

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γεώργιος Χ. Κουμάκης

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ
ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ**



ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1998



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000066289



370.L
kov

Γεώργιος Χ. Κουμάκης • Φιλοσοφικά ρεύματα και παιδεία



ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΕΤΩΝ ΤΩ ΠΑΡΟΝΤΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ



© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
UNIVERSITY OF IOANNINA

- Το δικαίωμα της έκδοσης του παρόντος βιβλίου ανήκει στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στον κ. Γεώργιο Χ. Κουμάκη.
- Απαγορεύεται η μερική ή ολική ανατύπωση, καθώς και η λήψη φωτοαντιγράφων από το βιβλίο, χωρίς την γραπτή άδεια του Γραφείου Δημοσιευμάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του συγγραφέα.
- Διατίθεται και στο Βιβλιοπωλείο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τηλ. 0651-97.122.

ISBN: 960 - 233 - 061 - 9



Γεώργιος Χ. Κουμάκης

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ
ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1998



Αυτοτελή έργα του ιδίου:**Α'. Πρωτότυπα**

1. *Platons Parmenides, Zum Problem seiner Interpretation*. Bouvier Verlag, Bonn 1971, σσ. 240 (Διδακτορική διατριβή).
2. *Karl Jaspers, Άνθρωπος και τεχνική*. Εκδόσεις Ι. Χιωτέλλη, Αθήνα 1975. Β' έκδοση, Ιωάννινα 1993, σσ. 308.
3. *Έπαινος και ψόγος στην αριστοτελική ηθική*. Εκδόσεις «Δωδώνη», Αθήνα 1982, σσ. 44.
4. *Νίκος Καζαντζάκης, Θεμελιώδη προβλήματα στη φιλοσοφία του*. 3η έκδοση. Αθήνα 1966, σσ. 278.
5. *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, Α' τόμος, Ε' έκδοση, Αθήνα 1993, σσ. 206.
6. *Φιλοσοφία της παιδείας*, τ. Α', Έννοια και χρησιμότητα, Β' έκδοση, Αθήνα 1993, σσ. 112.
7. *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*, τόμος Α', Προσανατολισμός των νεότερων συνειδήσεων, Αθήνα 1993, σσ. 232.
8. *Φιλοσοφικά ρεύματα και παιδεία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σελ. 306, Ιωάννινα 1998.

Β. Μεταφράσεις

1. Gottfried Martin, *Εισαγωγή στη γενική μεταφυσική*, Εκδόσεις Ι. Χιωτέλλη, Αθήνα 1973, σσ. 131.
2. Josef Derbolav, *Προβλήματα παιδαγωγικής ερεύνης και διδασκαλίας*. Εκδόσεις «Σπουδή», Αθήνα 1971, σσ. 97.



Στη μνήμη του πατέρα μου



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

- § 1. Τι είναι φιλοσοφία; 15
1. Κριτική στις απόψεις του Βίτγκενστάιν 15 - 2. Μαρξιστική άποψη 17 -
3. Αντικείμενο της φιλοσοφίας 18 - 4. Υφή ενός φιλοσοφικού προβλήματος 19 -
5. Είναι η φιλοσοφία διδακτή; 20 - 6. Ο ρόλος του φιλοσόφου 23.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

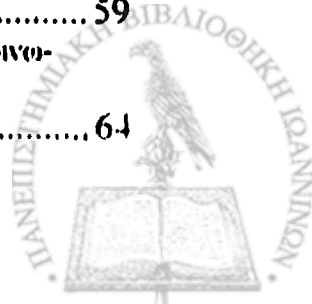
ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ

- § 2. Παιδαγωγική ηθική 29
1. Έννοια της παιδαγωγικής ηθικής 29 - 2. Παιδαγωγικές αρετές 31.
§ 3. Η έννοια της αξίας 33
1. Επαισιολογικός καθορισμός και σημασία της αξίας 33 - 2. Είδη αξιών 35.
§ 4. Οι αξίες στην παιδεία 37
1. Αξιολογία και αγωγή 37 - 2. Η χρησιμότητα της αξιολογίας 40.
§ 5. Προβλήματα εκπαιδευτικής πολιτικής 41
1. Παιδεία και πολιτική 41 - 2. Σημασία της εκπαιδευτικής πολιτικής 43.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΑΞΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

- § 6. Αξιιώματα της αγωγής 47
1. Έννοια και χρησιμότητα των αξιωμάτων 47 - 2. Η διαχρονικότητα των αξιω-
μάτων 50.
§ 7. Η πραγματικότητα των σκοπών της αγωγής 52
1. Ο ατομικός χαρακτήρας των σκοπών 52 - 1.1. Πνευματική καλλιέργεια 52 -
1.2. Αυτονομία 53 - 1.3. Βελτίωση, ικανότητα, τελειότητα του ατόμου 53 - 2. Ο
κοινωνικός χαρακτήρας των σκοπών 55 - 2.1. Κληροδότηση του πολιτισμού 55 -
2.2. Κοινωνικοποίηση του ανθρώπου 56 - 2.2. Ευτυχία 46
§ 8. Αμφισβήτηση των σκοπών της αγωγής 56
1. Οι σκοποί δεν υπερβαίνουν την έννοια της παιδείας 56 - 2. Η παιδεία
χρησιμοποιεί αξίες που βασίζονται σε αρχές 58.
§ 9. Ανατότητα των σκοπών της αγωγής 59
1. Η ευτυχία 59 - 2. Αυτονομία 63 - 3. Τελειότητα, ικανότητα 63 - 4. Κοινο-
νομοποίηση 63
§ 10. Αναγκαιότητα των σκοπών της αγωγής 64



1. Ο σκοπός ως αιτία της πράξης 64 - 2. Οι σκοποί υπαγορεύονται από τη βούληση 66 - 3. Ο σκοπός ως ενέργεια και έργο 68.
- § 11. *Σημασία και τρόποι καθορισμού των σκοπών της αγωγής* 70
1. Οι σκοποί της αγωγής προσανατολίζουν την παιδαγωγική διαδικασία 70 -
2. Οι σκοποί της αγωγής ως αντιανάκλιση των κοινωνικών αντιθέσεων 71.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

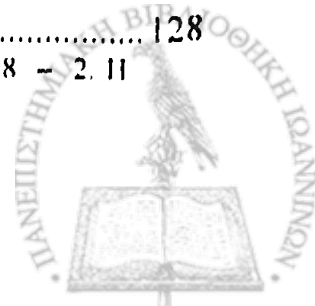
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

- § 12. *Τα προβλήματα* 74
1. Απαραίτητη προϋπόθεση ο εντοπισμός των προβλημάτων 74 - 2. Λιδόσκαλεια, μάθηση, αξιολόγηση, επιμόρφωση 75 - 3. Ανισότητες, κοινωνικοποίηση, τα όρια της αγωγής 77 - 4. Η ιδεολογία στην εκπαίδευση 78.
- § 13. *Ο επιστημονικός χαρακτήρας των προβλημάτων* 81
1. Προσανατολισμός της παιδείας στο παρόν και το μέλλον της κοινωνίας 81 -
2. Θεωρητικός και πρακτικός χαρακτήρας των προβλημάτων 82 - 3. Διαφορετικές προσεγγίσεις των προβλημάτων 84 - 4. Ο υποκειμενικός χαρακτήρας των προβλημάτων της φιλοσοφίας της παιδείας 87 - 5. Παραγωγική και επαγωγική μέθοδος στη λύση των προβλημάτων 90.
- § 14. *Η υφή των προβλημάτων της αγωγής* 91
1. Παλιά και νέα προβλήματα της παιδείας 91 - 2. Ηθική, πολιτική και επιστημονική προσέγγιση των προβλημάτων 94 - 3. Η ιεράρχηση των προβλημάτων αντανακλά τη διαβάθμιση των αναγκών 95 - 4. Ο μαθητής, η διδακτέα ύλη ή η μέθοδος έχει προτεραιότητα 97 - 5. Κριτήρια καθορισμού της διδακτέας ύλης και μεθόδου 99 - 6. Η μέθοδος πρέπει να προσαρμόζεται στη διδακτέα ύλη 102.
- § 15. *Τα πρότυπα σχολεία* 104
1. Θετικά υπέρ του θεσμού 104 - 1.1. Απόψεις του Κ. Γιάσπερς 104 - 1.2. Απόψεις του Μέρτσαντ Ράσσελ 105 - 1.3. Αξιολόγηση των θεσμών αυτών 105 - 1.4. Άλλα θετικά επιχειρήματα 106 - 2. Τα αρνητικά σημεία του θεσμού 107 - 3. Το αίτημα της συνεχούς βελτίωσης των προτύπων 109.
- § 16. *Σκεπτικό και υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων* 113
1. Τρόποι εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 113 - 1.1. Γενικές εξετάσεις με κατοχύρωση και περιορισμένο αριθμό εισακτέων 113 - 1.2. Καθολική εισαγωγή με απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης 116 - 2. Λοιρισμός εκπαιδευτικών με βάση την επληθίδα ή διαγωνισμό 117 - 3. Τρόπος εκλογής μελών Δ. Ε. Π. (Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό) 118 - 3.1. Κατά την εκλογή δεν είναι εύκολος ο έλεγχος λόγω ατέλειας του νόμου 118 - 3.2. Παραδείγματα κατάφωρης αδικίας 119 - 3.3. Οι αποφάσεις των εκλεκτόρων μπορούν και πρέπει να κρίνονται 121 - 3.4. Η βούληση των εκλεκτόρων πρέπει να καθορίζεται από τον «ορθό λόγο» 122 - 3.5. Τα διλήμματα των χαμηλόβαθμων 125.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΙΡΗΝΗΣ

- § 17. *Ιστορία και εθνικός φρονηματισμός* 128
1. Στόχος της ιστορίας είναι η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων 128 - 2. Η



- συμβολή της διδασκαλίας της ιστορίας στην εδραίωση της ειρήνης 129 – 3. Το δημοκρατικό πολίτευμα ως προϋπόθεση της ειρηνικής συνύπαρξης 129 – 4. Ισόρροπη τόνωση εθνισμού και διεθνισμού 130 – 5. Περιεχόμενο της διδασκτέας ύλης 131.
- § 18. *Τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας* 132
1. Η ιστορία πρέπει να διδάσκεται σ' όλο τον κόσμο αντικειμενικά και αμερόληπτα 132 – 2. Ενοποίηση του κόσμου ως προϋπόθεση της παγκόσμιας ιστορίας 134.
- § 19. *Η παιδευτική αξία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού* 134
1. Ο ελληνικός πολιτισμός ως σύνθεση εθνισμού και διεθνισμού 134 – 2. Η συνέχεια της λαμπράς παράδοσης της παιδείας των Ελλήνων 135 – 3. Η φιλία, η συνεργασία και η ειρήνη ως παγκόσμια αιτήματα 135.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ

- § 20. *Εισαγωγικές παρατηρήσεις: οι προϋποθέσεις* 141
1. Ο διαχωρισμός των φιλοσοφικών ρευμάτων δεν είναι ακριβής 141 – 2. Δυνατότητα και αναγκαιότητα επίδρασης της φιλοσοφίας στην παιδεία 142 – 3. Η εν λόγω επίδραση έχει πρακτικές συνέπειες στην παιδεία 144.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΠΛΑΤΩΝΙΚΗ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΗ ΚΑΙ ΝΕΟΠΛΑΤΩΝΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

- § 21. *Πλάτων* 146
1. Η παιδεία οφείλει να εναρμονίζεται προς τους νόμους 146 – 2. Μέθοδος της παιδείας είναι η μαιευτική, δηλαδή η απορητική διαλεκτική 146 – 3. Σκοπός της παιδείας η τελειότητα στη γνώση και την αρετή 147 – 4. Η ελευθερία και η χαρά ως βασική παιδαγωγική αρχή 148.
- § 22. *Αριστοτέλης* 149
1. Αξίωση για κοινή και καθολική παιδεία 149 – 2. Το ορθό, το πρέπον και το χρήσιμο ως γνώμονες της αγωγής 149 – 3. Η κριτική ικανότητα ως απώτερος σκοπός της παιδείας 150.
- § 23. *Πλωτίνος* 151
1. Ο παιδαγωγών λόγος ως όργανο της κατά φύση αγωγής 151 – 2. Η γνώση προκαλεί δύναμη και τόλμη 152 – 3. Το παιχνίδι ως βασικό παιδαγωγικό μέσο 152.
- § 24. *Πλούταρχος* 153
1. Η φύση, ο λόγος και το ήθος ως παράγοντες της αγωγής 153 – 2. Ο έπαινος και ο ψόγος ως παιδαγωγικά μέσα 154 – 3. Ο δάσκαλος πρέπει να αποφεύγει τις ακρότητες και να ακολουθεί το μέσον 154 – 4. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 154 – 5. Ο ρόλος του πολιτεύματος στη χρηστή διοίκηση μιας χώρας 155.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗ ΣΤΩΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

- § 25. *Τι είναι παιδεία* 157



	1. Αντικείμενο της εκπαίδευσης 157 - 2. Έργο της παιδείας η ερμηνεία της πραγματικότητας 157 - 3. Μουσική παιδεία 159 - 4. Κριτική στάση του μαθητή προς το δάσκαλο 159.	
§ 26.	<i>Διδασκαλία και μάθηση</i>	160
	1. Ανάγκη μετάδοσης των γνώσεων 160 - 2. Μορφή και περιεχόμενο 161 - 3. Η σπουδαιότητα της μάθησης 161 - 4. Σε ποιους πρέπει να απευθίνεται η διδασκαλία; 162 - 5. Παιδαγωγικός έρωτας 163 - 6. «Παιδεία» και παιδεία 164.	
§ 27.	<i>Μέθοδος της αγωγής</i>	164
	1. Η παιδεία είναι αναγκαία για την εμπέδωση των γενικών εννοιών 164 - 2. Το γενικό 165 - 3. Το ειδικό 165.	
§ 28.	<i>Παιδεία και ελευθερία</i>	165
	1. «Αταραξία» και «αφοβία» ως προϋποθέσεις της ελευθερίας 165 - 2. Παρόμοια έννοια ελευθερίας σε άλλους στοχαστές 167 - 3. Αλληλεξάρτηση παιδείας και ελευθερίας 167 - 4. Οι δύο μορφές ελευθερίας 168 - 4.1. Η πολιτική ελευθερία 168 - 4.2. Μεταφυσική ή ηθική ελευθερία 168. 5. Δυσκολίες διαχωρισμού των δύο ειδών ελευθερίας 168 - 6. Ελευθερία και ευτυχία 169.	
§ 29.	<i>Τα όρια της παιδείας</i>	170
	1. Οι δύο αντίθετες απόψεις 170 - 2. Αξιολόγηση των θέσεων αυτών 170.	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

ΠΑΤΕΡΙΚΗ, ΣΧΟΛΑΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

§ 30.	<i>Ιερός Αυγουστίνος (St. Augustinus)</i>	172
	1. Η διδασκαλία κατά τη μεινετική μέθοδο 172 - 2. Αληθινός δάσκαλος μπορεί να είναι μόνον ο θεός, αφού υπάρχουν όρια στην ανθρώπινη γνώση 173.	
§ 31.	<i>Κλήμης ο Αλεξανδρινός</i>	175
	1. Σκοπός της παιδείας είναι η σωτηρία της ψυχής 175 - 2. Κοινή πρέπει να είναι η αγωγή αρρένων και θηλέων 175.	
§ 32.	<i>Θωμάς Ακινάτης (Thomas Aquinas)</i>	176
	1. Αληθινός δάσκαλος είναι μόνον ο θεός 176.	
§ 33.	<i>Νικηφόρος Βλεμμύδης</i>	176
	1. Χριστιανικός ανθρωπισμός 176 - 2. Απόψεις βυζαντινών λογίων για την παιδεία 177. 2.1. Νικηφόρος Βλεμμύδης 178 - 3. Η παιδεία στο Βυζάντιο 179.	
§ 34.	<i>Θεόδωρος Μετοχίτης</i>	179
	1. Η αλήθεια του όντος πρώτο και μέγιστο αγαθό 179 - 2. Η παιδεία ως δημιουργός των προϋποθέσεων της αλήθειας 180 - 3. Το καλύτερο είναι ο συνδυασμός άριστου και ήδιστου βίου 181 - 4. Η αποτυχία προκάλει θλίψη που δυσκολεύει τη μάθηση 181 - 5. Σκοπός της γνώσης είναι η πρόβλεψη 182.	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII

ΙΔΕΑΛΙΣΜΟΣ - ΜΕΤΑΪΔΕΑΛΙΣΜΟΣ

§ 35.	<i>Καντ (Immanuel Kant)</i>	183
	1. Ο άνθρωπος οφείλει να εκπαιδευτεί 183 - 2. Η πειθαρχία και η μόρφωση ημερώνουν τον άνθρωπο 184 - 3. Σκοπός της παιδείας η τελειοποίηση του ανθρώπου 184 - 4. Η αγωγή είναι το δυσκολότερο πρόβλημα της ανθρωπότητας 185.	
§ 36.	<i>Ντίλτσαι (W. Dilthey)</i>	187



- § 37. Σοπενχάουερ (*A. Schopenhauer*) 188
 1. Μέθοδος και περιεχόμενο της διδακτικής 188 – 1.1. Η επίδραση του Καντ 188 – 1.2. Η επαγωγή είναι η φυσική μέθοδος της διδασκαλίας 188 – 1.3. Κριτήριο επιλογής των μαθημάτων είναι η αναγκαιότητα και σπουδαιότητά τους 190 – 2. Ερμηνεία των θέσεων του Σοπενχάουερ 191 – 2.1. Η επαγωγή έχει αριστοτελική προέλευση 191 – 2.2. Η αναγκαιότητα των θρησκευτικών και της φιλοσοφίας 192 – 2.2.1. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας 192 – 2.2.2. Η διδασκαλία των θρησκευτικών 193.
- § 38. Νίτσε (*Fr. Nietzsche*) 195
 1. Σκοπός της παιδείας η αυτοδυναμία του ατόμου 195 – 2. Επιστήμη και μόρφωση είναι διαφορετικοί τομείς 195.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΧ

ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΣ - ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ - ΘΕΤΙΚΙΣΜΟΣ

- § 39. Ντεκάρτ (*R. Descartes*) 197
 1. Η ορθή μέθοδος αρχίζει από τα εύκολα και προχωρεί στα δύσκολα 197 – 2. Τρόπος εξεύρεσης της μεθόδου 198 – 3. Αναγκαιότητα της μεθόδου για τη δημιουργία οζύνοιας 198.
- § 40. Λάϊμπνιτς (*G. Leibniz*) 199
 1. Η εκπαίδευση αρχίζει με τη διήγηση ιστοριών και την εκμάθηση καλών τεχνών 199 – 2. Σκοπός της παιδείας η πνευματική και σωματική υγεία 199.
- § 41. Πόππερ (*K. Popper*) 201
 1. Η γνώση κατακτάται με την αντιμετώπιση προβλημάτων 201 – 2. Ο μαθητής οφείλει να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση 201.
- § 42. Λοκ (*J. Locke*) 202
 1. Η τάξη και η κοσμιότητα πρωταρχικά στοιχεία της μεθόδου 202 – 2. Η διέγερση της προσοχής απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας 203 – 3. Η αγάπη και η γλυκύτητα ως θεμέλιος λίθος της διδασκαλίας 203 – 4. Ομιλία, ανάγνωση και γραφή είναι τα τρία στάδια της εκμάθησης της γλώσσας 203.
- § 43. Μιλ (*J.S. Mill*) 204
 1. Αποκέντρωση στην εκπαίδευση 204 – 2. Η ευεργετική επίδραση της παιδείας στο άτομο και την κοινωνία 205.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Χ

ΜΑΡΕΙΣΜΟΣ - ΥΠΑΡΕΙΣΜΟΣ

- § 44. Μαρξ (*K. Marx*) 206
 1. Η παιδεία πρέπει να παρέχεται καθολικά και εξ ίσου 206 – 2. Η ηθική διδασκαλία συμπύκνωση με την κατηγορική προσταγή του Καντ 206.
- § 45. Γκράμσι (*A. Gramsci*) 207
 1. Η δημόσια παιδεία είναι μέσο κυριαρχίας στη φύση 207 – 2. Ο δάσκαλος πρέπει να περιορίζεται στο συντονισμό της συζήτησης 207.
- § 46. Δ. Γλιρνός 208
 1. Παιδεία είναι η καλλιέργεια των ψυχοσωματικών ικανοτήτων 208.
- § 47. Γιάσπερς (*K. Jaspers*) 209
 1. Η παιδεία είναι καθοριστική στη συμπεριφορά του ατόμου 209 – 2. Ο μαθητής οφείλει να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση 209.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΝΕΟΡΕΑΛΙΣΜΟΣ

- § 48. *Ράϊλ (G. Ryle)* 212
 1. Μέθοδος είναι ο τρόπος εργασίας 212 – 2. Ο δάσκαλος οφείλει να διδάξει μόνο τη μέθοδο 212.
- § 49. *Βίτγκενστάϊν (L. Wittgenstein)* 213
 1. Η γλώσσα συνίσταται στο δεσμό ανάμεσα στο όνομα και το αντικείμενο 213 – 2. Η άσκηση απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας 213.
- § 50. *Ντιούϊ (J. Dewey)* 214
 1. Η φιλοσοφία ως γενική θεωρία της παιδείας 214 – 2. Η δημοκρατία ως παιδαγωγική αρχή 214.
- § 51. *Χουάιτχεντ (A. N. Whitehead)* 215
 1. Αρχές της αγωγής 215 – 2. Η χαρά της δημιουργίας και όχι η ανάγκη είναι αιτία των εφευρέσεων 215 – 3. Σκοπός της παιδείας η σύλληψη του νοήματος της ζωής 216 – 4. Παιδεία είναι η τέχνη για την εξεύρεση γνώσεων 216.
- § 52. *Ράσσελ (B. Russell)* 216
 1. Η μικρή ηλικία είναι αποφασιστική για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα 216 – 2. Αρχές της εκπαίδευσης 217 – 3. Η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμόζεται στις κοινωνικές ανάγκες 218 – 4. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ιδεώδους πολίτη 218.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙΙ

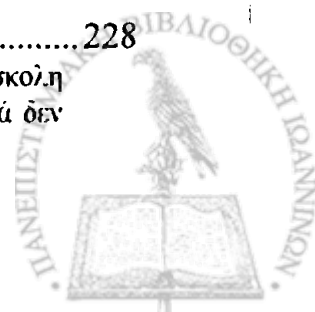
ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ, ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ, ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ

- § 53. *Σέλερ (M. Scheler)* 220
 1. Η αυτενέργεια βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης 220 – 2. Βασικά μέσα διδασκαλίας ο εθισμός και το παράδειγμα 221 – 3. Αξίες του ευρωπαϊκού πολιτισμού 222.
- § 54. *Αντόρνο (Th. Adorno)* 222
 1. Ο πολιτισμός είναι καθοριστικός για την παιδεία 222 – 2. Η αλλοτρίωση δημιουργεί ημιμόρφωση 223.
- § 55. *Μπερζόν (H. Bergson)* 223
 1. Η εκπαίδευση των αισθήσεων 223 – 2. Η εκπαίδευση συνίσταται στη συμφωνία των εντυπώσεων μεταξύ τους 224.
- § 56. *Σπένσερ (H. Spencer)* 224
 1. Στην εκπαίδευση επιδιώκεται το διακοσμητικό και όχι το ουσιώδες 224 – 2. Σκοπός της αγωγής είναι να μάθουμε πώς να ζούμε 225 – 3. Η διδασκαλία της ιστορίας ως παράγων πολιτικοποίησης 226 – 4. Σκοπός της εκπαίδευσης η εκδίπλωση των ικανοτήτων του παιδιού 227.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙΙΙ

ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ

- § 57. *Ντε Μονταίνι (M. de Montaigne)* 228
 1. Προϋπόθεση της γνώσης είναι η κρίση 228 – 2. Η αγωγή είναι πολύ δύσκολη υπόθεση και γι' αυτό απαιτούνται ικανοί εκπαιδευτές 229 – 3. Τα παιδιά δεν



πρέπει να έχουν ως εκπαιδευτές τους γονείς τους 230 - 4. Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με διαλογική μορφή 230 - 5. Η ηθική αγωγή δεν πρέπει να αντιβαίνει προς τα κοινά ήθη 230 - 6. Λεπτολογία, ακριβολογία και τεκμηρίωση ως χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης 231 - 7. Κατά τη διδασκαλία της ιστορίας να επιμένουμε στα ουσιώδη 231 - 8. Η συμπάθεια προς την αρετή 231 - 9. Η επιλογή της διδακτέας ύλης πρέπει να περιορίζεται στα αναγκαία 232 - 10. Ο θεραπευτικός ρόλος της φιλοσοφίας 232 - 11. Περισσότερη επιείκεια παρά πειθαρχία 233 - 12. Ερμηνεία των θέσεων του Μονταίνι και Καντ για την πειθαρχία 234.

- § 58. *Βάκων (Fr. Bacon)* 235
 1. Η αγάπη προς τη μάθηση συνεπάγεται εργατικότητα 235 - 2. Οι κυβερνήτες πρέπει να είναι μορφωμένοι 236 - 3. Οδηγούμαστε στην αλήθεια από πλάγιο δρόμο 236 - 4. Η λογική πρέπει να καθορίζει τη θέλησή μας 237.
- § 59. *Ρουσσώ (J.J. Rousseau)* 238
 1. Η έννοια του διαφωτισμού 238 - 2. Επιστροφή στη φύση 238 - 3. Το αναγκαίο και το χρήσιμο ως κριτήρια επιλογής της ύλης 238 - 4. Η κατά φύση διδασκαλία συνεπάγεται ελευθερία 239 - 5. Να αποφεύγεται η αποστήθιση και να ενθαρρύνεται η θέληση για μάθηση 239 - 6. Η απορία και η μαιευτική μέθοδος 240 - 7. Διδασκαλία με το παράδειγμα και ο ρόλος της μητέρας 241.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙΥ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ

- § 60. *Δ. Καταρτζής ή Φωτιάδης* 242
 1. Σκοπός των αρχών της αγωγής είναι η βελτίωση του ατόμου 242 - 2. Κανόνες επιλογής μορφωτικών αγαθών 243 - 3. Μέθοδος πνευματικής αγωγής 243 - 4. Μέθοδος ηθικής αγωγής 244 - 5. Το αδιαίρετο της γνώσης 245 - 6. Σχέση προφορικής διδασκαλίας με τα σχολικά βιβλία 246.
- § 61. *Ι. Μοισιόδακας* 248
 1. Η φύση και η χρησιμότητα της αγωγής 248 - 2. Ιδιότητες ενός καλού παιδαγωγού 249 - 3. Το έργο του παιδαγωγού 251 - 4. Ο σκοπός της αγωγής και ο πετυχημένος δάσκαλος 252 - 5. Ανισότητα στην επίδοση των μαθητών και ο κατάλληλος δάσκαλος 253 - 6. Απαραίτητη η γνώση της ψυχολογίας για τον παιδαγωγό 254 - 7. Τρόπος σιωπηρισμού των μαθητών 254 - 8. Ο παιδαγωγικός έρωτας 256 - 9. Αρχές που πρέπει να διέπουν την αγωγή και τη διδασκαλία 256.
- § 62. *Ν. Θεοτόκης* 258
 1. Οι γονείς, οι δάσκαλοι και η πολιτεία, επωμίζονται την ευθύνη διαπαιδαγωγησης 258 - 2. Η αγωγή είναι καθοριστική στη διαμόρφωση της προσωπικότητας 259 - 3. Η δύναμη του παραδείγματος στην αγωγή 259.
- § 63. *Α. Κοραΐς* 260
 1. Αναγκαιότητα της εκπαίδευσης 260 - 2. Η υπακοή στους νόμους είναι αποτέλεσμα καλής αγωγής 261 - 3. Το γέλιο απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας 262 - 4. Η παιδεία ως παράγων προόδου και ευημερίας 262 - 5. Το λιμπρό ήθος και η κριτική ικανότητα ως σκοποί της παιδείας 263 - 6. Ο πλούτος και η αρετή έννοιες ασυμβίβαστες 264 - 7. Η απαιδευσία και η κακή παιδεία αίτια της κακίας 265 - 8. Η μέθοδος ως προϋπόθεση ορθής παιδείας 266 - 9. Η μέθοδος της παιδείας είναι φιλοσοφική προέλευσης 267 - 10. Η αρετή ως κριτήριο αξιολόγησης των ανθρώπινων πράξεων 268.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

§ 1. Τι είναι φιλοσοφία;

1. Κριτική στις απόψεις του Βίτγκενστάιν

Για να αποκτήσει κανείς αντίληψη της φιλοσοφίας και της παιδείας, πρέπει πρώτα να έχει διαμορφώσει κάποια ιδέα γι' αυτές. Πρέπει συνεπώς να τεθεί το ερώτημα για το *είναι* της φιλοσοφίας, κατά πόσο δηλαδή είναι δυνατό να προσδιοριστεί και οριοθετηθεί η έννοιά της. Ο όρος «φιλοσοφία», που είναι σήμερα διεθνής, έχει την καταγωγή της ως γνωστόν, στην ελληνική γλώσσα. Στην αρχαία Ελλάδα η φιλοσοφία απέκτησε μεγάλη αίγλη και λαμπρότητα και έφτασε σ' ένα σχεδόν αξεπέραστο μεγαλείο, ώστε δίκαια ονομάστηκε η βασίλισσα των επιστημών¹. Ετυμολογικά φιλοσοφία σημαίνει φιλία και αγάπη προς τη σοφία, που είναι προσιτή μόνο στους θεούς: φιλόσοφος είναι ο φίλος της σοφίας. Η φιλοσοφία λοιπόν –τουλάχιστο κατά την πρώτη της εμφάνιση στην αρχέγονη μορφή– σήμαινε την αναζήτηση και επιδίωξη της αλήθειας. Συμβόλιζε δηλαδή μια πορεία, κατά την οποία βρίσκεται κανείς συνεχώς «καθ' οδόν», χωρίς να φτάνει ποτέ στο τέρμα, ώστε δεν θα ήταν άστοχος ο παραλληλισμός της με σισύφειο έργο.

Αυτό ακριβώς το νόημα της φιλοσοφίας έχει υιοθετηθεί και έχει γίνει κατά καιρούς αποδεκτό από την πλειονότητα των φιλοσόφων, όπως για παράδειγμα τον Γιάσπερς και τον Χάϊντεγγερ, κατά τους οποίους η ζήτηση της αλήθειας και όχι η κατοχή της συνιστά την ουσία της φιλοσοφίας, που έγκειται στο να βρίσκεται κανείς καθ' οδόν². Κατά την ερμηνεία αυτή, που υποδηλώνει αγάπη και πάθος προς τη σοφία, το έργο της φιλοσοφίας εξαντλείται σε μια πνευματική δραστηριότητα. Το φιλοσοφείν είναι συνεπώς μια κατάσταση δυναμική και όχι στατική, που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη ανεξάρτητα από το αν επιτυγχάνεται ο εκάστοτε επιδιωκόμενος σκοπός και αν καθίσταται εφικτή η λύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζονται κάθε φορά. Τη φιλοσοφία ως δραστηριότητα και πνευματική ενέργεια έχουν ορίσει ο Επίκουρος, ο Μπεργκσόν, ο Βίτγκενστάιν, κ.ά.³

Κατά τον Βίτγκενστάιν η φιλοσοφία δεν είναι θεωρία αλλά δραστηριότητα, που σκοπός της είναι η λογική διασύφηση και ανάλυση των σκέψεων.



Συνεπώς, ένα φιλοσοφικό έργο οφείλει να συνίσταται κυρίως σε διασαφήσεις, αφού αποτέλεσμα της φιλοσοφίας δεν είναι η σύνταξη φιλοσοφικών προτάσεων, αλλά η διασάφησή τους που είναι θολές και συγκεχυμένες⁴. Το έργο της συνίσταται σε μια κριτική της γλώσσας⁵. Ως τη μόνη ορθή μέθοδο της αναγνωρίζει το να μη λέει κανείς τίποτε παρά μόνο ό,τι μπορεί να ειπωθεί, που είναι κατά την αντίληψή του οι προτάσεις των φυσικών επιστημών, δηλαδή κάτι που δεν έχει καμιά σχέση με τη φιλοσοφία⁶.

Το ότι η φιλοσοφία είναι κάτι που δεν μπορεί να ειπωθεί και επομένως άρρητη είναι μια άποψη που διατύπωσε πρώτος ο Πλάτων. Έτσι αναφέρει πως ο ίδιος δεν έχει εκπονήσει κανένα σύγγραμμα για τη φιλοσοφία ούτε επρόκειτο να γράψει, επειδή γι' αυτήν δεν μπορεί να μιλήσει κανείς όπως για τα άλλα μαθήματα. Αυτή γεννάται ξαφνικά από την πολλή συναναστροφή με το αντικείμενό της, όπως ακριβώς ξεπηδά το φως από τη φωτιά⁷. Με τη ρήση αυτή ο Πλάτων φαίνεται να αποκηρύσσει τα συγγράμματά του. Το γεγονός αυτό έχει γίνει αφορμή να αναπτυχθεί μεγάλη βιβλιογραφία γύρω από την άγραφη διδασκαλία του Πλάτωνα⁸.

Αν τώρα αναλογιστεί κανείς τις συνέπειες των θέσεων του Βίτγκενστάϊν ότι: α) το αποτέλεσμα της δεν είναι οι φιλοσοφικές προτάσεις αλλά η αποσαφήνισή τους, και β) η φιλοσοφία είναι κάτι που δεν μπορεί να ειπωθεί, δηλαδή κάτι το άρρητο και ανέκφραστο, γεννιούνται εύλογα ερωτηματικά. Έτσι φαίνεται όχι τελείως αδικαιολόγητη η θέση του Πόππερ, σύμφωνα με την οποία δεν μπορεί κανείς να φιλοσοφήσει σε περίπτωση που αληθεύουν οι απόψεις του Βίτγκενστάϊν· η φιλοσοφία δηλαδή θα ήταν μάλλον αδύνατη⁹. Το συμπέρασμα αυτό θα ήταν ορθότερο αν υποθεθεί πως υπάρχει πλήρης ταύτιση ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη. Το ότι υφίσταται στενή σχέση ανάμεσά τους είναι πέρα από κάθε αμφιβολία. Από τη μη διατύπωση όμως των απόψεων ή ακόμα και των συναισθημάτων δεν συμπεραίνεται και η ανυπαρξία τους. Για το λόγο αυτό ούτε ο Βίτγκενστάϊν ούτε ο Πλάτων αμφισβήτησαν ποτέ την δυνατότητα και την πραγματικότητα της φιλοσοφίας. Και οι δύο έχουν αφήσει πίσω τους αξιόλογο φιλοσοφικό έργο. Η μη έκφραση ωστόσο των σκέψεων γεννά τεράστιες δυσκολίες στην ανάπτυξη και μετάδοσή της, αφού ο διάλογος καθίσταται αδύνατος.

