έτσι οι πιθανότητες να αποκτήσει κάποιος στο μέλλον περισσότερες εμπειρίες μειώνονται, κ.ά. Όλα αυτά δεν σημαίνουν ότι στην παραδοσιακή εκπαίδευση οι μαθητές δεν αποκτούσαν εμπειρίες, αλλά ίσως ότι τις λάμβαναν κάποιες φορές με λάθος τρόπο από την άποψη της σχέσης με την παραπέρα εμπειρία. (Dewey, 1980) Η Προοδευτική εκπαίδευση ως σχέδιο μάθησης μέσα από την εμπειρία αντιπαρατίθεται στην παλιά. (Dewey, 1980: 16) Ο Dewey τόνισε ότι δεν είναι απαραίτητα υπέρ της Προοδευτικής εκπαίδευσης, μόνο και μόνο επειδή έχει

λάβει αυτόν τον προσδιορισμό, αλλά ενδιαφέρεται κυρίως για τη φύση της εκπαίδευσης και για το ποιες συνθήκες είναι απαραίτητες για να αποτελεί η εκπαίδευση μια πραγματικότητα. (Χατζηγεωργίου, 2000)

Η νέα εκπαίδευση είναι απλούστερη από την παλιά, βρίσκεται σε αρμονία με τους κανόνες της ανάπτυξης, ενώ υπάρχει μεγάλη επιτήδευση στην παλιά μέθοδο επιλογής και ταξινόμησης των θεμάτων. (Dewey, 1980: 19) Μέσω μιας σωστά δομημένης θεωρίας της εμπειρίας, που διαθέτει ένα θετικό προσανατολισμό γίνεται η επιλογή και η οργάνωση των κατάλληλων μεθόδων και του υλικού διδασκαλίας. Η Προοδευτική παιδεία, όπως είναι φανερό, συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό με τα δημοκρατικά ιδεώδη του λαού, σε αντίθεση με τις διαδικασίες του παραδοσιακού σχολείου, που είχαν αρκετά έντονο το στοιχείο της αυθαιρεσίας, καθώς και επίσης οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας προσεγγίζουν πιο άμεσα το ανθρώπινο στοιχείο, σε σχέση με τις παλαιότερες. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο, όπου δεν υπήρχε μια κοινή συμμετοχή στις διαδικασίες που λάμβαναν χώρα, και ο δάσκαλος ήταν αυτός που κρατούσε την τάξη σε μια ένωση, πλέον στη νέα εκπαίδευση, βασική πηγή κοινωνικού ελέγχου είναι η ίδια η φύση της κοινής δουλειάς, που γίνεται μια κοινωνική δραστηριότητα, όπου όλα τα άτομα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν και ο καθένας αναλαμβάνει το δικό του ποσοστό ευθύνης. Τα περισσότερα παιδιά είναι από τη φύση τους κοινωνικά, και για αυτό ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να σχεδιάσει και να οργανώσει σωστά τις κοινωνικές δραστηριότητες, κάτι που απαιτεί από την πλευρά του μια βασική γνώση της ψυχολογίας των παιδιών, καθώς και γνώση της διδακτέας ύλης. Το πιο σημαντικό στοιχείο στη φιλοσοφία της Προοδευτικής εκπαίδευσης είναι η έμφαση που δίνει στη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στο σχηματισμό των σκοπών, που καθοδηγούν τη δράση του μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοιχείο που δεν υπήρξε ποτέ στην παραδοσιακή εκπαίδευση. (Dewey, 1980)

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή εκπαίδευση, στην οποία κυριαρχούσε ο δασκαλοκεντρισμός, στην Προοδευτική αντίστοιχα η μετατόπιση του ενδιαφέροντος τείνει προς το παιδί, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν δίνεται η απαραίτητη σημασία στο ρόλο του δασκάλου, τους σκοπούς και τις μεθόδους της διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά, το παιδί είναι εν μέρει ελεύθερο να δρα σύμφωνα με τις κλίσεις, τις παρορμήσεις και τα ενδιαφέροντά του. (Χατζηγεωργίου, 2000) Επιπλέον, στο παραδοσιακό

σχολείο το παιδί δεν μπορούσε να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες που αποκτούσε έξω από το σχολείο και ήταν ανίκανο να εφαρμόσει στην καθημερινή ζωή αυτά που μάθαινε στο σχολείο. Αυτή είναι η απομόνωση του σχολείου, η απομόνωσή του από την καθημερινή ζωή. Στο «νέο σχολείο», αντίθετα, η παροχή βοήθειας ανάμεσα στους συμμαθητές συντελεί προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης ενός πνεύματος ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ των μελών της τάξης, ανταλλαγής ιδεών και άμιλλας. Είναι διαφορετικά τα κίνητρα που παρέχονται, το πνεύμα και η ατμόσφαιρα που διακρίνει την τάξη. Και η αξιολόγηση της επίδοσης ενός μαθητή, δεν γίνεται πλέον με βάση την ποσότητα των πληροφοριών που συσώρευσε ο κάθε μαθητής, αλλά με βάση την ποιότητα του έργου που εκτέλεσε, σύμφωνα πάντα με τα κοινοτικά πρότυπα που έχουν τεθεί για την αξιολόγηση. (Dewey, 1982)

Υπάρχουν επτά αρχές της Προοδευτικής εκπαίδευσης, οι οποίες επισημαίνονται ακολούθως. Καταρχάς, είναι σωστό να δίνεται ελευθερία λόγου και κινήσεων για μια φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και να δίνεται έμφαση σε ό, τι επηρεάζει την σωματική του ανάπτυξη. Επίσης, ο ρόλος του δασκάλου είναι καλό να είναι καθοδηγητικός και να δίνει στο κάθε παιδί χώρο και χρόνο, ώστε να διαμορφώσει τη δική του κρίση και απάντηση σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα. Για μια σωστή αξιολόγηση της ανάπτυξης του παιδιού, ενδείκνυται μια επιστημολογική προσέγγιση, καθώς και η συστηματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, για να αντιμετωπιστούν τυχόν δυσκολίες. Τέλος, μια σημαντική αρχή είναι ότι το προοδευτικό σχολείο αποτελεί τον τελικό στόχο της εξέλιξης της παιδαγωγικής. Το κίνημα της Προοδευτικής εκπαίδευσης προβάλλει τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και συμφωνεί με τους εκάστοτε ρυθμούς ανάπτυξης. Έτσι, όσον αφορά την εκπαίδευση, έχει λάβει υποστηρικτική θέση, τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο, για κάθε παιδί ξεχωριστά. Αυτό σημαίνει ότι γίνεται προσπάθεια, με βάση τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, να λάβει πρωτοβουλίες μέσω μιας εσωτερικής παρόρμησης και όχι μέσω μιας εξωτερικής επιβολής του δασκάλου. (Röhrs, 1984)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η οργάνωση του σχολείου, καθώς και ο τρόπος βαθμολογίας και εξέτασης δέχονται κριτική σχετικά με τις συνέπειες τους στην εμπειρία. (Scheffler, 1974) Έτσι, λοιπόν, αναφέρουν μέλημα του σχολείου είναι να λαμβάνει υπόψη του οτιδήποτε αφορά το παιδί και ό, τι το

περιβάλλει και να ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει τα κενά στις εμπειρίες του. Έτσι, σε ό, τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα τείνουν να βρεθούν οι κατάλληλες ισορροπίες, ώστε από τη μια μεριά, να περιοριστεί η παιδική αυθαιρεσία, αλλά από την άλλη να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες κάθε παιδιού. Σε αντίθεση προς το παλαιό σχολείο, το οποίο ήταν προσανατολισμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα, το παιδί πλέον βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το παιδοκεντρικό σχολείο, λοιπόν, αντιμετωπίζει αναμφίβολα το παιδί ως κέντρο και σημείο αφετηρίας της παιδαγωγικής πράξης. (Röhrs, 1984).