Ερωτηματικά γεννιούνται επίσης και από τη θέση, ότι αποτέλεσμα της φιλοσοφίας δεν είναι οι «φιλοσοφικές προτάσεις» αλλά η διασάφηση των προτάσεων. Εδώ γεννάται το ερώτημα, αν με τον όρο «προτάσεις» εννοούνται μόνο οι φιλοσοφικές προτάσεις ή οι προτάσεις γενικά. Αν αποτέλεσμα της φιλοσοφίας είναι η διαλεύκανση των φιλοσοφικών προτάσεων, τότε αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με άλλες φιλοσοφικές προτάσεις. Άρα, κατ'

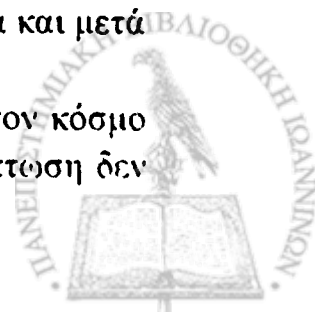


ανάγκη αποτέλεσμα της φιλοσοφίας είναι και ο σχηματισμός φιλοσοφικών προτάσεων. Οι νέες όμως φιλοσοφικές προτάσεις, με τις οποίες επεξηγούμε τις παλιές, χρειάζονται πάλι άλλες προτάσεις, για να επεξηγηθούν. πράγμα που οδηγεί στο άπειρο. Αν όμως με τον όρο «προτάσεις» εννοούνται οι προτάσεις γενικά, τότε σ' αυτές θα συμπεριλαμβάνονται κατανάγκη και οι φιλοσοφικές, αφού η ύπαρξή τους είναι γεγονός αναμφισβήτητο. Οι τελευταίες μπορούν να διαλευκανθούν μόνο με άλλες φιλοσοφικές προτάσεις, πράγμα που οδηγεί στο παραπάνω αδιέξοδο. Στην απίθανη περίπτωση που από τις προτάσεις γενικά θα ήθελε κάποιος να αποκλείσει τις φιλοσοφικές – πράγμα παράδοξο–, τότε η φιλοσοφία θα όφειλε να διαλευκάνει μη φιλοσοφικές προτάσεις. Γεννάται ωστόσο το ερώτημα, με τι είδους προτάσεις θα επιτευχθεί η διαλεύκανση αυτή. Αυτές θα είναι εξ ορισμού φιλοσοφικές, γιατί διαφορετικά δεν μπορεί να γίνει κατανοητό ότι οι προτάσεις της φιλοσοφίας δεν είναι φιλοσοφικές. Πώς είναι δυνατόν για παράδειγμα οι προτάσεις των μαθηματικών να μην είναι μαθηματικές; Κάτι τέτοιο θα συνιστούσε αντίφαση. Συνεπώς η θέση αυτή του Βιτγκενστάϊν δημιουργεί μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση και εύλογες αμφιβολίες. Ο ίδιος ο Βιτγκενστάϊν εξάλλου στα ύστερα έργα του αναθεώρησε αρκετές από τις θέσεις του¹⁰.

2. Μαρξιστική άποψη

Κατά το Μαρξ αντίθετα το ενδιαφέρον της φιλοσοφίας οφείλει να επικεντρώνεται όχι τόσο στην ερμηνεία του κόσμου όσο στην αλλαγή του¹¹. Ο ίδιος, συνεπής προς τη θέση του αυτή, προσπάθησε ολόκληρη τη ζωή του να αλλάξει την υφιστάμενη δομή της κοινωνίας της εποχής του. Ήθελε οι σκέψεις του να μη μείνουν μόνο στο θεωρητικό επίπεδο, αλλά να γίνει η θεωρία πράξη, στο βαθμό βέβαια που αυτό είναι δυνατό. Η φιλοσοφία έχει λειτουργικό ρόλο μέσα στην πράξη, την οποία θεωρητικοποιεί. Με βάση κυρίως τη θέση αυτή του Μαρξ, δημιουργήθηκε η λεγόμενη Σχολή της «Πράξης». Ο Λούκατς μάλιστα χαρακτηρίζει τη μαρξιστική μέθοδο «επαναστατική διαλεκτική»¹². Είναι πάντως πέρα από κάθε αμφιβολία ότι οι βασικές κατηγορίες της φιλοσοφίας του Μαρξ είναι στενά δεμένες με την πράξη. Για το λόγο αυτό το θεωρητικό και το κοινωνικό στοιχείο δεν βρίσκονται σε αντίθεση, αφού αλληλοσυμπληρώνονται¹³. Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι η αλλαγή του κόσμου προϋποθέτει την ερμηνεία και κατανόησή του. Πρώτα πρέπει να ερμηνεύσει και κατανοήσει κανείς την υπάρχουσα πραγματικότητα και μετά να την αλλάξει προς το καλύτερο.

Γεννάται βέβαια το ερώτημα, αν επιθυμεί κανείς να αλλάξει τον κόσμο που ζει, πόσον είναι ευχαριστημένος απ' αυτόν. Σε τέτοια περίπτωση δεν

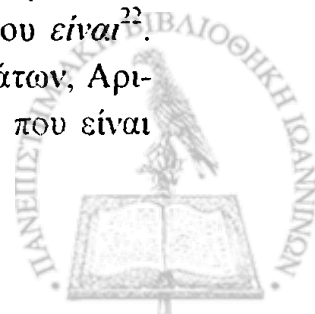


υφίσταται προφανώς αποχρών λόγος αλλαγής, εκτός αν υποθεθεί η ύπαρξη ενός ιδεατού κόσμου προς τον οποίο διαρκώς τείνει ο άνθρωπος, χωρίς ποτέ να τον φτάσει. Συνεπώς πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Με την προοπτική αυτή η παραπάνω θέση του Μαρξ αποκτά διαχρονική αξία. Ο άνθρωπος δηλαδή μπορεί και οφείλει να βελτιώνει συνεχώς την υπάρχουσα πραγματικότητα και η θεωρία να φωτίζει και να καθοδηγεί την πράξη. Το ότι υπάρχουν πάντα δυνατότητες βελτίωσης του ανθρώπου και των συνθηκών που ζει είναι μάλλον φανερό. Το ότι όμως η καλύτερευση αυτή βρίσκεται αποκλειστικά σε μία και μοναδική κατεύθυνση υπάρχει έντονη αμφισβήτηση.

3. Αντικείμενο της φιλοσοφίας

Γενικά, κάθε φιλοσοφικό ρεύμα έχει μια ιδιοτυπία, ώστε να αναζητεί δικές του αρχές, πάνω στις οποίες στηρίζεται. Υπάρχει ακόμα διαφορά και ως προς την ακολουθητέα μέθοδο¹⁴. Είναι συνεπώς εξαιρετικά δύσκολο –αν μη αδύνατο– να αποκτήσει κανείς ενιαία αντίληψη για το έργο και τη μέθοδο της φιλοσοφίας¹⁵. Για το λόγο ακριβώς αυτόν, ο Σαρτρ είπε ορθά ότι δεν υπάρχει η φιλοσοφία αλλά φιλοσοφίες. Κάθε φιλοσοφία που δημιουργείται απηχεί τους προβληματισμούς μιας συγκεκριμένης κοινωνίας¹⁶. Σημειώνεται ακόμα διάσταση γνωμών ως προς το αν η φιλοσοφία είναι επιστήμη ή όχι. Ορισμένοι δέχονται ότι η φιλοσοφία είναι επιστήμη ενώ άλλοι ότι δεν είναι. Ο Χούσσερλ για παράδειγμα υποστηρίζει πως η φιλοσοφία είναι «ακριβολογημένη επιστήμη»¹⁷. Την άποψή του ακολούθησαν και άλλοι οι οποίοι δέχονται ότι η φιλοσοφία είναι «επιστημονικό είδος γνώσης»¹⁸. Άλλοι αντίθετα έχουν διαφορετική γνώμη. Ο Χάιντεγγερ για παράδειγμα πιστεύει ότι η φιλοσοφία δεν είναι επιστήμη¹⁹, και ο Ράσσελ ότι είναι κάτι ανάμεσα στην επιστήμη και τη θρησκεία²⁰.

Η ουσία της φιλοσοφίας δεν είναι κάτι διαφορετικό από το αντικείμενο που αυτή πραγματεύεται. Δεν είναι πρώτα η φιλοσοφία και μετά το αντικείμενό της, αλλά το αντικείμενο έρευνάς της είναι αυτό που καθορίζει την ουσία της· τα βασικά ερωτήματα δηλαδή της φιλοσοφίας είναι αυτά που καθορίζουν το περιεχόμενό της, όπως ορθά επισημαίνεται από φιλοσόφους²¹. Υπάρχει ωστόσο διαφορά γνωμών αναφορικά με το ποια είναι τα βασικά ερωτήματά της. Έτσι ορισμένοι δέχονται ότι το βασικό ερώτημα της φιλοσοφίας αφορά το *είναι* δηλαδή το *πώς* και *τι* είναι η πραγματικότητα. Εδώ τίθεται και το ερώτημα για τη σχέση *νόησης* ή *αντίληψης* και του *είναι*²². Τέτοια ερωτήματα έχουν θέσει οι μεγάλοι οντολόγοι, όπως ο Πλάτων, Αριστοτέλης, Χάιντεγγερ και άλλοι. Στο οντολογικό αυτό ερώτημα, που είναι



ταυτόχρονα και γνωσιολογικό. οι φιλόσοφοι δεν δίνουν πάντα ίδιες απαντήσεις, πράγμα που είχε ως συνέπεια να διαμορφωθούν διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα, όπως ιδεαλισμός, ρεαλισμός, πραγματισμός κ.ά. Ο Παρμενίδης για παράδειγμα ταύτισε το *είναι* με τη *νόηση*²³ και ο Μπέρκλεϋ το *είναι* με την *αντίληψη*²⁴. Στενά δεμένο με το πρόβλημα αυτό είναι και το ερώτημα για την αλήθεια, η οποία ανήκει στην περιοχή της λογικής²⁵. Κατ' άλλους το βασικό θέμα της φιλοσοφίας είναι το πρόβλημα για την κοσμοθεωρία, τη διευκρίνιση της θέσης του ανθρώπου στον κόσμο, το νόημα της ύπαρξής του, τη σχέση του πνευματικού με τον υλικό κόσμο και για άλλα²⁶. Οι φιλόσοφοι λοιπόν όχι μόνο δεν έθεσαν πάντα τα ίδια ερωτήματα, αλλά έδωσαν σ' αυτά ενίοτε και διαφορετικές απαντήσεις. Συνεπώς η φιλοσοφία δεν έχει προσδιοριστεί –τουλάχιστο μέχρι σήμερα– μονοσήμαντα, πράγμα που δεν δημιουργεί εχέγγυα ότι αυτό θα επιτευχθεί στο μέλλον.

4. Υφή ενός φιλοσοφικού προβλήματος

Πρέπει ωστόσο να διευκρινιστεί πότε ένα πρόβλημα μπορεί να χαρακτηριστεί φιλοσοφικό. Το ερώτημα αυτό φαίνεται να είναι ταυτόσημο με εκείνο για την ουσία της φιλοσοφίας, γιατί –όπως είδαμε– τα προβλήματά της είναι αυτά που προσδιορίζουν το νόημα και περιεχόμενό της. Συνεπώς το να ρωτάμε ποια είναι η υφή ενός φιλοσοφικού προβλήματος είναι σαν να ρωτάμε για την ίδια τη φύση της φιλοσοφίας. Αξίζει λοιπόν να δούμε πως προσδιορίζεται σήμερα η δομή ενός φιλοσοφικού προβλήματος. Ο Πόππερ για παράδειγμα ονομάζει ένα πρόβλημα φιλοσοφικό, αν αυτό –παρόλο που αρχικά προήλθε από τις ειδικές επιστήμες π.χ. τη φυσική– είναι πιο στενά δεμένο με τα προβλήματα και τις θεωρίες που συζητούνται από τους φιλοσόφους παρά με τις θεωρίες της ειδικής επιστήμης, από την οποία προέκυψε²⁷.

Σχετικά με τον προσδιορισμό αυτό του φιλοσοφικού προβλήματος θα μπορούσαν να γίνουν ορισμένες παρατηρήσεις. Η φιλοσοφία –που ασχολείται με το «καθόλου»– προϋποθέτει βέβαια ως επί το πλείστον τη γνώση των πορισμάτων των ειδικών επιστημών, όχι όμως πάντοτε και με λεπτομέρειες, διότι στην περίπτωση αυτή θα ήταν απρόσιτη στους μη ειδικούς. Δεδομένου μάλιστα ότι οι ειδικότητες είναι πολλές θα μπορούσαν μόνο οι ειδικοί να φιλοσοφήσουν στα προβλήματα της επιστήμης τους και σε τίποτε άλλο. Οι μη ειδικοί δεν θα ήταν σε θέση να το κάμουν. Η ιστορία ωστόσο του φιλοσοφικού στοχασμού έχει δείξει ότι και άνθρωποι χωρίς ειδικές γνώσεις φιλοσοφήσαν με μεγάλη επιτυχία. Ο Σωκράτης για παράδειγμα παρόλο που δια έλεγαν για να τα μελετήσει ουσιαστικά τη φιλοσοφία και



υπήρξε αναμφίβολα ένας από τους κορυφαίους φιλοσόφους των αιώνων. Άλλωστε οι πηγές της φιλοσοφίας δεν περιορίζονται σε στενά επιστημονικά πλαίσια, αλλ' εκτείνονται σε πολύ ευρύτερα. Αυτές είναι ο θαυμασμός, η αμφιβολία, οι οριακές καταστάσεις, η αποτυχία, η επικοινωνία, κ.ά. Αποκτούμε συνείδηση της αποτυχίας μας με την εμπειρία των οριακών καταστάσεων, που είναι: ο θάνατος, το τυχαίο, η ενοχή και η ανασφάλεια του κόσμου²⁸.

Ο Πόππερ –στην προσπάθειά του να ορίσει την υφή ενός φιλοσοφικού προβλήματος– καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι αυτό συνδέεται περισσότερο με τα προβλήματα και τις θεωρίες που συζητούν οι φιλόσοφοι. Γεννάται ωστόσο εύλογα το ερώτημα, ποια είναι αυτά τα προβλήματα και οι θεωρίες. Προϋποτίθεται δηλαδή ότι γνωρίζουμε εκ των προτέρων τι είναι φιλοσοφικό πρόβλημα και τι φιλοσοφική θεωρία και ότι ξέρουμε αυτό που προσπαθούμε να βρούμε, οδηγούμενοι έτσι σ' ένα σχήμα πρωθύστερο κι ένα φαύλο κύκλο. Μήπως ένα πρόβλημα λέγεται φιλοσοφικό για το λόγο μόνο ότι συζητείται από φιλοσόφους; Ούτε αυτό μπορεί να αποτελέσει κριτήριο, γιατί αφενός μεν οι φιλόσοφοι δεν καταπάνονται μόνο με φιλοσοφικά προβλήματα, αφού ενδέχεται να έχουν και ειδικές γνώσεις σ' έναν τομέα (π.χ. στην ιστορία, φυσική, φιλολογία), αφετέρου δε άνθρωποι που δεν είναι φιλόσοφοι μπορούν να αντιμετωπίσουν εξίσου καλά φιλοσοφικά προβλήματα, χάρη που μπορούν να εγερθούν έντονες αμφισβητήσεις για το ποιοι μπορούν να φέρουν δικαιολογημένα τον τίτλο του φιλόσοφου. Και στις δύο περιπτώσεις οδηγούμαστε σε αδιέξοδο.

5. Είναι η φιλοσοφία διδακτική;

Άλλος τρόπος προσέγγισης στον προβληματισμό είναι και ο ακόλουθος. Ένα από τα ερωτήματα, που η ίδια η φιλοσοφία θέτει στον εαυτό της και που αποτελεί ουσιώδες στοιχείο για τον προσδιορισμό της ουσίας της, είναι αν και πώς αυτή είναι διδακτική. Το ερώτημα αυτό είχε θέσει και ο Σωκράτης για την αρετή, στο οποίο βέβαια είχε απαντήσει αρνητικά: η αρετή δεν είναι διδακτική²⁹. Πρέπει να προστεθεί εδώ διευκρινιστικά ότι μια διδασκαλία είναι επιτυχής, στο βαθμό που το περιεχόμενό της γίνεται κτήμα του μαθητή. Μια αποδοτική διδασκαλία δηλαδή συνεπάγεται αφομοίωση εκ μέρους του μαθητή –εκτός βέβαια και συντρέχουν άλλοι παράγοντες πέρα από τη θέληση και τις δυνάμεις του δασκάλου–, διαφορετικά είναι μάταιη και ανωφελής. Για τον προβληματισμό αυτό θα παρουσιαστούν εδώ οι απόψεις του Καντ, του Πλάτωνα, του Εγγέλου και του Ντιούι.



Ο Καντ προσπαθεί να δείξει ότι ποτέ δεν μπορεί κανείς να μάθει τη φιλοσοφία «εκτός μόνο ιστορικά» αυτό, που το πολύ-πολύ μπορεί να μάθει, είναι να φιλοσοφεί³⁰. Στο χωρίο αυτό γίνεται διάκριση της φιλοσοφίας από το φιλοσοφείν. Με τον όρο «φιλοσοφία» εννοείται εδώ μάλλον το περιεχόμενό της, δηλαδή οι ιδέες και τα φιλοσοφήματα στοχαστών, τα οποία έχουν ήδη διατυπωθεί σε προφορικό ή γραπτό λόγο, και τα οποία ανήκουν πια στην ιστορία της φιλοσοφίας. Αντίθετα, «φιλοσοφείν» είναι η ζωντανή και παρούσα ενέργεια και δραστηριότητα του πνεύματος εδώ και τώρα. Έτσι η φιλοσοφία, δηλαδή το περιεχόμενό της, δεν είναι δυνατόν να διδαχτεί και να γίνει αντικείμενο μάθησης κατά τον Καντ, εκτός μόνο ιστορικά, δηλαδή κατά τον τρόπο που μαθαίνει κανείς την ιστορία. Αντίθετα η φιλοσοφία ως ζωντανή εκδήλωση του πνεύματος, δηλαδή ως πνευματική δραστηριότητα, που είναι σε τελευταία ανάλυση το φιλοσοφείν, μπορεί να γίνει αντικείμενο μάθησης, πράγμα που σημαίνει ότι ο άνθρωπος μπορεί να μάθει να σκέφτεται και να φιλοσοφεί.

Η διάκριση που επιχειρείται εδώ από τον Καντ ανάμεσα στη φιλοσοφία και το φιλοσοφείν μπορεί να ερμηνευθεί με τον παραπάνω τρόπο. Το φιλοσοφείν δηλαδή υποδηλώνει πνευματική ενέργεια και δραστηριότητα, ενώ φιλοσοφία είναι το αποτέλεσμα της ενέργειας αυτής. Συνεπώς, στην πρώτη περίπτωση δημιουργείται δυναμική, ενώ στην δεύτερη, στατική κατάσταση. Η θέση λοιπόν του Καντ είναι ότι μπορεί κανείς να μάθει μόνο να φιλοσοφεί καθώς και ιστορικά τα φιλοσοφήματα άλλων στοχαστών, χωρίς το τελευταίο να συνεπάγεται κατ' ανάγκην ότι θα είναι εξαιτίας αυτού και σε θέση να τα δει με κριτικό πνεύμα, ώστε να ανοίξει διάλογο μαζί τους. Εδώ θα μπορούσε κανείς να αντιτείνει ότι και η ιστορία της φιλοσοφίας είναι μια από τις μορφές φιλοσοφικού στοχασμού, δηλαδή φιλοσοφία³¹. Κατά συνέπεια, όταν μαθαίνει κανείς κριτικά –και όχι απλώς ιστορικά– τα φιλοσοφήματα παλαιότερων εποχών, μπορεί να υποστηριχτεί ότι μαθαίνει φιλοσοφία, διότι δεν γίνεται πάντα απλή απομνημόνευση, αλλ' επιχειρείται ενίοτε και διάλογος μ' αυτά, τα οποία δεν αποδέχεται τυφλά. Με το πνεύμα αυτό η φιλοσοφία μπορεί να διδαχτεί και να γίνει αντικείμενο μάθησης, όπως υποστηρίζει και ο Έγκελς. Η εξοικείωση δηλαδή του μαθητή με τη φιλοσοφία δημιουργεί καλύτερες προϋποθέσεις, για να φιλοσοφήσει και ο ίδιος.

Για τον Πλάτωνα γνήσιος φιλόσοφος είναι ο διαλεκτικός (Σοφ. 253e). Απ' αυτό συμπεραίνεται ότι η φιλοσοφία του δίνεται σε διαλεκτική μορφή, η οποία ως επί το πλείστον είναι αφανής, πράγμα που καθιστά αινιγματικό τον τρόπο μετάδοσής της. Η φιλοσοφία κατά τον Πλάτωνα διδάσκεται κατά τον τρόπο διαλεκτικό στα κείμενα που μεταδίδονται τα άλλα μαθήματα. Αυτός

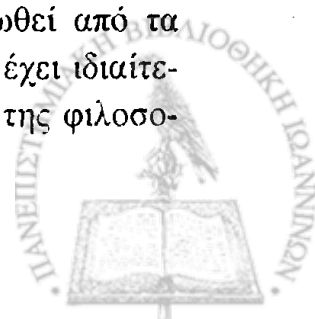


έγκειται στο να βρίσκει ο ίδιος ο μαθητευόμενος τη φιλοσοφία μετά από πολλή συναναστροφή με το αντικείμενό της (Ζ' Επιστολή 341c).

Ο Έγελος αναφέρεται στη διάκριση που επικρατούσε την εποχή του ανάμεσα σε φιλοσοφικά συστήματα και το ίδιο το φιλοσοφείν. Κατά την τότε κρατούσα παιδαγωγική άποψη δεν χρειαζόταν να διδάσκεται το περιεχόμενο της φιλοσοφίας, επειδή μπορεί να μάθει κανείς φιλοσοφία και χωρίς αυτό. Η θέση αυτή δεν βρίσκει σύμφωνο τον Έγελο, ο οποίος την παρομοιάζει με το να ταξιδεύει κανείς κι όλο να ταξιδεύει, χωρίς να γνωρίζει τις πόλεις, τα ποτάμια, τις χώρες, τους ανθρώπους και άλλα που συναντά στο ταξίδι του. Η άποψή του αντίθετα είναι, ότι η διαδικασία εξοικείωσης με μια γεμάτη περιεχόμενο φιλοσοφία απολήγει συνήθως στη μάθηση. Η φιλοσοφία πρέπει να διδάχτεί και να γίνει αντικείμενο μάθησης όπως και κάθε άλλη επιστήμη. Μόνο όταν γνωρίζει κανείς πόλεις, ποτάμια, ανθρώπους, και άλλα στο ταξίδι του, μπορεί να ισχυριστεί ότι ταξιδεύει πραγματικά. Μαθαίνει κανείς να σκέφτεται αφηρημένα με το να σκέφτεται αφηρημένα. Πιστεύει επίσης ότι η φιλοσοφία είναι θησαυρός με διαμορφωμένο περιεχόμενο. Η διαθέσιμη αυτή κληρονομιά μπορεί και πρέπει να αποκτηθεί με τη μάθηση. Ο δάσκαλος κατέχει το περιεχόμενο της φιλοσοφίας και το σκέφτεται προηγουμένως, ενώ οι μαθητές το σκέφτονται μετά³². Υποστηρίζει δηλαδή ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας δεν είναι περιττή και άχρηστη αλλά απεναντίας χρήσιμη και αναγκαία για την εκμάθησή της.

Ο Έγελος έχει δίκιο στον ισχυρισμό του ότι με το να σκέφτεται κανείς αφηρημένα μαθαίνει να σκέφτεται αφηρημένα, δηλαδή φιλοσοφικά. Αυτή είναι σκέψη του Αριστοτέλη, σύμφωνα με την οποία αποκτούμε τις αρετές, αφού ενεργήσουμε προηγουμένως. Αυτά που ξέρουμε να κάνουμε τα μάθαμε κάνοντάς τα, όπως για παράδειγμα οικοδομώντας γίνεται κανείς οικοδόμος και παίζοντας κιθάρα γίνεται κιθαριστής³³. Αυτό σημαίνει στην προκειμένη περίπτωση ότι φιλοσοφώντας μαθαίνει κανείς να φιλοσοφεί.

Πρέπει ωστόσο να εξεταστεί κατά πόσο η εκμάθηση και μελέτη των φιλοσοφημάτων διαφόρων εποχών συνιστά αναγκαία και επαρκή προϋπόθεση του φιλοσοφείν. Αν ήταν επαρκής προϋπόθεση, θα έπρεπε όλοι όσοι μαθαίνουν ιστορικά τη φιλοσοφία, να είναι σε θέση και να φιλοσοφήσουν, πράγμα που δεν επιβεβαιώνεται από τα πράγματα. Άρα επαρκής προϋπόθεση δεν μπορεί να είναι. Αν ήταν αναγκαία προϋπόθεση, θα έπρεπε μόνο όσοι έχουν μάθει και απομνημονεύσει φιλοσοφήματα άλλων στοχαστών να μπορούν να φιλοσοφήσουν. Κι αυτός ο όρος είναι δύσκολο να επιβεβαιωθεί από τα πράγματα, διότι είναι δυνατό να φιλοσοφήσει κάποιος που δεν έχει ιδιαίτερη ενασχόληση με τη φιλοσοφία και δεν έχει διδαχτεί ιστορία της φιλοσο-



φίας. Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές ειδικών επιστημών, οι οποίοι με τη μακροχρόνια και εντατική ενασχόλησή τους με το σχετικό επιστημονικό αντικείμενο άρχισαν να φιλοσοφούν, χωρίς γι' αυτό η φιλοσοφία τους να είναι υποδεέστερη από εκείνη άλλων στοχαστών. Φαίνεται συνεπώς ότι μπορεί κανείς να μάθει να φιλοσοφεί, χωρίς να χρειάζεται οπωσδήποτε να έχει μελετήσει τα φιλοσοφήματα άλλων στοχαστών. Σε περίπτωση που τα μελετήσει θα έχει οπωσδήποτε κάποιο όφελος, αφού του δίνεται έτσι η ευκαιρία να γνωρίσει σε βάθος την έννοια της φιλοσοφίας και να μάθει τον τρόπο, με τον οποίο άλλοι έχουν φιλοσοφήσει, χωρίς βέβαια αυτή η επισκόπηση και απομνημόνευση της φιλοσοφίας να παρέχει την εγγύηση ότι ο συγκεκριμένος άνθρωπος θα μάθει δίχως άλλο να φιλοσοφεί, να καταστεί δηλαδή ικανός να πάρει κριτική στάση στα φιλοσοφήματα αυτά και να δώσει τη δική του φιλοσοφία. Κι αυτό γιατί εκτός των άλλων αυτός που διδάχτηκε και μελέτησε τα φιλοσοφήματα μεγάλων διανοητών οφείλει παράλληλα –καθώς ορθά παρατηρεί ο Πόππερ– να γνωρίζει και τα επιστημονικά προβλήματα της εποχής, στην οποία ανήκει ο φιλόσοφος που μελετά³⁴. Πάντως το θετικό στοιχείο στην άποψη του Εγέλου έγκειται στο ότι θεωρεί χρήσιμη τη διδασκαλία των φιλοσοφημάτων μεγάλων στοχαστών, που είναι αναγκαία, για να ανοίξει κανείς διάλογο μ' αυτά, πράγμα που αποτελεί ένα δρόμο του φιλοσοφείν³⁵.

Ο Ντιούι πολύ ορθά παρατηρεί ότι κανείς δεν μπορεί να μάθει τον άλλο πως να σκέφτεται. Ωστόσο, οι διάφοροι τρόποι που οι άνθρωποι συλλογίζονται, μπορούν να περιγραφούν στις γενικές τους γραμμές και να διδαχθούν. Αυτοί δεν είναι κατά την άποψή του οι ίδιοι, αλλά διαφοροποιούνται. Ο μαθητής μπορεί έτσι να προσαρμόσει το δικό του τρόπο με τον καλύτερο δυνατό, ώστε να βελτιωθεί³⁶.

6. Ο ρόλος του φιλοσόφου

Προβληματικός και αμφισβητούμενος επίσης είναι και ο ρόλος του φιλοσόφου. Ο Πόππερ για παράδειγμα πιστεύει πως αυτός έγκειται περισσότερο στο να επιζητεί να λύνονται τα προβλήματα που τίθενται, όπως τι είναι φιλοσοφία. Ακόμα και μια ανεπιτυχής προσπάθεια για τη λύση τους –αν αυτή γίνει με εντιμότητα και αποφασιστικότητα– είναι κατά την άποψή του πιο αποδοτική παρά η συζήτηση για το τι είναι επιστήμη ή τι είναι φιλοσοφία³⁷. Το άτομο φιλοσοφεί περισσότερο, όταν προσπαθεί να λύνει φιλοσοφικά προβλήματα παρά όταν συζητά για θέματα, όπως τι είναι φιλοσοφία³⁸. Στις θεωρήσεις αυτές του Πόππερ θα μπορούσε κανείς να αντιπαρατηρήσει ότι το να συζητάς κάποιος για την ουσία της φιλοσοφίας προσπαθώντας να

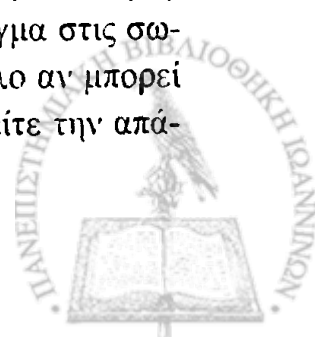


δώσει ορισμό και να αποσαφηνίσει την έννοιά της είναι φιλοσοφικό πρόβλημα. Η ίδια η φιλοσοφία γίνεται δηλαδή στον εαυτό της αντικείμενο εξέτασης³⁹. Συνεπώς η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα θα είναι κατ' ανάγκην φιλοσοφική⁴⁰.

Ο Σωκράτης ήταν εκείνος που έθεσε για πρώτη φορά στην ιστορία του φιλοσοφικού στοχασμού την ερώτηση για το τι είναι αρετή και προσπαθούσε να δώσει έναν γενικό ορισμό. Ο Αριστοτέλης μάλιστα λέει ότι δίκαια θα μπορούσαν να αποδοθούν στο Σωκράτη δύο πράγματα: οι επαγωγικοί λόγοι και οι γενικοί ορισμοί⁴¹. Ακόμα και σήμερα ο ορισμός εξακολουθεί να αποτελεί φιλοσοφικό πρόβλημα⁴². Συνεπώς η διάκριση αυτή ανάμεσα στο τι είναι φιλοσοφία και τι φιλοσοφικά προβλήματα δεν ευσταθεί, επειδή το ερώτημα για τη φιλοσοφία είναι ένα απ' αυτά.

Απομένει ακόμα να εξεταστεί το δεύτερο σκέλος του ισχυρισμού του, δηλαδή κατά πόσο αποστολή του φιλοσόφου είναι να λύνει ή τουλάχιστο να προσπαθεί να λύνει προβλήματα και να μην αρκείται μόνο στο να τα θέτει. Το ερώτημα αυτό συνδέεται με το γενικότερο ζήτημα, αν οι απαντήσεις στη φιλοσοφία μπορούν να είναι οριστικές και τελειωτικές. Στη φιλοσοφία οι απαντήσεις δεν είναι οριστικές και απόλυτες στο βαθμό που είναι στην επιστήμη. Κατά το Ράσσελ φιλοσοφία είναι η τέχνη του λογικού συμπερασμού⁴³. Τα συμπεράσματα όμως στην φιλοσοφία δεν έχουν πάντα γενική ισχύ, σε αντίθεση με τις θετικές επιστήμες, όπου η γνώση είναι ως επί το πλείστον υποχρεωτική και γενικά αναγνωρισμένη. Στη φιλοσοφία δεν υπάρχει πάντα ομοφωνία για ένα συμπέρασμα, αφού η πολυφωνία είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα. Αυτό ίσως να οφείλεται στη φύση του αντικειμένου της⁴⁴. Έτσι έχουν αναπτυχθεί διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα, κατά τα οποία γίνεται διαπραγμάτευση του ίδιου πράγματος αλλά με διαφορετική οπτική γωνία κάθε φορά. Οι λύσεις και απαντήσεις ενός στοχαστού είναι συνεπώς πολλές φορές διαφορετικές, από εκείνες ενός άλλου, με πειστική επιχειρηματολογία και από τις δύο πλευρές. Έτσι επιχειρείται κάθε φορά διαφορετική θεώρηση της πραγματικότητας και αναπτύσσεται γνήσια διαλεκτική.

Αν όμως για κάθε ερώτημα πολλές διαφορετικές λύσεις είναι δυνατές, χωρίς ωστόσο καμιά απ' αυτές να μπορεί να διεκδικήσει για λογαριασμό της την αλήθεια, ώστε να απορριφθούν οι άλλες απαντήσεις ως λαθεμένες, τότε εύλογα δημιουργείται η απορία, τι σημασία μπορεί να έχει πια η απάντηση, που σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει καν, όπως για παράδειγμα στις σοκρατικές ερωτήσεις. Έτσι αποβαίνει προβληματικό και αμφίβολο αν μπορεί να καθοριστεί ο ρόλος του φιλοσόφου με βάση είτε τη λύση, είτε την απά-



ντηση στα εκάστοτε προκύπτοντα προβλήματα. Μια και δεν υπάρχει μονοσήμαντη απάντηση για κάθε πρόβλημα, είναι ίσως ορθότερο να οριστεί η φιλοσοφία με βάση την ερώτηση⁴⁵. Έργο συνεπώς του φιλοσόφου είναι μάλλον να θέτει παρά να λύνει προβλήματα. Η φιλοσοφία δεν μπορεί να «ποντάρει» στις επιτυχίες της⁴⁶. Αυτή είναι ένα εκτενές και απροσδιόριστο θέμα, αφού συνεχώς αλλάζει μορφές· είναι έρευνα, κυνήγι (θήρα) αναζήτηση που καταλήγει συνήθως στην απορία, όπως πειστικά έδειξαν ο Πλάτων, ο Αριστοτέλης⁴⁷, ο Πυθαγόρας⁴⁸ και ο Πύρων ο Ηλείος⁴⁹. Όταν όμως για τη λύση φιλοσοφικών προβλημάτων απαιτούνται γνώσεις μαθηματικών, όπως για παράδειγμα σε πολλές περιοχές της Πλατωνικής φιλοσοφίας, τότε το ιδανικό θα ήταν να μπορέσει κανείς να τα λύσει.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΛΓΕΒΡΑΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ

§ 2. Παιδαγωγική Ηθική

1. Έννοια της παιδαγωγικής ηθικής

Δεν θα γίνει εδώ εξέταση του σπουδαίου θέματος της ηθικής γενικά, αλλά η διαπραγμάτευση θα στραφεί ειδικά στο θέμα της παιδαγωγικής ηθικής, που αφορά άμεσα το φαινόμενο της παιδείας. Αυτή θεωρείται από την πλειονότητα των παιδαγωγών μια σχετικά αυτοδύναμη ειδικότητα στα πλαίσια της γενικής παιδαγωγικής, όπως είναι η παιδαγωγική ανθρωπολογία, η θεωρία των μορφωτικών αγαθών και οι επιστήμες που σχετίζονται άμεσα με την παιδαγωγική (βιολογία, παιδαγωγική ψυχολογία, κοινωνιολογία της παιδείας)¹.

Εφόσον η ηθική τίθεται στην υπηρεσία της παιδαγωγικής, είναι εύλογο να θεωρείται κλάδος της η παιδαγωγική ηθική. Παρόμοια τάση υπάρχει και για κλάδους άλλων επιστημών που υπηρετούν επίσης την παιδαγωγική, όπως παιδαγωγική ψυχολογία και η κοινωνιολογία της παιδείας. Όμως αμφισβητείται από τους ψυχολόγους και κοινωνιολόγους αν οι παραπάνω ειδικότητες είναι κλάδοι της ψυχολογίας και κοινωνιολογίας αντίστοιχα ή της παιδαγωγικής. Στην περίπτωση που οι ειδικοί κλάδοι των διαφόρων επιστημών αποσπασθούν από τις επιστήμες στις οποίες ανήκουν αρχικά και προσαρτηθούν σε άλλες επιστήμες που υπηρετούν, τότε αναρωτιέται κανείς δικαιολογημένα τι θα απομείνει από τις επιστήμες, από τις οποίες αποσπάσθηκαν οι ειδικότητες.

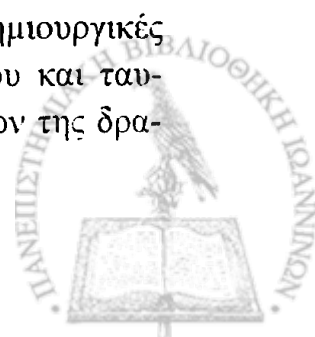
Μία απάντηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι, ότι θα μείνει για παράδειγμα η γενική ηθική, η γενική ψυχολογία, η γενική κοινωνιολογία, η γενική ανθρωπολογία κ.ά. Γεννάται όμως εύλογα το ερώτημα, πως είναι δυνατόν να υπάρξει μία γενική επιστήμη χωρίς να στηρίζεται στην επιμέρους πραγματικότητα, δηλ. χωρίς εξειδικεύσεις. Ανακύπτει δηλ. το βασικό ερώτημα, πως μπορεί να υπάρχει το γενικό (το «καθόλου»), χωρίς να υπάρχει το ειδικό «το τόδε τι» του Αριστοτέλη. Από την άλλη πλευρά όμως διερωτάται κανείς τι θα μείνει από την παιδαγωγική επιστήμη, αν αφαιρεθούν απ' αυτή



οι επιμέρους ειδικότητες άλλων επιστημών, η παιδαγωγική ψυχολογία, η κοινωνιολογία της παιδείας κ.ά. Το δίλημμα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι οι διαχωρισμοί αυτοί δεν είναι αυστηροί και γίνονται απλώς για μεθοδολογικούς λόγους. Δεν έχει δηλ. μεγάλη σημασία αν μια επιμέρους ειδικότητα ανήκει στη μια ή την άλλη επιστήμη, αφού αυτές δεν χωρίζονται στεγανά.

Η παιδαγωγική ηθική δεν είναι χωριστή αλλά περιφερειακή ηθική, που προκύπτει από την εφαρμογή γενικών ηθικών κανόνων σ' ένα ορισμένο πεδίο ενεργειών. Μπορεί συνεπώς να συγκριθεί με άλλες επίσης παρόμοιες ηθικές, όπως την ιατρική ηθική, την δημοσιογραφική, την ηθική του δικαίου, που ενσωματώνονται στις επιμέρους πρακτικές επιστήμες: την ιατρική, την πολιτική, το δίκαιο, τη δημοσιογραφία κ.ά., όπως ακριβώς η παιδαγωγική ηθική ενσωματώνεται στην παιδαγωγική, δίνοντας σ' αυτήν τους σκοπούς και τους ηθικούς κανόνες. Από την άποψη αυτή η παιδαγωγική ηθική όπως και οι άλλες περιμετρικές ηθικές μπορούν να χαρακτηριστούν επαγγελματικές ηθικές, επειδή θεμελιώνονται κατά την άσκηση του επαγγέλματος. Η παιδαγωγική ηθική δεν περιορίζεται όμως στα στενά όρια των καθηκόντων του παιδαγωγού, αλλά επεκτείνεται ακόμα και στους γονείς και σε κάθε είδους εκπαίδευση, η οποία δεν είναι αυστηρά επαγγελματική. Για την παιδαγωγική ηθική –όπως και για τις άλλες περιφερειακές ηθικές– ισχύουν κατ' αρχή οι γενικοί ηθικοί κανόνες, που μια ηθική αναγνωρίζει ως υποχρεωτικούς. Πέρα απ' αυτό, κάθε ηθική είναι προσανατολισμένη σ' ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα εργασιών με ξεχωριστή υπευθυνότητα⁷.

Η ευθύνη της παιδαγωγικής πράξης μπορεί και οφείλει να προκαλέσει υπευθυνότητα στον εκπαιδευόμενο. Αυτή έχει κατά το πλείστον ονομαστεί «ωριμότητα», δηλαδή ανεξαρτησία, αυτοτέλεια και αυτοπραγμάτωση, την οποία οφείλει να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος κατά την πορεία της παιδαγωγικής πράξης και ανάλυσης. Αυτό αποτελεί ίσως μία από τις βασικές αποστολές της παιδαγωγικής επιστήμης. Η ωριμότητα συνεπάγεται για τον εκπαιδευόμενο ένα χαρακτήρα και μία θέληση ικανή για αυτοπροσδιορισμό, δηλαδή μία ηθική συνείδηση. Ο εκπαιδευόμενος είναι μία προσωπικότητα και όχι πράγμα, και συνεπώς ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται από το δάσκαλο. Ανάλογη επομένως οφείλει να είναι και η εκπαίδευσή του. Κάθε προσπάθεια χειραγώγησης, τυφλής υποταγής ή υπακοής του εκπαιδευόμενου είναι βασικό παιδαγωγικό σφάλμα και αντιβαίνει στην αρχή της παιδαγωγικής ευθύνης. Όταν ο παιδαγωγός διερευνά υπεύθυνα τις δημιουργικές ικανότητες του μαθητή του, αναλογίζεται τις ιδιαιτερότητές του και ταυτόχρονα αποκτά γνώση των πιθανοτήτων επιτυχίας και των ορίων της δρα-



στηριότητάς του, τότε γίνεται εμφανής ο ρόλος της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας, που είναι μια γενετική θεωρία της συνείδησης. Αυτή είναι σε τελευταία ανάλυση μία πορεία από την ετερονομία στην αυτονομία των συνειδησιακών αποφάσεων. Η μετάβαση όμως αυτή δεν αποτελεί άλμα αλλά μια συνεχή εξέλιξη. Το αποφασιστικό στοιχείο της αυτονομίας δεν έγκειται τόσο στη δημιουργία νέων αυθεντικών κανόνων όσο στον κριτικό έλεγχο των ήδη υφισταμένων³.

2. Παιδαγωγικές αρετές

Η ηθική αγωγή ταυτίζεται συνήθως με το ξεπέραςμα του φυσικού εγωισμού εκ μέρους του μαθητή. Το ορθότερο όμως θα ήταν ο δάσκαλος να εξηγήσει στο παιδί τα πράγματα, που δεν θα 'πρεπε να κάνει, και να το μεταθέσει από τον λάθος δρόμο στο σωστό. Δεν πρέπει ακόμα να μας διαφεύγει ότι κάθε ηθική διαπαιδαγώγηση έχει κατά βάθος κοινωνικό χαρακτήρα⁴. Η παιδαγωγική υπευθυνότητα οδηγεί σε μια θεωρία των παιδαγωγικών αρετών. Η αρετή χρησιμοποιείται εδώ με την αριστοτελική έννοια ως «μέσο δύο άκρων» ή το ύψιστο σημείο της ηθικής ενέργειας. Στις παιδαγωγικές αρετές συγκαταλέγονται και οι παρακάτω: η αυθεντία που θεμελιώνεται στην πραγματικότητα, ο έρωτας, η δεξιότητα, το χιούμορ και η δικαιοσύνη. Ο δάσκαλος ως αυθεντία οφείλει την υπεροχή του και τον δεσπόζοντά του ρόλο λιγότερο στην ηλικία του και περισσότερο στη γνώση των πραγμάτων που κατέχει, και την οποία προσπαθεί να μεταδώσει στη νεολαία. Εδώ πρέπει να προστεθεί ότι δεν έχουν σημασία μόνο οι γνώσεις που διαθέτει ο δάσκαλος αλλά και ο τρόπος μεταβίβασής τους, αφού ο ιδιαίτερος ρόλος του είναι να μεσολαβήσει ανάμεσα στη διδακτέα ύλη και τον μαθητή. Αν αυτός δεν καταφέρει να μεταδώσει γνώσεις στο μαθητή, αποτυγχάνει στην αποστολή του. Ο Πλάτων αναπτύσσει διεξοδικά τον παιδαγωγικό έρωτα και ο Πεσταλότσι την παιδαγωγική αγάπη.

Η απουσία δικαιοσύνης υποσκάπτει τα θεμέλια κάθε παιδαγωγικής συνεργασίας. Δικαιοσύνη μπορεί να σημαίνει ότι ο δάσκαλος συμπεριφέρεται σ' όλους τους μαθητές του ομοιόμορφα και χωρίς διακρίσεις, αφού αυτή είναι στην κυριολεξία «διανεμητική» (υπάρχει βέβαια κατά τον Αριστοτέλη και το διορθωτικό δίκαιο). Η δικαιοσύνη μπορεί να βασίζεται είτε στην αριθμητική ισότητα, είτε στην ισότητα κατ' αναλογία. Η μεν πρώτη σημαίνει ότι όλα τα παιδιά έχουν απολύτως ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από τις πνευματικές τους ικανότητες, η δε δεύτερη ότι οι ευφυέστεροι να επιμελούνται και οι μαθητές έχουν δικαίωμα για ανώτερη μόρφωση.



Εγείρεται λοιπόν το ερώτημα, ποια από τις δύο ισότητες είναι ορθότερη και πρέπει συνεπώς να ακολουθήσει ένα κράτος στην εκπαιδευτική του πολιτική. Οφείλει η συμπεριφορά του δασκάλου να είναι ίδια σ' όλους τους μαθητές χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές τους; Μπορούν να αποκτούν τα παιδιά το ίδιο επίπεδο μόρφωσης ή μήπως παίζει σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίησή τους η ιδιοσυγκρασία κάθε ατόμου;

Η παιδαγωγική επιδεξιότητα (τακτ) μπήκε στην παιδαγωγική σκέψη για πρώτη φορά από τον Έρβαρτο και αντιστοιχεί στην αρχαία ελληνική λέξη «φρόνηση». Είναι δηλαδή μία πρακτική ευφυΐα για καθημερινές ενασχολήσεις και σημαίνει την ικανότητα (που μπορεί να αποκτήσει κανείς με την άσκηση) να πραγματοποιεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές αξιώσεις. Η αρετή αυτή μπορεί να περιπέσει σε δύο άκρα: α) να νομίζει κανείς ότι μπορεί να κάνει τα πάντα και β) να φοβάται μήπως δεν μπορεί να κάνει τίποτε.

Άλλη παιδαγωγική αρετή είναι το χιούμορ, που η σημασία του δείχτηκε ίσως για πρώτη φορά από τον Νολ (H. Nohl). Το χιούμορ δεν είναι απλώς μια ευθυμία της ψυχής, αλλά συμβιβάζεται εξίσου καλά και με την δυσθυμία, επειδή έχει ξεπεράσει θετικά το τραγικό. Αυτό χαρακτηρίζεται αναπόφευκτα οριακή συνείδηση του δασκάλου έναντι των φιλοδοξιών του. Το γέλιο αποτελεί τροχοπέδη στην ασθένεια των παιδαγωγών να θεωρούν τους εαυτούς τους πολύ σοβαρούς και σπουδαίους. Αν ο δάσκαλος παίρνει πράγματι στα σοβαρά την αποστολή του, πρέπει να χρησιμοποιεί το χιούμορ στη διδασκαλία. Η υπερβολική όμως χρήση του οδηγεί στον κυνισμό και την ειρωνεία.

Όλες οι άλλες αρετές που δεν αναφέρθηκαν εδώ μπορεί να εγερθεί η αξίωση ότι ισχύουν σε κάθε επάγγελμα λόγω του γενικού τους χαρακτήρα. Οι αρετές δεν είναι καθοδηγητές των ανθρώπινων πράξεων ούτε είναι διδακτές, καθώς ο Πλάτων έδειξε πειστικά στον «Μένωνα» του. Η αρετή συνεπώς δεν μπορεί να διδαχτεί, με την έννοια ότι όποιος μάθει θεωρητικά την αρετή θα γίνει κατ' ανάγκην και ενάρετος. Η εκμάθηση δηλαδή της αρετής δεν σημαίνει υποχρεωτικά και απόκτησή της.

Στον ηθικό προσανατολισμό του παιδιού συντελούν επίσης και τα παιδαγωγικά μέσα, όπως είναι: η παραίνεση, η επίπληξη, η προειδοποίηση, η απειλή, η ενθάρρυνση, η έκκληση, ο έπαινος, η αναγνώριση κ.ά. Το πώς θα λάβει το παιδί ηθική εκπαίδευση είναι ένα από τα προβλήματα της φιλοσοφίας της παιδείας. Ποια θα πρέπει να είναι η μορφή και το περιεχόμενο της μεταφράζεται στο ερώτημα: πώς μπορεί η ηθική να διδαχτεί⁵. Ο δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δηλαδή τα πράγματα εκείνα, με τα οποία αυτοί έχουν διάθεση να ασχοληθούν.



και τα οποία θεωρούν άξια λόγου⁷. Προϋπόθεση μιας καλής εκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ελευθερίας στο μαθητή, στο δάσκαλο και στους γονείς, έστω και μέσα σε ορισμένα όρια. Η ελευθερία στο μαθητή έγκειται πρώτα στη γνώση των αναγκών και των επιθυμιών του και δεύτερο στην απουσία εμποδίων για την ικανοποίησή τους. Η ελευθερία στο δάσκαλο έγκειται για παράδειγμα στο να μπορεί να προβάλλει τις απόψεις του σε αμφισβητούμενα θέματα⁸.

§ 3. Η έννοια της αξίας

1. Εννοιολογικός καθορισμός και σημασία της αξίας

Ο άνθρωπος έρχεται συνεχώς αντιμέτωπος με το πρόβλημα των αξιών στην καθημερινή του ζωή. Τι είναι όμως αξία; Αξία είναι το μέτρο ή το κριτήριο εκείνο, με το οποίο συνεχώς αξιολογούμε τις πράξεις ή τα λόγια των άλλων ή ακόμα και τα δικά μας θετικά ή αρνητικά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά υπόκειται διαρκώς σε μια αξιολόγηση, η οποία συνίσταται στη σχέση ανάμεσα στην πράξη που αξιολογείται και στο κριτήριο εκτίμησης που θέτουμε κάθε φορά ως αρχή και βάση. Οι αξίες είναι πολλών ειδών: ηθικές, πολιτικοκοινωνικές, αισθητικές, αξίες της ζωής κ.ά. Ο φιλοσοφικός κλάδος που ερευνά τις αξίες λέγεται αξιολογία. Η έννοια της αξίας γεννήθηκε στο χώρο της οικονομίας και είναι δεσπόζων όρος στην κοινωνιολογία όπως και στην ηθική¹.

Οι προτάσεις για τις αξίες είναι πρωταρχικής πρακτικής σημασίας, επειδή αποτελούν –ή πρέπει να αποτελούν– καθοδηγητικό παράγοντα των πράξεων και ενεργειών μας στη ζωή, παρόλο που δεν φαίνεται να υπάρχει ένας αντικειμενικός τρόπος επαλήθευσης ή διάψευσης των αξιών². Έτσι το θέμα γίνεται δύσκολο και περίπλοκο. Όλοι οι άνθρωποι δεν παραδέχονται τις ίδιες αξίες ή τουλάχιστο δεν δίνουν σ' αυτές την ίδια βαρύτητα. Διαφορετική σημασία έχει μια αξία για το Α άτομο και διαφορετική για το Β. Ο καθένας κάνει προσωπική ιεράρχηση των αξιών, που είναι απαραίτητη στον αγώνα της ζωής³. Άλλα πράγματα έχουν απόλυτη και άλλα σχετική αξία· τα πρώτα έχουν προτεραιότητα σε σχέση με τα τελευταία⁴. Αυτή η άποψη όμως, ότι οι αξίες γενικά και ειδικότερα οι ηθικές είναι υποκειμενικές κρίσεις της ανθρώπινης συνείδησης και ότι χωρίς αυτήν δεν έχουν ύπαρξη και νόημα, μπορεί να οδηγήσει σε πλήρη αναρχία της ηθικής αξιολόγησης, αφού δεν υπάρχει τίποτε σταθερό⁵.

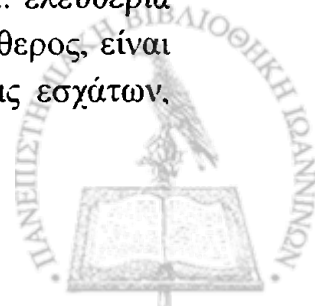
Η διαβύθμιση των αξιών βοηθάει στη συγκρότηση και σχηματισμό του



αναλυτικού προγράμματος και στην ιεράρχηση που γίνεται κάθε φορά στα μαθήματα, με το να διερευνάται σε ποια απ' αυτά πρέπει ο μαθητής να εξασκείται περισσότερο και σε ποια λιγότερο, ώστε να δίνεται προτεραιότητα σε ορισμένα μαθήματα έναντι των άλλων. Είναι σκόπιμο σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία να τεθεί το ερώτημα για το νόημα του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό αναφέρεται συνήθως στις ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο, στις παιδαγωγικές εμπειρίες που αποκτά ο μαθητής, στις διαπροσωπικές του σχέσεις και σχολικές δραστηριότητες γενικότερα⁶. Το αναλυτικό πρόγραμμα ανέκαθεν έχει λειτουργική γένεση. Έτσι ανάλογα με τις κοινωνικές ανάγκες, που θέλει να καλύψει μια κοινωνία και τα είδη των επαγγελμάτων που θα ασκήσουν οι νέοι, όταν ενηλικιωθούν, δίνεται σ' αυτούς η κατάλληλη μόρφωση και εκπαίδευση. Αυτό έχει διαπιστωθεί ιστορικά στους διάφορους πολιτισμούς, όπως για παράδειγμα σ' εκείνους των Αιγυπτίων, των Βαβυλωνίων, των αρχαίων Ελλήνων, των Ρωμαίων, των Κινέζων κ.τ.λ.⁷

Επειδή όμως, όπως λέχθηκε παραπάνω, δεν αποδέχονται όλοι τις ίδιες αξίες και αφού υπάρχουν μάλιστα και αλληλοσυγκρουόμενες⁸; είναι ευνόητο να μην υποστηρίζεται ομόφωνα πάντα η σύνταξη και η κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό αντικατοπτρίζει κάθε φορά τα επικρατούντα ιδεολογικά ρεύματα και δεν είναι τελείως ξεκομμένο από πολιτικές συγκρούσεις κι απομονωμένο από κοινωνικο-οικονομικές και ιδεολογικές παραμέτρους. Έτσι θα μπορούσε να δεχτεί κανείς ότι η μέθοδος και το περιεχόμενο της διδακτικής πράξης που χαράσσει κάθε φορά το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, η διδακτέα ύλη ειδικότερα, «είναι αποτέλεσμα κάποιου συγκεκριμένου συσχετισμού δυνάμεων» και ως επί το πλείστον προϊόν πολιτικών ανταγωνισμών⁹.

«Η ζωή», κατά τον Max Scheler, «οφείλει, να παράγει ωφέλιμα πράγματα και να απολαμβάνει τα ευχάριστα, μόνο στο βαθμό που η ίδια στέκεται πάνω από μία σειρά ζωτικών αξιών και μπορεί να κυριαρχήσει ελεύθερα στα ευάρεστα»¹⁰. Παρόλο που επικρατεί η άποψη, ότι οι αξίες είναι σχετικές, παραμένει ωστόσο ανοιχτό το ερώτημα, κατά πόσο υπάρχουν αιώνιες, αντικειμενικές και γενικά παραδεκτές αξίες. Ίσως να υπάρχουν τέτοιες αξίες, όπως για παράδειγμα η αξία της ζωής και της ευτυχίας (ευδαιμονίας), που είναι κατά τον Αριστοτέλη ύψιστο αγαθό. Πάντως, είναι εξαιρετικά δύσκολος –αν μη αδύνατος– ο καθορισμός των αντικειμενικών αξιών. Μπορεί π.χ. να θέσει κανείς το δίλημμα, όπως έχει τεθεί επανειλημμένα: ελευθερία ή θάνατος. Αυτό σημαίνει ότι, αν δεν μπορεί κανείς να ζει ελεύθερος, είναι προτιμότερος ο θάνατος. Έτσι αναλαμβάνει έναν αγώνα μέχρις εσχάτων.

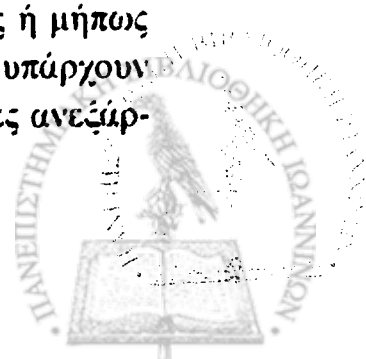


από τον οποίον ή θα βγει θριαμβευτής και ελεύθερος ή θα αποθάνει τίμια και ένδοξα. Κατά την άποψη αυτή η αξία της ελευθερίας είναι ανώτερη από εκείνη της ίδιας της ζωής, η οποία δεν καθίσταται συνεπώς το πρώτιστο αγαθό, η πρώτη αξία. Προϋπόθεση όμως της αξίας της ελευθερίας είναι η ζωή, διότι χωρίς αυτήν δεν είναι δυνατό να υπάρξει. Για το λόγο ακριβώς αυτόν στο φιλοσοφικό ρεύμα του υπαρξισμού η ύπαρξη προηγείται της ουσίας.

2. Είδη αξιών

Παρόλα αυτά ο Αριστοτέλης υποστηρίζει όχι άδικα ότι υπάρχουν δύο ειδών αγαθά και συνεπώς δύο ειδών αξίες: αυτά που προτιμούμε χάριν ενός άλλου αγαθού, και αυτά που προτιμούμε όχι ως μέσο για την απόκτηση πράγματος ανώτερης αξίας, αλλά γι' αυτά τα ίδια, αυτά καθαυτά, όπως είναι η ευδαιμονία. Τα αγαθά αυτά, που είναι «αιρετά καθαυτά», έχουν μία «εσωτερική» αξία (intrinsic value). Καθαυτά αιρετά είναι εκείνα που προτιμούμε χάριν αυτών των ίδιων και όχι χάριν άλλων. Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι αυτές ακριβώς οι αξίες, που είναι καθαυτές αιρετές, είναι αντικειμενικές¹¹. Ίσως ακόμη και οι άγραφοι νόμοι, που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια των αιώνων σε μία κοινωνία, να είναι κι αυτοί αντικειμενικοί, να έχουν δηλαδή μία γενική ισχύ. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η Αντιγόνη του Σοφοκλή, που υπάκουσε στον άγραφο νόμο της πατρίδας της κι έθαψε τον αδελφό της Πολυνείκη παρά τη ρητή απαγόρευση του άρχοντα Κρέοντα.

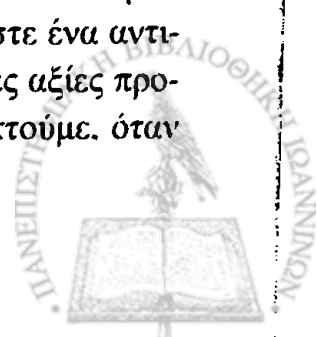
Οι προβληματισμοί αυτοί φανερώνουν ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο – αν όχι αδύνατο να έχουμε μία συστηματική γνώση των αξιών. Κι αυτό για τον πρόσθετο λόγο, ότι κάθε αξιολογικό σχήμα είναι ασαφές και απροσδιόριστο¹². Αυτό ισχύει γενικότερα και για κάθε άλλο ορισμό. Ο Σωκράτης συνηθίζε να ρωτά, τι είναι ανδρεία, τι είναι αρετή, τι είναι οσιότης κτλ.. Τέλειωνε σχεδόν πάντα τη συζήτηση με τη φράση: δε βρήκαμε αυτό που ζητούσαμε¹³. Οι έννοιες άλλωστε δεν είναι αμετακίνητα σχήματα, που δεν αλλάζουν αλλά ζώντανές πραγματικότητες¹⁴. Για το λόγο αυτό αποκτούν νόημα και είναι εύλογα τα ερωτήματα, που έχουν τεθεί από ορισμένους: αξίζουν άραγε τα πράγματα εκείνα, στα οποία αποδίδουμε αξία; είναι σωστή η απάντηση, ότι τα πράγματα έχουν αξία, επειδή εμείς ή κάποιοι άλλοι αποδίδουν σ' αυτά αξία¹⁵; είναι όλες οι αξίες εφήμερες και παροδικές ή μήπως υπάρχουν ορισμένες αξίες μόνιμες, αμετάβλητες και διαρκείς; υπάρχουν αξίες ανεξάρτητα από τον άνθρωπο και είναι καλές και επιθυμητές ανεξάρτητα από τον άνθρωπο; τις επιθυμεί ή όχι¹⁶;



Τα ερωτήματα αυτά ανάγονται τελικά στο αιώνιο ερώτημα που απασχολεί τον κλάδο της γνωσιοθεωρίας για την πηγή της γνώσης και μπορούν να δοθούν σ' αυτά τόσες απαντήσεις όσα είναι και τα φιλοσοφικά ρεύματα. Για τον ιδεαλισμό π.χ. τα όντα υπάρχουν μόνο αν (και στο βαθμό που) γίνονται αντίληπτά από τον άνθρωπο, δεν μπορούν δηλ. να νοηθούν ανεξάρτητα από το υποκείμενο. Έτσι ο Berkeley θα πει *esse est percipi* (το «είναι» είναι αντίληψη) και ο Παρμενίδης «ταῦτόν ἐστι νοεῖν τε καὶ εἶναι» (η νόηση και το είναι είναι το ίδιο πράγμα). Εδώ δηλαδή το *είναι* ταυτίζεται με τη *νόηση* και με την *αντίληψη*. Αντίθετα οι ρεαλιστές, όπως ο N. Hartmann, υποστηρίζουν ότι τα αντικείμενα υπάρχουν ανεξάρτητα από το νοούν υποκείμενο, έχουν δηλαδή αντικειμενική υπόσταση και δεν είναι κατασκευάσμα μόνο της ανθρώπινης συνείδησης. Αφού τώρα η αξία δεν είναι αυθόπαρκτο ον, δεν έχει δηλαδή αυτοτελή υπόσταση, αλλά είναι προϊόν κρίσης, φαίνεται ορθότερη η άποψη, σύμφωνα με την οποία, η αξία δεν είναι έμφυτη ιδιότητα των πραγμάτων αλλά μάλλον σχετική, που αποδίδουμε σ' αυτά¹⁷.

Το ίδιο συμβαίνει και με την αλήθεια, η οποία δεν είναι κάτι ανεξάρτητο και πραγματικό, αλλά κάτι που δίνει αξία και κύρος στις κρίσεις μας¹⁸. Η αξία δηλαδή δεν είναι μία αντικειμενική οντότητα που υπάρχει καθαυτή, αλλά κάτι που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες κρίσεις προσθέτοντάς τους σπουδαιότητα και κύρος. Συνεπώς οι ηθικές μας αντιλήψεις δεν μπορούν να έχουν αιώνια και ιδανική αξία. Αυτές υποδηλώνουν κάτι χρήσιμο για τη συμπεριφορά μας. Με τον τρόπο αυτό σμικρύνεται το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη¹⁹. Οι αξίες, όπως είδαμε, διαφοροποιούνται. Έτσι υπάρχουν αξίες ηθικές, αισθητικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, αξίες που προκύπτουν από διαπροσωπικές σχέσεις, αξίες αναψυχής, αξίες υγείας κ.ά. Αισθητικές αξίες συναντούμε στις καλές τέχνες, στη μουσική, στο χορό, στη ζωγραφική, στη λογοτεχνία και ιδιαίτερα στην ποίηση²⁰. Η αισθητική παιδεία σκοπεύει στο να καλλιεργήσει και να βελτιώσει τις αισθητικές τάσεις και ικανότητες του μαθητή.

Υπάρχει ωστόσο ένας ανταγωνισμός ανάμεσα στις πρακτικές και αισθητικές ανάγκες, που αποτελούν μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης. Η αισθητική παιδεία έχει σαν αποστολή της να κάμει το μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι η «καλλιτεχνική απόλαυση και η καλλιτεχνική αυτοέκφραση δεν είναι λιγότερο σπουδαίες από τη γνώση και την εκμάθηση των πρακτικών καθηκόντων»²¹. Κατανοούμε μία αισθητική αξία, όταν αντιλαμβανόμαστε ένα αντικείμενο σαν υλοποιημένη έκφραση ενός αισθήματος²². Οι ηθικές αξίες προκύπτουν κατά την πορεία της ηθικής εμπειρίας, την οποία αποκτούμε, όταν



συλλογιζόμαστε τι οφείλουμε να πράξουμε, όταν χρειάζεται να κάμουμε μία επιλογή ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές δυνατότητες²³. Με τις αξίες της οικονομίας εννοούμε τις αξίες που απορρέουν από την παραγωγή και τη χρήση υλικών αγαθών. Αυτά είναι θεμελιώδη και βασικά μέσα όχι μόνο της ευζωΐας και καλοπέρασης αλλά πρώτιστα της ζωής²⁴. Η αξία έχει σχέση με την εμπορευματική παραγωγή²⁵. Οι αξίες της υγείας είναι αποφασιστικής σημασίας, γιατί συνδέονται με την ύπαρξη και ευεξία του ανθρώπου. Για το λόγο αυτό έχουν μεγάλη σπουδαιότητα. Είναι επιθυμητές όχι χάριν άλλης αξίας αλλά χάριν αυτής της ίδιας²⁶. Οι αξίες αναψυχής προκύπτουν από τις δραστηριότητες ψυχαγωγίας. Ελευθερώνουν προσωρινά τον άνθρωπο, επειδή στην κατάσταση αυτή είναι χωρίς φροντίδες²⁷.

§ 4. Οι αξίες στην παιδεία*

1. Αξιολογία και αγωγή

Όταν γίνεται λόγος για τις αξίες στην παιδεία, δηλαδή στην αγωγή και στην εκπαίδευση, δίνεται ίσως η εντύπωση, ότι άλλες αξίες αφορούν την κοινωνική ζωή και άλλες την εκπαίδευση. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί τη σκέψη μας πίσω στο Σωκράτη, όταν έθετε το ερώτημα, τι είναι αρετή. Στην ερώτησή του αυτή έπαιρνε διαφορετικές απαντήσεις. Του δινόταν από το συνομιλητή του ο ορισμός της αρετής του άνδρα, της γυναίκας, του παιδιού κ.τ.λ.. Ο Σωκράτης όμως ήθελε να ξέρει για τη μία και μοναδική αρετή και όχι για τις πολλές. Ρωτούσε να μάθει για τη γενική και αφηρημένη έννοια της και όχι για τις πολλές διαφορετικές συγκεκριμένες εκδηλώσεις της. Το ίδιο εκφράζει και ο Πλάτων στη θεωρία των ιδεών του. Η ιδέα του αγαθού για παράδειγμα είναι αιώνια και αμετάβλητη, ενώ τα πολλά αισθητά αγαθά είναι εφήμερα και παροδικά. Με το σκεπτικό αυτό θα μπορούσε κανείς να επαναλάβει το ίδιο, σχετικά με την έννοια της αξίας, κάτι που έχει γίνει. Έχει υποστηριχτεί δηλαδή η άποψη, ότι οι αξίες στην εκπαίδευση είναι οι ίδιες με τις αξίες στην κοινωνική ζωή, επειδή η εκπαίδευση ως κοινωνική λειτουργία, είναι μέρος της ζωής, και δεν είναι συνεπώς δυνατόν άλλες αξίες να υπάρχουν για τη ζωή γενικά και άλλες για την εκπαίδευση. Οι αξίες της ζωής είναι ενσωματωμένες στην εκπαιδευτική πράξη¹. Στην περίπτωση όμως που ακολουθήσει κανείς τη σκέψη του Αριστοτέλη, ο οποίος δεν ξεκι-

* Η παράγραφος αυτή δημοσιεύτηκε πρώτη φορά στο: *Οι αξίες: Παράδοση και δημιουργία*. Δημοσιεύματα της ελληνικής εταιρείας φιλοσοφικών μελετών. Σειρά Μαθησιακά, αρ. 1, Αθήνα 1991, 107-112



νά από γενικές και αφηρημένες έννοιες αλλά από ειδικές και συγκεκριμένες, από το «τόδε τι», τότε δεν είναι ματαιοπονία να θέλει να αναζητήσει κανείς στο φαινόμενο της παιδείας ιδιαίτερες αξίες, που δεν απέχουν ωστόσο πολύ από τη γενική έννοια της αξίας.

Πώς δικαιολογείται τώρα η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις αξίες και την παιδεία; Πολλά προβλήματα, που τίθενται τόσο επίμονα στον εκπαιδευτικό χώρο, σχετίζονται με το πρόβλημα της αξίας. Σχεδόν κάθε απόφαση, που παίρνει ο εκπαιδευτικός λειτουργός, προϋποθέτει –είτε άμεσα είτε έμμεσα– την έννοια της αξίας. Η εκπαίδευση λοιπόν συνδέεται άμεσα με τις αξίες σε πλείστα σημεία, όπως είναι οι σκοποί της αγωγής, η θεωρία των κινήτρων, το αναλυτικό πρόγραμμα, η αξιολόγηση των μαθητών κ.ά.. Με το να θέτει κανείς τους σκοπούς της αγωγής, προσδιορίζει ταυτόχρονα και τις αξίες της².

Κατά την εκπαίδευση επιδιώκεται να αποκτήσει ο μαθητής πράγματα αξία λόγου κατά τον ταχύτερο και καλύτερο δυνατό τρόπο. Η παιδεία θέτει τα κριτήρια, προς τα οποία πρέπει να προσαρμόζονται ενέργειες και διαδικασίες, όπως είναι η διδασκαλία, για να ονομαστούν εκπαιδευτικές. Τα κριτήρια δηλαδή αποτελούν τη βάση, πάνω στην οποία στηρίζεται η κρίση μας, για το ποιες δραστηριότητες μπορούν να χαρακτηριστούν παιδαγωγικές³. Για το λόγο αυτό δεν μπορεί να υπάρξει ηθικά ουδέτερη διδασκαλία ούτε μη ηθική διδασκαλία⁴. Από τους οποιουδήποτε σκοπούς της παιδείας δεν θα ήταν σωστό να αποκλεισθεί και η αξίωση για κάθε είδους βελτίωση του ανθρώπου: ηθική, πολιτιστική, επιστημονική κ.τ.λ. Σύμφωνα με την τοποθέτηση αυτή, εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αξίες αποτελεί αντίφαση ορολογίας. Αν αρνείται την ύπαρξη των αξιών, σημαίνει ότι δεν δέχεται τη δυνατότητα της εκπαίδευσης και συνεπώς αυτοαναιρείται⁵. Εκπαίδευση είναι οργανωμένη προσπάθεια, ένας θεσμός μιας ορισμένης κοινωνίας με απώτερο σκοπό να επιφέρει την ανάπτυξη ικανοτήτων, κριτηρίων, γνώσεων και αξιών, οι οποίες θα βοηθήσουν τους νέους όχι μόνο να διακρίνουν το καλό από το κακό, την ελευθερία από τη δουλεία, αλλά και να αποφασίζουν ενεργά για το θετικό και να απορρίπτουν το αρνητικό⁶.