3.3. Μέθοδοι, αρχές, προγράμματα στην εκπαίδευση

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο Dewey τονίζει ότι πρέπει να δοθεί προσοχή στις συνθήκες της διανοητικής ανάπτυξης και επομένως στο μαθησιακό περιβάλλον. Ο Dewey, λοιπόν, θεωρώντας την παιδεία ως μια διαδικασία κοινωνική, τονίζει το ρόλο των κλίσεων και των ενστίκτων του παιδιού. (Χατζηγεωργίου, 2000) Ο James είχε αναφέρει ότι η δημιουργία του αναλυτικού προγράμματος με βάση αποκλειστικά τα ενδιαφέροντα των παιδιών ίσως να έχει αρνητικά αποτελέσματα και διαφώνησε με την άποψη του Rousseau, όλες οι συνηθισμένες κλίσεις των παιδιών είναι κατά βάση καλές και θα πρέπει να ενθαρρύνονται. Ήταν σαφές στα όσα έλεγε, ότι η διδασκαλία θα πρέπει να είναι περισσότερο μια τέχνη παρά μια επιστήμη. (James, 2001)

Ωστόσο, οι κοινωνικές δραστηριότητες είναι αυτές που βοηθούν στη διαδικασία σύνθεσης του αναλυτικού προγράμματος και αυτές που οδηγούν στην εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων. Όμως, υπάρχει ένας άλλος βασικός λόγος. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, αναπτύσσονται οι παρορμήσεις του παιδιού, που οδηγούν σταδιακά στην απόκτηση της επιμονής και της πειθαρχίας. (Χατζηγεωργίου, 2000) Από τις βασικότερες αντιλήψεις στην φιλοσοφία του James ήταν ότι είναι πολύ σημαντικό να φροντίζουμε τα παιδιά, ότι πρέπει να προκαλούμε το ενδιαφέρον των μαθητών με κάθε τρόπο, καθώς και ότι πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να μην είναι παθητικοί ακροατές. (James, 2001)

Όσον αφορά την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ο διαχωρισμός ανάμεσα στην λογική και στην ψυχολογική οργάνωση της διδακτέας ύλης. Η λογική διάσταση της εμπειρίας σχετίζεται με τη διδακτέα ύλη αυτή καθαυτή, ενώ η ψυχολογική με το ίδιο το παιδί. Η σημαντικότητα του αναλυτικού προγράμματος έγκειται στο γεγονός ότι βοηθάει το κάθε παιδί να ξεφύγει από τον κόσμο της καθημερινής εμπειρίας. (Χατζηγεωργίου, 2000) Σε μια μελέτη του Dewey για το παιδί και το αναλυτικό πρόγραμμα, *The Child and the Curriculum*, διαφαίνεται η προσπάθεια του να διαμορφώσει το αναλυτικό πρόγραμμα, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στο παιδί και στα ενδιαφέροντα της ηλικίας του και όχι μόνο να ικανοποιεί το προκαθορισμένο και τυπικό διάγραμμα μάθησης των διαφόρων μαθημάτων. Πάνω σε αυτές τις βασικές ιδέες του Dewey αναπτύσσεται σε ένα πρώιμο στάδιο η μέθοδος του σχεδίου εργασίας. (Röhrs, 1984)

Η μέθοδος project είναι απόλυτα αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και η συμβολή του Dewey στη μέθοδο project δεν μπορεί να μην αναγνωριστεί. (Χατζηγεωργίου, 2000) Το project ενώνει το σχολείο με τη ζωή και κυρίως καταφέρνει να εκδημοκρατικοποιήσει τη σχολική ζωή μέσα από τις θεωρίες της μάθησης του Dewey. (Röhrs, 1984) Ο James πίστευε ότι το πιο σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν να μπορούν τα παιδιά να σκέφτονται. Παρ' όλα αυτά, για τις δραστηριότητες που θεωρούσε χρήσιμες, πρότεινε τη χρήση της επανάληψης, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά όσο το δυνατόν καλύτερα να κάνουν αυτόματα και από συνήθεια όλες τις χρήσιμες δραστηριότητες για τη ζωή τους. Στα σχολεία η συνέχεια, η επιλογή και η εξειδίκευση κρίνονται απαραίτητα στοιχεία, αλλά χωρίς να υπάρξουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των τομέων σπουδών, όπως μεταξύ ανώτερων και κατώτερων σπουδών, μεταξύ θεωρητικών και εφαρμοσμένων, μεταξύ επιστημονικών και ανθρωπιστικών, μεταξύ λογοτεχνικών και τεχνολογικών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι σημαντικές μόνο, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν, για παράδειγμα, ότι η σημασία της τεχνολογίας δεν μπορεί να εκτιμηθεί, εκτός και αν τοποθετηθεί μέσα στη σύνδεση της με τη θεωρητική της βάση. Μέσα από το πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει να διαφαίνεται ότι όλες οι σπουδές προσφέρουν πρόσβαση στον κόσμο και βοηθούν η κάθε μια με το δικό της τρόπο στην επίλυση των κοινών προβλημάτων. Ο James (2001) θεωρούσε ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη διδασκαλίας και ότι δε θα πρέπει να λειτουργούν με βάση τα ίδια τυπικά και περιοριστικά πλαίσια.

Όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, το παιχνίδι είναι η πιο αρχέγονη μορφή δραστηριότητας και πρέπει να αποτελεί θεμέλιο της ανθρώπινης ανάπτυξης του παιχιδιού. (Röhrs, 1984: 13) Η αντίληψη της ιδέας του Dewey «Μαθαίνω, ερευνώντας», σημαίνει ότι το παιχνίδι σχετίζεται πάντα με αντικείμενα. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου project είναι ότι η μέθοδος αυτή, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες των μαθητών, αναπαριστά μερικές χαρακτηριστικές συνθήκες ζωής, όπως αυτές υπάρχουν έξω από το σχολικό χώρο. Το κύριο εκπαιδευτικό πλεονέκτημα του σχεδίου εργασίας είναι ότι βοηθά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα κάθε μαθητή, σε συνδυασμό με το ότι βασίζεται σε μια δημοκρατική αγωγή. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας της μάθησης, σύμφωνα με το σχέδιο εργασίας, είναι πώς όλες οι ενέργειες που γίνονται, προσαρμόζονται πάντα στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Με βάση τις αρχές του προγραμματισμού και της εκτέλεσης, το παιδί μαθαίνει να

εκτελεί μια ενέργεια – δραστηριότητα, αλλά και να διακρίνει τέσσερις μορφές δραστηριοτήτων, τη διήγηση ιστοριών, την κατασκευή, το παιχνίδι και τις εκδρομές. (Röhrs, 1984)

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι, αφού τα παιδιά έχουν στη ζωή τους το παιχνίδι εκτός του σχολείου, θεωρούν σωστό μέσα στο σχολικό πλαίσιο να ασχολούνται με τελείως διαφορετικά πράγματα εκτός από αυτό. Είναι αναγκαίο, βέβαια, το παιχνίδι να ενταχθεί με σωστό τρόπο στο σχολείο, πάντα με την κατεύθυνση και την καθοδήγηση του δασκάλου, με στόχο να φτάσουν τα παιδιά σε μια επιθυμητή νοητική και ηθική ανάπτυξη. Αφού η εκπαίδευση είναι ίδια η ζωή και επομένως έχει τον ίδιο βαθμό σημαντικότητας με αυτή, τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να περιλαμβάνουν τέτοια αντικείμενα που θα συμβάλλουν στο να παρέχουν το υλικό που θα ενδιαφέρει άμεσα τους μαθητές, αλλά και που θα κάνει τη ζωή τους πιο πλούσια από εκπαιδευτική άποψη. (Dewey, 2016)

Η κεντρική ιδέα της θεωρίας της εκπαίδευσης του Dewey σχετίζεται με το γεγονός ότι, όσο πιο κατάλληλες είναι οι μέθοδοι και το σχολικό πρόγραμμα, τόσο πιο εύκολο θα είναι να το αξιολογήσουμε κριτικά. Η μελέτη είναι αποδοτική στο βαθμό στον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την θέση της αλήθειας, την οποία αντιμετωπίζουν σχετικά με το να συνεχίζουν τις δραστηριότητες για τις οποίες ενδιαφέρονται. Τα παιδιά συνήθως μαθαίνουν πιο εύκολα, όταν ασχολούνται με δραστηριότητες για τις οποίες ενδιαφέρονται. Άρα, η σύνδεση ενός αντικειμένου και ενός θέματος με μια δραστηριότητα που έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό είναι το επίκεντρο της θεωρίας του ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση. (Scheffler, 1974). Ο Dewey έζησε σε μια περίοδο, όπου η ψυχολογία και οι κοινωνικές επιστήμες αναπτύχθηκαν πολύ και για αυτό το λόγο περισσότερο από κάθε άλλο σύγχρονο διανοητή, τόνισε τον ρόλο της επιστήμης, τόσο με το να εφοδιάσει με την απαιτούμενη γνώση τον άνθρωπο όσο και να μεταδώσει στους ανθρώπους μια μέθοδο για την αντιμετώπιση των μεγάλων προβλημάτων. (Morris, 1970: 160)

Η εκπαίδευση διαχωρίζει τη θεωρία από την πράξη και την σκέψη από τη δράση. Η διαίρεση αυτή έχει επηρεάσει κάθε αντικείμενο της μελέτης, κάθε μέθοδο της διδασκαλίας και της πειθαρχίας. Η εκπαίδευση τείνει να είναι ακαδημαϊκή και παιδαγωγική, σε κάθε περίπτωση μακριά κάθε βιομηχανική και χειρωνακτική εργασία και αυτό έχει συνέπειες και στον ίδιο τον πολιτισμό, καθώς δεν υπάρχει άμεση

σύνδεση του μυαλού και του σώματος. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν περιπτώσεις, όπως ο σχεδιασμός ενός σχολικού κτιρίου, όπου η θεωρία με την πράξη ενώνονται, με την βοήθεια του αρχιτέκτονα και του μηχανικού από τη μια πλευρά, αλλά και του δασκάλου και του δημοσίου υπαλλήλου από την άλλη. Στην υψηλότερη εκπαίδευση, στα πανεπιστήμια και στις τεχνικές σχολές, μεταδίδονται πολλές επιστημονικές γνώσεις, αλλά ο σχηματισμός των διανοητικών συνηθειών στη στοιχειώδη εκπαίδευση, στο σπίτι και το σχολείο, επηρεάζεται ελάχιστα από την επιστημονική μέθοδο. Ακόμα και στα προοδευτικά σχολεία, η επιστήμη δεν αντιμετωπίζεται συνήθως ως το κύριο μέσο, που αναπτύσσει μια σωστή νοητική στάση. Ωστόσο, η επιστημονική μέθοδος θα πρέπει να είναι κάτι αξιόπιστο, καθώς η σκέψη, η παρατήρηση και η έρευνα είναι η κύρια δραστηριότητα της μάθησης. (Morris, 1970).

Γενικότερα, υπάρχουν διάφορα ένστικτα που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής των παιδιών και βοηθούν στη διαμόρφωση των προγραμμάτων, αλλά και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία. Στα παιδιά και γενικότερα στους νέους, είναι ιδιαίτερα έντονο το αίσθημα της παρόρμησης, ειδικά όσον αφορά δραστηριότητες που ελκύουν το ενδιαφέρον τους και εκφράζεται με την περιέργεια για μια πιο ολοκληρωμένη γνώση σε φιλοσοφικά ή επιστημονικά ζητήματα. Ο εκπαιδευτικός για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του θα πρέπει να παρουσιάζει αντικείμενα που σχετίζονται με πράγματα που πρέπει να μάθουν τα παιδιά στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Γενικότερα, η περιέργεια δεν παρουσιάζεται σχεδόν καθόλου στα παιδιά μέχρι να φτάσουν στην εφηβεία. Στο σχολείο αυτή η έννοια έχει κυρίαρχο ρόλο, με τους πιο καλούς εκπαιδευτικούς να γίνονται πρότυπα και οι μαθητές τους να μιμούνται συχνά τους δικούς τους τρόπους συμπεριφοράς. Σε κάθε σχολείο κυριαρχούν διάφορα πρότυπα, που διατηρούνται εξαιτίας της μίμησης και που δύσκολα αλλάζουν. (James, 2001)

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των μαθητών, ο Rousseau στο έργο του «Αιμίλιος», αναφέρθηκε στον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές και ανέφερε με λίγα λόγια ότι δε πρέπει να φτάσουμε το παιδί ποτέ στο σημείο να συγκρίνει τον εαυτό του με άλλα παιδιά, παρά μόνο να υπάρχει σύγκριση με τον ίδιο του τον εαυτό με βάση την προσωπική του πρόοδο. Το ζήτημα είναι, λοιπόν, να θελήσει το ίδιο το παιδί να ξεπεράσει τον εαυτό του και να γίνει καλύτερο, χωρίς όμως να το κάνει από ζήλεια προς κάποιο άλλο παιδί. Όμως, δεν είναι σωστό να αποκλείουμε κάθε πιθανότητα

ανταγωνισμού ανάμεσα στους νέους, καθώς στο αίσθημα της ανταγωνιστικότητας οφείλονται όλες οι κοινωνικές αλλαγές προς το καλύτερο. Η καλή πλευρά της ανταγωνιστικότητας είναι κυρίως συνηθισμένη στην παιδική ηλικία. Το πιο βαθύ κίνητρο για την εσωτερική ενεργοποίηση μας είναι η παρακολούθηση της ενεργοποίησης κάποιου άλλου, αυτό δηλαδή που μας αφυπνίζει και διατηρεί ζωντανή την προσπάθεια μας είναι το να βλέπουμε κάποιον άλλον να προσπαθεί. (James, 2001) Σημαντικό ρόλο, συνεπώς, παίζει στο σχολείο και η θεωρία της μίμησης, σύμφωνα με την οποία τα άτομα έχουν την τάση ενστικτωδώς να μιμούνται πράξεις και συμπεριφορές άλλων. (Dewey, 2016)

Εκτός από τη μίμηση, υπάρχει και το ένστικτο της ιδιοκτησίας, το οποίο είναι και αυτό μια από τις βασικότερες τάσεις των ανθρώπων, όσο και το ένστικτο της μίμησης. Το αίσθημα της ιδιοκτησίας ξεκινάει στο δεύτερο χρόνο της ζωής μας ανάμεσα στις πρώτες λέξεις είναι οι λέξεις μου και δικό μου, ενώ στην εκπαίδευση το ένστικτο της ιδιοκτησίας είναι ουσιαστικό και μπορούμε να προσφύγουμε σε αυτό με πολλούς τρόπους. Στο σχολείο, η ιδιοκτησία σχετίζεται με την παρόρμηση να συλλέγουν οι μαθητές διάφορα πράγματα, και αυτό αποτελεί μια μορφή δραστηριότητας. Η διδασκαλία, λοιπόν, θα πρέπει να είναι επικεντρωμένη σε συγκεκριμένα υλικά, αντικείμενα και σε πειράματα, δηλαδή κυρίως σε πρακτικά θέματα. Μπορούμε να συνδέσουμε το ενδιαφέρον που αποκτούν σταδιακά οι μαθητές για κάποια θέματα με το έμφυτο ενδιαφέρον, γιατί υπάρχει κάτι που συσχετίζει τα επίκτητα με τα έμφυτα ενδιαφέροντα. Κάθε αντικείμενο που δεν είναι από μόνο του ενδιαφέρον μπορεί να γίνει ενδιαφέρον, αν συσχετιστεί με ένα αντικείμενο που είναι ήδη ενδιαφέρον. Αυτά τα δύο αντικείμενα που έχουν συσχετιστεί, αναπτύσσονται παράλληλα και το ενδιαφέρον τμήμα επισκιάζει με τα χαρακτηριστικά του το λιγότερο ενδιαφέρον. (James, 2001) Ακόμα και τα αντικείμενα που δεν είναι από μόνα τους ενδιαφέροντα, όταν αλληλοεπιδρούν με κάποιο ενδιαφέρον αντικείμενο, το ενδιαφέρον και στις δύο περιπτώσεις γίνεται ιδιαίτερο έντονο και αληθινό.

Υπάρχουν δύο ιδιαίτερα σημαντικές έννοιες στη φιλοσοφία του Dewey, αυτές της ελευθερίας και της πειθαρχίας, που επηρεάζουν τις μεθόδους και τα προγράμματα της νέας εκπαίδευσης. Ο Dewey υποστήριζε ότι η ελευθερία αποκτάται μέσω της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας. Όταν τα παιδιά είναι πλέον ώριμα, ώστε να μπορούν να ελέγχουν τη συμπεριφορά και την κρίση τους, τότε είναι σωστό να τους

δίνονται περιθώρια ελευθερίας. (Röhrs, 1984) Από όλες τις ελευθερίες, η πιο σημαντική είναι η ελευθερία του μυαλού, καθώς χωρίς αυτή τα άτομα δεν μπορούν πραγματικά να αναπτυχθούν ελεύθερα. Η ελευθερία του μυαλού απαιτείται για να οδηγηθούμε στην ελευθερία της πράξης. (Scheffler, 1974) Ο James θεωρεί ότι τα πανεπιστήμια, ειδικά στην Αμερική, οφείλουν να προάγουν την προσωπική και πνευματική ελευθερία, να προβάλλουν την αλήθεια και την ανιδιοτελή εργασία και ακόμα να στοχεύουν στο να θεραπεύσουν τις ψυχές των ανθρώπων και όχι απλώς να τους απονέμουν διπλώματα. (James, 2005)

Αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι να βρει τον σωστό τρόπο, ώστε να καθοδηγεί μεν τους μαθητές του, αλλά από την άλλη να υπάρχει και μια πιο ελεύθερη μορφή συνεργασίας, που τα παιδιά δεν θα την αντιλαμβάνονται ως έλεγχο, ενώ κρίνεται σκόπιμη μια πιο ελεύθερη μορφή της οργάνωσης του σχολείου. Η πειθαρχία δεν αποτελεί πάντα μια εξωτερική επιβολή και ακόμα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την πραγμάτωση της ελευθερίας των ανθρώπων και για αυτό το λόγο η πειθαρχία είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας κοινωνικής μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχει τόσο πολύ αξία το να κάνει κάποιος κάτι επειδή πρέπει να πειθαρχήσει, αλλά το να ανακαλύψει κάποιος κάτι και να το κρίνει μόνος του, κάτι που σημαίνει ότι η πειθαρχία στον κάθε άνθρωπο θα πρέπει να είναι εσωτερική. (Röhrs, 1984) Αντίθετα, το να βασίζουμε την εκπαίδευση πάνω στην προσωπική εμπειρία, σημαίνει ότι χρειάζεται εν τέλει περισσότερη καθοδήγηση στα άτομα από ότι είχε καθιερώσει το παραδοσιακό σχολείο. (Dewey, 1980)

Το συμπέρασμα, λοιπόν, είναι ότι οι γενικές αρχές της νέας εκπαίδευσης δεν λύνουν μόνες τους το πρόβλημα της πρακτικής συμπεριφοράς και διοίκησης των προοδευτικών σχολείων, αλλά μάλλον δημιουργούν νέα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν πάνω στη βάση μιας νέας φιλοσοφίας της εμπειρίας. (Dewey, 1980: 13) Υπάρχει η αντίληψη από τα νεότερα σχολεία ότι η παιδεία σχετίζεται με το παρόν και το μέλλον κάθε ατόμου και γι' αυτό το λόγο θεωρείται καλύτερο να μην υπάρχει με κανένα τρόπο καμία μορφή καθοδήγησης της παιδείας, καθώς οτιδήποτε τέτοιο εκλαμβάνεται ως περιορισμός της ατομικής ελευθερίας. Γενικότερα, μια θεωρία ή πρακτική καθίστανται δογματικά, όταν δεν εξετάζουν κριτικά τις βαθύτερες αρχές τους. (James, 2001)

Κατά αυτόν τον τρόπο, και μια φιλοσοφία της παιδείας που βασίζεται στην ιδέα της ελευθερίας, μπορεί να καταστεί δογματική τόσο, όσο και η παραδοσιακή εκπαίδευση. Η νέα εκπαίδευση δίνει περισσότερη έμφαση στην ελευθερία των μαθητών, σε αντίθεση με την παραδοσιακή εκπαίδευση, η οποία δε βοηθούσε ιδιαίτερα στην ηθική και διανοητική εξέλιξη των μαθητών και επίσης το γεγονός ότι ήταν τόσο δεμένη με το παρελθόν, την περιόριζε στο να αντιμετωπίσει πιθανά μελλοντικά ζητήματα. Τονίζεται, επίσης, το πόσο σημαντικό είναι να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους, μια ελευθερία που στο παραδοσιακό σχολείο ήταν πολύ περιορισμένη, αν λάβουμε υπόψη τις καθορισμένες σειρές θρανίων και τη στρατιωτική πειθαρχία των μαθητών. Το πόσο σημαντικό είναι βέβαια αυτό το είδος ελευθερίας εξαρτάται και από το τι σκοπούς εξυπηρετεί και τι συνέπειες έχει για την εκπαίδευση. (James, 2001)

Παρ' όλα αυτά, η διανοητική και ηθική ελευθερία των μαθητών παρέχει κάποια πλεονεκτήματα. Αν δεν υπάρχει αυτή η ελευθερία, είναι πρακτικά αδύνατο για έναν δάσκαλο να γνωρίσει τους μαθητές του. Επίσης, διευκολύνει και την ίδια τη διαδικασία της μάθησης, ώστε να υπάρχει πλήρης τάξη και θα πρέπει να συνδυάζεται με την ελευθερία των κινήσεων του κάθε μαθητή. Αυτό σημαίνει, δηλαδή, ότι εξαρτάται από εμάς τους ίδιους το κατά πόσο και πού θα δώσουμε την προσοχή μας και ακόμη ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η ελευθερία, όσον αφορά τις πράξεις μας. Αυτό είναι, λοιπόν, το θέμα της λεγόμενης ελεύθερης βούλησης. (Dewey, 1980) Ο James, με πλήρη επιστημονική συνείδηση και χωρίς περιορισμούς, συμφωνεί με αυτούς που πιστεύουν στην ελεύθερη βούληση, για το μόνο λόγο ότι αν όντως είναι αλήθεια η ύπαρξή της, τότε δε ήταν λογικό να υπάρχει κάτι που θα υποχρέωνε τους ανθρώπους να την αποδεχτούνε. (James, 2001) Έτσι, φαίνεται ότι η πρωταρχική ενέργεια μιας βούλησης που έχει το προνόμιο της ελευθερίας είναι σαφέστατα η ενδυνάμωση της πίστης στην ίδια την ελευθερία. (James, 2001: 237) Διαπιστώνεται, επομένως, ότι μετά την εισαγωγή όλων αυτών των μεθόδων διδασκαλίας που περιστρέφονται γύρω από συγκεκριμένα υλικά και αντικείμενα δίνεται πολλή περισσότερη προσοχή στις αντιδράσεις των μαθητών, οι οποίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην εξέλιξη της μάθησης. (James, 2001).

Είναι, συνεπώς, εμφανής η σημασία του ρόλου του δασκάλου στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Στην επόμενη ενότητα αναλύεται ο ρόλος του

εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η σχέση με τους μαθητές, οι στόχοι του και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να υιοθετήσει στην διδασκαλία, μέσα από τις αντιλήψεις του James, όσον αφορά το ρόλο της γνώσης των αρχών της ψυχολογίας, αλλά και του Dewey, όσον αφορά τις ανάγκες της Προοδευτικής εκπαίδευσης και τη σχέση του εκπαιδευτικού έργου με την κοινωνία.

3.4. Ο ρόλος του δασκάλου

Κύριο έργο του σχολείου είναι να μεταβιβάσει στην επόμενη γενιά τα σωστά πρότυπα και τους κανόνες συμπεριφοράς και να προετοιμάσει τους νέους για την ανάληψη μελλοντικών ευθυνών και για την επιτυχία στη ζωή τους, ενώ οι δάσκαλοι είναι τα όργανα, από τα οποία μεταδίδονται οι γνώσεις και η εμπειρία και ενισχύονται οι κανόνες συμπεριφοράς. (Dewey, 1980) Τα πιο σημαντικά στοιχεία όμως για έναν δάσκαλο είναι αυτά της ευελιξίας και της ευστροφίας, ώστε να ξέρει τι πρέπει να πει και να κάνει όταν βρεθεί σε μια κατάσταση απέναντι στο μαθητή. (James, 2001) Κύριος σκοπός του δασκάλου είναι να παροτρύνει και να ενθαρρύνει τους μαθητές, παρέχοντας τα σωστά κίνητρα, τα οποία θα οδηγήσουν σε προσωπική ανάπτυξη. (Röhrs, 1984)

Ένας καλός εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να προβλέψει αυτά που είναι πιθανόν να ενδιαφέρουν αυθόρμητα τους μαθητές του και να βρίσκει τη σωστή σύνδεση με τις καινούργιες ιδέες που θα ήθελε να τους μεταδώσει. Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί θα πρέπει να είναι συγκεκριμένη και να στηρίζεται σε ηθικές αρχές, αλλά από την άλλη θα πρέπει να κάνει ψυχολογικές παρατηρήσεις με ένα μεθοδικό και υπεύθυνο τρόπο. Έτσι, η καλή γνώση της ψυχολογίας είναι σίγουρα ένα χαρακτηριστικό που χρειάζεται ένας καλός δάσκαλος. (James, 2001)

Ο James ήταν ένας λαμπρός ψυχολόγος και ένας εξαιρετικά ικανός δάσκαλος, ο οποίος αφενός ένιωθε περήφανος για αυτόν τον ρόλο και αφετέρου αναγνώριζε τη σημασία του ρόλου αυτού. (James, 2001: 23) Ένας καλός εκπαιδευτικός είναι πιθανό να αισθάνεται άσχημα με τη συνειδήσή του, όσον αφορά την δουλειά του, γιατί μπορεί να νιώθει ότι ο ρόλος του ως ψυχολόγου δεν ήταν αρκετά καλός εν τέλει. Ο καλύτερος ή ο χειρότερος δάσκαλος δεν εξαρτάται από το πόσα στοιχεία δίνει ποσοτικά, αλλά τι προσφέρει ποιοτικά στην παιδαγωγική έρευνα. Ο James θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μελετούν τις διάφορες ψυχολογικές αντιδράσεις των νέων, με βάση το πώς θα επηρεάσουν πιθανόν μια μελλοντική συμπεριφορά τους. Θεωρεί σκόπιμο, επίσης, να δίνουν ιδιαίτερη βάση στην εκπαίδευση των μαθητών, όσον αφορά τη γενικότερη συμπεριφορά τους και να γνωρίζουν πώς θα αντιδράσει ο κάθε μαθητής κάτω από δύσκολες συνθήκες. Αυτό συνεπάγεται, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατευθύνει τους μαθητές, ώστε να έχουν συγκεκριμένες συμπεριφορές σε