Η αναζήτηση των αξιών έχει μεγάλη σπουδαιότητα για την εκπαίδευση, γιατί ό,τι σκεφτόμαστε πως είναι καλό ή κακό, σωστό ή λάθος, σημαντικό ή ασήμαντο θα μας καθοδηγεί κάθε φορά στην εκπαιδευτική μας πράξη. Οι αντιλήψεις του δασκάλου για τις αξίες δεν δείχνουν μόνο την πορεία της εκπαιδευτικής καθοδήγησης, αλλά υποδηλώνουν και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, που ο ίδιος θα συνέτασσε και χρωματίζουν καθημερινώς τη στάση του. Δεν είναι λοιπόν λάθος, αν δίδεται απόλυτη



προτεραιότητα στις αξίες που αφορούν την εκπαίδευση⁷, αφού το πρόβλημα αυτό είναι για τα σχολεία θεμελιώδους σημασίας⁸. Η αδυναμία του πολιτισμού μας –αλλά και κάθε πολιτισμού– να μας δώσει ένα καθαρό και σταθερό σύστημα αξιών, είναι εν μέρει υπεύθυνη για την ύπαρξη αλληλοσυγκρουόμενων θεωριών περί παιδείας και συνεπώς αντιτιθέμενων εκπαιδευτικών συστημάτων⁹. Δεν θα μπορούσε άλλωστε να γίνει και διαφορετικά, αφού η πολυγνωμία είναι χαρακτηριστικό των ελεύθερα σκεπτομένων ανθρώπων σε μία δημοκρατική κοινωνία. Αυτό δεν πρέπει να μας παραξενεύει, αφού ακόμα και στις αντιφάσεις μπορεί να περιέχεται μία αλήθεια. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί ενδέχεται συνεπώς να μην είναι απόλυτα σαφείς και κατανοητοί, αφού αποτελούν ένα σύνολο από ερωτήσεις για πολύ σπουδαίες εκπαιδευτικές αξίες όπως: ποια γνώση είναι πιο άξια; για ποιο σκοπό θά'πρεπε να χρησιμοποιείται η γνώση; Κι αυτό γιατί κάθε «πρέπει», δηλαδή κάθε κατηγορική προσταγή, θεμελιώνεται σε αξίες, σχετίζεται δηλαδή με τη σφαίρα της ύπαρξης (ή μη ύπαρξης) αξιών¹⁰. Η ουσιώδης και πολύ στενή σχέση της αξιολογίας με την παιδεία έχει συνοψισθεί στα εξής τέσσερα σημεία¹¹.

1) Το πρώτο συνίσταται στην αναγκαιότητα να μπορούν οι άνθρωποι να αντιλαμβάνονται τις αξίες, ώστε να τις επιτύχουν και να τις απολαύσουν. Η κατάκτηση όμως των αξιών περνά από μία εκπαιδευτική διαδικασία που προϋποθέτει αναπτυσσόμενους ανθρώπους, που υπόκεινται σ' αυτήν. Αυτό το πράγμα είναι μία παιδαγωγική διάσταση έμφυτη στην αξιολογία.

2) Το δεύτερο αναφέρεται στο χαρακτηρισμό του σχολείου ως μοναδικού θεσμού στην κοινωνία, όπου καλλιεργούνται συστηματικά σε μεγάλη έκταση οι αξίες. Η εξαιρετική σημασία του παιδαγωγικού θεσμού της κοινωνίας κάτω από το πρίσμα της θεωρίας των αξιών έγκειται στο γεγονός, ότι είναι ένας πιο ειδικός θεσμός, στον οποίο διδάσκονται αξίες, περισσότερο παρά σε οποιονδήποτε άλλο θεσμό με εξαίρεση τη θρησκεία.

3) Το τρίτο σημείο έγκειται στην αναγκαία σχέση που ισχύει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στόχους και στη θεωρία των αξιών. Όποιοι στόχοι και αν έχουν αποκρυσταλλωθεί, για οποιαδήποτε φάση της ζωής, αποτελούν μία έκφραση κρίσεων για τις αξίες. Όταν δηλαδή προβάλλονται σκοποί για την εκπαίδευση, εμπεριέχονται σ' αυτούς απαντήσεις στο πρόβλημα των αξιών.

4) Το τέταρτο σημείο αναφέρεται στη σημασία που έχουν τα προβλήματα των αξιών για τα παιδιά και τη νεολαία. Ότι αφορά την αξία στην εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλης σπουδαιότητας για τα παιδιά και ιδιαίτερα για τους εφήβους, επειδή στις προσπάθειες και στις εντάσεις τους βρίσκονται οι πρώτες ευκαιρίες για λήψη αποφασιστικών και ώριμων αποφάσεων.



Αυτή είναι μία συνοπτική ανάλυση των σημείων, που κάνουν φανερή τη στενή σχέση που υφίσταται ανάμεσα στην αξιολογία και την παιδεία. Τα τέσσερα όμως αυτά σημεία είναι αλληλοεξαρτώμενα, αφού το ένα προϋποθέτει το άλλο. Αν θέλει κανείς να επιτύχει με τη βοήθεια του σχολείου τις αξίες που επιδιώκει, θα πρέπει πρώτα να γνωρίζει ότι το σχολείο είναι σε θέση να μεταδώσει αυτές τις αξίες. Διαφορετικά, θα απομακρυνόταν απ' αυτόν τέτοια επιθυμία, αφού η ύπαρξη και λειτουργία του σχολείου δεν θα μπορούσε να τον βοηθήσει στην προσπάθειά του αυτή. Το «οφείλω» προϋποθέτει το «μπορώ». Για να οφείλει κάποιος να κάνει κάτι, πρέπει πρώτα να μπορεί να το κάνει, διαφορετικά δεν έχει νόημα η έννοια της οφειλής.

Επειδή οι αξίες έχουν ιδιαίτερη σημασία για τον άνθρωπο γενικά, δημιουργείται και η ανάγκη σ' αυτόν να μετέχει στην υλοποίησή τους· διαφορετικά, αν οι αξίες είχαν ελάχιστη ή καμιά σημασία για τον άνθρωπο, δεν θα υπήρχε ίσως και καμιά επιθυμία για την πραγματοποίησή τους. Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει τους στόχους, οι οποίοι δεν είναι τίποτε άλλο παρά ιεράρχηση αξιών. Και τα τέσσερα λοιπόν αυτά σημεία, στα οποία φαίνεται καθαρά η στενή συνάφεια ανάμεσα στην αξιολογία και την παιδεία, θα μπορούσαν να συνοψισθούν στο ότι η παιδεία δεν νοείται χωρίς αξιολογική αναφορά, επειδή ό,τι διδάσκεται είναι –ή τουλάχιστον θά'πρεπε να είναι– αποτέλεσμα αξιολογικών κρίσεων, όπως απαιτεί η ίδια η νοητική φύση του ανθρώπου.

2. Η χρησιμότητα της αξιολογίας

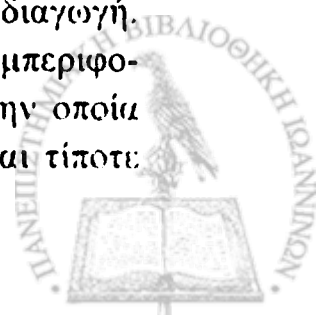
Αυτό που κάνουν οι μαθητές –αλλά και οι ενήλικες– θέλουν να πιστεύουν ότι είναι καλό ή ορθό. Η ανθρώπινη πράξη είναι δηλαδή προς το καλό προσανατολισμένη. Ο Αριστοτέλης αρχίζει τα *Ηθικά Νικομάχεια* του με τη διαπίστωση, ότι κάθε πράξη, προαίρεση και μέθοδος του ανθρώπου επιδιώκει το καλό. Ακριβώς αυτή η ιδέα του καλού και του ορθού καθιστά επιτακτική την ανάγκη της αυθεντίας στα σχολεία. Ο μαθητής οφείλει τελικά να γνωρίζει αν αυτό που κάνει, είναι ορθό και καλό ή όχι. Ο δάσκαλος και οι γονείς του μπορούν ίσως να δώσουν απάντηση στην απορία του αυτή. Έτσι εισάγεται η ιδέα της αυθεντίας στην εκπαίδευση. Αλλά κι αυτή η απάντηση είναι προϊόν αξιολογικής κρίσης. Οι δάσκαλοι ωστόσο δεν πρέπει να είναι καταπιεστικοί, όταν συμπεριφέρονται ως αυθεντίες. Πρέπει απεναντίας να προσπαθούν να καταστήσουν κριτικό το νου των μαθητών και να τους προσαρμόσουν στην ιδέα, ότι μπορούν να ζουν και να μαθαίνουν ακόμη και χωρίς αυθεντία¹², όταν ωριμάσουν με μόνο στήριγμα και οδηγό τους τη λογική.



Τα σχολεία είναι κοινωνικός θεσμός, που κυρίαρχος σκοπός τους είναι η εκπαίδευση, η οποία έχει σαν αποτέλεσμα τη μύηση του νέου ανθρώπου σ' ένα τύπο ζωής που να έχει αξία και να τους ικανοποιεί, δηλαδή την ένταξή του στα ισχύοντα κοινωνικά πρότυπα της εποχής του. Αυτό απαιτεί δραστηριότητες και τρόπους σκέψης που θεωρούνται άξιες λόγου, καθώς επίσης και τρόπους συμπεριφοράς, που είναι ηθικά τεκμηριωμένοι. Συνεπάγεται ακόμη δεξιότητες, όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή, που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για ένα τέτοιο τρόπο ζωής¹³. Βλέπουμε λοιπόν ότι η παιδεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αξίες που αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της. Όταν κανείς αποφασίζει να προβεί σε μια πράξη, το κάνει αυτό είτε επειδή νομίζει ότι είναι ορθή και οφείλει να την εκτελέσει, είτε επειδή είναι η καλύτερη δυνατή λύση. Και στην πρώτη όμως και στη δεύτερη περίπτωση ο άνθρωπος ενεργεί ηθικά· πράττει δηλαδή –ή τουλάχιστο επιθυμεί να πράττει– το καλό, που είναι και το κύριο αντικείμενο και ο κεντρικός άξονας της ηθικής. γύρω από τον οποίο στρέφονται τα επί μέρους προβλήματα της.

Δεν είναι όμως μόνο η ηθική, στην οποία περιλαμβάνονται οι αξίες. Η έννοια της αξίας συναντάται και σε άλλους τομείς· στην κυριολεξία προέρχεται από την οικονομία. Εκεί γίνεται λόγος για την αξία των υλικών αγαθών και τίθεται το ερώτημα, πόσο αξίζουν αυτά σε χρήμα, δηλαδή πόσο κοστίζουν. Η έννοια αυτή επεκτάθηκε κατόπιν και σε άλλα αγαθά, όπως στα κοινωνικά και πνευματικά, με τα οποία συνδέονται στενά οι ηθικές, νομικές, πολιτικές, αισθητικές κ.ά. αξίες¹⁵. Επειδή όμως σ' όλες αυτές τις εκφάνσεις του πνεύματος ενυπάρχει η έννοια του ορθού και του καλού, ανάγονται όλες οι αξίες σε τελευταία ανάλυση στην ηθική. Έτσι θα μπορούσε ίσως να υποστηριχθεί δικαιολογημένα ότι όλες οι αξίες (αισθητικές, νομικές, πολιτικές κ.τ.λ.) είναι κατά κάποιο τρόπο ηθικές, επειδή ακριβώς περιέχουν την έννοια του καλού. Σχετικά με την έννοια αυτή ο N. Hartmann, έχει υποστηρίξει ότι όλα όσα υπόκεινται στην έννοια της αξίας, έχουν αξιολογική αναφορά. Όλα ανεξαιρέτως τα πράγματα, που υπάρχουν στον κόσμο –ακόμα και τα πιο απομακρυσμένα και τα πιο αδιάφορα– διακρίνονται από ηθική άποψη σε αξιόλογα και μη αξιόλογα. Η πιο θεμελιακή αξία είναι της ζωής¹⁶.

Αποστολή της ηθικής εκπαίδευσης είναι η διάπλαση και διαμόρφωση αγαθής βούλησης του ανθρώπου¹⁷. Η ηθική πραγματεύεται αξίες, που σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την ανθρώπινη συμπεριφορά και διαγωγή. Ηθική πράξη είναι εκείνη, που συνίσταται σε καλή ή επιθυμητή συμπεριφορά του ανθρώπου στη ζωή¹⁸. Ζωή κατά την άποψη του Νίτσε, την οποία μεταφράζει στο έργο του *Ήμερα από το καλό και το κακό*, δεν είναι τίποτε



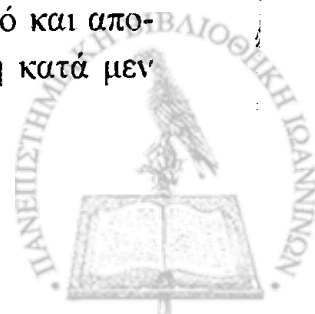
άλλο παρά θέληση για δύναμη· η αυτοσυντήρηση είναι μία από τις έμμεσες και πιο συνηθισμένες συνέπειές της¹⁹. Έτσι η φιλοσοφία της παιδείας έχει θεωρηθεί –όχι άδικα– από ορισμένους μέρος της κοινωνικής ηθικής²⁰. Η ηθική έχει εκληφθεί ως συστηματική γνώση και τίποτε περισσότερο. Τα προβλήματά της είναι θεωρητικά και αφορούν την ηθικότητα. Αυτή, καθώς ειπώθηκε και παραπάνω, θέτει ερωτήματα όπως: τι αξίζει; τι επικρατεί ηθικά; μπορεί κάτι να χρησιμεύσει σαν μέτρο και κανόνας για την ανθρώπινη συμπεριφορά; Η ηθική προσπαθεί να κατανοήσει το αγαθό, να συλλάβει δηλαδή σε βάθος την έννοιά του²¹.

Ο Αριστοτέλης συσχετίζει την ηθική με τις συνήθειες των ανθρώπων. Η ηθική στηρίζεται στη συνήθεια, δηλαδή στα έθιμα των κοινωνιών. Το ήθος κατά τον Αριστοτέλη διαγράφει μικρή εννοιολογική παρέκκλιση από το «έθος» (τη συνήθεια)²². Ηθική δηλαδή, που δεν λαμβάνει υπόψη της τις συνήθειες των ανθρώπων, δεν μπορεί να νοηθεί. Επειδή όμως υπάρχουν διαφορετικές συνήθειες σε διάφορους λαούς και εποχές, είναι επόμενο να διαφοροποιείται κάθε φορά και η αντίληψη του ανθρώπου για την ηθική. Αφού τώρα η αξιολογία ανάγεται σε τελευταία ανάλυση στην ηθική, που πραγματεύεται κατ' εξοχήν την έννοια του ορθού και του καλού, προκύπτει η ανάγκη να εξετασθούν πρωτίστως ορισμένες θεμελιώδεις έννοιες της ηθικής. Οι έννοιες αυτές αποτελούν κατά κάποιο τρόπο τα ηθικά θεμέλια της παιδείας, αλλά όχι μόνον αυτής. Με την ηθική λοιπόν θεμελιώνεται ο ρόλος και η αποστολή της παιδείας ως κοινωνικού θεσμού. Είναι φυσικό και εύλογο να υπάρχουν ποικίλες ηθικές για τον πρόσθετο λόγο, ότι η σύλληψη ενός συστήματος φιλοσοφικής ηθικής συναρτάται άμεσα με την ιδεολογία του δημιουργού του, που διαφέρει όμως από άνθρωπο σε άνθρωπο και από εποχή σε εποχή. Θα υπάρχουν συνεπώς και διαφορετικές τεκμηριώσεις της παιδείας.

§ 5. Προβλήματα εκπαιδευτικής πολιτικής

1. Παιδεία και πολιτική

Η παιδαγωγική και η πολιτική αποτελούν δυο τομείς με ξεχωριστές αρμοδιότητες. Υπάρχει όμως σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσά τους. Η πολιτική έχει μεγαλύτερη σπουδαιότητα από την παιδαγωγική λόγω των θεσμικών της αρμοδιοτήτων και της κεντρικής θέσης που κατέχει στην περιοχή της πράξης¹. Αυτή κατέχει δεσπόζουσα θέση στον κρατικό μηχανισμό και αποτελεί το γνώμονα κάθε πολιτικής δραστηριότητας. Είναι δηλαδή κατά μεν



την έκφραση του Πλάτωνα «βασιλική τέχνη»² κατά δε τον Αριστοτέλη «αρχιτεκτονική επιστήμη»³. Από το Σωκράτη γνωρίζουμε ότι η παιδαγωγική πράξη πρέπει να έχει μαιευτικό και κριτικό χαρακτήρα⁴, πράγμα που – παρά τις όποιες επιφυλάξεις– έχει επαληθευτεί από σύγχρονους ερευνητές⁵. Ο παιδαγωγός λοιπόν, σύμφωνα με τη διδασκαλία του Σωκράτη, οφείλει να θέτει ερωτήσεις, για να βοηθά έτσι το μαθητή να ανακαλύπτει και να συνειδητοποιεί προβλήματα, ώστε να οδηγηθεί στη γνώση.

Για να γίνει κατανοητή η αντιδιαστολή ανάμεσα στην παιδαγωγική και την πολιτική, είναι σκόπιμο να επισημανθούν τα κύρια χαρακτηριστικά της κάθε μιας. Η παιδαγωγική ενέργεια είναι πάντοτε προσανατολισμένη προς το άτομο, και πιο συγκεκριμένα στο παιδί, παρόλο που η διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε τάξη και ομάδες μαθητών. Οι αποφασιστικές παιδαγωγικές ενέργειες της ερώτησης, της ενθάρρυνσης, του ελέγχου και της εξέτασης γίνονται συνήθως ατομικά και έχουν κατά συνέπεια προσωπικό και μοναδικό χαρακτήρα. Η παιδαγωγική, σε αντίθεση με την πολιτική, δεν είναι – έστω κατά ορισμένους– απλώς ένα «ποιεῖν», αλλά μάλλον ένα «προξενεῖν», ένα ξύπνημα δηλαδή των ικανοτήτων του παιδιού, και επομένως δεν μπορεί να εγγυηθεί το μέλλον του. Αυτές οι αρμοδιότητες ανήκουν στη «στρατηγική» και την «κατηχητική», πράγματα που είναι ξένα προς την παιδαγωγική. Στην τελευταία αρμόζει περισσότερο το παιδαγωγικό τακτ, αφού οι αρμοδιότητές της περιορίζονται κυρίως στην ικανότητα εξισορρόπησης ανάμεσα στα δεδομένα και τα καθήκοντα της συγκεκριμένης παιδαγωγικής κατάστασης. Τέλος, ο σκοπός της παιδαγωγικής δεν ταυτίζεται με εκείνον της πολιτικής, αλλά υπάγεται σ' αυτόν. Άρα οι δυο αυτοί σκοποί είναι υπάλληλοι. Κύριος στόχος της αγωγής είναι η πνευματική (ίσως και ψυχική) ωρίμανση του ανθρώπου, η οποία όμως είναι πολύ σχετική έννοια. Ωριμος είναι ο μορφωμένος σε σχέση πάντα μ' αυτά που έμαθε. Αν για παράδειγμα δεν έχει ακούσει κανείς τίποτα για θρησκεία, είναι αδαής σε θρησκευτικά θέματα. Αλλά και αυτά, που κάθε φορά μπαίνουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αποκλείονται από αυτό, έχουν επίσης σχετική αξία, επειδή οι αξίες δεν είναι οι ίδιες και δεν έχουν την αυτήν βαρύτητα για όλους τους ανθρώπους και για όλες τις εποχές⁶.

Η πολιτική αντίθετα είναι προσανατολισμένη σε ομάδες. Κύριο πεδίο δράσης της δεν είναι το άτομο του νέου ανθρώπου, αλλά η κοινωνία ενηλίκων. Συνεπώς δεν εκφράζεται με νοθεσίες, κανόνες και εντολές αλλά με τη μορφή νόμων, που κάθε φορά απηχούν τη γενική θέληση συγκεκριμένων κοινωνιών ή κοινωνικών ομάδων. Η πολιτική ενέργεια έχει να κάνει με την ωριμότητα των κοινωνικών ομάδων, την οποία η παιδαγωγική προσπαθεί να



δημιουργήσει. Στην πολιτική δηλαδή εμπλέκονται ώριμοι ενήλικες, ενώ στην παιδαγωγική κυρίως ανώριμα παιδιά. Στη σφαίρα της πολιτικής δεν ανήκει μόνο η νομοθετική αρμοδιότητα, αλλά και ο ανταγωνισμός για το ποιος θα αναλάβει την πολιτική δύναμη, ώστε να ασκήσει την εξουσία. Στον πολιτικό αυτό ανταγωνισμό των διαφόρων κομμάτων θέση έχει η «στρατηγική» που θα ήταν καλύτερα να κρατηθεί μακριά από την παιδαγωγική. Υπάρχουν συνεπώς βασικές διαφορές ανάμεσα στην πολιτική και την παιδαγωγική, πράγμα που δεν επιτρέπει την ταύτισή τους⁷.

Η πολιτική που ασκείται στον παιδαγωγικό χώρο δεν επιδιώκει μόνο να επιφέρει τάξη και ευρυθμία στη σχολική κοινότητα, αλλά και να χαράζει τις κατευθυντήριες γραμμές της παιδείας και να θέτει τους σκοπούς της αγωγής. Κι αυτό γιατί η πολιτική εκφράζει κατά τεκμήριο τη θέληση της πλειοψηφίας των πολιτών, η οποία έχει το δικαίωμα να βλέπει να πραγματοποιούνται και στην εκπαίδευση οι επιθυμητές αξίες⁸. Η πολιτεία θέτει τους σκοπούς της αγωγής. Μια από τις σημαντικότερες δικαιοδοσίες της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αναμόρφωση του εκάστοτε ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή υλοποιείται σε δύο μορφές: ως εξωτερική οργανωτική και ως εσωτερική ανανέωση του αναλυτικού προγράμματος. Η εσωτερική και εξωτερική αυτή σχολική μεταρρύθμιση σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους⁹. Η είσοδός μας στον αιώνα της τεχνολογίας απαιτεί γενική και ειδική εκπαίδευση από τη μια μεριά κι ένα βασικό κοινωνικο-πολιτικό προσανατολισμό από την άλλη¹⁰. Συνεπώς οι ευθύνες κάθε κοινωνίας για μια καλύτερη εκπαιδευτική πολιτική είναι αυξημένες. Η εκπαίδευση διακρίνεται συχνά σε παιδαγωγική συναναστροφή και μορφωτική συζήτηση. Η δεύτερη προϋποθέτει την πρώτη και πραγματοποιείται κυρίως κατά την πορεία της διδασκαλίας. Και οι δύο μορφές στοχεύουν στην ωριμότητα του παιδιού.

2. Σημασία της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η επίδραση που ασκεί η εκπαιδευτική πολιτική στην παιδαγωγική είναι τριπλής κατεύθυνσης. Εκδηλώνεται δηλαδή με τις ακόλουθες τρεις μορφές: 1) ως οικονομία της εκπαίδευσης, 2) ως πολιτική της εκπαίδευσης, και 3) ως πολιτική σε θέματα καθαρά παιδαγωγικής υφής. Ο ρόλος της οικονομίας στην εκπαίδευση είναι να μεριμνά για την ισορροπία ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία όσον αφορά την παιδαγωγική διαδικασία μόρφωσης των γενεών. Πολιτική στην εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο η προσπάθεια για εκπαιδευτική δικαιοσύνη, δηλαδή για τη δημιουργία και διατήρηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Στον τομέα της παιδαγωγικής, τέλος, η εκπαι-

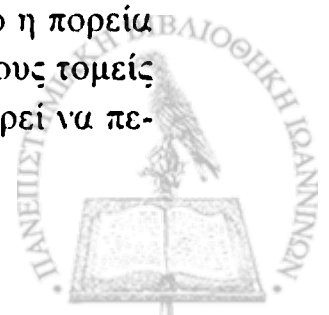


δευτική πολιτική συμβάλλει στον καθορισμό του σκοπού της αγωγής και στην εξατομίκευση της μορφωτικής διαδικασίας¹¹. Η σημασία της εκπαιδευτικής πολιτικής και γενικότερα της κοινωνικής διάστασης της φιλοσοφίας εξαρτάται από την αντίληψη που έχει κανείς για το πώς θά'πρεπε να είναι οι δομές της κοινωνίας. Διαφορετικές αντιλήψεις για κοινωνικές δομές οδηγούν σε ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές¹². Έτσι δεν θεωρείται για παράδειγμα τυχαίο το γεγονός, ότι η μεγάλη πλειοψηφία των επιτυχημένων παιδιών προέρχονται από οικογένειες προνομιούχων κοινωνικών τάξεων¹³.

Οι τρεις τομείς αρμοδιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής πράξης είναι: 1) ο παιδαγωγικός, 2) ο εκπαιδευτικοοικονομικός, και 3) ο κοινωνικοπολιτικός. Αυτοί υπόκεινται κάθε φορά σε τρεις κανονιστικές και ρυθμιστικές αρχές: 1) στην αρχή της ωριμότητας, 2) στην αρχή της ύριστης δυνατής ικανοποίησης των αναγκών, και μάλιστα όταν τα αγαθά σπανίζουν, και 3) στην αρχή της δικαιοσύνης, δηλαδή του γενικού καλού, στο μέτρο βέβαια που αυτό είναι δυνατό. Στην εκπαιδευτική πολιτική αποδίδεται περαιτέρω η λειτουργία της θέσης σκοπών¹⁴. Με το πρόβλημα της δικαιοσύνης συνδέεται άμεσα το θέμα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Στον όρο ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση συγκαταλέγονται επίσης, εκτός από τη διδασκαλία στα σχολεία και στα Πανεπιστήμια, και όλα εκείνα που έχουν σχέση με κίνητρα, απόδοση κ.τ.λ., όπως η ενθάρρυνση από τους γονείς, η οικονομική βοήθεια για σπουδές, φροντιστήρια, κ.ά.¹⁵. Παραμένει βέβαια πρόβλημα κατά πόσο μπορούν να επιτευχθούν ίσες ευκαιρίες. Όταν γίνεται λόγος για ισότητα στην εκπαίδευση, πρέπει να διακρίνουμε τρεις κατηγορίες:

- α) ανάμεσα σε αριθμητική και αναλογική ισότητα.
- β) ανάμεσα σε ευκαιρίες σπουδής και επαγγελματικής αποκατάστασης.
- γ) ανάμεσα σε ευκαιρίες εκκίνησης, πορείας και σκοπού.

Αριθμητική ισότητα σημαίνει ότι το δικαίωμα για σπουδή ισοδυναμεί με το δικαίωμα για ίση σπουδή, ενώ ισότητα κατ' αναλογία σημαίνει ότι στον ευφύστερο αρμόζει ανώτερη μόρφωση. Οι ίσες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης έχουν προτεραιότητα έναντι ίσων ευκαιριών σπουδής, επειδή η επιβίωση είναι πρωταρχική ανάγκη του ανθρώπου. Η ισότητα κατά την αρχή των σπουδών είναι αριθμητική. Κατά την πορεία όμως ισχύει μάλλον η ισότητα κατ' αναλογία. Δεν ισχύει δηλαδή πια στον καθένα το ίδιο, αλλά στον καθένα ατομικά αυτό που του ταιριάζει. Εφόσον η μόρφωση σημαίνει εξατομίκευση όλων των παιδαγωγικών προσπαθειών, είναι φυσικό η πορεία της μόρφωσης σε κάθε άτομο να είναι διαφορετική, όσον αφορά τους τομείς αποδόσεων. Στο παιδί πρέπει ακόμη να δίνεται η ευκαιρία να μπορεί να περτυώσει τις σπουδές του επιτυχώς¹⁶.



Συμπερασματικά μπορεί να λεχθεί ότι εκπαιδευτική πολιτική είναι εκείνο το μέρος της συνολικής πολιτικής, που αφορά το παιδευτικό σύστημα και προσπαθεί να επιλύσει τα προκύπτοντα σ' αυτό προβλήματα¹⁷, τα οποία λύνονται τελικά με πολιτικές επιλογές¹⁸. Η κατεύθυνση αυτών των επιλογών είναι σε μεγάλο βαθμό συνάρτηση συσχετισμού των εκάστοτε υφισταμένων πολιτικών δυνάμεων¹⁹. Ακόμη και στην εκλογή για κατάληψη θέσεων του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) στα Πανεπιστήμια, σημαντικό ρόλο έπαιξε ανέκαθεν –όχι σπάνια– η πολιτική τοποθέτηση του υποψηφίου²⁰, επειδή αφ' ενός μεν, πάντα ήταν στίβος πολιτικών ανταγωνισμών, αφ' ετέρου δε οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι ασκούν με την πνευματική τους ακτινοβολία μεγάλη επίδραση στο πολιτικό φρόνημα των πολιτών.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

§ 6. Αξιώματα της αγωγής

1. Έννοια και χρησιμότητα των αξιωμάτων

Ο Αριστοτέλης, ο θεμελιωτής της λογικής, επιχειρεί μία εκτενή διαπραγμάτευση των αξιωμάτων γενικά, τα οποία ονομάζει και αρχές ή αιτήματα. Οι αρχές χρησιμεύουν για τις αποδείξεις και αποκαλούνται (πρώτοι) ορισμοί· γι' αυτούς δεν υπάρχουν αποδείξεις. Αν υπήρχαν αποδείξεις για τις αρχές, θα έπρεπε επίσης να υπάρχουν και αρχές, στις οποίες θα στηρίζονταν οι αποδείξεις των αρχών αυτών, πράγμα που θα οδηγούσε στο άπειρο¹. Οι αρχές, με άλλα λόγια, θέτουν όρια στις απαιτήσεις μας να ζητάμε αποδείξεις για κάθε τι που λέμε. γιατί, αν ζητάμε επιχειρήματα και λογικές θεμελιώσεις ή αποδείξεις για όλα τα πράγματα που λέγονται, η πορεία αυτή των απαιτήσεων θα οδηγούσε κατ' ανάγκην στο άπειρο. Για να αποφευχθεί αυτό, είναι ανάγκη να υπάρξουν οι αρχές, που είναι πρώτοι ορισμοί. Ο ορισμός αναφέρεται στην ουσία του πράγματος².

Οι αρχές είναι αναπόδεικτες, δηλαδή δεν αποδεικνύονται και δεν έχουν καν την ανάγκη απόδειξης³. Τα αξιώματα ή οι αρχές έχουν καθολική ισχύ και χρησιμοποιούνται σε όλες τις «αποδεικτικές» επιστήμες⁴. Αξιώματα είναι εκείνα, πάνω στα οποία στηρίζονται οι αποδείξεις⁵, και αποτελούν συνεπώς την αφετηρία των αποδείξεων. Αίτημα ή αξίωμα είναι λοιπόν κάτι που θεωρείται αποδεδειγμένο και χρησιμοποιείται συνεπώς χωρίς να έχει αποδειχθεί⁶. Η πιο βέβαιη αρχή, κατά τον Αριστοτέλη, είναι η αρχή της αντίφασης⁷.

Κάθε αποδεικτική επιστήμη χρησιμοποιεί κυρίως τρία πράγματα: 1) το συμπέρασμα. 2) τα αξιώματα και 3) το υποκείμενο, εκείνο δηλαδή το «γένος» στο οποίο αναφέρεται η απόδειξη⁸. Αποδεικτική επιστήμη είναι κάθε επιστήμη, που χρησιμοποιεί την απόδειξη ως μέσο. Δεν φαίνεται όμως ο ίδιος ο Αριστοτέλης να κατονομάζει τις αποδεικτικές επιστήμες. Η επιστήμη ωστόσο ορίζεται απ' αυτόν σαν διαρκής κατάσταση, κατά την οποία επιδιώκεται η απόδειξη (ἔξις ἀποδεικτική)⁹. Αυτό σημαίνει ότι κάθε επιστήμη έχει –ή τουλάχιστο θα πρέπει να έχει– αποδεικτικό χαρακτήρα. Σε



κάθε επιστήμη δηλαδή πρέπει να είμαστε σε θέση να αποδείξουμε αυτά που ισχυριζόμαστε. Για κάθε επιστήμη έχει σπουδαιότητα και βαρύνουσα σημασία το «λόγον διδόναι» του Σωκράτη και το «διότι» του Αριστοτέλη, που αποτελούν τη λογική θεμελίωση των επιστημονικών προτάσεων. Στα μαθηματικά βέβαια η απόδειξη παίρνει αυστηρά δεσμευτικό χαρακτήρα.

Αντίθετα, η απόδειξη στη φιλοσοφία –και γενικότερα στις λεγόμενες θεωρητικές επιστήμες– δεν έχει αυστηρά υποχρεωτικό χαρακτήρα, αφού μπορούν να υποστηριχθούν για το ίδιο θέμα ακόμη και αντίθετες απόψεις με εξίσου καλά θεμελιωμένα επιχειρήματα. Στις επιστήμες αυτές είναι δυνατή η διαλεκτική τόσο με την ευρύτερη όσο και με την στενότερη έννοια του όρου. Έχει ωστόσο διατυπωθεί η άποψη από ορισμένους φιλοσόφους, ότι η φιλοσοφία είναι «αυστηρή και ακριβολογημένη επιστήμη»¹⁰. Γεγονός πάντως παραμένει ότι η παιδαγωγική και γενικότερα οι επιστήμες της αγωγής συγκαταλέγονται στις αποδεικτικές επιστήμες. Προβάλλεται δηλαδή και σ' αυτές επιτακτικά η ανάγκη να δοθούν αποδείξεις ή τουλάχιστο ενδείξεις για θεμελίωση των προτάσεών τους, έστω και με λιγότερο αυστηρή έννοια από όσο στα μαθηματικά. Συνεπώς θα χρησιμοποιούνται κατ' ανάγκην και σ' αυτές οι αρχές, τα αξιώματα και τα αιτήματα. Δεν επιδιώκεται εδώ να δοθεί απάντηση στο ερώτημα, πόσα και ποια είναι τα αξιώματα στις επιστήμες της αγωγής. Ενδεικτικά θα αναφερθούν μόνο ορισμένα απ' αυτά και θα καταβληθεί η προσπάθεια να υποδηλωθεί η λειτουργία και η σημασία τους στην αγωγή και στην εκπαίδευση. Αυτό ενδιαφέρει περισσότερο από φιλοσοφική άποψη.

Ένα βασικό παιδαγωγικό αξίωμα, που διατύπωσε ο Αριστοτέλης είναι το εξής: Κάθε διδασκαλία και μάθηση δεν πρέπει να αρχίζει από τα τυχόντα και τελείως άγνωστα στο μαθητή, αλλά από τα πιο γνωστά (γνωριμότερα), από εκείνα τα πράγματα δηλαδή, με τα οποία υπάρχει σχετική εξοικείωση εκ των προτέρων¹¹. Το κύρος της αλήθειας της αρχής αυτής θεωρείται αυτονόητο και δεν χρειάζεται απόδειξη.

Ο Κομένιος (1592-1670) διατυπώνει στη «Μεγάλη Διδακτική» του, τις θεμελιώδεις αρχές της μάθησης. Η διδασκαλία γίνεται εύκολη αν: 1. η εκπαίδευση αρχίζει νωρίς, πριν φθαρεί ο νους. 2. ο νους είναι με τον κατάλληλο τρόπο προπαρασκευασμένος να δεχτεί την εκπαίδευση. 3. αυτή προχωρεί από το γενικό στο ειδικό κι από το ευκολότερο στο δυσκολότερο²³.

Ο Ρουσώ (1712-1778) στο τέταρτο βιβλίο του έργου του «Αιμίλιος», θέτει δύο αρχές:

1. «Η ανθρώπινη καρδιά δεν είναι φτιαγμένη, για να μπαίνει στη θέση ανθρώπων πιο ευτυχισμένων από μας, μα μόνο των πιο αξιοθρήνητων».



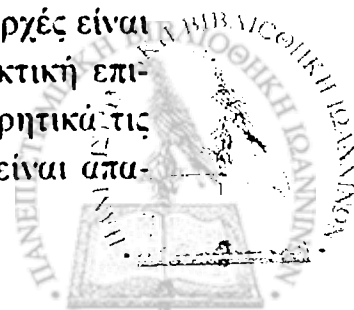
2. «Δεν συμπονεί κανείς στους άλλους παρά μόνο τις δυστυχίες που φοβάται για τον εαυτό του».