συναισθηματικό, κοινωνικό, επιστημονικό ή οποιοδήποτε άλλο επίπεδο. (James, 2001)

Επίσης, δουλειά του δασκάλου είναι να παρέχει μια αρωγή προς την ελευθερία και όχι έναν περιορισμό της και να γνωρίζει τις ικανότητες, τις ανάγκες και τις περασμένες εμπειρίες των μαθητών του, μέσω μιας μορφής συνεργασίας και όχι μέσω υποδείξεων, με λίγα λόγια μέσω μιας αμοιβαίας ανταλλαγής. Το καθήκον των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το ζήτημα είναι ότι πρέπει να φροντίζουν γενικά για το σχηματισμό της τρέχουσας εμπειρίας, αλλά και να ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν το περιβάλλον, ώστε να αντλούν από αυτό τις πιο χρήσιμες εμπειρίες. Επικρατεί η άποψη ότι η εμπειρία, αφότου κατακτηθεί, δε μένει στάσιμη, γιατί επηρεάζει το σχηματισμό των τάσεων και επιθυμιών των σκοπών του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι οι διαφορετικές εμπειρίες του κάθε ανθρώπου, οι οποίες αλλάζουν και αλληλοεπηρεάζονται μέσα στο χρόνο, έχουν συνέπειες και πάνω στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ένα παιδί που μεγαλώνει σε πόλη έχει διαφορετικές εμπειρίες από ένα άλλο που ζει στην ύπαιθρο. Σε ένα σύστημα εκπαίδευσης, βασισμένο πάνω στην αναγκαία σύνδεση εκπαίδευσης και εμπειρίας, πρέπει ο δάσκαλος να λαμβάνει υπόψη την φυσική, ιστορική και οικονομική κατάσταση της περιοχής του, προκειμένου να τη χρησιμοποιήσει σαν εκπαιδευτικό πρότυπο, κάτι που δε συνέβαινε στην παραδοσιακή εκπαίδευση. (Dewey, 1980)

Ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες που ευνοούν την ομαδική δραστηριότητα σε συνδυασμό με τις ανάγκες των συγκεκριμένων ατόμων και να ρυθμίζει ταυτόχρονα τις συνθήκες που παρέχουν το περιεχόμενο των εμπειριών που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές. Πρέπει, λοιπόν, να υπάρχει ευελιξία που θα επιτρέπει την ελευθερία δράσης στην ατομικότητα της εμπειρίας και σταθερότητα για να υπάρχει σταθερή και διαρκή εξέλιξη. Το γεγονός ότι η εμπειρία εξελίσσεται, σημαίνει ότι η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία και τα άτομα μέσα σε αυτή σχηματίζουν μια κοινωνική ομάδα. (Dewey, 1980) Το πιο σημαντικό που θα πρέπει να πετύχει ένας δάσκαλος σε αυτή την περίπτωση είναι να βρει τον τρόπο να συσχετίσει τα καινούργια με τα παλιά με κάποιο φυσικό τρόπο, έτσι ώστε το ενδιαφέρον των μαθητών, το οποίο σταδιακά διευρύνεται, να επεκταθεί τελικά σε ολόκληρο το σύστημα των αντικειμένων της σκέψης τους. (James, 2001)

Αυτό που κάνει το νέο εκπαιδευτικό σύστημα πιο δύσκολη υπόθεση, συγκριτικά από με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ότι είναι βασισμένο πάνω στη ζωντανή εμπειρία. (Röhrs, 1984) Η δημιουργία αυτού που ονομάζεται νέα εκπαίδευση και προοδευτικό σχολείο είναι αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης με την παραδοσιακή παιδεία και στην πραγματικότητα αποτελεί μια κριτική της. (Dewey, 1980: 10) Στην Προοδευτική εκπαίδευση, επομένως, ο δάσκαλος δίνει περισσότερα περιθώρια ελευθερίας, όσο βλέπει ότι το παιδί γίνεται πιο υπεύθυνο και κριτικά ώριμο, μέσα από μια διαδικασία, όπου το παιδί διασφαλίζει την ελευθερία του με την αξία του και όχι από κάποιο αίσθημα τύχης. (Röhrs, 1984) Παίρνοντας το παράδειγμα των Ελλήνων που έβλεπαν καθαρά τη σχέση ανάμεσα στον υγιεινό τρόπο ζωής και σκέψης και το υγιές σώμα, οι δάσκαλοι θα πρέπει να αφήνουν περιθώρια ελευθερίας κινήσεων στους μαθητές τους, ώστε να αναπτυχθούν σωστά σε όλα τα στάδια της εξέλιξης τους. (Dewey, 1980) Άρα, η εκπαίδευση βασίζεται πάνω στην εμπειρία και η εκπαιδευτική εμπειρία αντιμετωπίζεται σαν κοινωνική διαδικασία.

Η μάθηση είναι, λοιπόν, μια διαδικασία αδιάκοπης επεξεργασίας πληροφοριών, όπου ο δάσκαλος έχει καθοδηγητικό ρόλο δίπλα στο παιδί, σε μια διαρκή αναζήτηση της αλήθειας και της γνώσης. Θα πρέπει να παρέχεται μια σταδιακή μορφή εκπαίδευσης από την πλευρά του δασκάλου, που θα στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του παιδιού και όσο το παιδί θα αποκτά αυτονομία σκέψης και δράσης, τόσο θα ελαττώνεται η βοήθεια του δασκάλου. Ο James θεωρεί την εκπαίδευση ως μια κοινωνική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι ο χώρος, όπου το παιδί βιώνει τα πρώτα στάδια της κοινωνικοποίησης του, ώστε να ανταπεξέλθει όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται, στις κοινωνικές απαιτήσεις. Για να καταστεί αυτό δυνατό, είναι αναγκαίο ο δάσκαλος να εξασφαλίσει τη σωστή κοινωνική πρόοδο του παιδιού. Εδώ φαίνεται η κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης, καθώς η εκπαίδευση είναι η ίδια η ζωή και όχι απλά η προετοιμασία του παιδιού για να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία. Ο Dewey περιέγραψε τη μορφή που πιστεύει ότι πρέπει να έχει ένα δημοκρατικό σχολείο και κατ' επέκταση μια δημοκρατική εκπαίδευση και, ακόμη, προσδιόρισε και τις κοινωνικοεκπαιδευτικές αρμοδιότητες των δασκάλων και παιδαγωγών. (Röhrs, 1984)

Όσον αφορά το αίσθημα της βούλησης, όσο το παιδί πιστεύει ότι είναι αδύνατο να κατορθώσει κάτι, τόσο πιο δύσκολο θα είναι να ξεπεράσει το εμπόδιο. Σε

αυτήν την περίπτωση, ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθήσει το παιδί αρχικά να ξεχάσει το θέμα αυτό που του προκάλεσε αρνητικά συναισθήματα, και μετά από προσπάθεια να το επαναφέρει με πλάγιο τρόπο στο ζήτημα αυτό, καθοδηγώντας το προς το σωστό δρόμο για να βρεθεί η απάντηση. (James, 2001) Θα πρέπει να παρέχεται στους μαθητές ένα μεγάλο απόθεμα ιδεών, και με βάση το χαρακτήρα του κάθε μαθητή να παραμένουν δραστήριοι σε κάθε περίπτωση που προκύπτει. Αυτό σημαίνει ότι αφού ο χαρακτήρας είναι ένα οργανωμένο σύνολο συνηθειών αντίδρασης, οι μαθητές έχουν την τάση να ενεργούν με χαρακτηριστικό τρόπο, όταν λαμβάνουν συγκεκριμένες ιδέες στο νου τους και να αποφεύγουν να δράσουν επίσης με έναν διαφορετικό τρόπο, όταν στο νου τους υπερισχύουν άλλου είδους ιδέες. Για τα πράγματα, λοιπόν, που τα παιδιά βρίσκουν ενδιαφέροντα, ο δάσκαλος μπορεί να τα παροτρύνει να δημιουργήσουν μια συλλογή από αυτά ή να κρατούν σημειώσεις για αυτά. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει στόχο να κινήσει το ενδιαφέρον και του πιο βαριεστημένου παιδιού και να τους κάνει να βρίσκονται πάντα σε εγρήγορση, αλλά πάνω από όμως θα πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να είναι γεμάτος ζωντάνια και να αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση. Στη διδασκαλία συγκεκριμένα, ο δάσκαλος θα πρέπει να διδάσκει στους μαθητές του όσα τους κινούν το ενδιαφέρον, με στόχο να μην αποσπάται εύκολα η προσοχή τους. Από την άλλη, θα πρέπει να τους δείξει όσα ο ίδιος θέλει με τέτοιο τρόπο ώστε να μη τα ξεχάσουν ποτέ, αλλά και να έχουν την περιέργεια να προχωρήσουν τη γνώση ένα βήμα παραπέρα. Άρα, λοιπόν, κάποιος μπορεί να βάλει ένα παιδί μέσα σε μια τάξη, αλλά δεν μπορεί να το εξαναγκάσει να μάθει τα καινούργια πράγματα που θα ήθελε να του μεταδώσει εκτός και αν του κεντρίσει αρχικά το ενδιαφέρον του με κάτι που έπειτα θα προκαλέσει την αντίδραση του, θα πρέπει το ίδιο το παιδί να κάνει μόνο του το πρώτο βήμα. (James, 2001)

Κυριαρχεί η άποψη ότι είναι καλύτερο να υπάρχει μια κακή αντίδραση από την πλευρά του παιδιού από το να μην υπάρχει καμία αντίδραση, γιατί έστω στην περίπτωση που η αντίδραση είναι κακή, ο εκπαιδευτικός θα τη συνδέσει με κάποιο τρόπο συνέπειες που δείχνουν στο παιδί ότι ήταν μια κακή αντίδραση. (James, 2001) Η έλλειψη κάθε ενδιαφέροντος του παιδιού για εργασία στο σχολείο θα μπορούσε να σημαίνει και γενικότερη αποτυχία στην εκπαίδευση, καθώς θα πρέπει να παρέχεται στο παιδί ομαλή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. (Dewey, 1980) Καταρχάς, είναι πολύ σημαντικό για έναν δάσκαλο να κατορθώσει να τον αγαπάνε οι μαθητές τους, και αν το καταφέρει αυτό θα επιτύχει εξαιρετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία

του. Άλλα σημαντικά όπλα του δασκάλου, είναι ο φόβος της τιμωρίας, αλλά και η δημιουργία της περιέργειας. Αυτός είναι ένας μάλλον ανεπαρκής όρος για να περιγράψει πλήρως την παρόρμηση για περισσότερη γνώση. Τα μικρά παιδιά προσέχουν πάντα τα αντικείμενα που βλέπουν για πρώτη φορά, ιδιαίτερα αν αυτά είναι φωτεινά, εντυπωσιακά και προκαλούν έκπληξη. Το σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να εφεύρει καταστάσεις, οι οποίες θα ωθήσουν τους μαθητές του να καταβάλουν κάποια προσπάθεια, και ανεξάρτητα από το αν θα τα καταφέρουμε ή όχι, ο καλύτερος τρόπος για να εξασκήσουμε την ικανότητα μας να προσπαθούμε είναι το να ασχολούμαστε συνεχώς με εμφανώς μη ενδιαφέροντα ή δύσκολα αντικείμενα, συσχετίζοντας τα με κάποιο μακρινό ιδανικό στόχο, ώστε να αυξηθεί και το ενδιαφέρον για αυτά. Αυτό που πρέπει να κάνει κάθε σωστός εκπαιδευτικός είναι να δείξει το ενδιαφέρον του για κάτι στους μαθητές του και σίγουρα αυτό θα τους παροτρύνει να κάνουν το ίδιο, χωρίς φόβο ότι δε μπορούν να τα καταφέρουν. (James, 2001)

Γενικότερα, θεωρείται αναγκαία η αναθεώρηση των εκπαιδευτικών δεδομένων και πόσο μάλλον η θέση του δασκάλου. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο, με τον οποίο θα θέτει ο ίδιος ερωτήματα σε μια διαδικασία διαρκούς αμφισβήτησης, μέχρι να φτάσει μαζί με τους μαθητές στη σωστή γνώση. Αυτή η διαδικασία αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο, εμφανώς προσανατολισμένη στο σωκρατικό διάλογο, όπου έχει ως αποτέλεσμα την σταδιακή απόκτηση γνώσεων και όχι απλά τη μετάδοση τους. (Röhrs, 1984) Ένα ακόμη στοιχείο του σωστού εκπαιδευτικού είναι ότι θα πρέπει να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πλάνο διδασκαλίας, ώστε να κρατήσει ενεργή την προσοχή των μαθητών του. Θα πρέπει, λοιπόν, να ξεκινήσει από τα έμφυτα ενδιαφέροντα των παιδιών και παρουσιάζει αντικείμενα που συνδέονται άμεσα με τα έμφυτα ενδιαφέροντα τους. Είναι γεγονός ότι αν το παιδί δεν είχε έμφυτες αντιδράσεις, ο εκπαιδευτικός δεν θα μπορούσε να επιδράσει καθόλου στην προσοχή και τη συμπεριφορά του. Έπειτα, σταδιακά, θα πρέπει να συνδέσει αυτά τα αντικείμενα και τις εμπειρίες του κάθε παιδιού με τα αντικείμενα και ιδέες που στοχεύει να μάθουν οι μαθητές του. (James, 2001)

Με βάση τις εκπαιδευτικές απόψεις του James, στην περίπτωση που η συνείδηση είναι επιλεκτική, το ενδιαφέρον πρέπει να έχει μεγάλη σημασία στον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι, ο κάθε δάσκαλος δεν πρέπει να δίνει στον μαθητή έτοιμη

γνώση, αλλά να του δίνει εκείνο το ενδιαφέρον με τρόπο που θα του δημιουργήσει την ανάγκη για δράση. Στην προσπάθεια του παιδιού για αναζήτηση των ενδιαφερόντων του, πρέπει ο δάσκαλος να βρει πράγματα που ήδη είναι γνώριμα και κοντά στα ήδη ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. (Scheffler, 1974) Όσον αφορά το θέμα του ενδιαφέροντος, δε μπορούμε παρά να το συσχετίσουμε με το θέμα της προσοχής, γιατί όταν λέμε ότι κάτι είναι ενδιαφέρον είναι σαν να λέμε ότι αυτό τραβάει την προσοχή μας, είτε την παθητική είτε την αυθόρμητη προσοχή μας, υπάρχει όμως και ένα είδος πιο σκόπιμης προσοχής, η εκούσια προσοχή. Αυτή είναι η προσοχή που συνοδεύεται από προσπάθεια, την οποία μπορούμε να δείξουμε για πράγματα που αυτά καθαυτά είναι λιγότερο ενδιαφέροντα ή δεν έχουν καθόλου ενδιαφέρον. Η εκούσια προσοχή έρχεται δηλαδή και φεύγει σε τακτά χρονικά διαστήματα, ανάλογα με το πόσο ενδιαφέρον ή όχι είναι αυτό που μελετάει το παιδί, και για αυτό το λόγο πρέπει να προσπαθεί ο δάσκαλος να επαναφέρει διαρκώς την προσοχή των μαθητών του. Η εκούσια προσοχή, λοιπόν, είναι στην ουσία κάτι στιγμιαίο, όπου ο δάσκαλος μπορεί να τη ζητήσει από τους μαθητές του για διδακτικούς σκοπούς, και αν την απαιτήσει με δυνατό και αυταρχικό τόνο στη φωνή του, στο τέλος θα το καταφέρει να την κερδίσει. Όμως, το αρνητικό σε αυτό είναι ότι με αυτό τον τρόπο, θα κερδίσει την προσοχή τους μόνο για ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα και μετά θα αφαιρεθούν πάλι, εκτός και αν το θέμα για το οποίο έχει ζητήσει την προσοχή τους, έχει από τη φύση του ενδιαφέρον για τους μαθητές. Για να κρατηθεί ζωντανή η προσοχή τους, θα πρέπει το θέμα να είναι τόσο ενδιαφέρον, ώστε να μην μπορούν να αφαιρεθούν. Για να το επιτύχει, ο κάθε δάσκαλος πρέπει να κάνει το θέμα που θέλει να ασχοληθεί να μοιάζει ανολοκλήρωτο και να γεννάει συνεχώς νέα ερωτήματα. (James, 2001) Ο δάσκαλος πρέπει να καθοδηγήσει σωστά τις καταστάσεις, ώστε να γίνει η αλληλεπίδραση του μαθητή με το εξωγενές κοινωνικό περιβάλλον.