Κατά τον Ντιούϊ (1859-1952) υφίσταται τόσο στενή σχέση ανάμεσα στη δημοκρατία και την παιδεία, ώστε η ίδια η δημοκρατία να αποτελεί παιδαγωγική αρχή. Η δημοκρατία δεν μπορεί να αντέξει και να διατηρηθεί, αλλά ούτε και να αναπτυχθεί χωρίς εκπαίδευση με τη στενότερη έννοια του όρου, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση και η αγωγή υλοποιούνται στην οικογένεια και ιδιαίτερα στο σχολείο¹⁴.

Ο Καντ (1724-1804) επισημαίνει την αναγκαιότητα να στηριχθεί η παιδεία σε αρχές· διατυπώνει δηλαδή την άποψη, ότι η αγωγή και η εκπαίδευση δεν πρέπει να γίνονται απλώς μηχανικά, αλλά πρέπει να στηρίζονται σε αρχές, χωρίς ωστόσο να υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες αυτές πρέπει να είναι καθαρά ορθολογικές, αλλά ότι πρέπει σ' ένα βαθμό να έχουν και κάποια μηχανιστική δομή. Έτσι για τον Καντ η ηθική καλλιέργεια για παράδειγμα πρέπει να στηρίζεται σε αρχές και όχι στην πειθαρχία. Αυτές διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης, ενώ η πειθαρχία καταστέλλει απλώς την αταξία. Το παιδί πρέπει να συνηθίσει να ενεργεί περισσότερο με βάση τα αξιώματα και τις αρχές παρά από ένστικτο. Αυτό που μένει, όταν ενεργεί κανείς πειθαρχώντας, είναι η συνήθεια, που κι αυτή εξαλείφεται με τον καιρό. Το παιδί πρέπει όμως να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί το εύλογο των αξιωμάτων, να θεωρεί δηλαδή φυσικό το γεγονός, ότι υπάρχουν αξιώματα¹⁶.

Η πρωταρχική προσπάθεια στην ηθική παιδεία συνίσταται στη διαμόρφωση ενός χαρακτήρα, που να είναι έτοιμος να ενεργεί σύμφωνα με αρχές. Πρώτα υπακούουν οι μαθητές στις αρχές και στα αιτήματα του σχολείου και ύστερα της ανθρωπότητας. Τα αξιώματα είναι νόμοι υποκειμενικοί· αυτά πηγάζουν από το νου του ανθρώπου¹⁷. Όταν μια αρχή, κατά την άποψη του Χουάϊτγκεντ (1861-1947), έχει ολοκληρωτικά απορροφηθεί από ένα συγκεκριμένο άτομο, τότε αυτή αποβαίνει περισσότερο πνευματική κατάσταση παρά τυπική πρόταση. Η αρχή αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο ο νους αντιδρά κατάλληλα στα εκάστοτε προκαλούμενα ερεθίσματα· η διαδικασία αυτή συνίσταται σε επεξηγήσεις και διασαφήσεις¹⁸. Ένα βασικό αξίωμα που θέτει είναι, ότι δεν μπορεί να υπάρξει πνευματική πρόοδος χωρίς διέγερση ενδιαφέροντος. Αυτό είναι αναγκαία προϋπόθεση για να προσελκυσθεί η προσοχή και να επιτευχθεί η κατανόηση¹⁹.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να λεχθεί ότι τα αξιώματα και οι αρχές είναι αναγκαία και στην παιδαγωγική, αφού κι αυτή είναι μία αποδεικτική επιστήμη, προσπαθεί δηλαδή να θεμελιώσει είτε εμπειρικά είτε θεωρητικά τις προτάσεις της, ώστε να μην τις αφήσει μετέωρες. Τα αξιώματα είναι απα-



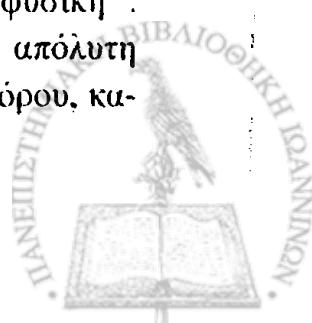
ραίτητα στην παιδαγωγική, όπως άλλωστε και σε κάθε άλλη επιστήμη, επειδή, αν για κάθε πρόταση που διατυπώνουμε, απαιτούμε δικαιολόγηση, αυτό θα οδηγήσει μοιραία σ' ένα δρόμο δίχως τέλος, δηλαδή στο άπειρο.

Τα αξιώματα ή αρχές ή αιτήματα δεν χρειάζονται απόδειξη, αφού το κύρος της αλήθειάς τους είναι αυτονόητο. Αξιώματα στην παιδεία έχουν τεθεί κατά καιρούς από φιλοσόφους και παιδαγωγούς· είναι δε δυνατόν να τεθούν κι άλλα στο μέλλον, αφού αυτά είναι προϊόντα του ανθρώπινου νου και εκφράζουν κοινωνικούς όρους και ανάγκες. Αυτά δεν θα είναι βέβαια τελείως άσχετα με τις εκάστοτε κρατούσες πολιτικο-κοινωνικές συνθήκες και το πολιτιστικό επίπεδο.

2. Η διαχρονικότητα των αξιωμάτων

Το ερώτημα, που θα μπορούσε να τεθεί στη φιλοσοφική αυτή θεώρηση των αξιωμάτων, είναι κατά πόσο αυτά έχουν διαχρονική αξία, κατά πόσο δηλαδή ισχύουν για όλους τους ανθρώπους, σε όλες τις εποχές. Κατά πόσο, με άλλα λόγια, αντέχουν στην καταλυτική δύναμη του χρόνου. Δύσκολα, κατά τη γνώμη μου, θα μπορούσε κανείς να αποδεχτεί ανεπιφύλακτα μια τέτοια γενίκευση. Για την ηθική παιδεία τουλάχιστο είναι όχι μόνο δυνατή, αλλά και κατανοητή μια μεταστροφή –ή ακόμα και μια απαξίωση– των αξιών. Αφού το ήθος, και κατά συνέπεια η ηθική, λίγο διαφέρει από το έθος, κατά την άποψη του Αριστοτέλη, τότε είναι φυσικό και εύλογο, όταν αλλάζει ο άνθρωπος ηθική στάση στη ζωή ή η ηθική δεοντολογία γενικά μεταβάλλεται, να αλλάζουν και τα αντίστοιχα αξιώματα.

Έτσι ορισμένα αξιώματα ενδεχομένως να έχουν παύσει να ισχύουν· αυτά ισχυαν σε άλλες εποχές και σε άλλες κοινωνίες. Στη Λακεδαίμονα για παράδειγμα ίσχυε τον 8ο περίπου αιώνα π.Χ. η νομοθεσία του Λυκούργου, σύμφωνα με την οποία οι γονείς έρριχναν τα ανάπηρα παιδιά τους στον Καιάδα ύστερα από απόφαση της Πολιτείας. Όσο και αν το πρόσωπο του Λυκούργου είναι ανάμεσα στο μύθο και την πραγματικότητα, δύσκολα μπορεί να δεχθεί κανείς, ότι η νομοθεσία αυτή ερχόταν σε πλήρη αντίθεση με το λαϊκό τότε αίσθημα. Η θεσμοθέτηση υπήρχε και αποδιδόταν στο Λυκούργο. Ήταν δηλαδή ένα πραγματικό γεγονός. Εκείνη την εποχή, λοιπόν, όχι μόνο δεν ήταν ανήθικο να ρίψει κανείς το ανάπηρο παιδί του στον Καιάδα, αλλά αντίθετα και επιβεβλημένο. Ακόμα και αυτές οι θεμελιώδεις αρχές της νόησης δεν φαίνεται να ισχύουν παντού και πάντοτε. Ο νόμος της «αποκλεισεως του τρίτου» για παράδειγμα έχει τροποποιηθεί στη σύγχρονη φυσική²⁰. Επίσης η αρχή της αντίφασης, όταν είναι φαινομενική, δεν έχει απόλυτη ισχύ, αφού είναι δυνατή η διαλεκτική με τη στενότερη έννοια του όρου, κα-



τά την οποία φαινομενικά αντιφατικά συμπεράσματα –παρά το νόμο της αντίφασης– μπορούν να είναι αληθινά. Διαλεκτικοί φιλόσοφοι υπήρξαν ο Ζήνων, ο Πλάτων, ο Μαρξ κ.ά. Γνωστά είναι τα περίφημα παράδοξα του Ζήωνα, η διαλεκτική του Πλάτωνα στο δεύτερο μέρος του «Παρμενίδη» – όπου τα αντιφατικά συμπεράσματα κατά την πεποίθησή του είναι αληθινά καθώς και η διαλεκτική μέθοδος του Μαρξ.

Συνεπώς κάθε παιδεία είναι συνάρτηση του καιρού της, αφού απηχεί την ιδεολογία, την κοσμοθεωρία και τις πεποιθήσεις της εκάστοτε κοινωνίας. Άρα δύσκολα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι υπάρχουν αιώνια και αμετακίνητα ιδεώδη της παιδείας, που να ισχύουν σ' όλες τις εποχές και σε όλες τις κοινωνίες. Ακόμα και οι ίδιες οι σημασίες ενδέχεται να αλλάζουν με τον καιρό περιεχόμενο και να υπόκεινται στο νόμο της σχετικότητας. Οι έννοιες δεν είναι αμετακίνητα σύμβολα που, όταν οριστούν μια φορά, δεν αλλάζουν το νόημά τους, αλλά ζωντανές πραγματικότητες²¹. Έτσι μπορεί να λεχθεί ότι το περιεχόμενο και η ισχύς των εκπαιδευτικών αρχών ποικίλλει ανάλογα με την εποχή και τα πρόσωπα²².

Για το πρόβλημα βέβαια αυτό έχουν διατυπωθεί αντίθετες απόψεις. Ο Ηράκλειτος για παράδειγμα είναι υπέρμαχος και θερμός υποστηρικτής αυτής της σχετικότητας. Λέγεται μάλιστα πως είπε ότι δεν μπορεί κανείς να μπει στο ίδιο ποτάμι δυο φορές. Διαμετρικά αντίθετη άποψη διατύπωσε ο Παρμενίδης, που δεχόταν ένα αμετάβλητο και σταθερό ον. Ο Πλάτων, με τη θεωρία των ιδεών του, ακολουθεί μάλλον την άποψη του Παρμενίδη, ενώ ο Αριστοτέλης, που δίνει βαρύτητα στο ειδικό και συγκεκριμένο, στο «τόδε τι», φαίνεται να υιοθετεί σ' ένα βαθμό τις απόψεις του Ηράκλειτου.

Θα μπορούσε κανείς να δει τις φιλοσοφικές αυτές θεωρήσεις και προβληματισμούς εξίσου καλά και στο φαινόμενο της παιδείας, επειδή κι αυτή αποτελεί μέρος της συνολικής πραγματικότητας. Το πρόβλημα αυτό είναι ίσως ένα από τα ερωτήματα, που πάντα θα απασχολούν τον ανθρώπινο νου, χωρίς ωστόσο να απομένουν πολλές ελπίδες για μια οριστική και τελειωτική απάντηση. Το ίδιο άλλωστε συμβαίνει και με άλλα προβλήματα της φιλοσοφίας, αν βέβαια δεχτεί κανείς την απορητική διαλεκτική ως γνήσια μέθοδο της φιλοσοφίας²³. Υστερα από τη διαπραγμάτευση αυτή των αξιωμάτων γενικά, και ειδικότερα της παιδείας, θα εξετασθεί το πρόβλημα των σκοπών της αγωγής επειδή τα δυο αυτά θέματα συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, αφού συμβαίνει ορισμένα απ' αυτά να είναι ταυτόχρονα σκοποί, όπως για παράδειγμα το αξίωμα της ευτυχίας και το αξίωμα της τελειότητας²⁴. Οι έσχατοι σκοποί της αγωγής θεωρούνται ταυτόχρονα και βασικές αρχές της φιλοσοφίας της παιδείας²⁵.



§ 7. Η πραγματικότητα των σκοπών της αγωγής

1. Ο ατομικός χαρακτήρας των σκοπών

Εδώ θα αναφερθούν ενδεικτικά ορισμένοι σκοποί της αγωγής, που κατά καιρούς έχουν τεθεί απ' αυτούς που ασχολούνται με την παιδεία, δηλαδή από παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και φιλοσόφους. Έτσι πιραμένει πραγματικό γεγονός, ότι ορισμένοι σκοποί έχουν προταθεί και επιδιωχθεί, ανεξάρτητα από την ορθότητά τους. Πάντως η λογικότητα δεν είναι άσχετη με την πραγματικότητα¹. Η έστω ενδεικτική αυτή παράθεση των σκοπών της αγωγής, που έχουν τεθεί κατά τη ροή των αιώνων σε διάφορα γεωγραφικά μήκη και πλάτη, ίσως φανεί χρήσιμη για μια βαθύτερη ανάλυση του όλου θέματος.

Σε ορισμένους από τους ορισμούς που θα αναφερθούν δίνεται έμφαση στο άτομο και σε άλλους στην κοινωνία. Είναι βέβαια αυτονόητο ότι η διάκριση αυτή δεν είναι –και δεν μπορεί να είναι– βέβαια αυστηρή, αφού τα δύο παραπάνω στοιχεία είναι άρρηκτα δεμένα μεταξύ τους, ώστε το ένα να μην νοείται χωρίς το άλλο. Ούτε το άτομο νοείται έξω από την κοινωνία, αφού είναι, κατά την έκφραση του Αριστοτέλη, από τη φύση του «πολιτικό» ον², αλλ' ούτε και η κοινωνία χωρίς τα άτομα. Αυτός που δεν μπορεί να ζει στην κοινωνία ή αυτός που δεν έχει ανάγκη από τίποτε, επειδή είναι αυτάρκης, δεν αποτελεί μέρος της κοινωνίας και θα είναι ή θηρίο ή θεός³. Η διάκριση αυτή της ατομικής και κοινωνικής ζωής είναι εμφανής ακόμη και στον Αριστοτέλη, ο οποίος αντιδιαστέλλει τον καλό άνδρα από τον καλό πολίτη⁴. Ο καλός (αγαθός) άνδρας και ο καλός πολίτης δεν είναι ταυτοπλατείς έννοιες⁵, δεν έχουν δηλαδή το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο. Οι σκοποί, στους οποίους τονίζεται η ατομικότητα του ανθρώπου, αφορούν την πνευματική καλλιέργεια, την αυτονομία, την τελειότητα, την ικανότητα και γενικά κάθε λογής βελτίωση του ατόμου. Αντίθετα, αυτοί, στους οποίους τονίζεται ο κοινωνικός χαρακτήρας, αναφέρεται στην κληροδότηση από γενεά σε γενεά των πολιτιστικών αξιών, στην ένταξη του ατόμου στην κοινωνία ή με άλλα λόγια στην κοινωνικοποίησή του, καθώς και στην ευτυχία όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων στην κοινωνία. Στον ατομικισμό δίνονται τα πρωτεία στο άτομο, ενώ στον «κοινωνισμό» αποκτά προτεραιότητα η κοινωνία. Στα επόμενα εξετάζονται αναλυτικότερα οι δύο αυτές κατευθύνσεις, που παρουσιάζονται με διάφορες μορφές.

1.1. Πνευματική καλλιέργεια. Η καλλιέργεια του πνεύματος θεωρείται



από πολλούς, όπως για παράδειγμα από το φιλόσοφο και μαθηματικό Ράσελ, ένας από τους μείζονες σκοπούς της αγωγής⁶. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να δίνει σε κάθε παιδί –άσχετα αν είναι αγόρι ή κορίτσι– την ευκαιρία για ό,τι καλύτερο υπάρχει στη ζωή. Ένα ιδεώδες εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι δημοκρατικό, παρόλο που δεν θεωρείται άμεσα εφικτό⁷. Ο Βίκο (1668-1744), ο θεμελιωτής της φιλοσοφίας της ιστορίας, ακολουθώντας την παράδοση, διατύπωσε την άποψη, ότι σκοπός της παιδείας δεν πρέπει να είναι τίποτε άλλο παρά να διαπαιδαγωγηθεί ο άνθρωπος έτσι ώστε να επιδιώκει τη μάθηση (σοφία)⁸.

1.2. *Αυτονομία*. Σκοπός της παιδείας κατά μία άποψη δεν είναι η κατήχηση αλλά η προσπάθεια να γίνει το άτομο μία όσο το δυνατό αυτόνομη προσωπικότητα· αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνει ικανό να κρίνει, να ενεργεί και να σκέφτεται κατά τον δικό του τρόπο, δηλαδή αυτόνομα⁹. Στην έννοια της αυτονομίας συμπεριλαμβάνεται και η ηθική αυτονομία, διότι ο νέος πρέπει να διαμορφώσει και μια ηθική προσωπικότητα, πράγμα που απαιτεί ηθικά κριτήρια και ηθικό αυτοέλεγχο¹⁰. Η αυτονομία του ατόμου πρέπει να στηρίζεται στο αγαθό· πρέπει συνεπώς να υπάρχει αρμονία ανάμεσα στην αυτονομία και στο αγαθό, αφού η αυτονομία στηρίζεται στην κρατούσα αντίληψη για το αγαθό. Μια ενδεχόμενη σύγκρουση ανάμεσά τους μπορεί, να αποσοβηθεί, αν ληφθεί υπόψη ότι και στις δύο περιπτώσεις δηλαδή και στην αυτονομία και στο αγαθό υπόκεινται λογικά κριτήρια· αυτό σημαίνει ότι με την έννοια του αγαθού συνδέεται άρρηκτα η έννοια του ορθού¹¹. Η αυτονομία, παρόλο που αναγνωρίζεται σήμερα από πολλούς ως κεντρικός σκοπός και σημαντικό ιδεώδες της παιδείας, δεν θεωρείται σπουδαία σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς· δεν καλύπτει δηλαδή ανάγκες κάθε εκπαιδευτικής πτυχής¹².

1.3. *Βελτίωση, ικανότητα, τελειότητα του ατόμου*. Σκοπός της αγωγής κατά τον Ρουσό (1712-1778) –που δίδασκε την επιστροφή του ανθρώπου στη φύση– ήταν να βοηθήσει τον νέο άνθρωπο, ώστε να καταστεί ικανός σε όλες τις καταστάσεις¹³. Η ζωή είναι ένας διαρκής αγώνας και ο άνθρωπος χρειάζεται εφόδια, για να αντιμετωπίσει με έστω σχετική επιτυχία τις δυσκολίες και αντιξοότητες που συνεχώς αναφέρονται. Η ικανότητα του ανθρώπου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια τέτοια προσπάθεια. Όμως και η αξιοσύνη αυτή δεν μπορεί παρά να έχει σχετική μόνο αξία, αφού ο βαθμός της ικανότητας είναι ανάλογος με το μέγεθος και τη σπουδαιότητα του αγώνα που αναλαμβάνεται από το άτομο κάθε φορά.

Κατά τον Ντίλταϊ (1883-1911) η παιδεία στοχεύει στην ανάπτυξη του ατόμου από κάθε άποψη με βάση ένα προμελετημένο και προκαθορισμένο



σύστημα από μέσα. σε τέτοιο μάλιστα βαθμό, ώστε το ίδιο το άτομο να είναι σε θέση να αυτοκαθοριστεί. Πιστεύει ακόμα ότι ο έσχατος σκοπός κάθε παιδείας –σύμφωνα με τις εμπειρίες για το ανθρώπινο πεπρωμένο– είναι η ευφορία της ψυχικής διάθεσης, η ανάπτυξη της θέλησης και η δημιουργία ενός ιδεατού κόσμου στο άτομο. Οι σκοποί της αγωγής αποτελούν κατά τον Ντύλταϊ εκπαιδευτικά ιδεώδη, τα οποία σχετίζονται με τα οράματα της αντίστοιχης κοινωνίας. Τα ιδεώδη της παιδείας εξαρτώνται άμεσα από τα ιδανικά της ζωής, από τα οποία εμφορείται η γενεά που εκπαιδεύεται. Με την πολιτισμική κατάσταση της γενεάς αυτής συναρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό και το σύστημα των μέσων, με τα οποία διεξάγεται η εκπαίδευση¹⁴.

Κατά τον Χουάιτχεντ (1861-1947) η εκπαίδευση οφείλει να αποβλέπει στο να καταστήσει το άτομο ικανό στον αγώνα της επιβίωσης. Με τον όρο «ικανότητα» εννοείται η μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία σε ποικίλες δραστηριότητες, που φανερώνουν τις δυνατότητες του ατόμου, που εκτυλίσσονται όταν αυτό έρχεται αντιμέτωπο με το πραγματικό του περιβάλλον¹⁵. Απ' αυτό εξάγει ο Χουάιτχεντ το συμπέρασμα, ότι η εκπαίδευση είναι χρήσιμη, ανεξάρτητα από το τι συγκεκριμένα επιδιώκει κανείς κάθε φορά μ' αυτήν, επειδή η ίδια η κατανόηση της ζωής –που επιτυγχάνεται και με τη βοήθεια της παιδείας– είναι χρήσιμη. Θεωρεί δε ότι η μοναδική ωφελιμότητα της γνώσης του παρελθόντος έγκειται στην ανάπτυξη της κριτικής μας σκέψης για μια κατά το δυνατόν καλύτερη αντιμετώπιση του μέλλοντος¹⁶. Κατά τον Ράσελ, η χρησιμότητα της παιδείας συνίσταται στο γεγονός ότι η διαδικασία και πορεία της εκπαίδευσης είναι μέσο προς επίτευξη ενός σκοπού και όχι αυτοσκοπός¹⁷. Μεγάλος αριθμός ερευνητών υποστηρίζουν και σήμερα ότι σκοπός της παιδείας είναι η συνεχής βελτίωση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου από κάθε άποψη. Αυτοί που υποβάλλονται σε εκπαίδευση, είναι κυρίως τα παιδιά και οι νέοι, επειδή ακριβώς αυτοί είναι βασικά ανείργοι για τον σκληρό αγώνα της ζωής και έχουν επομένως ανάγκη από βοήθεια· μπορούν ακόμη να επηρεασθούν, επειδή είναι εύπλαστοι και ιδιαίτερα δεκτικοί μάθησης. Αυτοί πρέπει να μάθουν να ζουν τελικά αυτοδύναμα.

Για το λόγο ακριβώς αυτόν σε κάθε κοινωνία οι γονείς αισθάνονται την υποχρέωση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην κατεύθυνση αυτή. Αλλά και η πολιτεία –εκτός από τους γονείς– έχει καθήκον να βοηθήσει τις νεότερες γενεές να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τη ζωή δίνοντάς τους εφόδια. Αποδίδεται μάλιστα στην ανάγκη αυτή τόσο μεγάλη σπουδαιότητα, ώστε έχει συμπεριληφθεί στα συντάγματα και στις νομοθεσίες πολλών κρατών ως σκοπός της παιδείας η ανάπτυξη των σωματικών, ψυχικών και κοινωνικών ικανοτήτων του παιδιού¹⁸. Συγκεκριμένα στο σύνταγμα της Ελλάδας (άρθρο



16) ορίζεται ως σκοπός της παιδείας η «ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των νέων, η ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης, και η διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Κατά τον κοινωνιολόγο, φιλόσοφο και παιδαγωγό Ε.Ντυρκχάϊμ (1853-1917) η εκπαίδευση παρέχεται από ενηλικιωμένες γενεές σε γενεές που δεν είναι ακόμα ώριμες για κοινωνική ζωή. Στόχος της είναι να αναπτυχθεί στο παιδί ικανός αριθμός φυσικών, πνευματικών και ηθικών δεξιοτήτων, τις οποίες απαιτούν απ' αυτό η πολιτική, η κοινωνία στο σύνολό της καθώς και το ειδικό περιβάλλον, στο οποίο είναι προορισμένο να ζήσει¹⁹. Ο φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Σπένσερ (1820-1903) έβλεπε τον σκοπό της αγωγής στην προπαρασκευή του ανθρώπου για μια κατά το δυνατόν τελειότερη ζωή²⁰. Η καλή ή τέλεια ζωή μπορεί να είναι είτε ατομική είτε κοινωνική, αν και οι δυο αυτές μορφές δεν χωρίζονται στεγανά, αφού αλληλοεξαρτώνται²¹.

Θεμέλιο βέβαια της κοινωνίας είναι η οικογένεια. Γιαυτό κι ο Αριστοτέλης δίνει προτεραιότητα στην οικογένεια έναντι της κοινωνίας, λέγοντας ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του περισσότερο «συνδυαστικό» παρά πολιτικό ον και συνεπώς η οικία προηγείται –και είναι πιο αναγκαία– από την κοινωνία²². Κατά τον Καντ σκοπός της αγωγής είναι η τελείωση της ανθρώπινης φύσης²³. Όλοι οι σκοποί, που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι τόσο γενικοί και αόριστοι, ώστε θα μπορούσε να υποστηριχτεί όχι τελείως αδικαιολόγητα ότι ο σκοπός κάθε εκπαιδευτικού συστήματος –έστω και υπό διαφορετική μορφή κάθε φορά– είναι κατά βάση ο ίδιος σε κάθε εποχή και σε κάθε κοινωνία. Ο σκοπός αυτός συγκεκριαλιώνεται στη βελτίωση του ανθρώπου, πράγμα που συνεπάγεται την απόκτηση αξιών²⁴. Απ' αυτή την άποψη θα μπορούσε επίσης να λεχθεί ότι με την παιδεία επιδιώκεται και η προώθηση των αξιών²⁵.

2. Ο κοινωνικός χαρακτήρας των σκοπών

Με τον όρο «κοινωνισμός» εννοείται ότι δίνεται περισσότερη βαρύτητα στην κοινωνία παρά στο άτομο. Οι σκοποί αυτοί έχουν την εξής μορφή:

2.1. *Κληροδότηση του πολιτισμού.* Ένας από τους φανερούς και αναμφισβήτητους στόχους της παιδείας θεωρείται το πέρασμα από γενεά σε γενεά της ειδικής κληρονομιάς της ανθρώπινης προόδου²⁶. Η πολιτισμική αυτή κληρονομιά συνίσταται σε κοινωνικές, ηθικές, πνευματικές, αισθητικές και θρησκευτικές αξίες, που παίρνει κάθε γενεά από την προηγούμενή της²⁷. Πρόκειται δηλαδή για αξίες, που μεταβιβάζονται κατά τη διαδοχή των γενεών στα πλαίσια μιας κοινωνίας. Στην άποψη αυτή υπάρχει το πρόβλημα.



ότι οι αξίες από γενιά σε γενιά δεν είναι πάντα οι ίδιες. Ενδέχεται δηλαδή, μια γενιά να διαφοροποιήσει τη στάση της έναντι ορισμένων αξιών, που παρέλαβε από τους προγόνους της. Αυτό σημαίνει ότι ενδέχεται να απορρίψει ορισμένες αξίες και να τις αντικαταστήσει με νέες. Η αντιδικία άλλωστε των γενεών είναι σύνηθες φαινόμενο της ιστορίας.

2.2. *Κοινωνικοποίηση του ανθρώπου.* Η παιδεία ως κοινωνική λειτουργία συμβάλλει στο να ενταχθεί ο «νέος άνθρωπος μέσα σ' ένα ιστορικά καθορισμένο πνευματικό και οικονομικό συγκρότημα»²⁸. Ως μοναδικό όμως και αιώνιο θεμέλιο της παιδείας παραμένει η αγάπη, η οποία αποτελεί και την ουσία της. Την παιδαγωγική αγάπη τόνισε στα έργα του ιδιαίτερα ο Ελβετός παιδαγωγός Πεσταλότσι (1746-1827), ενώ ο Πλάτων έπλασε τον μύθο του παιδαγωγικού έρωτα²⁹. Θα μπορούσε συμπληρωματικά να λεχθεί ότι η αγάπη δεν είναι μόνο το θεμέλιο της παιδείας, αλλά και της κοινωνίας ολόκληρης, διότι μόνο όταν υπάρχει αγάπη ανάμεσα στα άτομα μιας κοινωνίας, μπορεί να υπάρξει και ευτυχία. Στο σκοπό αυτό συμβάλλει κατά πολύ η χριστιανική αγάπη. Ο Ντυρκχάιμ προσδιορίζει ακριβέστερα τις ικανότητες που πρέπει να αποκτήσει κανείς από την παιδεία λέγοντας ότι οι δεξιότητες αυτές πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε να βοηθήσουν το άτομο να κοινωνικοποιηθεί. Οι κοινωνικοί σκοποί της αγωγής είναι η προπαρασκευή του ατόμου να γίνει μέλος μιας ορισμένης κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας και η προετοιμασία του για τον επαγγελματικό ρόλο που θα παίζει στην κοινωνία και τη σχέση του με το άλλο φύλο³⁰.

2.3. *Ευτυχία.* Η κοινωνική ευτυχία έχει εκληφθεί από πολλούς ως ο κυριότερος σκοπός της αγωγής³¹. Αν ο σκοπός της αγωγής είναι να προξενεί τη μεγαλύτερη δυνατή ευτυχία –όπως και αν ήθελε να την εννοήσει κανείς– σε όσο το δυνατό ευρύτερη μάζα ανθρώπων, τότε αυτό ισοδυναμεί με την ικανοποίηση ανθρώπινων αναγκών, διότι η ευτυχία προκαλείται κατά μέγαν μέρος από την ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Η ευτυχία στην περίπτωση αυτή απορρέει απ' την δραστηριότητα που έχει ως αποτέλεσμα την εκπλήρωση ανθρώπινων επιθυμιών. Συνεπώς η ικανοποίηση των αναγκών και η εκπλήρωση των επιθυμιών του ανθρώπου είναι σκοπός της αγωγής, παράλληλα μ' εκείνον της ευτυχίας, ή ακριβέστερα, προϋπόθεση της ευτυχίας³².

§ 8. Αμφισβήτηση των σκοπών της αγωγής

1. Οι σκοποί δεν υπερβαίνουν την έννοια της παιδείας

Το ότι έχουν τεθεί μέχρι σήμερα κατ' επανάληψη πολλοί και ποικίλοι σκοποί της αγωγής είναι πραγματικό γεγονός. Η δυνατότητα, η πραγματικό-



τητα και η αναγκαιότητα είναι γενικά οι τρεις τρόποι του είναι¹. Ότι όμως είναι πραγματικό είναι δυνατόν και ενίοτε και αναγκαίο². Εντούτοις έχουν τεθεί μέχρι σήμερα υπό αμφισβήτηση κυρίως η αναγκαιότητα αλλά μέχρι σ' ένα βαθμό και η δυνατότητα των σκοπών της αγωγής από σημαίνουσες προσωπικότητες στο χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας.

Ένας από εκείνους που αμφισβητούν την αναγκαιότητα των σκοπών της αγωγής είναι ο Ρ. Πίτερς, το έργο του οποίου έχει σημειώσει τομή στο χώρο της αναλυτικής φιλοσοφίας της παιδείας. Δεν θεωρεί αναγκαίο να τίθενται σκοποί στην αγωγή· αμφισβητεί μάλιστα ακόμα και αν είναι δυνατόν να τεθούν σ' αυτή σκοποί. Η γνώμη του είναι, ότι η παιδεία συνεπάγεται κανόνες, αλλ' όχι κατ' ανάγκην και σκοπούς³. Η παιδεία ενδέχεται να μην έχει σκοπούς, που να είναι πέρα απ' αυτή την ίδια. Η αξία της έγκειται στις αρχές και τους κανόνες που περιέχονται σ' αυτές⁴.

Φρονεί ότι πολλές αντιδικίες γύρω από τους σκοπούς της αγωγής είναι κατά βάθος αμφισβητήσεις μάλλον για τις αρχές της διαδικασίας παρά για τους ίδιους τους σκοπούς με την καθιερωμένη τους έννοια· τίθενται δηλαδή πρώτα οι σκοποί και στη συνέχεια αναζητούνται κατάλληλα μέσα προς επίτευξή τους. Οι «καλούμενοι» σκοποί της αγωγής τονίζουν εν μέρει τις διαφορετικές εκτιμήσεις, που προκύπτουν από τις ποικίλες εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως είναι η άσκηση των μαθητών, η χρήση της αυθεντίας, η διδασκαλία με παραδείγματα ή με ορθολογικές διασαφήσεις· όλα αυτά υπάγονται στη γενική έννοια της παιδείας⁵. Αυτά, που προβάλλονται κάθε φορά ως σκοποί της αγωγής, είναι πολύ γενικά και αόριστα, όπως όταν τίθεται ο σκοπός της ζωής ή της πολιτικής δραστηριότητας. Τέτοιοι σκοποί είναι: η αυτοπραγμάτωση, η ύψιστη ευτυχία για όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων, η αταξική κοινωνία κ.ά. Αυτά ενεργούν ως δέλεαρ, για να δημιουργήσουν ένα μακρινό προορισμό στο «μεγάλο ταξίδι της ζωής».

Τέτοιοι γενικοί σκοποί είναι κάτι παραπάνω από αθώες υπερβολές που οφείλονται στην υπερεπεξεργασία του μοντέλου σκοποί-μέσα, το οποίο αποκαλεί «μεταφυσικό κελάιδημα στο σκοτάδι». Κι αυτό γιατί οι άνθρωποι ενδέχεται να διαπράξουν φοβερά εγκλήματα σε βάρος συνανθρώπων τους, για να εκπληρώσουν ορισμένους σκοπούς, όπως είναι για παράδειγμα οι φυλετικές διακρίσεις. Το κρίσιμο θέμα κατά την άποψή του είναι ότι, όταν τίθενται σκοποί, πρέπει να τίθεται ταυτόχρονα και το ερώτημα, ποιοι τρόποι και ποιες διαδικασίες υιοθετούνται για την πραγμάτωσή τους⁶.

Συνεπώς οι τόσο γενικοί αυτοί σκοποί της παιδείας, όπως είναι η ευτυχία, δεν θεωρούνται απ' αυτόν πραγματικοί σκοποί αλλ' ούτε και τελικά παράγωγα της εργασίας που επιτελεί ο εκπαιδευτικός. Στην περίπτωση για



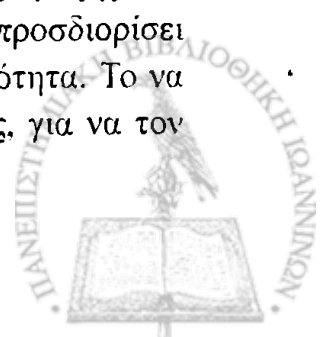
παράδειγμα της πνευματικής καλλιέργειας –που κι αυτή έχει τεθεί ως σκοπός της αγωγής– δεν υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης γενικώς παραδεκτά κριτήρια, βάσει των οποίων είναι δυνατόν να καθοριστεί μονοσήμαντα η έννοια της πνευματικής καλλιέργειας.

2. Η παιδεία χρησιμοποιεί αξίες που βασίζονται σε αρχές

Η παιδεία χρησιμοποιεί αξίες, οι οποίες όμως δεν απορρέουν από τους σκοπούς ή τα τελικά αποτελέσματά της, αλλ' από τις αρχές που προϋποθέτουν ορισμένοι τρόποι παραγωγής ή μετάδοσης γνώσεων⁷. Κάθε παιδεία από τη φύση της συνεπάγεται εκπαιδευτικές αξίες. Οι αξίες αυτές δεν είναι τα τελικά αποτελέσματα ή τα σημεία απόληξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλ' υπάρχουν μέσα σ' αυτή.

Ο Πίτερς, για να κάμει διάφανη τη σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρεται στον Αριστοτέλη, που υποστηρίζει ότι αποκτούμε τις επιδεξιότητες, αφού πρώτα ενεργήσουμε· αυτά δηλαδή που ξέρουμε, τα μάθαμε κάνοντάς τα. Ο οικοδόμος για παράδειγμα έμαθε να οικοδομεί οικοδομώντας, κι ο κιθαριστής έμαθε να κιθαρίζει⁸. Τίθεται λοιπόν εδώ ένα καίριο ερώτημα, που με άλλη αφορμή έθεσε πολύ πιο πριν ο Αριστοτέλης, ο οποίος ενδιαφερόταν λιγότερο για το αν υπάρχουν οι αριθμοί και περισσότερο για το πως υπάρχουν. Κεφαλαιώδους σημασίας γι' αυτόν ήταν ο τρόπος ύπαρξης των αριθμών⁹. Αυτό στο χώρο της παιδείας σημαίνει ότι το βασικό φιλοσοφικό ερώτημα δεν είναι τόσο αν υπάρχουν οι αξίες ή οι σκοποί αλλά πώς υπάρχουν και πώς επιτυγχάνονται ή αποκτώνται. Ο Πίτερς θεωρεί λαθεμένο να εκλαμβάνεται η εκπαίδευση ως ουδέτερη διαδικασία, δηλαδή ως εργαλείο και μέσο προς επίτευξη ενός σκοπού –όπως είναι η κατάκτηση μιας αξίας–, ο οποίος κείται πέρα από την ίδια την εκπαίδευση, όπως ακριβώς συμβαίνει με την καλλιέργεια του κήπου μας, που στοχεύει στην ενίσχυση της οικονομίας του νοικοκυριού μας. Ο καθορισμός των σκοπών της παιδείας (όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ή της νοημοσύνης ή η διαμόρφωση καλού χαρακτήρα ενός ατόμου) περιλαμβάνεται στην ίδια την έννοια της παιδείας. Κι αυτό γιατί δε θα ήταν δυνατόν να χαρακτηριστεί ένα πρόσωπο μορφωμένο, αν δεν έχει ήδη αναπτύξει τα προσόντα αυτά¹⁰. Η ανάπτυξη δηλαδή των κάθε λογής ικανοτήτων ενός ατόμου περιέχεται στην έννοια της παιδείας.

Συνεπώς, το να θέσει κάποιος το ερώτημα για το σκοπό μιας πράξης, και πιο συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής, είναι σαν να θέλει να προσδιορίσει ακριβέστερα και σαφέστερα τι είναι αυτή η πράξη ή δραστηριότητα. Το να ρωτάμε ένα πρόσωπο για τους σκοπούς του είναι μια μέθοδος, για να τον



προκαλέσουμε να συγκεντρωθεί, ώστε να ξεκαθαρίσει στο μυαλό τι προσπαθεί να κάμει. Ο σκοπός είναι με άλλα λόγια, κατά την άποψή του, σαφέστερος προσδιορισμός της εκπαιδευτικής πράξης. Το να επιδιώκεται για παράδειγμα η μετάδοση των αξιών στην εκπαίδευση είναι το ίδιο με το να επιζητείται η καλή ή τέλεια ζωή¹¹.

Ο Πίτερς επισήμανε νομίζω σωστά, όπως θα δούμε στα επόμενα:

1) ότι οι σκοποί της αγωγής, έτσι όπως έχουν τεθεί μέχρι σήμερα, είναι πολύ γενικοί και αόριστοι, ώστε να καθίσταται δύσκολη –αν μη αδύνατη– η ακριβής γνώση των τελικών σκοπών που επιδιώκονται κατά περίπτωση.

2) ότι οι τελικοί σκοποί της παιδείας –αν υπάρχουν και στο βαθμό που υπάρχουν– δεν είναι οπωσδήποτε κάτι έξω από την παιδεία, δεν είναι δηλαδή κατανάλυση πάντα έργο, αλλά είναι κυρίως ενέργεια. Οι σκοποί της αγωγής δηλαδή συνίστανται κυρίως στην εκπαιδευτική ενέργεια. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι η παιδεία είναι αυτοσκοπός αλλά μάλλον κοινωνική λειτουργία.

§ 9. Δυνατότητα των σκοπών της αγωγής

1. Ευτυχία

Εδώ θα επιχειρηθεί μια ανάλυση των σκοπών της παιδείας, που έχουν τεθεί μέχρι σήμερα, όπως είναι η ευτυχία, αυτονομία, τελειότητα, ικανότητα και κοινωνικοποίηση του ατόμου. Κατά τη διαπραγμάτευση θα δοθεί ιδιαίτερο βάρος στην ευτυχία, επειδή αυτή μπορεί να θεωρηθεί βασική επιδίωξη και τελικός σκοπός του ανθρώπου· στο αξίωμα αυτό περιέχονται όλοι οι άλλοι σκοποί κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας. Ευτυχία κατά τον Καντ (1724-1804) είναι η κατάσταση ενός έλλογου όντος στον κόσμο, στον οποίο όλα συμβαίνουν σύμφωνα με τη θέληση και την επιθυμία του· έτσι η ευτυχία του στηρίζεται στη συμφωνία της φύσης με όλους τους σκοπούς του¹. Ευτυχία, με άλλα λόγια, είναι «η συνείδηση ενός έλλογου όντος για την ευχαρίστηση του βίου, η οποία συνοδεύει αδιάκοπα όλη του την ύπαρξη»². Η ικανοποίηση λοιπόν όλων των αναγκών και επιθυμιών του συγκεκριαιώνεται στη λέξη «ευτυχία»³. Ο Καντ απορρίπτει το αξίωμα της ατομικής ευτυχίας, όχι μόνο επειδή το θεωρεί κίβδηλο, αλλά επειδή «με το αξίωμα αυτό η ηθικότητα στηρίζεται σε κίνητρα, που την υποσκάπτουν και εκμηδενίζουν το μεγαλείο της»⁴. «Όταν το αντικείμενο καθορίζει τη θέληση μέσω κάποιας ροπής, όπως συμβαίνει με το αξίωμα της ατομικής ευτυχίας... τότε η θέληση δεν αυτοκαθορίζεται άμεσα και μόνο με τη θέωση της πράξης, αλλά καθορίζεται με το κίνητρο του αποτελέσματος»⁵. Απαραίτητη όμως



προϋπόθεση, για να είναι κάποιος άξιος ευτυχίας, είναι η «καλή θέληση». Αυτή θα υποτάξει τις πράξεις σ' ένα γενικό αξίωμα και θα τις εναρμονίσει με τους γενικούς σκοπούς⁶. «Η καλή θέληση» είναι το ανώτατο αγαθό και όρος ύπαρξης κάθε άλλου αγαθού, ακόμα και του πόθου για την ευτυχία⁷. Ως ευτυχία μπορούν να χαρακτηρισθούν: η δύναμη, ο πλούτος, η δόξα, η υγεία, η ευημερία, οι απολαύσεις (ηδονή) κ.ά.⁸ Είναι όμως γνωστό ότι δεν υπάρχει μια γενικά παραδεκτή έννοια της ευτυχίας: δεν είναι δηλαδή μονοσήμαντη, αφού είναι δυνατόν να ορισθεί κατά διαφορετικούς τρόπους: άλλοι την εκλαμβάνουν ως πλούτο, άλλοι ως δόξα κ.τ.λ. Έτσι αποβαίνει πολύ αόριστη έννοια, ώστε, ενώ κάθε άνθρωπος ποθεί να την κατακτήσει. «ποτέ δεν μπορεί με οριστικό και συνεπή τρόπο να πει τι πράγματι ποθεί και θέλει». Αιτία αυτού είναι κατά τον Καντ, ότι όλα τα στοιχεία, που απαρτίζουν την έννοια της ευτυχίας, είναι εμπειρικά, πράγμα που σημαίνει ότι τα δανειζόμαστε από την εμπειρία. Ο Καντ θεωρεί αδύνατο για ένα άτομο –ακόμα και το πιο διορατικό και ικανό– να καθορίσει επακριβώς και οριστικά τι πράγματι θέλει, όταν ζητά την ευτυχία⁹.

Το αξίωμα της ευτυχίας είναι λοιπόν εμπειρικό αξίωμα και στηρίζεται στο φυσικό ή ηθικό αίσθημα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί ποτέ να θεμελιώσει ηθικό νόμο. Κι αυτό γιατί «η καθολικότητα, με την οποία οι ηθικοί νόμοι πρέπει να ισχύουν για όλα ανεξαιρέτως τα έλλογα όντα, καθώς και η απόλυτη πρακτική αναγκαιότητα, που επιβάλλεται καθολικά, εκλείπουν, όταν το θεμέλιο των ηθικών νόμων αντλείται από την ιδιόμορφη σύσταση της ανθρώπινης φύσης ή από τυχαία περιστατικά»¹⁰. Συνεπώς, για να κατακτήσει κανείς την ευτυχία, δεν μπορεί να ενεργεί σύμφωνα με ορισμένα εμπειρικά αξιώματα αλλά μόνο με κάποιες νουθεσίες και συμβουλές. Δεν μπορεί επομένως να υπάρξουν προσταγές της λογικής, που να εμφανίσουν ορισμένες πράξεις αναγκαίες για την απόκτησή της. Σχετικά μ' αυτό λέγει τα εξής:

«Το να καθοριστεί με βέβαιο και καθολικό τρόπο, ποια πράξη θα χαρίσει την ευτυχία σ' ένα έλλογο ον, είναι πρόβλημα που δεν μπορεί να λυθεί. Δεν υπάρχει συνεπώς προστακτική που θα διατάξει, με το αυστηρό νόημα της λέξης, ποιες πράξεις θα σε κάνουν ευτυχισμένο, διότι η ευτυχία δεν είναι ιδεώδες της λογικής, αλλά της φαντασίας, που βασίζεται μόνο σε εμπειρικά θεμέλια»¹¹.

Οι πολίτες έχουν καθήκον να προσπαθούν να εξασφαλίσουν την ευτυχία τους. «Όλοι οι άνθρωποι έχουν μέσα τους την πιο ισχυρή και βαθιά ροπή προς την ευτυχία. επειδή ακριβώς μέσα σ' αυτή την ιδέα ενώνονται όλες οι ροπές σε μια ολότητα»¹². Ο Καντ πιστεύει πως μπορεί να προϋποτεθεί ότι



όλα τα έλλογα όντα έχουν σκοπό τους την ευτυχία κατά φυσική αναγκαιότητα. Η ευτυχία είναι ένας σκοπός, που μπορούμε να προϋποθέσουμε ότι τον έχει κάθε άνθρωπος, επειδή αυτός ακριβώς ο στόχος ανήκει στην ανθρώπινη φύση. Όμως, η προστακτική, που αναφέρεται στην επιλογή των μέσων για την επίτευξη της ευτυχίας, είναι πάντα υποθετική¹³. Δέχεται δηλαδή ότι η ευτυχία είναι κάτι το ακαθόριστο, το αβέβαιο και το πολύ γενικό, ώστε δεν μπορεί να υπάρξει γενικός κανόνας που να καθορίζει τα μέσα, με τα οποία αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Μπορούν να δοθούν ωστόσο εμπειρικές συμβουλές.

Άρα η εξασφάλιση της ευτυχίας προϋποτίθεται ότι είναι όχι μόνο σκοπός κατά φυσική αναγκαιότητα αλλά καθήκον του ανθρώπου. Αφού λοιπόν η ευτυχία είναι κατ' ανάγκην σκοπός και καθήκον του ανθρώπου, δεν χρειάζεται να τεθεί ως σκοπός και από την παιδεία. Αυτό θα ήταν κάτι το τελείως περιττό. Επί πλέον, επειδή η ευτυχία είναι γενική και ακαθόριστη έννοια, ή με άλλα λόγια δεν μπορεί να οριστεί μονοσήμαντα, δεν μπορούμε να ενεργούμε σύμφωνα με ορισμένα αξιώματα, για να την εξασφαλίσουμε, παρά μόνο με εμπειρικές συμβουλές. Δεν υπάρχουν κάποιες πράξεις αντικειμενικά αναγκαίες, που θα φέρουν την ευτυχία. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξουν δηλαδή μέσα καθολικής ισχύος, που αν χρησιμοποιηθούν, θα την φέρουν υποχρεωτικά.

Η παιδεία δεν μπορεί συνεπώς να θεωρηθεί σίγουρο μέσο και όργανο προς επίτευξη ενός τέτοιου σκοπού, όπως είναι η ευτυχία. Είναι πρόβλημα αν η παιδεία μπορεί να θεωρηθεί απλό μέσο ή αν είναι και αυτοσκοπός. Η προσταγή για την εκλογή των μέσων, που θα φέρουν την ευτυχία, είναι πάντα υποθετική και ποτέ βεβαιωτική. Έτσι το να καθοριστεί με βέβαιο και καθολικό τρόπο ποια πράξη θα χαρίσει την ευτυχία, είναι πρόβλημα που δεν μπορεί να λυθεί, επειδή αυτή στηρίζεται μόνο σε εμπειρικά θεμέλια¹⁴. Εδώ επομένως δεν έχει εφαρμογή η ρήση, ότι «όποιος θέλει το σκοπό θέλει και τα μέσα»¹⁵, διότι ο μιν σκοπός είναι ακαθόριστος, τα δε μέσα είναι αβέβαια και υποθετικά.

Με το ίδιο περίπου πνεύμα εκφράζεται κι ο Αριστοτέλης, ο οποίος ξεκινά από τη διαπίστωση, ότι κάθε πράξη, γνώση και προαίρεση του ανθρώπου επιδιώκει το αγαθό¹⁶. Παρατηρείται όμως μια ιεραρχία και διαβάθμιση των αγαθών, αφού δεν έχουν όλα την ίδια σπουδαιότητα. Υπάρχουν αγαθά, που επιδιώκουμε για την απόκτηση κάποιου άλλου ανώτερου αγαθού. Αν όμως κάθε φορά επιζητούμε ένα αγαθό χάριν κάποιου άλλου, αυτό θα οδηγήσει στο άπειρο και η όρεξή μας θα αποβεί μάταιη και ανωφελής. Για να μη μείνει λοιπόν ο άνθρωπος παντα ανικανοποίητος, θα πρέπει να υπάρχει ένα



τέλειο και άριστο αγαθό, το οποίο θα προτιμάται όχι χάριν άλλου αγαθού, αλλά μόνο γι' αυτό το ίδιο. Αυτό θα είναι ο τελικός σκοπός όλων των πράξεων, που μπορεί να κάμει ο άνθρωπος. Η γνώση αυτού του αγαθού έχει μεγάλη χρησιμότητα για τη ζωή, διότι, όταν έχουμε στόχο, όπως οι τοξότες, θα επιτύχουμε καλύτερα το πρόβλημα¹⁷. Υφίσταται γενική ομοφωνία ως προς το όνομα του μέγιστου αγαθού. Όλοι το αποκαλούν «ευδαιμονία» (ευτυχία). Ορισμένοι μάλιστα ταυτίζουν την ευτυχία με την καλή ζωή και την ευημερία. Όμως, όταν θέτουν το ερώτημα, τι είναι ευτυχία, αρχίζει η αμφισβήτηση, και δίνουν πολλές και διαφορετικές σημασιολογήσεις. Άλλοι νομίζουν ότι ευτυχία είναι ο πλούτος, άλλοι η ηδονή, και άλλοι η τιμή και η δόξα. Συμβαίνει δε ακόμα και το ίδιο πρόσωπο να αποδίδει σ' αυτή κάθε φορά και διαφορετική έννοια: ευτυχία, για ένα άρρωστο άτομο, είναι η αποκατάσταση της υγείας του, για ένα φτωχό, ο πλούτος. Πάντως, όλοι έχουν επίγνωση ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο –αν μη αδύνατο– να δοθεί ένας γενικός ορισμός, που να έχει καθολική ισχύ¹⁸. Η ευτυχία είναι τέλειο και άταρκες αγαθό και αποτελεί τον τελικό σκοπό όλων των ανθρώπινων πράξεων¹⁹. Αυτή είναι ο τελικός σκοπός (τέλος) της πολιτικής²⁰, που στόχος της δεν είναι η γνώση αλλά η πράξη²¹ και ακριβέστερα το να κάμει τη θεωρία πράξη. Το να καταστούν οι πολίτες μιας κοινωνίας ευτυχισμένοι είναι πράξη, δηλαδή υλοποίηση των σκοπών της πολιτικής. Η ευτυχία, το ανώτατο αυτό ανθρώπινο αγαθό, είναι ο τελικός σκοπός της πολιτικής, στον οποίο υπάγονται οι σκοποί όλων των άλλων επιστημών και τεχνών, διότι η ευτυχία όλων των πολιτών ενός κράτους είναι ανώτερο και τελειότερο αγαθό από την ευτυχία κάθε μεμονωμένου πολίτη· κι αυτό γιατί είναι μεν επιθυμητό το αγαθό για κάθε ένα πολίτη χωριστά, είναι όμως καλύτερο και περισσότερο θείο, όταν αυτό υπάρχει στα έθνη και σ' ολόκληρες τις πόλεις²². Η ιδέα που δεσπόζει είναι ευτυχία και ευημερία για τους πολλούς και όχι για τους λίγους.

Οι απόψεις του Αριστοτέλη και του Καντ μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα. Ο Σταγίριτης πιστεύει όπως και ο Καντ, ότι η ευτυχία είναι γενική και αόριστη έννοια και υπάρχει συνεπώς μεγάλη αμφισβήτηση γύρω από το τι είναι αυτή, δηλαδή την οριοθέτησή της. Δεν υφίστανται συνεπώς ορισμένα σταθερά και σίγουρα μέσα, τα οποία θα μπορούσε να υποδείξει κανείς για την επίτευξη της ευτυχίας. Ο καθένας την αντιλαμβάνεται με τον δικό του τρόπο και διαφορετικοί δρόμοι οδηγούν σ' αυτήν, ανάλογα πάντοτε με τις προτιμήσεις και επιθυμίες του. Η ευτυχία στηρίζεται στην εμπειρία. Πιστεύει ακόμα, όπως και ο Καντ, ότι ο άνθρωπος από τη φύση του επιδιώκει την ευτυχία, το ύψιστο αυτό αγαθό. Κατά τον Αριστοτέλη η ευτυχία είναι ο τελικός στόχος της πολιτικής, στον οποίο υποτάσσονται όλες οι άλλες επιδιώξεις.



2. Αυτονομία

Ο Καντ θεωρεί το αξίωμα της αυτονομίας μοναδικό αξίωμα της ηθικότητας. Αυτονομία κατά τον Καντ είναι η «ιδιότητα της θέλησης να είναι η ίδια νόμος για τον εαυτό της». Αυτό σημαίνει: «Να μην εκλέγω άλλους γνώμονες από εκείνους, οι οποίοι μπορούν ταυτόχρονα να ισχύσουν μέσα στη θέλησή μου ως καθολικοί νόμοι»²³. Η αυτονομία συνδέεται άρρηκτα με την ελευθερία της βούλησης και με το καθολικό αξίωμα της ηθικότητας, που είναι το θεμέλιο των πράξεων των έλλογων όντων²⁴. Είναι όμως πρόβλημα κατά πόσο η αυτονομία είναι δυνατή.

Κατά τον κοινωνιολόγο και παιδαγωγό Ντυρκχάϊμ η αυτονομία της θέλησης είναι ένα από τα σπουδαιότερα στοιχεία της ηθικότητας· τα άλλα δύο είναι το πνεύμα της πειθαρχίας και η προσαρμογή του νόμου σε κοινωνικές ομάδες²⁵. Ο Ντυρκχάϊμ δίνει μεγάλη σπουδαιότητα στην κοινωνία, την οποία θεωρεί πηγή κάθε ηθικής αυθεντίας²⁶. Η αληθινή ηθική συμπεριφορά αρχίζει με την κοινωνική ζωή. Αυτό σημαίνει ότι δεν χαρακτηριζόμαστε ηθικά όντα παρά μόνο στο βαθμό που είμαστε κοινωνικοί²⁷. Κατά την άποψή του υπάρχουν τόσο διαφορετικά ηθικά συστήματα, όσοι είναι και οι τύποι της κοινωνίας. Αυτό αντικατοπτρίζει τη μεγάλη ποικιλία συνθηκών, κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η κοινωνική ζωή²⁸. Η παιδεία θεωρείται απ' αυτόν βασική κοινωνική λειτουργία²⁹.

3. Τελειότητα, ικανότητα

Η τέλεια και αυτάρκης ζωή ήταν ιδεώδες στην αρχαία ελληνική κοινωνία με εξαίρεση τους δούλους³⁰. Το αξίωμα της τελειότητας στηρίζεται κατά τον Καντ στην ορθολογική έννοια της ηθικής³¹. Επειδή οι νέοι –όπως είναι οι μαθητές– δεν μπορούν να ξέρουν με σιγουριά στην ηλικία αυτή τι ειδικούς σκοπούς θα επιδιώξουν ή τι επαγγέλματα θα ασκήσουν όταν ωριμάσουν, γι' αυτό οι γονείς και η πολιτεία φροντίζουν να αναπτυχθούν σ' αυτούς βασικές ικανότητες και επιδεξιότητες, ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν ως μέσα για κάθε μελλοντικό σκοπό³².

4. Κοινωνικοποίηση

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι αυτονόητο αίτημα και σκοπός, αφού ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό ον, κατά την έκφραση του Αριστοτέλη. Εύκολα λοιπόν μπορεί να δει κανείς ότι η ευτυχία, η αυτονομία, η τελειότητα, η ικανότητα, η κοινωνικοποίηση του ατόμου και με μια λέξη σχεδόν όλοι οι σκοποί της παιδείας, που έχουν τεθεί μέχρι σήμερα,



είναι τόσο γενικοί και αόριστοι, ώστε δύσκολα θα μπορούσαν να εξευρεθούν τα μέσα προς επίτευξή τους. Από την άποψη αυτή δεν είναι τελείως αδικαιολόγητες και αστήριχτες οι αιτιάσεις και οι αμφισβητήσεις του Πίτερς.

§ 10. Η αναγκαιότητα των σκοπών της αγωγής

1. Ο σκοπός ως αιτία της πράξης

Μέχρις εδώ εξετάσθηκαν οι σκοποί της αγωγής, που έχουν τεθεί μέχρι σήμερα από παιδαγωγούς και φιλοσόφους, και επισημάνθηκε η αμφισβήτησή τους από ορισμένους, και ιδιαίτερα από τον Πίτερς, με το αιτιολογικό ότι αυτοί είναι πολύ γενικοί και αόριστοι. Η ανάλυσή τους στη συνέχεια edικαίωσε σ' ένα βαθμό της αμφιβολίας αυτές. Οι σκοποί αυτοί είναι τόσο γενικοί, ώστε να μην είναι δυνατός με βεβαιότητα ο καθορισμός των μέσων προς επίτευξή τους. Είναι εξάλλου αυτονόητοι και υπαγορεύονται από την ίδια τη φύση του ανθρώπου. Κάθε άνθρωπος δηλαδή έχει έμφυτη την τάση να επιζητεί την ευτυχία του και είναι από τη φύση του κοινωνικό ον. Συνεπώς, είναι τελείως περιττό να τίθενται τέτοιοι σκοποί στην παιδεία, αφού άλλωστε η αγωγή δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση, για να είναι κανείς ευτυχισμένος: μπορούν να είναι εξίσου ευτυχισμένοι απαιδευτοί και αμόρφωτοι άνθρωποι. Ποιοι είναι τότε οι σκοποί της αγωγής; Είναι δυνατό να καθοριστούν αυτοί και πώς; Έτσι οδηγούμαστε στο ερώτημα για το δυνατόν των σκοπών της αγωγής και την αναγκαιότητά τους.

Ο Αριστοτέλης αρχίζει τα *«Ηθικά Νικομάχεια»* του με τη διαπίστωση ότι κάθε πράξη και προαίρεση του ανθρώπου επιδιώκει το αγαθό, το οποίο είναι και ο τελικός σκοπός της πράξης του, «το τέλος». Υπάρχει όμως διαφορά ως προς τα «τέλη», διότι άλλα απ' αυτά είναι ενέργειες και άλλα έργα. Θεωρεί ωστόσο τα έργα καλύτερα από τις ενέργειες, παρόλο που δεν υφίσταται διαφορά στην φύση τους. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για σκοπούς: αυτό σημαίνει ότι τόσο η ενέργεια όσο και το έργο είναι σκοποί. Επειδή τώρα υπάρχουν πολλές επιστήμες και τέχνες και γενικά πολλές πράξεις που επιτελεί ο άνθρωπος, είναι φυσικό οι σκοποί να είναι πολλοί και ποικίλοι. Αναφέρει μάλιστα ως παραδείγματα ότι σκοπός της ιατρικής είναι η υγεία, της ναυπηγικής το πλοίο, της στρατηγικής η νίκη και της οικονομίας ο πλούτος¹. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι σ' όλα αυτά τα παραδείγματα ο σκοπός καταλήγει σ' ένα συγκεκριμένο έργο, δηλαδή σ' ένα θετικό αποτέλεσμα, που είναι πέρα από την ίδια την ενέργεια και τη δύναμη, που κατα-



βάλλεται σ' αυτές τις τέχνες. Ως παράδειγμα, στο οποίο ο σκοπός δεν είναι έργο αλλά απλώς ενέργεια, αναφέρεται η «ὄψις» και το «ὄραν». Τα ζῶα έχουν την ὄψη, δηλαδή τη δύναμη της ὄρασης (ὄραν)². Το να βλέπουν είναι μια ενέργεια, η οποία είναι και ο τελικός σκοπός της ικανότητάς τους αυτής, δηλαδή της ὄψης. Εδώ ο σκοπός εξαντλείται στην ενέργεια και δεν είναι κάτι πέρα απ' αυτή.

Ο τελικός σκοπός κάθε επιστήμης ή τέχνης –και γενικότερα κάθε πράξης– κατά τον Αριστοτέλη είναι ταυτόχρονα η αρχή και το αίτιο της πράξης αυτής (αρχή είναι η αιτία). Σκοπός για παράδειγμα του περιπάτου είναι η υγεία. Όταν θέσουμε το ερώτημα γιατί περιπατούμε, και απαντήσουμε ότι το κάνουμε, για να έχουμε την υγεία μας, αποδίδουμε με την πρόταση αυτή το αίτιο της πράξης μας³. Ο Σταγίριτης διακρίνει αιτίες περισσότερες από μία. Έτσι για κάθε γένεση διακρίνει δύο ειδών αιτίες: 1) τον τελικό σκοπό (τὸ οὐ ἔνεκα), και 2) την «προαίρεση». Η προαίρεση είναι εκείνο το στοιχείο, από το οποίο προέρχεται η κίνηση (ὄθεν ἢ κίνησις). Πρώτη αιτία όμως είναι ο τελικός σκοπός⁴ κάθε πράξης και επομένως και της παιδαγωγικής: αυτό σημαίνει ότι η αιτία δεν υπάρχει χάριν άλλου πράγματος, ἀλλ' αντίθετα τα άλλα υπάρχουν χάριν αυτής. Η αιτία είναι το «πέρας» της πράξης. Το τέρμα αυτό θεωρεί ο Αριστοτέλης όχι μόνο δυνατό αλλά και αναγκαίο, διότι κανείς «εχέφρων» δεν θα ήθελε να αναλάβει μια εργασία, να επιχειρήσει δηλαδή μια πράξη, αν ήξερε εκ των προτέρων ότι δεν πρόκειται να φτάσει σε κάποιο τέλος, αν δηλαδή δεν αποσκοπεί κάπου με την ενέργειά του αυτή⁵. Εδώ τίθεται ως βάση ότι οι εκούσιες πράξεις του ανθρώπου υποκινούνται οπωσδήποτε από μια αιτία, ένα κίνητρο, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα που μπορεί να έχουν, άσχετα δηλαδή από το αν πέτυχε κανείς ή όχι τον επιδιωκόμενο σκοπό του. Το θέμα αυτό ανάγεται στο πρόβλημα του ντετερμινισμού και ιντετερμινισμού ή αναγκαιότητας και ελευθερίας. Και στη μια περίπτωση και στην άλλη υπόκεινται αιτίες στις ανθρώπινες ενέργειες, που αποτελούν τα κίνητρα των ενεργειών αυτών. Υπάρχει όμως μια διαφορά, η οποία έγκειται στο ότι στο μεν ντετερμινισμό ίδια αίτια προκαλούν σε κάθε περίπτωση ίδια αποτελέσματα, στον δε ιντετερμινισμό ίδια αίτια δεν προκαλούν κατανάγκη πάντα ίδια αποτελέσματα, επειδή προϋποτίθεται η ελευθερία του ατόμου· επομένως αστάθμητοι παράγοντες της ζωής καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη –αν μη αδύνατη– την πρόβλεψη του μέλλοντος κατά βέβαιο τρόπο⁶.



2. Οι σκοποί υπαγορεύονται από τη βούληση

Το «τέλος» δεν είναι «βουλευτόν» αλλά «βουλητόν». Ο σκοπός δηλαδή κάθε πράξης, επιστήμης ή τέχνης δεν είναι αντικείμενο μόνο σκέψης και στοχασμού, αλλά κυρίως επιθυμίας και θέλησης· είναι κάτι που θέλουμε και επιθυμούμε. Κανείς δεν σκέφτεται για παράδειγμα αν ο γιατρός θα πρέπει να γιατρέψει ή ο ρήτορας να πείσει ή ο πολιτικός να φέρει ευνομία, αφού αυτά είναι αυτονόητα πράγματα. Αντίθετα, απαιτούν σκέψη τα μέσα, που αν χρησιμοποιηθούν, θα συντελέσουν στην επίτευξη των σκοπών. Αυτοί λοιπόν πηγαίνουν από τη θέληση του ανθρώπου, είναι κάτι καλό που θέλει και επιθυμεί ο άνθρωπος να αποκτήσει. Απεναντίας, τα μέσα που χρησιμοποιούνται κάθε φορά προς επίτευξη των τεθέντων σκοπών, απαιτούν περίσκεψη⁷. Από τη στιγμή που θέσουμε το σκοπό μιας πράξης, αρχίζουμε να σκεφτόμαστε κατά το Σταγίριτη, με ποιο τρόπο και με ποια μέσα μπορούμε να τον επιτύχουμε κατά τον ταχύτερο και καλύτερο δυνατό τρόπο. Όταν γίνει εξακρίβωση των προσφορότερων μέσων, ερευνάται στη συνέχεια η αιτία, στην οποία αυτά ανάγονται. Αυτό οδηγεί μοιραία σε μια αλυσίδα αιτιών, αφού ενδέχεται μια αιτία να οφείλεται σε άλλη αιτία κ.ο.κ. Άρα η ανάλυση αυτή είναι ανάγκη να φτάσει μέχρι την εξακρίβωση της πρώτης αιτίας. Αυτή είναι κάτι που βρίσκεται τελευταία κατά την έρευνα, είναι όμως πρώτη κατά τη γένεση. Δημιουργήθηκε δηλαδή πρώτο και με τη σειρά που δημιούργησε τα άλλα αίτια⁸. Η ανεύρεση της πρώτης αιτίας είναι αναγκαία, επειδή τότε μόνο μπορούμε να γνωρίσουμε κάτι, όταν την γνωρίσουμε⁹. Αν ένας σκοπός είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί λόγω ελλείψεως μέσων, τότε οφείλει κανείς να παραιτείται απ' αυτόν. Δεν μπορούμε επίσης να σκεφτόμαστε συνεχώς, πριν αρχίσουμε την εκτέλεση μιας πράξης, πριν δηλαδή από την έναρξη της υλοποίησης του σκοπού, διότι αυτό θα σήμαινε ότι σκεφτόμαστε επ' άπειρο μένοντας αναποφάσιστοι. Γι' αυτό σκεφτόμαστε μέχρι να αποφασίσουμε, αφού είναι ανάγκη κάποτε να ληφθεί μια απόφαση, η οποία λέγεται κατά τον Αριστοτέλη «προαίρεση». Αυτή είναι το σημείο κατάληξης των σκέψεών μας· είναι δηλαδή το συμπέρασμα για συγκεκριμένο τρόπο ενέργειας¹⁰. Υπάρχει βέβαια και η απορητική στάση του Σωκράτη και του Ντεκάρτ.

Η θεωρία αυτή για τους σκοπούς των επιστημών και των πράξεων του ανθρώπου γενικά εφαρμόζεται –όπως ειπώθηκε προηγουμένως– και στην παιδεία, επειδή κι αυτή είναι σε τελευταία ανάλυση πράξη, αφού η διδασκαλία, που αποτελεί την πεμπουσία της παιδείας, είναι θεωρία και πράξη. Πριν λοιπόν τεθεί το ερώτημα, ποιοι είναι οι σκοποί της παιδείας, είναι ανά-



γκη να τεθεί πρώτιστα το πολύ βασικότερο ερώτημα, αν οι σκοποί της αγωγής είναι ενέργεια ή έργο σύμφωνα με την Αριστοτελική διάκριση. Σκοπός της διδασκαλίας κατά τον Αριστοτέλη είναι η «κίνηση»¹¹, η οποία όμως είναι μια μορφή ενέργειας¹². Ο δάσκαλος νομίζει ότι αποδίδει το σκοπό της πράξης του, όταν ζητεί από το μαθητή να ενεργεί, δηλαδή να λείει το μάθημα που άκουσε. Διαφορετικά είναι άδηλο και άγνωστο αν η «γνώση» είναι μέσα ή έξω από το κεφάλι του, αν δηλαδή ο μαθητής έμαθε το μάθημα. Σκοπός της διδασκαλίας είναι το έργο, αλλά έργο στην περίπτωση αυτή είναι η ίδια η ενέργεια¹³. Σκοπός λοιπόν είναι να γίνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας κτήμα του μαθητή. Μοναδικός όμως τρόπος, για να αποδειχθεί κατά πόσο επιτεύχθηκε αυτό, είναι η αναπαραγωγή των γνώσεων εκ μέρους του μαθητή. Σκοπός της διδασκαλίας είναι με άλλα λόγια να μάθει ο νέος, ώστε να επιτυγχάνεται η εκάστοτε επιδιωκόμενη μετάδοση γνώσεων από τη μια γενιά στην άλλη ή η ανακάλυψη νέων. Αυτό όμως δεν είναι δυνατό να αποδειχθεί με άλλο τρόπο, παρά μόνο με το να καλέσουμε το μαθητή να πει αυτά που έμαθε ή να λύσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Ο μαθητής δηλαδή ενεργώντας καταδεικνύει την επιτυχία ή αποτυχία του σκοπού της διδασκαλίας που άκουσε.

Το φανέρωμα του σκοπού εδώ δεν είναι λοιπόν τίποτε άλλο παρά μια ενέργεια εκ μέρους του διδασκομένου. Αυτό σημαίνει κατ' επέκταση ότι ο τρόφιμος θα πρέπει να είναι σε θέση ανά πάσα στιγμή (και όταν ακόμα αργότερα ενηλικιωθεί και γίνει ώριμος) να χρησιμοποιεί επωφελώς –δηλαδή προς το ατομικό και κυρίως το κοινωνικό συμφέρον– τις γνώσεις που απέκτησε από το σχολείο και πιο συγκεκριμένα τις δυνατότητες που απέκτησε με τις γνώσεις αυτές ή ακόμα και νέες, που –με την καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος στο σχολείο– είναι σε θέση να αναπτύξει ο ίδιος. Είναι δηλαδή μια νέα δύναμη που φέρει μέσα του ο μαθητής. Η χρησιμότητα της παιδείας έχει τονιστεί, όπως είπαμε, ιδιαίτερα και από τον Χουάιτχεντ και τον Ράσσελ. Ακριβώς η ικανότητα για χρήση των εφοδίων που αποκομίζει κανείς στο σχολείο, είναι ο σκοπός της αγωγής κατά τον Αριστοτέλη. Αυτή η χρήση όμως των εφοδίων είναι ενέργεια και λιγότερο έργο. Η «χρήση» είναι πάντα καλύτερο και προτιμότερο πράγμα από το να έχει κανείς απλώς κάτι, δηλαδή από την «έξη». Η αξία δηλαδή του να έχουμε κάτι έγκειται κυρίως στη χρήση του¹⁴.