Οι μαθητές πρέπει, λοιπόν, να μάθουν να αντιμετωπίζουν τυχόν προβληματικές καταστάσεις, χρησιμοποιώντας τις ιδέες τους, μέσω της διαδικασίας της σκέψης, και άρα στην ουσία η μάθηση είναι πράξη. (Χατζηγεωργίου, 2000) Ο πιο ικανός δάσκαλος είναι εκείνος που καταφέρνει να κρατάει ζωντανό το αυθόρμητο ενδιαφέρον των μαθητών του, όμως στη διδακτέα ύλη υπάρχουν πάντα πολλά θέματα που είναι μη ενδιαφέροντα για τα άτομα, για τα οποία είναι δυνατόν να κρατούμε ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών, μόνο συσχετίζοντας το με άλλα περισσότερο ενδιαφέροντα θέματα. Υπάρχουν, λοιπόν, διάφοροι τρόποι να φτάσει ο δάσκαλος στο

επιθυμητό αποτέλεσμα, όσον αφορά το θέμα του ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη, όπως είναι η αλλαγή στάσης ή θέσης του παιδιού, οι ερωτήσεις που αφού πρώτα τις απαντήσουν μεμονωμένοι μαθητές, μπορεί μετά να τις απαντήσει ολόκληρη η τάξη μαζί και τέλος η δημιουργία ολοκληρωμένων προτάσεων, στις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν τις λέξεις που λείπουν, δηλαδή το μάθημα να γίνεται με στοιχεία παιχνιδιού και συνεργασίας. (James, 2001)

Στην προσπάθειά τους να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους με τις καλύτερες μεθόδους, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν από τη μια πλευρά να τους κινήσουν το ενδιαφέρον και από την άλλη να περιορίσουν το χρόνο που είναι απαραίτητος για κάθε εργασία, χωρίς ποτέ να αναγκάζουν τους μαθητές να μάθουν κάτι. Γενικότερα, για οτιδήποτε προσλαμβάνουν οι μαθητές πάντα υπάρχει κάποια αντίδραση, αλλά και για κάθε εντύπωση που εμφανίζεται υπάρχει και η αντίστοιχη έκφραση. Έτσι, η εκπαίδευση αποτελείται από ένα σύνολο δυνατοτήτων αντιδράσεων, οι οποίες αποκτώνται είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο, είτε σε κάποια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα και καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να εποπτεύουν αυτή τη διαδικασία απόκτησης δυνατοτήτων αντίδρασης.

Το πρώτο πράγμα, λοιπόν, που θα πρέπει να κατανοήσει είναι σκόπιμο να δοθεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού ιδιαίτερη έμφαση στις έμφυτες τάσεις – αντιδράσεις, που είναι κυρίως οι παρορμήσεις και τα ένστικτα της παιδικής ηλικίας, ώστε αυτά να αντικατασταθούν σταδιακά και να μετατραπούν σε επίκτητες αντιδράσεις. (James, 2001) Ο δάσκαλος, για να μπορέσει να κατανοήσει το νέο κόσμο που ανοίγεται στη μάθηση για το κάθε παιδί, είναι αναγκαίο να έρθει στη θέση του και να γίνει και ο ίδιος ένας μαθητής. (Χατζηγεωργίου, 2000) Για να δημιουργηθεί μια νέα και καλύτερη εκπαίδευση, είναι αναγκαίο να βασιστεί ο δάσκαλος σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της φύσης του μαθητή και της μαθησιακής διαδικασίας. (James, 2001) Ο James πίστευε ότι οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντικές με τις ατομικές διαφορές των μαθητών. (James, 2001: 29) Η επιτυχία εξαρτάται κυρίως από το έμφυτο ταλέντο του εκπαιδευτικού και από τη συμπάθεια, την ευελιξία και την αντίληψη του, τα οποία είναι χαρακτηριστικά που του παρέχουν τη δυνατότητα να αρπάζει τις κατάλληλες ευκαιρίες και να δίνει το σωστό παράδειγμα. (Dewey, 1980) Ο James πίστευε ότι θα ήταν καλό να υπάρξουν

αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία και για να γίνει αυτό θα πρέπει πρώτα να υπάρξει μια κριτική επανεκτίμηση της ήδη υπάρχουσας κατάστασης. (James, 2001)

Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να επανεξετάσει την δυνατότητα συγκρότησης ενός νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος εμπνευσμένου από την πραγματιστική γνωσιοθεωρία και να επαναφέρει στο σήμερα την Προοδευτική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τη χρησιμότητα που δύναται εκ νέου να έχει για την εκπαίδευση. Η γνωσιοθεωρία του πραγματισμού εμφανίζει, όπως αναλύθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, ποικιλομορφία, όσον αφορά τις απόψεις των βασικών εκπροσώπων του. Ο James, διέφερε από τον Peirce στον χαρακτήρα και την κατεύθυνση που έδωσε στον πραγματισμό, στρέφοντάς τον περισσότερο σε καθημερινές πρακτικές υποθέσεις και κάνοντας τις ανθρώπινες ανάγκες, τα συμφέροντα και τους σκοπούς να κυριαρχούν στη σκέψη και τη δράση. Κρίνοντας συνολικά το έργο του, μπορούμε να πούμε ότι ο James ήταν ένας παιδαγωγός και ανθρωπιστής που επιχείρησε να δείξει στο ευρύ κοινό ότι οι φιλοσοφικές συζητήσεις έχουν πραγματική σημασία για την ανθρωπότητα, διότι οι πεποιθήσεις που δημιουργούν οδηγούν σε εμπλουτισμένους τρόπους συμπεριφοράς. (Garisson & Neiman, 2003: 23-24) Μάλιστα, θεωρούσε σημαντική τη μετάβαση από τις θεωρητικές φιλοσοφικές αντιπαραθέσεις σε αντιπαραθέσεις των οποίων η πρακτική σημασία μπορούμε και έπρεπε να αναδειχθεί. (Višňovský, 2012: 73)

Βέβαια, η προσέγγιση του James δέχτηκε κριτική για το ότι η πραγματιστική σημασία του αληθούς που εισήγαγε έχανε τα επιστημικά χαρακτηριστικά της. Φαινόταν να εξισώνει την αλήθεια με την αξιοπιστία ή τη χρησιμότητα, έτσι που η αλήθεια να εννοείται ως μακροπρόθεσμη χρησιμότητα. (Višňovský, 2012: 78) Ο James αρνήθηκε την κριτική, ως προς το ότι το αληθές ανάγεται στην ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που αποτελούν ενδείξεις αλήθειας. (Scheffler, 1974) Σε κάθε περίπτωση, πίστευε ότι εάν υπάρχει ένας καλύτερος τρόπος ζωής θα πρέπει να τον ακολουθήσουμε και, αν υπάρχει μια ιδέα, στην οποία όταν την πιστεύουμε οδηγούμαστε σε αυτή τη ζωή, τότε θα είναι πολύ καλύτερα για μας να πιστέψουμε σε αυτή την ιδέα, εκτός αν πραγματικά η πίστη σε αυτή την ιδέα έρχεται σε αντίθεση με άλλα πιο μεγάλα ζωτικά πλεονεκτήματα. (Scheffler, 1974)

Ο Dewey, από την άλλη, επιχείρησε μέσω της φιλοσοφίας να δώσει λύση στις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων καθιστώντας τη φιλοσοφία χρήσιμη και εποικοδομητική, θεωρώντας ότι η φιλοσοφία ανακάμπτει όταν παύει να είναι ένα

εργαλείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων των φιλοσόφων και γίνεται μια μέθοδος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ανθρώπων. Ακόμη, επιχείρησε μέσα από το έργο του να μειώσει την απόσταση μεταξύ σκέψης και πράξης στη φιλοσοφία, μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής, και να συλλάβει μια φιλοσοφία που εφαρμόζεται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και εμφορείται από την ευθύνη για την εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών της. (Višňovský, 2012: 162) Συγκεκριμένα, θεωρούσε ότι στο σχολείο θα πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και υποστήριζε ότι η αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία οδηγεί σε μια ορισμένη κατεύθυνση της δραστηριότητας των νέων, ώστε να επιφέρουν σε αυτή θετικά αποτελέσματα στο άμεσο μέλλον. (Dewey, 2016)

Στόχος του σχολείου, υποστηρίζει ο Dewey, (2016) είναι να διευρύνει την εμπειρία των παιδιών και να διατηρεί διαρκώς ζωντανό το ενδιαφέρον για την πραγματική πρόοδο. Επιπλέον, σύμφωνα με αυτό, η εμπειρία περιλαμβάνει γνώση, έχει δηλαδή νόημα στο βαθμό που δοκιμάζεται στην έμπρακτη εφαρμογή της, δηλαδή έχει ως αποτέλεσμα κάποιες θετικές συνέπειες ή αλλαγές για τη ζωή του ατόμου. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση είναι αναγκαίο να λαμβάνει, από τη μια πλευρά, υπόψιν της τις παρούσες κοινωνικές συνθήκες, αλλά και τις φυσικές ενεργητικές κλίσεις του κάθε παιδιού, και από την άλλη, θα πρέπει να τις χρησιμοποιεί με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγήσει στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών.