3. Ο σκοπός ως ενέργεια και έργο

Με ποιο τρόπο τώρα συντελείται η μάθηση; Με άλλα λόγια, ποια είναι τα μέσα για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού; Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι κάθε τι που γίνεται δημιουργείται από κάτι που είναι του ίδιου είδους μ' αυτό. Φέρνει δε ως παραδείγματα τον οικοδόμο και τον κιθαριστή. Είναι αδύνατο να παριστάνει κανείς τον οικοδόμο, χωρίς να 'χει πρώτα οικοδομήσει ή να κάνει τον κιθαριστή, χωρίς να 'χει παίξει πρώτα κιθάρα. Ο κιθαριστής μαθαίνει να παίζει κιθάρα παίζοντάς την¹⁵. Στα *Ηθικά Νικομάχεια* του πραγματεύεται το ίδιο θέμα. Εκεί διατυπώνει την άποψη ότι αποκτούμε τις αρετές και τις τέχνες, αφού πρώτα ενεργήσουμε. Αυτά που ξέρουμε να κάνουμε, τα μάθαμε κάνοντάς τα. Εδώ φέρει πάλι τα ίδια παραδείγματα προς διασάφηση του ισχυρισμού του, δηλαδή του οικοδόμου και του κιθαριστή· οικοδομώντας γίνεται κανείς οικοδόμος και παίζοντας κιθάρα γίνεται κιθαριστής¹⁶.

Ο τελικός σκοπός κάθε μορφής διδασκαλίας είναι η ενέργεια, η οποία λαμβάνει χώρα τόσο αμέσως μετά την ακρόαση της διδασκαλίας όσο και στη μετέπειτα ζωή του μαθητή, αφού δηλαδή αυτός αποκτήσει πλήρη γνώση της τέχνης ή της επιστήμης του κατά την άσκηση του επαγγέλματός του. Σε πολλές τέχνες ή επιστήμες βέβαια ο τελικός σκοπός ενδέχεται να είναι έργο και όχι ενέργεια, όπως για παράδειγμα σκοπός της οικοδομικής είναι η οικία. Αυτό όμως δεν αποκλείει την ενέργεια, η οποία καταβάλλεται για τη δημιουργία του έργου, αντίθετα μάλιστα την προϋποθέτει.

Επειδή ακριβώς ο τελικός σκοπός της διδασκαλίας –και κατ' επέκταση της παιδείας– φαίνεται να είναι μάλλον ενέργεια παρά έργο, και επειδή τα μέσα είναι του ίδιου είδους με το σκοπό, ο Πίτερς –κάνοντας μνεία του Αριστοτέλη στο σημείο αυτό– κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι δεν είναι αναγκαίο να τεθούν σκοποί στην παιδεία· αυτό που φαίνεται ως σκοπός είναι η ίδια η διαδικασία της παιδείας. Ο σκοπός άλλωστε είναι μέρος του ορισμού της παιδείας, και συνεπώς δεν μπορεί να είναι κάτι πέρα απ' αυτή, δηλαδή έξω από την παιδεία. Αλλά δεν είναι μόνο ο Πίτερς που έχει αμφισβητήσει την αναγκαιότητα των σκοπών της αγωγής. Υπάρχουν κι άλλοι. Είναι αρκετό να αναφερθεί ως παράδειγμα εκείνη η άποψη, σύμφωνα με την οποία θεωρείται επικίνδυνο να απομονώνεται στην παιδεία ο σκοπός από τα μέσα. Ο εκπαιδευτικός σκοπός που επιδιώκεται κάθε φορά, δεν είναι απλώς κάτι που πρόκειται να αποκτηθεί στο μέλλον κάνοντας κανείς τώρα κάτι, το οποίο είναι μέσο προς επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού· αντίθετα, ο σκοπός ισχύει κατά κάποιο τρόπο και λειτουργεί καθόλο το χρονικό διάστη-



μα της εκπαιδευτικής πράξης και γενικότερα όσο χρόνο υφίσταται η σχέση δασκάλου και μαθητή¹⁷. Κατά μία παρεμφερή άποψη πολλοί δρόμοι (μέσα) οδηγούν πολύ συχνά σε διαφορετικές τοποθεσίες (σκοπούς). Καλοί σκοποί δεν επιτυγχάνονται με κακά μέσα. Αυτά, που υποτίθεται πως είναι εναλλακτικά μέσα, συνήθως δεν αποτελούν μέσα για τους ίδιους σκοπούς. Τα μέσα δηλαδή που χρησιμοποιούνται κάθε φορά είναι καθοριστικά για την επιδίωξη των σκοπών¹⁸.

Υπάρχουν αντίθετα άλλοι, όπως ο Ράσσελ, που πιστεύουν ότι η διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μέσο για ένα σκοπό και όχι αυτοσκοπός¹⁹. Η άποψη αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί ασυμβίβαστη με τις αμέσως προηγούμενες, αλλ' απλώς βεβαιώνει ότι η διαδικασία της παιδείας δεν μπορεί να εκληφθεί μόνο σκοπός· αυτό σημαίνει ότι αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί ο τελικός σκοπός της αλλά μέσο προς επίτευξη ενός άλλου υψηλότερου σκοπού. Δεν χρειάζεται όμως οπωσδήποτε αυτός να είναι κάτι έξω από την παιδεία, για να είναι σκοπός της, διότι —όπως είδαμε— οι σκοποί μπορεί να είναι είτε απλή ενέργεια είτε πέρα απ' αυτή και έργο. Ο Αριστοτέλης μάλιστα βλέπει τη φύση της παιδείας περισσότερο ως ενέργεια παρά ως έργο. Άρα και η ίδια η διαδικασία της παιδείας, στην οποία δίνει έμφαση ο Πίτερς, μπορεί να θεωρηθεί κάλλιστα σκοπός της παιδείας.

Το ότι ο σκοπός και η λειτουργία μιας λέξης περιλαμβάνονται στην έννοιά της δεν αποκλείει με κανένα τρόπο την ύπαρξη του σκοπού της. Δηλαδή, το γεγονός αυτό δεν αναιρεί καθόλου τον ισχυρισμό, ότι η παιδεία έχει σκοπούς. Συμπερασματικά λοιπόν μπορεί να λεχθεί ότι οι σκοποί της αγωγής είναι όχι μόνο δυνατοί αλλά και αναγκαίοι. Κι αυτό γιατί, όταν έχει κανείς ένα στόχο, επιτυγχάνει καλύτερα αυτό που πρέπει να γίνει και ξεκαθαρίζει με περισσότερη διαύγεια και σαφήνεια τι θέλει και τι επιδιώκει. Είναι μάλιστα απαραίτητοι, επειδή κανείς φρόνιμος άνθρωπος δεν θα ήθελε να επιχειρήσει μια πράξη, χωρίς ταυτόχρονα να επιθυμεί να την φέρει σε πέρας· έτσι επιτυγχάνοντας τον τελικό αντικειμενικό του σκοπό θα έχει ένα πρακτικό αποτέλεσμα. Αφού λοιπόν οι σκοποί της αγωγής είναι αναγκαίοι, είναι και δυνατοί, επειδή ό,τι είναι αναγκαίο είναι και δυνατό: το «πρέπει» προϋποθέτει το «μπορώ». Οι σκοποί είναι αναντίρρητα απαραίτητη προϋπόθεση της παιδείας, αφού χωρίς αυτούς η παιδεία δεν είναι δυνατή²⁰, ή αν υπάρξει παιδεία χωρίς σκοπούς, θα είναι στην καλύτερη περίπτωση εξολοκλήρου αφημένη στην τύχη.



§ 11. Σημασία και τρόποι καθορισμού των σκοπών της αγωγής

1. Οι σκοποί της αγωγής προσανατολίζουν την παιδαγωγική διαδικασία

Οι σκοποί της αγωγής έχουν μεγάλη σημασία όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επωμίζονται το βαρύ έργο να φέρουν σε αίσιο πέρας την υψηλή αποστολή που τους αναθέτει η πολιτεία, αλλά και για ολόκληρο το κράτος. Το τι είδους πολίτη επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε δεν είναι υπόθεση μόνο των παιδαγωγών, που είναι κι αυτοί πολίτες του Κράτους, αλλά κυρίως της πολιτείας· αυτή έχει κατ' εξοχή την αρμοδιότητα να καθορίσει το πρότυπο του πολίτη, σύμφωνα με το οποίο οφείλουν να διαπλασθούν οι νέες γενιές. επειδή ακριβώς η εκάστοτε κυβέρνηση πρέπει να εκφράζει τη θέληση της πλειοψηφίας και είναι συνεπώς επιφορτισμένη να ικανοποιήσει τις επιθυμίες της πλειονότητας των πολιτών ενός κράτους, χωρίς βέβαια να παραγνωρίζεται και η μειονότητα, η οποία πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη για την αντιμετώπιση πολλών θεμάτων.

Ο Αριστοτέλης υποστήριξε ορθά ότι η ευτυχία, το ύψιστο αυτό αγαθό του ανθρώπου, που δεν το προτιμάμε χάριν κανενός άλλου πράγματος αλλά χάριν αυτού του ίδιου, και που θεωρείται σκοπός της παιδείας, είναι στην ουσία σκοπός της πολιτικής, στον οποίο υπάγονται οι σκοποί όλων των επιστημών, των τεχνών και γενικά των πράξεων των ανθρώπων¹. Ο νόμος είναι κατά τον Έγελο η έκφραση της βούλησης του ανθρώπου που τον έθεσε². Μ' αυτόν αμβλύνεται η αντίθεση ανάμεσα στην ελευθερία και την αναγκαιότητα, αφού είμαστε ελεύθεροι με το να αναγνωρίζουμε το νόμο ως δική μας θέληση³. Έτσι ο Έγελος και ο Μαρξ ορίζουν την ελευθερία ως την «κατανόηση της αναγκαιότητας»⁴. Ο καθορισμός λοιπόν των σκοπών της παιδείας είναι έργο του κάθε κράτους, και συνεπώς το θέμα αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα. Η σημασία των σκοπών της παιδείας καταφαίνεται άλλωστε και από το ότι αυτοί παίζουν σχεδόν καθοριστικό ρόλο σε κάθε ειδικό παιδαγωγικό πρόβλημα⁵.

Τι είναι όμως σκοποί της παιδείας και πώς καθορίζονται; Αυτοί μπορούν να θεωρηθούν κανόνες που χρησιμεύουν στον προσανατολισμό της παιδαγωγικής πράξης, είναι ιδεώδη για τη συνολική προσωπικότητα, την οποία οφείλουν να διαμορφώσουν όσο γίνεται καλύτερα οι τρόφιμοι. Η θέση των σκοπών είναι αφορμή και αφετηρία προς αναζήτηση μέσων, με τα οποία θα επιτευχθούν. Με την έννοια αυτή κάθε παιδαγωγική πράξη είναι μέσο για ένα σκοπό, χωρίς βέβαια με αυτό να αποκλείεται ότι η ίδια η παιδευτική διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί σκοπός⁶.



Το να ρωτάμε για τους σκοπούς της αγωγής είναι σαν να θέτουμε το ερώτημα. τι χρειαζόμαστε το είδος της επιτυχίας που είχαμε, όταν κατορθώσαμε να εκπαιδεύσουμε κάποιον. Το ερώτημα δηλαδή για τους σκοπούς της αγωγής μεταφράζεται στο ερώτημα για τη χρησιμότητα της παιδείας. Ρωτάμε τι είδους εργαλείο είναι η παιδεία και τι ζητάμε απ' αυτή να μας αποφέρει⁷. Ο Ράσσελ τοποθετεί πολύ ορθά το θέμα λέγοντας ότι, πριν αρχίσουμε να εκπαιδεύουμε, είναι καλό να ξεκαθαρίσουμε το είδος των αποτελεσμάτων που επιδιώκουμε με αυτήν⁸.

2. Οι σκοποί της αγωγής ως αντανάκλαση των κοινωνικών αντιθέσεων

Είναι δεδομένο και αυτονόητο ότι οι σκοποί της αγωγής πρέπει να τείνουν προς το καλό και όχι προς το κακό. Κάθε πολιτεία θέλει να διαπλάσει καλούς και ενάρετους πολίτες. Οι γονείς επίσης επιθυμούν να έχουν καλά και συνετά παιδιά. Οι σκοποί αυτοί είναι εύλογο να διαφοροποιούνται από λαό σε λαό και από εποχή σε εποχή· δεν είναι δηλαδή άσχετοι με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες κάθε κράτους, από τις οποίες μάλιστα επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η διαμόρφωσή τους.

Η παιδεία είναι φυσικό να βασίζεται στις ιδεολογίες και κοσμοθεωρίες των πολιτών κάθε κοινωνίας, η οποία έχει ένα ορισμένο ιδεώδες του ανθρώπου από κάθε άποψη, όπως πνευματική, φυσική και ηθική. Αυτό το ιδεώδες είναι σ' ένα βαθμό το ίδιο σ' όλους τους πολίτες ενός κράτους, παρά τις πολιτικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις⁹. Πάντως, σε γενικές γραμμές μπορεί να λεχθεί ότι οι σκοποί της παιδείας απηχούν τα οράματα και την κοσμοθεωρία μιας κοινωνίας, επειδή κάθε ενήλικος έχει διαμορφωμένη κοσμοθεωρία. Συνεπώς παιδεία χωρίς κοσμοθεωρία, δηλαδή παιδεία ουδέτερη είναι αδύνατη¹⁰. Τα ιδανικά αυτά δεν είναι λοιπόν πάντα τα ίδια σε όλες τις κοινωνίες. Στην Αθηναϊκή πολιτεία για παράδειγμα ιδεώδης πολίτης ήταν ο «αγαθός ανήρ», ενώ στη ρωμαϊκή αυτοκρατορία ίσχυε το πρότυπο του ρήτορα¹¹.

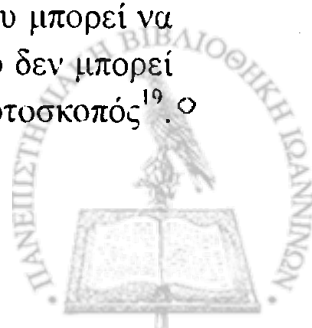
Είναι αδύνατο να τεθούν σκοποί στην αγωγή χωρίς αξιολόγηση, διότι από τις ιδιότητες, που είναι δυνατόν να αποκτήσει ο άνθρωπος, πρέπει να επιλεγούν εκείνες που θεωρούνται πιο άξιες και πιο πολύτιμες¹². Επειδή όμως οι αξίες δεν είναι πάντα σταθερές, αλλ' ενίοτε ασταθείς και μεταβλλόμενες, διαφοροποιούνται επίσης και οι σκοποί ανάλογα με τις εκάστοτε ισχύουσες αξίες¹³. Θα μπορούσε και στην παιδεία να αντιστραφεί ο ρόλος των σκοπών και μέσων, όπως συμβαίνει και με την τεχνική που θεωρείται μέσο προς ελάφρυνση του ανθρώπου από την κοπιώδη εργασία, και γενικά



προς εξυπηρέτηση του ανθρώπου. Έχει διατυπωθεί δηλαδή η άποψη, ότι όχι μόνο οι σκοποί καθορίζουν τα μέσα, αλλά και αντίστροφα τα υπάρχοντα μέσα καθορίζουν τους σκοπούς. «Το ερώτημα δεν είναι αυτή τη φορά πώς θα επιτύχω ό,τι θέλω, αλλά πώς θα προσαρμόσω τη θέλησή μου σε ό,τι επιτυγχάνω και είναι δυνατόν να επιτύχω. Αντί να ζητώ τα μέσα για τον παρόντα σκοπό, ζητώ σκοπούς για τα παρόντα μέσα... Το πρόβλημα της σημερινής τεχνικής δεν είναι πώς θα ευρεθεί ότι ελλείπει, αλλά πώς θα καταστεί δυνατή η αξιοποίηση της δυνατότητας»¹⁴.

Η τεχνική έχει αποτελέσει σήμερα αναπόσπαστο στοιχείο της ζωής του ανθρώπου κι έχει εισχωρήσει σ' όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής, ακόμη και στην παιδεία. Σε ευρεία διάδοση είναι σήμερα τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Συνεπώς και στην παιδεία τα μέσα, δηλαδή οι υφιστάμενες δυνατότητες, καθορίζουν σ' ένα βαθμό και τους σκοπούς της αγωγής. Το να θελήσει κανείς σήμερα να εκπαιδεύσει πιλότους αεροπλάνων ή χειριστές ηλεκτρονικών υπολογιστών προϋποθέτει ότι η σημερινή τεχνική έχει φτάσει σε ικανό βαθμό τελειότητας, ώστε να έχει καταστεί πραγματικότητα η κατασκευή και λειτουργία του αεροπλάνου και του ηλεκτρονικού υπολογιστή· είναι δηλαδή διαθέσιμα τα μέσα και οι δυνατότητες για μια τέτοια εκπαίδευση. Διαφορετικά θα ήταν αδιανόητο να θέλει κανείς να θέσει τέτοιους σκοπούς στην παιδεία, αφού δεν θα ήταν διαθέσιμα τα κατάλληλα μέσα. Επειδή όμως και η ίδια η διαδικασία της εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί σκοπός, έπεται ότι οι εκάστοτε επιδιωκόμενοι σκοποί της παιδείας πρέπει να είναι εφικτοί¹⁵. Μεγάλη επίδραση στην οριστικοποίηση των σκοπών της αγωγής ασκούν τα εκάστοτε κρατούντα φιλοσοφικά ρεύματα και Σχολές¹⁶.

Οι σκοποί της αγωγής, όπως είδαμε, μπορεί να είναι είτε ενέργεια είτε εκτός απ' αυτή και έργο. Πάντως σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαία η ύπαρξη του σκοπού καθώς επίσης και τα μέσα προς επίτευξή του. Αυτές όμως οι έννοιες δεν χωρίζονται με στεγανά όρια, αφού είναι δυνατόν ένας σκοπός να αποτελέσει το μέσο προς επίτευξη ενός ανώτερου σκοπού, κι έτσι να είναι ταυτόχρονα μέσον και σκοπός¹⁷. Για τη σχέση σκοπού-μέσου είναι βαρυσήμαντα τα λόγια του Καντ: «Αυτό που χρησιμεύει στη θέληση ως αντικειμενικό θεμέλιο για τον αυτοκαθορισμό της είναι ο σκοπός, και αν αυτός δίνεται μόνο από τη λογική, πρέπει να ισχύει εξίσου για όλα τα έλλογα όντα. Αντίθετα, αυτό που περιέχει το θεμέλιο για τη δυνατότητα της σκόπιμης πράξης, ονομάζεται μέσο»¹⁸. Ο άνθρωπος δεν είναι πράγμα, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο ως μέσο, αλλά πρόσωπο, δηλαδή κάτι που δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο ως μέσο, αλλά ταυτόχρονα και ως αυτοσκοπός¹⁹.



Όσο περισσότερο τονίζουμε την αξία των σκοπών της παιδείας τόσο ευκολότερα καταλαβαίνουμε τι είναι σκοπός (κατανοούμε δηλαδή τη σημασία του), πώς γεννάται και πώς λειτουργεί στην πράξη²⁰. Κατά τον Έρβαρτ (1776-1841) η παιδεία δανείζεται τους σκοπούς της από την ηθική και τα μέσα από την ψυχολογία²¹. Κατά τον Ντίλταϊ η παιδεία παίρνει τα μέσα από τις επιστήμες, τα οποία αυξάνονται συνεχώς και τελειοποιούνται με τη βελτίωση των επιστημών. Αντίθετα, αντλεί τους σκοπούς από τα ιδεώδη της ζωής κάθε έθνους, που όμως υπόκεινται σε διαρκή μεταβολή και αλλαγή²².

Οι σκοποί της αγωγής –είτε ενέργεια είναι αυτοί είτε έργο– ενδέχεται καμιά φορά να είναι αλληλοσυγκρουόμενοι, επειδή ακριβώς αντιφατικές είναι και οι αξίες της ζωής που πιστεύουν οι άνθρωποι μιας κοινωνίας. Γι' αυτό, η χάραξη των σκοπών είναι σε τελευταία ανάλυση πολιτική επιλογή. Μια από τις βασικές πολιτικές αυτές δραστηριότητες είναι και η σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος, διότι αυτό, δηλαδή η «διδασκτέα ύλη» δεν είναι μόνο μέσο αλλά και σκοπός, αφού δείχνει τον προσανατολισμό της παιδείας. Με το αναλυτικό πρόγραμμα δίνεται εν μέρει έμμεσα απάντηση στο ερώτημα, γιατί πράγμα επιθυμεί ένα κράτος να καταστήσει άξιους τους νέους του, τι είδους μόρφωση θέλει να τους παράσχει και τι επαγγέλματα θέλει να ασκήσουν οι νέοι, όταν ενηλικιωθούν. Το αναλυτικό πρόγραμμα αντικατοπτρίζει και την ιδεολογία του συντάκτη του. Για το λόγο αυτόν γίνεται πάντα μακρά συζήτηση ανάμεσα στους φιλοσόφους και κοινωνιολόγους της παιδείας²³.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ
ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

§ 12. Τα προβλήματα

1. Απαραίτητη προϋπόθεση ο εντοπισμός των προβλημάτων

Μία φιλοσοφική θεώρηση των σύγχρονων προβλημάτων της αγωγής προϋποθέτει όχι μόνο την ύπαρξη αλλά και τη γνώση των προβλημάτων αυτών. Υπάρχει σ' αυτά συνεπώς τόσο οντολογική όσο και επιστημολογική διάσταση. Πρέπει δηλαδή όχι μόνο να υπάρχουν τα προβλήματα, αλλά και να είναι γνωστά σ' εμάς, διότι, όταν –και στο βαθμό που– παραμένουν άγνωστα, δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπισθούν φιλοσοφικά, αφού ο στοχασμός στην περίπτωση αυτή θα είναι μετέωρος και χωρίς αντικείμενο. Αυτό βέβαια δεν συμβαίνει μόνο με τα προβλήματα της παιδείας, αλλά και σ' άλλους τομείς του πνεύματος. Για να είναι δυνατή για παράδειγμα μία φιλοσοφία των μαθηματικών, πρέπει πρώτα να καταστούν γνωστά τα προβλήματα της επιστήμης αυτής. Το ερώτημα, που ανακύπτει στη συνέχεια, είναι με ποιο τρόπο είναι δυνατόν να γίνουν γνωστά στο φιλόσοφο τα προβλήματα της αγωγής και γενικότερα της παιδείας. Η γνώση αυτή θα μπορούσε να κατακτηθεί από το φιλόσοφο είτε άμεσα είτε έμμεσα.

Άμεση εποπτεία των παιδαγωγικών προβλημάτων μπορεί να έχει ο φιλόσοφος, όταν συμβαίνει να είναι ταυτόχρονα και παιδαγωγός. Αυτή είναι η περίπτωση στη μεγάλη γερμανική παιδαγωγική παράδοση, όπου η πλειονότητα των παιδαγωγών ήταν και φιλόσοφοι, όπως για παράδειγμα οι: Καντ, Έρβαρτ, Σπράνγκερ, Ντέρμπολαφ. Για την Ελλάδα θα μπορούσαν να αναφερθούν ανάμεσα σε άλλους ο Γληνός, ο Γεωργούλης και ο Παπανούτσος. Στην περίπτωση που έχει κανείς αυτή τη διπλή ιδιότητα του φιλοσόφου και του παιδαγωγού, μπορεί να έχει άμεση και ενεργή παράσταση των ειδικών προβλημάτων της αγωγής, αφού τα αντιμετωπίζει ο ίδιος καθημερινά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Έμμεση* γνώση διαθέτουν εκείνοι που δεν



είναι παιδαγωγοί. Υπάρχουν δηλαδή στοχαστές, που έχουν φιλοσοφήσει πάνω στο συγκεκριμένο φαινόμενο της παιδείας, χωρίς οι ίδιοι να είναι παιδαγωγοί, όπως για παράδειγμα ο Μαρξ και ο Γιάσπερς. Οι στοχασμοί τους ωστόσο για την παιδεία δεν είναι εξαιτίας αυτού μικρότερης σημασίας και λιγότερης σπουδαιότητας από των παιδαγωγών. Η παιδεία είναι άλλωστε καθολικό φαινόμενο και οι μορφωμένοι (όλοι εκείνοι δηλαδή που έχουν εντρυφήσει στη μελέτη της παιδείας) έχουν λίγο πολύ κάτι να πουν γι' αυτή πολύ δε περισσότερο όταν διδάσκει κανείς σ' οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Επειδή αποτολμάται εδώ μια φιλοσοφική θεώρηση των σύγχρονων προβλημάτων της αγωγής, επιβάλλεται –πέρα από την προσωπική αντίληψη, που μπορεί να έχει γι' αυτά ο συγγραφέων το πόνημα– να εκτεθούν αυτά όπως τα βλέπουν και τα αντιμετωπίζουν καθημερινά κατά κύριο λόγο οι παιδαγωγοί, αυτοί δηλαδή που εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη, που είναι στενά δεμένες μεταξύ τους. Αυτοί είναι οι κατ' εξοχήν αρμόδιοι να τα παρουσιάσουν υπεύθυνα, αφού τα γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως άλλωστε οι ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι της παιδείας. Η προσέγγιση στα προβλήματα της αγωγής επιχειρείται εδώ μέσω της ελληνικής πραγματικότητας, επειδή αυτή μας ενδιαφέρει άμεσα. Έτσι γίνεται μία επιλογή των προβλημάτων, όπως συναντώνται στον ελλαδικό χώρο, που δεν παύουν όμως να είναι προβλήματα της παιδείας γενικά. Αυτή η διαλογή δεν φιλοδοξεί βέβαια να είναι αντιπροσωπευτική, πολύ δε περισσότερο εξαντλητική. Εδώ σταχυολογούνται ορισμένα μόνο προβλήματα από τα άπειρα, που ανακύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν βέβαια ευνόητες και συστηματικές παρουσιάσεις των προβλημάτων της αγωγής από Έλληνες παιδαγωγούς¹. Ωστόσο, τα προβλήματα που αναφέρονται εδώ ενδεικτικά δεν έχουν αντληθεί μόνο από τις παραπάνω εκθέσεις αλλά κυρίως από μεμονωμένους προβληματισμούς, που αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνάς μου.

2. Διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση, επιμόρφωση

Βασικά προβλήματα της αγωγής θεωρούνται κατά μία άποψη εκείνα που ανακύπτουν κατά την πορεία της διδασκαλίας². Αυτά σχετίζονται άμεσα με τους γενικούς διδακτικούς σκοπούς, στον προσδιορισμό των οποίων συμβάλλει κατά συγκεκριμένο τρόπο και η ψυχοπαιδαγωγική, ώστε να γίνονται εμφανείς οι συνέπειες της διδασκαλίας³. Αποτελεί όμως πρόβλημα και συνεπώς αμφισβητείται ο τρόπος καθορισμού των διδακτικών στόχων από την παραδοσιακή διδακτική, οι οποίοι κατά μία άποψη περιέχουν αοριστία και



ασάφεια¹. Έτσι προβάλλεται η αξίωση, αυτοί να εξετάζονται περισσότερο κάτω από το φως των κοινωνικών αντιφάσεων, ώστε να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη η κοινωνική προέλευση των μαθητών, τα αίτια της σχολικής αποτυχίας, καθώς και ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας³. Στη γενικότερη προβληματική της διδασκαλίας υπάγονται και επιμέρους προβλήματα, όπως εκείνο της διδασκαλίας των κλασικών από μετάφραση⁶.

Για να θεωρηθεί μια διδασκαλία πετυχημένη, οφείλει το περιεχόμενό της να καταστεί μάθηση· συνεπώς οι δυο αυτοί όροι αλληλοσυμπληρώνονται⁷. Τι είναι όμως μάθηση και κυρίως πως αυτή συντελείται κατά τον καλύτερο και ταχύτερο δυνατό τρόπο, εξακολουθεί να παραμένει πρόβλημα. Διαφορετικοί ορισμοί της μάθησης αφήνουν να διαφανεί η διάσταση και το μέγεθος του προβλήματος, ακόμα και στην περίπτωση που δεν θα περίμενε κανείς ένα και μοναδικό ορισμό γι' αυτήν.

Αν δεχτεί κανείς ότι σκοπός της διδασκαλίας είναι η μάθηση, τότε η τελευταία συνδέεται άμεσα με τον τρόπο των εξετάσεων, και μάλιστα όταν συμβαίνει να παρατηρείται ασυνέπεια ανάμεσα σ' αυτές και τις «κατευθυντήριες γραμμές» του αναλυτικού προγράμματος⁸. Υφίσταται γενικότερα το πρόβλημα της αξιολόγησης των μαθητών, το οποίο υπολογίζεται ως ένα από τα σπουδαιότερα της εκπαίδευσης⁹. Αξιοσημείωτα είναι επίσης τα γενικά και ειδικά θέματα της αγωγής των παιδιών από ψυχολογική άποψη καθώς και τα προβλήματα της εφηβείας¹⁰. Δεν είναι λιγότερο σπουδαία τα ζητήματα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση στους παράγοντες της σχολικής ζωής¹¹, με τα οποία συνδέεται και η χρήση των ποινών¹², που έχουν άμεση σχέση με την έννοια της παιδείας στην Ελληνική γλώσσα. Με το πνεύμα αυτό ο Ανώνυμος της Ελληνικής Νομαρχίας λέει «Δεν καταλαβαίνετε ότι το 'παιδεύω' εις την ελληνικήν γλώσσαν εννοεί ποτέ μεν το 'διδάσκω' ποτέ δε το 'τιμωρώ'!...» (Δ45). Οι σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή ή στο γονιό και το παιδί, έχουν οδηγήσει σε μια παιδαγωγική των σχέσεων, που εξετάζει τα προβλήματα που συνυφαίνονται μ' αυτές¹³. Στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής εμφανίζονται επίσης κάθε φορά σοβαρά και δυσεπίλυτα προβλήματα¹⁴. Ένα απ' αυτά είναι και ο θεσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τους σκοπούς και το περιεχόμενό του¹⁵, καθώς και η σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη και γενικότερα η μεθοδολογία της έρευνας σε θέματα παιδείας¹⁹.



3. Ανισότητες, κοινωνικοποίηση, τα όρια της αγωγής

Έχει επίσης επισημανθεί ως πρόβλημα η διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών. Μεγάλη μερίδα των ερευνητών πιστεύει σήμερα ότι η ανισότητα αυτή δεν είναι αναπόφευκτη, αφού μπορεί να αρθεί με την κατάλληλη εκπαίδευση¹⁷. Ήδη ο Ρουσώ διακρίνει δύο πηγές ανισότητας του ανθρώπινου γένους: 1) τη σωματική ή φυσική, και 2) την ηθική ή πολιτική ή με άλλα λόγια την κοινωνική θέση του καθενός¹⁸. Ο Γάλλος διαφωτιστής ανάγει τα αίτια διαφοροποίησης του ατόμου στις διαδοχικές μεταβολές της ανθρώπινης φύσης¹⁹. Αν δεχτεί κανείς την άποψη αυτή, τότε μία από τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την επίτευξη ισορροπίας στις επιδόσεις των μαθητών θα πρέπει να είναι η πλήρης εξάλειψη των δύο αυτών ανισοτήτων: της βιολογικής και κοινωνικής, τόσο στους μαθητές όσο και στους δασκάλους. Δηλαδή, όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν την ίδια νοητική και πιο συγκεκριμένα, δεκτική ικανότητα και να επιδεικνύουν ίδιο ζήλο και ενδιαφέρον. Εξ άλλου η παρεχόμενη διδασκαλία στους μαθητές ενός Κράτους θα πρέπει να είναι της ίδιας ποιότητας. Αυτό συνεπάγεται ότι οι διδακτικές και επιστημονικές ικανότητες όλων των διδασκόντων σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα θα πρέπει να είναι ίσες, πράγμα που φαίνεται εξαιρετικά δύσκολο –αν μη αδύνατο– όπως μαρτυρεί τουλάχιστον η μέχρι τούδε εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το ίδιο ισχύει βέβαια και στ' άλλα επαγγέλματα. Όλοι οι επαγγελματίες δεν έχουν πάντα την ίδια απόδοση και τον ίδιο ζήλο στο έργο που επιτελούν. Το αντίθετο θα ήταν ουτοπία.

Σημαντικό επίσης είναι το πρόβλημα της κοινωνικοποίησης του παιδιού και του εφήβου, δηλαδή της οργανικής ένταξης του στην κοινωνία. Όμως μία ενιαία σύλληψη του θέματος δεν έχει στεφθεί ακόμα με επιτυχία. Ένα επιμέρους θέμα της κοινωνικοποίησης είναι η προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στο περιβάλλον που ζουν, δηλαδή στην οικογένεια, το σχολείο και γενικότερα την κοινωνία²¹. Η παιδεία συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνία, αφού αποτελεί μέρος της. Παιδεία, υπό ευρύτερη έννοια θεωρείται το σύνολο των επιδράσεων που ασκούνται από την κοινωνία στο άτομο κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας, με σκοπό να το παρακινήσει να αναπτύξει ελεύθερα τη δημιουργικότητα και ηθικότητά του. Ο χαρακτήρας της είναι κατ' εξοχήν κοινωνικός, αφού θεωρείται το πιο αποτελεσματικό μέσο για τη συνεχή προώθηση της λύσης του κοινωνικού προβλήματος. Η κοινωνική λειτουργία της παιδείας δεν έγκειται μόνο στο ότι προπαρασκευάζει τον άνθρωπο στη μελλοντική του εργασία, αλλά και στη συνεισφορά της στο να πραγματοποιήσει η κοινωνία τα σχέδιά της²². Για το

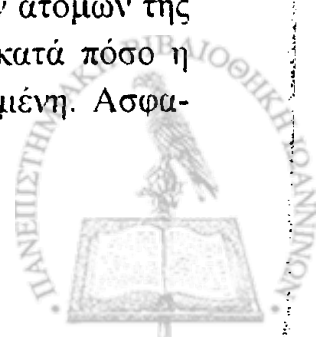


λόγο αυτό τονίζεται ιδιαίτερα ο κοινωνικός ρόλος και χαρακτήρας των σκοπών της αγωγής από διάσημους σκαπανείς της κοινωνικής και πολιτικής φιλοσοφίας. Έτσι κύριος σκοπός της παιδείας θεωρείται η επεξεργασία του ζωντανού δυναμισμού που υπάρχει σε κάθε νέο άτομο και ο προσανατολισμός του «σε αυθεντικές ανθρώπινες αξίες, που ενσαρκώνονται σε έργα του πολιτισμού και σε κοινωνικούς θεσμούς». Η παιδεία, με άλλα λόγια, εκλαμβάνεται ως μέσο, με το οποίο θα προπαρασκευαστεί το άτομο να γίνει άξιο μέλος μιας κοινωνίας²³. Απαραίτητη προϋπόθεση, για να ονομαστεί μέσο, είναι να εξυπηρετεί κάποιο σκοπό²⁴. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η παιδεία είναι το μέσο, ενώ η κοινωνικοποίηση είναι ο σκοπός κατά την άποψη αυτή. Η παιδεία γενικά, και ειδικότερα το σχολείο, μπορεί να θεωρηθεί όργανο «επεξεργασίας διανοουμένων διαφόρων βαθμών»²⁵, αφού ακόμα και η φυσική, δηλαδή η χειρωνακτική εργασία, προϋποθέτει ένα ελάχιστο ποσό πνευματικής δραστηριότητας²⁶, η οποία ωστόσο διακρίνεται σε βαθμούς²⁷.