Αντιθέτως, ο Peirce, ενδιαφέρθηκε για την λογική διάσταση της αλήθειας και της πεποίθησης και έδωσε έμφαση στον κοινοτικό χαρακτήρα των ανθρώπινων πρακτικών, ενώ αυτό που τον διέκρινε από τον Dewey ήταν η οξεία ευαισθησία του για τις βαθιά παραδοσιακές ρίζες ακόμη και των πιο καινοτόμων πρακτικών μας. Σε αντίθεση με τους δύο προηγούμενους πραγματιστές, η θεωρία του Peirce δεν προσέφερε ένα μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά η συμβολή του θα πρέπει να ερμηνευθεί ως μέρος ενός μακρόβιου φιλοσοφικού λόγου. (Colapietro, 2005)

Σε κάθε περίπτωση, ο πραγματισμός, με τις αναλύσεις και τις προτάσεις του, επέφερε επανάσταση στην εκπαίδευση, που ίσχυε μέχρι την εμφάνισή του, σε πολύ μεγάλο βαθμό. Ορισμένα πλεονεκτήματα που μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι προσέφερε στην εκπαίδευση η παιδαγωγική προσέγγιση του φιλοσοφικού ρεύματος του πραγματισμού είναι ότι εισήγαγε τη μέθοδο του project, η οποία εντάσσει το παιδί

σε διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες και επίσης λειτουργεί υποβοηθητικά στη φυσική του ανάπτυξη και εξέλιξη. Επιπλέον, έδωσε έμφαση σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες που προάγουν την μάθηση μέσω βιωματικών εμπειριών. Ομοίως, έδωσε έμφαση στην πρακτική ζωή του παιδιού, θέτοντας ως πρωταρχικό στόχο να προετοιμάζει το παιδί για τη μελλοντική ζωή με πολύ αποτελεσματικό τρόπο. Τέλος, βασικό μέλημα της εκπαίδευσης στα πλαίσια της φιλοσοφίας του πραγματισμού είναι να εμψυχήσει στο παιδί την αγάπη για τις δημοκρατικές αξίες, καθώς και την κοινωνική αποδοτικότητα που επιφέρει η αρμονική προσαρμογή και ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.

Η βασική αδυναμία της πραγματιστικής γνωσιοθεωρίας που διέπει και τη θεωρία της εκπαίδευσης του πραγματισμού, είναι η θέση που διαφοροποιείται ως προς την προκαθορισμένη αλήθεια, εφόσον η αλήθεια πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με τις περιστάσεις, τον χρόνο και τον τόπο και από τις συνέπειες των πράξεων και των εμπειριών. Η αντίθεση του πραγματισμού στις προκαθορισμένες ιδέες και αξίες, βασίζεται στην αντίληψη ότι τα ιδανικά και οι αξίες δημιουργούνται από τον άνθρωπο και μεταβάλλονται ανάλογα με την αλλαγή των συνθηκών, του χρόνου και του τόπου. Σχετικά με την επιλογή και κατασκευή ενός προγράμματος σπουδών, ο πραγματισμός εμφανίζει αδυναμία, καθώς η επιλογή ενός σχεδίου και η κατασκευή του προγράμματος σπουδών που θα προωθεί τη γνώση μόνο μέσα από τη ζωή και την εμπειρία είναι ιδιαίτερα δύσκολο έργο.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το φιλοσοφικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπροσώπων του πραγματισμού επηρέασε την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που εμπλέκει τους μαθητές σε μια νέα αντίληψη για τη γνώση, στοχεύοντας μέσω αυτής να δημιουργήσει μαθητές- πολίτες που θα αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, θα ενδιαφέρονται για τη συνεχή μάθηση και θα λύνουν τα προβλήματα που ανακύπτουν μπροστά τους. Παράλληλα, μέσω των θεωριών που πρόσφεραν, έδωσαν στον εκπαιδευτικό ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, όχι μόνο όσον αφορά τη μετάδοση της γνώσης, αλλά ως έναν ουσιαστικό κρίκο της μάθησης και της παραγωγής γνώσης. Επιπλέον, η εμπειρία, το άτομο και η σχέση του με την κοινωνία, καθώς και το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο, αποτελούν τον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής θεωρίας τους.

Επομένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα πώς, τόσο οι παιδαγωγικές θεωρίες του John Dewey για το «Νέο Σχολείο», όσο και η συνεισφορά του William James για τη ψυχολογία στην εκπαίδευση, αποτέλεσαν ιστορική καινοτομία στη σύγχρονη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, πέτυχαν να ανατρέψουν τις παλαιότερες μεθόδους που δεν επιτύγχαναν την κατάλληλη αφομοίωση των γνώσεων από το μαθητή, αναπτύσσοντας μια νέα παιδαγωγική που στόχευε στην ελευθερία σκέψης, έκφρασης και πράξης του μαθητή, με σκοπό το άνοιγμα του νοητικού ορίζοντα και την καλλιέργεια της ηθικής ανάπτυξής του με αλλαγές που συνέβαλαν με πολύ αποτελεσματικό τρόπο στη διδακτική μέχρι και σήμερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση: δοκίμιο*. (μτφ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. (μτφ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*, (μτφ. Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Ηριδανός.
- Hall, St. (2003). *Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας : Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας.
- James, W. (1994). *Το αίσθημα ορθολογικότητας*. (μτφ. Α. Χριστακόπουλος). Αθήνα: Κριτική.
- James, W. (2001). *Ψυχολογία και εκπαίδευση: Διαλέξεις προς εκπαιδευτικούς πάνω σε θέματα ψυχολογίας*. (μτφ. Ε. Αλεξοπούλου). Αθήνα: Printa.
- James, W. (2002). *Η Βούληση Πίστης*. (μτφ. Γ. Καρανικόλας). Αθήνα: Printa.
- James, W. (2005). *Η ανθρώπινη ενέργεια και άλλα δοκίμια*. (μτφ. Γ. Αραμπατζής). Αθήνα: Printa.
- James, W. (2006). *Πραγματισμός* . (μτφ. Χ. Σταματέλος). Αθήνα: Εκκρεμές.
- James, W. (2013). *Κοινός νους, αλήθεια, μεταφυσική και Πραγματισμός* . (μτφ. Ν. Μακρής). Αθήνα: Δρόμων.
- Röhrs, H. (1984). *Το κίνημα της Προοδευτικής εκπαίδευσης*. (μτφ. Κ. Δεληκωσταντής-Σ. Μπουζάκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σφενδόνη-Μέντζου, Δ. (2012). *Πραγματισμός , ορθολογισμός, εμπειρισμός: Θεωρίες της γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *John Dewey*. Αθήνα: Ατραπός.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications.

- Dewey, J. (1968). *Philosophy and civilization*. Gloucester, Mass: P. Smith.
- Colapietro, V., Midtgarden, T. & Strand, T. (2005). *Peirce and Education: The Conflicting Processes of Learning and Discovery*. *Studies in Philosophy and Education* 24 (3-4):167-177.
- Cronk, G. (1987). *The Philosophical anthropology of George Herbert Mead*. New York: P. Lang.
- Garrison, J. & Neiman, A. (2003). *Pragmatism and Education* στο Blake, N. (ed.). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. (επιμ.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hildebrand, D. L. (2008). *Dewey: A Beginner's Guide*. London: Oneworld.
- Morris, C. G. (1970). *The Pragmatic movement in American philosophy*. New York: George Braziller.
- Putnam, R. A. (επιμ.) (1997). *The Cambridge companion to William James*. Cambridge: University Press.
- Scheffler, I. (1974). *Four pragmatists: a critical introduction to Peirce, James, Mead and Dewey*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Višňovský, E. (2012). *The Continuum Companion to Pragmatism*. Pihlström, S. (επιμ.). *Transactions of the Charles S. Peirce Society*. 48 (2):69-170.
- Will, F. L. (1997). *Pragmatism and realism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