Υπογραμμίζεται επίσης το πρόβλημα για τα όρια και το δυνατόν της αγωγής γενικά και ειδικότερα της ηθικής αγωγής. Εκλαμβάνεται δηλαδή ως θεμελιώδες το ερώτημα, ως ποιο σημείο το παιδί μπορεί να εξελιχθεί διανοητικά και ηθικά και μέχρι ποιο βαθμό παίζουν κάποιο ρόλο οι καταβολές του ανθρώπου και γενικότερα οι φυσικοί παράγοντες²⁸. Η παιδαγωγική ανθρωπολογία έχει εδώ σημαντικό λόγο²⁹. Καθόλου ασήμαντο δεν είναι επίσης και το πρόβλημα του επαγγελματικού προσανατολισμού³⁰.

4. Η ιδεολογία στην εκπαίδευση

Ένα από τα σπουδαία αλλά και πάντα επίκαιρα προβλήματα της παιδείας είναι η σχέση ιδεολογίας και παιδείας. Μία όψη του προβλήματος είναι ότι η παιδαγωγική ενός κράτους είναι δυνατό να υποστεί κάποια ιδεολογική επίδραση από την παιδαγωγική άλλων κρατών, όπως συνέβη με την ελληνική παιδαγωγική. Το πρόβλημα που τίθεται κάθε φορά είναι ποιον και σε τι εξυπηρετούν αυτές οι επιδράσεις, και αν αποτελούν μέρος της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας³¹. Αναγνωρίζεται βέβαια και από τους παιδαγωγούς ότι οι επιστημονικές προτάσεις είναι ιδεολογικά φορτισμένες κι έτσι καθίσταται εξαιρετικά δύσκολος αν μη αδύνατος ο διαχωρισμός ανάμεσα στην ιδεολογία και την επιστήμη³². Έτσι η κοινωνία με το αναλυτικό πρόγραμμα –που εκφράζει φιλοσοφικές αντιλήψεις– και τη διδασκαλία καλλιεργεί (κάτω από ορισμένη ιδεολογία) τις επιθυμητές γνώσεις και δεξιότητες των ατόμων της επερχόμενης γενιάς³³. Πρέπει ωστόσο να τεθεί το ερώτημα, κατά πόσο η ιδεολογία της εκάστοτε κοινωνίας είναι ενιαία ή διαφοροποιημένη. Ασφα-



λώς δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί το γεγονός, ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχει πλουραλισμός ιδεολογιών. Μπορεί λοιπόν να λεχθεί περιοριστικά ότι το σχολείο δέχεται περισσότερο –αν όχι αποκλειστικά– τις ιδεολογικές επιδράσεις της κυρίαρχης τάξης³⁴. Η ιδεολογία δεν ισχύει μόνο για το παρόν, αλλά εκτείνεται ακόμα και στο παρελθόν, όταν γίνεται παρουσίαση ή ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων για τα οποία άλλωστε δεν μπορεί να υπάρξει απόλυτα αντικειμενική γνώμη³⁵. Κάτω από το πρίσμα αυτό είναι εύλογο να επισημαίνεται ενίοτε ότι ο δεινά ερευνητής κάνει ιδεολογική χρήση του ιστορικού παρελθόντος, με απώτερο σκοπό ενδεχομένως την εξυπηρέτηση των δικών του τωρινών συμφερόντων. Η διερεύνηση όμως του παρελθόντος συνδέεται άμεσα με το παρόν. Αποκαλυπτικά στο σημείο αυτό είναι τα λόγια του Σαρτρ:

«Ο όρος «ήταν» υποδηλώνει το οντολογικό άλμα του παρόντος προς το παρελθόν και παριστά μια πρωταρχική σύνθεση αυτών των δύο τρόπων της χρονικότητας»³⁶. ... «Είτε υπάρχει το παρελθόν μας –όπως διατείνονται ο Μπερζόν και ο Χούσσερλ,– είτε δεν υπάρχει πια, όπως το θέλει ο Καρτέσιος, αυτό δεν έχει καμιά σημασία, αν αρχίζουμε να κόβουμε τις γέφυρες που το συνδέουν με το παρόν μας»³⁷.

Ο κάθε ερευνητής ερμηνεύει το παρελθόν κάτω από το πρίσμα της δικής του ιδεολογίας, αφού η επιστήμη δεν είναι ουδέτερη, έστω και αν τηρείται στο έπακρο η επιστημονική δεοντολογία και μεθοδολογία. Η σκέψη αυτού, που κρίνει τα πορίσματα της έρευνας του άλλου, δεν μπορεί να είναι απαλλαγμένη από ιδεολογική φόρτιση, διότι είναι αδύνατο να χωριστεί η επιστήμη από την ιδεολογία³⁸. Το πρόβλημα της κοινωνικής αγκίστρωσης της σκέψης υπάρχει ακόμα και στη σφαίρα της «καθαρής γνώσης»³⁹. Αλλά και η ίδια η ιδεολογία δεν είναι ουδέτερη, αφού εκφράζει τις πεποιθήσεις των κοινωνικών τάξεων και εξυπηρετεί συνεπώς «συνειδητά ή ασυνειδήτα» ταξικά συμφέροντα κατά τη μαρξιστική άποψη⁴⁰.

Το ζήτημα όμως είναι τι μέσα χρησιμοποιεί κάθε ερευνητής, για να καταλήξει στα συμπεράσματά του και σε ποιο βαθμό η επιστημονική γνώση γενικά επηρεάζεται από την ιδεολογία. Πρέπει δηλαδή να συνυπολογίζονται ως κριτήρια αξιολόγησης η ερευνητική ικανότητα και γενικά το επιστημονικό ήθος, τα οποία ενδεχομένως διαφοροποιούνται ανάλογα με το άτομο. Πάντως, παρά τις όποιες διαφωνίες και αμφισβητήσεις, πρέπει να υπάρχει ένα ελάχιστο δεδομένων και επιστημονικής γνώσης, με βάση τα οποία είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο για συζήτηση ανάμεσα σε επιστήμονες διαφορετικής ιδεολογικής απόκλισης.

Το ερώτημα βέβαια στην περίπτωση αυτή είναι πώς, δηλαδή με ποια κρι-



τήρια, μπορούν να καθοριστούν τα ελάχιστα αυτά σημεία, ώστε να καταστούν κοινής αποδοχής. Κι αυτό, γιατί τα δεδομένα δεν είναι πάντα ανεξάρτητα από την ερμηνεία τους, η οποία μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τον παρατηρητή. Η φιλοσοφία και γενικότερα οι επιστήμονες επιχειρούν κατά κύριο λόγο ερμηνεία της πραγματικότητας, η οποία όμως δεν είναι πάντα έτσι όπως μας φαίνεται. Υπάρχει δηλαδή ενίοτε διαφορά ανάμεσα στα φαινόμενα και την ουσία. Το πρόβλημα αυτό απασχόλησε τη σκέψη μεγάλων διανοητών, όπως του Καντ και του Ράσσελ. Ο πρώτος διακρίνει το «πράγμα καθαυτό» από το «φαινόμενο» και ο δεύτερος το φαινόμενο από την πραγματικότητα⁴¹. Η ιδεολογία συναρτάται άμεσα με την όλη προσωπικότητα του ατόμου και την κοινωνική του τάξη. «Δεν καθορίζει η συνείδηση τη ζωή, αλλά αντίστροφα η ζωή καθορίζει τη συνείδηση» κατά την έκφραση του Μαρξ⁴². Η ιδεολογία δεν είναι πια απλά ένα πρόβλημα, αλλά αποτελεί την «απειλητική όψη του κόσμου» εξαιτίας κυρίως της εμπλοκής της με την προπαγάνδα, όπως –ίσως όχι αδικαιολόγητα– υπογραμμίζει ο Αντόρνο⁴³.

Η παιδεία είναι στενά δεμένη με τα εκάστοτε κρατούντα φιλοσοφικά ρεύματα και ιδεολογικές τάσεις, επειδή με αυτήν επιδιώκεται, όχι μόνο να αποκτήσει ο νέος γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να εισαχθεί σ' ένα σύστημα –εστω και μεταβλητό– από παραστάσεις, κανόνες και αξίες, με άλλοτε σκοπό να σχηματίσει μία εικόνα του κόσμου και της κοινωνίας⁴⁴. Κάθε πράξη στηρίζεται σε αξίες και έχει κατά συνέπεια αξιολογική αναφορά⁴⁵. Αυτές βεβαιώνουν και εγγυώνται σ' ένα βαθμό την ορθότητα της πράξης⁴⁶. Οι αξίες γενικά και ειδικότερα στην παιδεία διαμορφώνονται κατά κύριο λόγο από τα διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα σε συνάρτηση με το κοινωνικό γίνεσθαι. Για το λόγο αυτό δεν είναι άσκοπο και περιττό –αλλά απεναντίας χρήσιμο και ωφέλιμο– να διαθέτει ο παιδαγωγός φιλοσοφική προπαιδεία, ώστε να μπορεί ευχερέστερα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αξιολογεί τις διάφορες επιδράσεις των φιλοσοφικών ρευμάτων στην παιδεία⁴⁷. Οι αξίες βέβαια δεν είναι οι ίδιες σ' όλες τις κοινωνίες και εποχές, αλλά είναι μεταβλητές. Μπορεί ακόμη να επέλθει απαξίωση όλων των υφισταμένων αξιών, όπως συμβαίνει με το μηδενισμό του Νίτσε και του Καζαντζάκη⁴⁸, σύμφωνα με τον οποίο στη θέση των παλαιών αξιών που καταρρέουν τίθενται νέες. Σε μια τέτοια περίπτωση προβάλλει το αίτημα μιας νέας αγωγής⁴⁹ με διαφορετικό προσανατολισμό ως προς τις αξίες.



§ 13. Ο επιστημονικός χαρακτήρας των προβλημάτων

1. Προσανατολισμός της παιδείας στο παρόν και το μέλλον της κοινωνίας

Τα προβλήματα που αναφέρθηκαν δεν εξαντλούν βέβαια προηγουμένως όλα τα θέματα της αγωγής, αλλά συγκροτούν ένα μικρό μόνο μέρος απ' αυτό· εξάλλου όπως δέχονται και οι ίδιοι οι παιδαγωγοί – η εκπαιδευτική διαδικασία περιέχει «άπειρα σημεία», τα οποία μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας και προβληματισμού¹. Αυτό φυσικά δεν ισχύει μόνο για την παιδαγωγική αλλά και για κάθε άλλη επιστήμη, επειδή ο ορίζοντας της δυνατής γνώσης είναι δίχως όρια². Αυτά έχουν τόσο τοπικό όσο και οικουμενικό χαρακτήρα. Είναι συνεπώς εύλογο, να διατηρεί κάθε χώρα τις ιδιαιτερότητές της (πολιτικές, οικονομικές κ.τ.λ.), που επιδρούν σχεδόν καθοριστικά στη δημιουργία μιας ξεχωριστής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η μελέτη της οποίας συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας και συνακόλουθα στην αύξηση των πιθανοτήτων επιτυχίας των μαθητών. Ακριβώς αυτή η ιδιαιτερότητα κάθε χώρας δημιουργεί την υποχρέωση στους παιδαγωγούς, όταν εισάγουν ξένα εκπαιδευτικά πρότυπα, να τα προσαρμόζουν στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της πατρίδας τους, γιατί διαφορετικά θα λειτουργούν ανασταλτικά στην εκπαιδευτική πρόοδο³. Για την εφαρμογή συνεπώς οποιουδήποτε παιδαγωγικού μοντέλου σε μια χώρα απαιτείται πρώτιστα βαθιά και εμπειριστατωμένη γνώση της πραγματικότητας, η οποία πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Αυτή είναι προϊόν του πολιτισμού και αντανάκλαση της εκάστοτε υφιστάμενης κοινωνικής πραγματικότητας, που αδιάκοπα μεταβάλλεται και ανανεώνεται. Για τον λόγο αυτό η σύγχρονη παιδαγωγική προσπαθεί να προετοιμάσει το παιδί να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα που τείνει να λάβει μορφή και όχι σ' αυτή που υπάρχει τώρα ή υπήρχε στο παρελθόν. Θέλει δηλαδή να ετοιμάσει το παιδί να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αυξημένες απαιτήσεις του καιρού του⁴.

Γεννάται όμως εύλογα η απορία, πώς είναι δυνατόν ο παιδαγωγός –και γενικά ο άνθρωπος– να ξέρει με λεπτομέρειες τη δομή και τον τύπο της κοινωνίας, που έρχεται στο άμεσο μέλλον και που πρόκειται να διαδεχτεί και να αντικαταστήσει τη δική μας, ώστε να προετοιμαστούν προς το σκοπό αυτό κατάλληλα τα παιδιά. Τα πραγματικά δεδομένα βέβαια επιτρέπουν ίσως σε κάθε άνθρωπο, σ' ένα βαθμό, να προΐδεασθεί μόνο για το μελλοντικό τρόπο διαβίωσης. Το νόημα άλλωστε της γνώσης κατά μια άποψη είναι η πρόβλεψη *savoir pour prévoir*⁵. Η ελευθερία ωστόσο του ατόμου καθώς και



οι αστάθμητοι παράγοντες που παρεισδύουν και αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης ζωής, είναι δυνατόν να συντελέσουν, ώστε να διαψευσθούν οι εκτιμήσεις και προβλέψεις για τη μορφή και δομή της επερχόμενης κοινωνικής ζωής. Το μέλλον δηλαδή δεν μπορεί να προβλέπεται πάντα με σιγουριά. Στη σπάνια –αλλ’ όχι απίθανη– αυτή περίπτωση λανθασμένης πρόγνωσης οι μόχθοι και οι ελπίδες, τις οποίες οι παιδαγωγοί, και γενικά η πολιτεία θα είχαν ίσως επενδύσει για ένα καλύτερο μέλλον, ενδέχεται τελικά να αποβούν μάταιες. Πιθανώς με τις σκέψεις αυτές να προβάλλονται υπερβολικές αξιώσεις και να καταντά παράλογο και αθέμιτο το να απαιτείται σιγουριά από την παιδαγωγική, όταν η ίδια η ζωή είναι αβέβαιη και ανασφαλής. Πάντως, η προοπτική αυτή δείχνει τον ορθό προσανατολισμό της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης, η οποία έχει επίγνωση των σοβαρών δυσκολιών και ενίοτε αντίξοων συνθηκών του εγχειρήματός της.

Πέρα όμως από τα προβλήματα τοπικού χαρακτήρα υπάρχουν αναμφίβολα και εκείνα που έχουν μια καθολικότητα. Αυτά είναι σ’ ένα βαθμό ανεξάρτητα από το πολιτιστικό επίπεδο των λαών, όπως είναι το πρόβλημα για τα όρια της αγωγής. Η επιστήμη –και συνεπώς και η παιδαγωγική– έχει μια καθολικότητα, με αποτέλεσμα τα πορίσματά της να έχουν πολλές φορές δεσμευτικό χαρακτήρα, έστω και αν κατά καιρούς δίνονται διαφορετικές απαντήσεις στα ερωτήματα που αυτή θέτει. Οι παιδαγωγοί εξάλλου, οι οποίοι παρουσίασαν τα θέματα της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δεν παρέλειψαν να αναφέρονται και στη διεθνή βιβλιογραφία, πράγμα που μαρτυρεί ότι είναι κάπως ενήμεροι για την πρόοδο της παιδαγωγικής επιστήμης σε παγκόσμιο επίπεδο.

2. Θεωρητικός και πρακτικός χαρακτήρας των προβλημάτων

Τα προβλήματα της αγωγής –όπως άλλωστε και κάθε επιστήμης– επιδέχονται φιλοσοφική θεώρηση· μπορούν δηλαδή να αποτελέσουν αντικείμενο θεωρητικού στοχασμού⁶. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται κατ’ επέκταση οι φιλοσοφίες των ειδικών επιστημών, όπως εκείνη των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών, της ιστορίας κ.ά.. Κάθε μια απ’ αυτές ασχολείται με προβλήματα των αντίστοιχων επιστημών· η φιλοσοφία για παράδειγμα των μαθηματικών ασχολείται με προβλήματα της επιστήμης αυτής. Έτσι δημιουργείται ένας σημαντικός δεσμός ανάμεσα στην φιλοσοφία και τις ειδικές επιστήμες. Η φιλοσοφία είναι συνεπώς στενά δεμένη και με την παιδαγωγική. Η βαθιά γνώση της φιλοσοφίας ήταν ανέκαθεν χρήσιμο εφόδιο του παιδαγωγού. Έχει μάλιστα χαρακτηριστεί «βασική επιστήμη της



παιδαγωγικής»⁷. Ακόμα και σήμερα είναι μάλλον γενικά παραδεκτό και ομολογείται ότι ορισμένα προβλήματα της παιδείας, όπως οι σκοποί της, είναι κατ' εξοχή φιλοσοφικά⁸. Αυτά έχουν άμεση σχέση με την πράξη, επειδή η ίδια η παιδαγωγική είναι κατά κύριο λόγο πρακτική επιστήμη, μια και τα προβλήματά της είναι σε τελευταία ανάλυση πρακτικά. Το βασικό ερώτημά της είναι, πώς να εκπαιδευτεί ο νέος κατά ταχύτερο και καλύτερο δυνατό τρόπο. Η μάθηση επιτυγχάνεται είτε με τη βοήθεια άλλου (του δασκάλου) είτε και χωρίς αυτήν. Στη δεύτερη περίπτωση μαθαίνει κανείς μόνος του· είναι δηλαδή αυτοδίδακτος. Το ότι η παιδαγωγική είναι πρακτική επιστήμη δεν συνεπάγεται βέβαια με κανένα τρόπο ότι δεν μπορούν να τεθούν και συζητηθούν καθαρά θεωρητικά ερωτήματα⁹.

Απεναντίας, η θεωρία είναι απαραίτητη για την ευόδωση της πράξης. Συνεπώς κάθε προσπάθεια επίλυσης ή αντιμετώπισης παιδαγωγικών προβλημάτων, χωρίς θεωρητικό και πιο συγκεκριμένα φιλοσοφικό υπόβαθρο, δεν έχει πολλές πιθανότητες επιτυχίας. Πράξη, που δεν καθοδηγείται από τη θεωρία, είναι κατά κανόνα ασυνάρτητη, ασυνεπής, άσκοπη και ανωφελής. Οι ίδιες αρνητικές επιπτώσεις ισχύουν βέβαια και στην αντίθετη περίπτωση, κατά την οποία η θεωρία δεν εφαρμόζεται ούτε επαληθεύεται στην πράξη. Θεωρία και πράξη αλληλοσυμπληρώνονται· υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση που είναι αποτέλεσμα της στενής σχέσης τους. Μια επιτυχής αντιμετώπιση των προβλημάτων της παιδείας (ή οποιουδήποτε τομέα) απαιτεί πάντα κριτική στάση και σκόπιμη ενέργεια. Η μη εσκεμμένη πράξη είναι αυθόρμητη, ταχεία και συνεπώς ακατάλληλη προς λύση προβλημάτων¹⁰.

Έχει διατυπωθεί η άποψη, ότι υπάρχουν ερωτήματα στην παιδεία, που αφορούν το φιλόσοφο, ο οποίος καλείται να πάρει θέση με το να προσπαθεί να δώσει σ' αυτά απάντηση, σε αντιδιαστολή με άλλα θέματα, που είναι πέρα από τη σφαίρα αρμοδιότητάς του. Επισημαίνεται έτσι το γεγονός, ότι προβλήματα που δεν είναι φιλοσοφικά, αντιμετωπίζονται σαν να ήταν, και άνθρωποι, που δεν είναι φιλόσοφοι, προσπαθούν να λύσουν φιλοσοφικά προβλήματα. Ως τέτοια θεωρούνται κατά την άποψη αυτή εκείνα, στα οποία μπορεί να δοθεί απάντηση με βάση μια φιλοσοφική γνώση, που έχει κανείς εκ των προτέρων και η οποία είναι απαραίτητη για τη λύση τους· τεχνικές γνώσεις ή πρακτικές εμπειρίες δεν αρκούν για την επιτυχή διεξαγωγή του έργου της παιδείας¹¹. Υποστηρίζει ακόμη ότι προβλήματα τακτικής και πράξης δεν μπορούν να λυθούν φιλοσοφικά, διότι και στις δύο περιπτώσεις αυτά συγκροτούνται από αστάθμητους παράγοντες και τυχαία περιστατικά. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι πρακτικές λύσεις, που προτείνονται για τέτοιου είδους προβλήματα, είναι μόνο πιθανές γνώμες και όχι γνώση. Κι αυτό γιατί

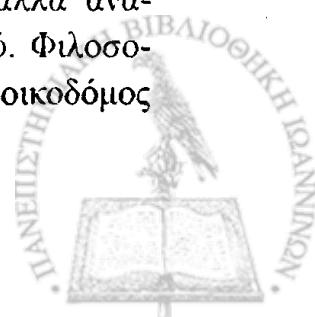


δεν μπορεί να είναι ποτέ βέβαιο ότι έχει συντελεστεί εξαντλητική απαρίθμηση των τυχαίων περιστατικών και συνθηκών που το απαρτίζουν. Η φιλοσοφία της παιδείας, ως πρακτική σκέψη σε εκπαιδευτικά θέματα, θεωρείται κατά την άποψη αυτή αναγκαία για την καλή εφαρμογή του παιδαγωγικού «τακτ» στην πράξη. Η παιδαγωγική καταντά καθαρά εμπειρική και τυχαία διαδικασία, στην περίπτωση που οι αρχές της παραμένουν άγνωστες. Και αντίθετα, οι αποφάσεις μας θα είναι μετέωρες, αν με αυτές δεν πραγματοποιούνται συγκεκριμένοι χειρισμοί και δεν ακολουθούνται καθορισμένες διαδικασίες, που είναι εξειδικεύσεις των αρχών¹².

3. Διαφορετικές προσεγγίσεις των προβλημάτων

Πάνω στις σκέψεις αυτές –που είναι σ’ ένα βαθμό δικαιολογημένες– θα μπορούσαν ίσως να γίνουν κάποιες βασικές επισημάνσεις. Συγκεκριμένα, η φιλοσοφία της παιδείας δεν αποσκοπεί να δώσει οπωσδήποτε λύσεις στα εκάστοτε ανακύπτοντα προβλήματα της παιδείας, αν φυσικά δέχεται κανείς ότι το έργο της φιλοσοφίας γενικά δεν είναι πρώτιστα η λύση προβλημάτων, αλλά μάλλον η ερμηνεία του κόσμου και (κατά τον Μαρξ) η αλλαγή του. Φιλοσοφία είναι δραστηριότητα του πνεύματος, πορεία και αγάπη της σοφίας· είναι δηλαδή μάλλον δυναμική παρά στατική κατάσταση¹³. Όταν λυθεί οριστικά –πράγμα ενίοτε αμφίβολο– ένα φιλοσοφικό πρόβλημα, παύει να ανήκει στο χώρο της φιλοσοφίας, η οποία σε πολλές περιπτώσεις παίρνει απορητικό χαρακτήρα, επειδή μάλλον θέτει παρά λύνει προβλήματα. Η μέθοδος την οποία ακολούθησε για παράδειγμα ο Σωκράτης, ήταν η απορητική διαλεκτική¹⁴.

Από τις παραπάνω διατυπώσεις δεν προκύπτει με αρκετή σαφήνεια ποια προβλήματα της παιδείας είναι φιλοσοφικά. Ο ισχυρισμός, κατά τον οποίο χαρακτηρίζονται ως τέτοια αυτά που απαιτούν εκ των προτέρων φιλοσοφική γνώση, είναι ασαφής, επειδή προϋποτίθεται το ζητούμενο· πρόκειται συνεπώς για σχήμα πρωθύστερο. Αυτό σημαίνει ότι για να είναι σε θέση να διαπιστώσει κανείς ότι ένα πρόβλημα είναι φιλοσοφικό, πρέπει να διαθέτει ήδη εκ των προτέρων την απαιτούμενη φιλοσοφική γνώση προς βαθύτερη ανάλυση – πράγμα διόλου βέβαια απίθανο. Δεν είναι άλλωστε τόσο αυτονόητο ότι για να αντιμετωπισθεί ένα πρόβλημα φιλοσοφικά, απαιτείται εκ των προτέρων φιλοσοφική γνώση, επειδή αυτή δεν συνίσταται σε κανόνες και δεν αποτελείται από αμετάβλητα και αμετακίνητα δεδομένα, αλλά αναπτύσσεται παράλληλα με την πορεία και εξέλιξη του στοχασμού. Φιλοσοφώντας γίνεται κανείς φιλόσοφος όπως και οικοδομώντας γίνεται οικοδόμος



κατά την έκφραση του Αριστοτέλη, καθώς είδαμε. Σύμφωνα με την άποψη εξάλλου του Καντ, όπως είδαμε, η φιλοσοφία δεν μαθαίνεται (εκτός από την ιστορία της): αυτό που το πολύ-πολύ μπορεί να μάθει κανείς είναι να φιλοσοφεί¹⁵. Η φιλοσοφία, στην ευρεία της έννοια, είναι σκέψη, και συνεπώς δεν μπορεί να αποκλεισθεί εκεί όπου υπάρχει πνευματική δραστηριότητα.

Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχθεί ότι σχεδόν κάθε πρόβλημα γενικά, κατά συνέπεια και της παιδείας, μπορεί να αντιμετωπισθεί ποικιλοτρόπως. Ενδέχεται δηλαδή να υπάρξουν διάφορες προσεγγίσεις όπως παιδαγωγική, φιλοσοφική, ψυχολογική, κοινωνιολογική, πολιτική κ.τ.λ.. Το ίδιο δηλαδή θέμα ενδέχεται να αποτελέσει παράλληλα αντικείμενο έρευνας διαφόρων επιστημών, οι οποίες μπορούν από την πλευρά τους να συμβάλλουν εποικοδομητικά στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς όμως καμιά απ' αυτές να διεκδικεί αποκλειστικά για τον εαυτό της το δικαίωμα να έχει τον πρώτο και τελευταίο λόγο σ' αυτόν τον τομέα.

Ο ισχυρισμός επίσης, ότι προβλήματα, που ανάγονται στην πράξη, δεν μπορούν να λυθούν φιλοσοφικά και ότι πρακτικές λύσεις, που στηρίζονται στην εμπειρία, δεν αποτελούν γνώση αλλά γνώμες, δεν έχει στέρεο έρεισμα. Ήδη ο Καντ έχει κάμει σαφή διάκριση ανάμεσα σε γνώση εκ των προτέρων (a priori) και γνώση εκ των υστέρων (a posteriori). Η εκ των προτέρων γνώση σε αρχές κι έχει καθολική ισχύ, ενώ η εκ των υστέρων στηρίζεται στην εμπειρία κι είναι μόνο ενδεχόμενη και πιθανή, επειδή τα περιστατικά που τη συναποτελούν θα μπορούσαν να είχαν και διαφορετική έκβαση¹⁶. Τα πράγματα δηλαδή δεν συμβαίνουν κατ' ανάγκην έτσι όπως έλαβαν χώρα, αλλά θα μπορούσαν να είχαν και αλλιώς. Αυτό είναι κατά την αριστοτελική έκφραση το «συμβεβηκός», δηλαδή εκείνο που συμβαίνει ή έχει συμβεί κατά τύχη, και για το οποίο ισχύει το «ένδέχεσθαι και άλλως έχειν», δηλαδή ενδέχεται να έχει και διαφορετικά¹⁷. Τα πράγματα, με άλλα λόγια, μπορεί να είναι και να μην είναι έτσι¹⁸. Το «συμβεβηκός» δεν είναι αναγκαίο αλλ' αόριστο¹⁹, το δε αίτιό του είναι το τυχόν και όχι κάτι ορισμένο²⁰. Για το ίδιο θέμα μπορούμε συνεπώς να διαθέτουμε και τις δυο μορφές γνώσης: 1) τη γνώση εκ των προτέρων, δηλαδή τις αρχές που διέπουν μια τακτική, και 2) τη γνώση εκ των υστέρων, την οποία αποκομίσαμε από την εμπειρία. Ο άνθρωπος μπορεί να φιλοσοφήσει για τις ανθρώπινες πράξεις, παρόλο που υπόκεινται στο «ένδέχεσθαι και άλλως έχειν». Ένας μεγάλος μάλιστα κλάδος της φιλοσοφίας, η πρακτική φιλοσοφία, έχει την ανθρώπινη συμπεριφορά ως αντικείμενο έρευνάς της.

Τα προβλήματα της παιδείας λοιπόν είναι πολυδιάστατα και επιδέχονται



διαφορετικές θεωρήσεις· μπορούν να αντιμετωπισθούν δηλαδή από διαφορετικές απόψεις: κοινωνιολογική, φιλοσοφική, παιδαγωγική, ψυχολογική κ.ά. Οι επιστήμονες των διαφόρων κλάδων βλέπουν συνεπώς τα προβλήματα αυτά κατά διάφορο τρόπο. Η ίδια δηλαδή θεματική μπορεί να αντιμετωπισθεί και από άλλες απόψεις, οπότε τα προβλήματα ονομάζονται ψυχολογικά, φιλοσοφικά, πολιτικά κ.ά.. Η διαφορά έγκειται κάθε φορά στον τρόπο και τη μέθοδο διαπραγμάτευσής τους. Ο απώτερος όμως στόχος είναι κοινός: η βελτίωση της παιδείας. Για το λόγο αυτό οι επιστήμες αυτές αλληλοσυμπληρώνονται. Τα πορίσματα της μιας βοηθούν την άλλη στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων. Προς διασάφηση είναι αρκετό να αναφερθούν δύο μόνο παραδείγματα: 1) από έρευνες που έγιναν στον κλάδο της κοινωνικής ψυχολογίας διαπιστώθηκε ότι η επίδοση των μαθητών που ασκούνται κατά ομάδες είναι ανώτερη –παρόλο που είναι ενίοτε αργή– από την ατομική, κυρίως σε πολύπλοκα προβλήματα²¹. 2) από άλλη έρευνα που έγινε για τα «ψυχοκοινωνικά» προβλήματα των προσφύγων της Κύπρου διαπιστώθηκε ότι οι νέοι –στους οποίους συμπεριλαμβάνονται προφανώς μαθητές και σπουδαστές– έχουν αποκτήσει εξαιτίας του ξεριζώματός τους ορισμένες ιδιαιτερότητες, τις οποίες δεν είχαν πριν στον ίδιο βαθμό, όπως για παράδειγμα τη σύσφιγξη των οικογενειακών σχέσεων²².

Οι διαφορετικές αυτές αντιμετωπίσεις δεν είναι μονοσήμαντα προσδιορισμένες, ώστε να ανήκουν σ' ένα και μοναδικό επιστημονικό κλάδο· τα όρια δηλαδή δεν είναι στεγανά από τον ένα επιστημονικό τομέα στον άλλο, αφού μπορούν να ανήκουν ταυτόχρονα σε πολλούς. Το παραπάνω παράδειγμα της μάθησης κατά ομάδες μπορεί να ανήκει τόσο στην κοινωνική όσο και στην παιδαγωγική ψυχολογία, καθώς επίσης και στην ίδια την παιδαγωγική. Υπάρχει μάλιστα έντονη πεποίθηση, ότι τα προβλήματα της παιδαγωγικής ψυχολογίας ανήκουν περισσότερο στην παιδαγωγική παρά στην ψυχολογία. Με βάση προφανώς το σκεπτικό αυτό πλάστηκε και χρησιμοποιείται ο όρος «ψυχοπαιδαγωγική» αντί της «παιδαγωγικής ψυχολογίας». Με την ορολογία αυτή δίδεται μεγαλύτερη έμφαση στην παιδαγωγική παρά στην ψυχολογία. Πάντως, τα προβλήματα –από οποιαδήποτε έποψη και αν εξετασθούν– δεν παύουν να έχουν ως ένα βαθμό και προσωπικό χαρακτήρα. Ένας μεγάλος αριθμός απ' αυτά είναι προβλήματα, εφόσον τα βλέπει ως τέτοια ο παρατηρητής. Ό,τι αποτελεί δηλαδή πρόβλημα για τον έναν δεν είναι κατ' ανάγκη πρόβλημα στον ίδιο βαθμό και με την ίδια μορφή και για τον άλλο, επειδή αυτός συμβαίνει να έχει είτε διαφορετική ιδεολογία είτε γενικότερα άλλη οπτική γωνία με την οποία βλέπει τον κόσμο και τη ζωή. Δεν υπονοείται βέβαια με κανένα τρόπο ότι δεν υπάρχουν προβλήματα στην



αγωγή, τα οποία έχουν κάπως αντικειμενικό και διυποκειμενικό χαρακτήρα. Υπάρχουν αναμφίβολα αρκετές τέτοιες περιπτώσεις.

4. Ο υποκειμενικός χαρακτήρας των προβλημάτων της φιλοσοφίας της παιδείας

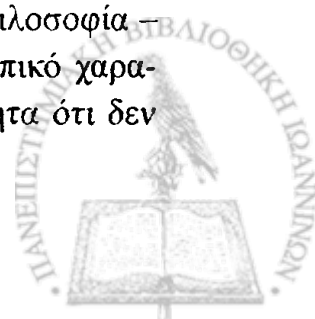
Στα προβλήματα της αγωγής γενικά έχουν δοθεί κατά καιρούς κάποιες απαντήσεις και λύσεις, οι οποίες όμως δεν είναι καθόλου τελειωτικές και οριστικές, γιατί αυτό θα σήμαινε και το τέλος της προόδου της επιστήμης γενικά, στην οποία ο ορίζοντας της δυνατής γνώσης παραμένει πάντα ανοικτός. Τα θέματα και τα προβλήματα διαφοροποιούνται από το πώς τίθενται και τι απαντήσεις δίνονται σ' αυτά κάθε φορά. Μεγαλύτερη σημασία ίσως να έχει το περιεχόμενο των ερωτημάτων και ο τρόπος υποβολής τους, παρά οι ίδιες οι απαντήσεις. Κι αυτό γιατί έτσι καθορίζεται περίπου η κατεύθυνση της απάντησης. Οι προσωκρατικοί για παράδειγμα έθεταν προπαντός το ερώτημα για την αρχή του κόσμου, ενώ ο Σωκράτης έστρεψε τη φιλοσοφία προς τον άνθρωπο και υπέβαλλε ηθικά ερωτήματα. Είναι εντούτοις δυνατό στο ίδιο ερώτημα –όπως και αν αυτό ήθελε τεθεί– να δοθούν πολλές και διαφορετικές απαντήσεις· ορισμένες μάλιστα απ' αυτές ενδέχεται να είναι αλληλοσυγκρουόμενες και αντιφατικές. Αυτός είναι ίσως ένας από τους λόγους, για τους οποίους ο Σωκράτης έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στην ερώτηση παρά στην απάντηση. Επιβεβαίωση αυτού είναι το γεγονός, ότι ο ίδιος συνήθως δεν απαντούσε στα ερωτήματα, που έθετε, αλλά κατέληγε σε απορία. Όσον αφορά δε την παιδαγωγική ισχυριζόταν ότι δεν δίδασκε το μαθητή τίποτα, αλλ' ότι πάντα ερωτούσε²³. αυτό σήμαινε ότι διεξήγαγε τη διδασκαλία υπό μορφή ερωτήσεων.

Τα πορίσματα της παιδαγωγικής ως επιστήμης δεν έχουν πάντα δεσμευτικό, υποχρεωτικό και καθολικό χαρακτήρα. Η αξιούμενη καθολικότητα των πορισμάτων ισχύει περισσότερο στις θετικές παρά τις θεωρητικές επιστήμες, στις οποίες εντάσσεται και η παιδαγωγική. Ο νόμος π.χ. της βαρύτητας του Νεύτωνα ή της σχετικότητας του Αϊνστάιν ισχύουν για όλους τους ανθρώπους του πλανήτη μας. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και για τις λεγόμενες θεωρητικές επιστήμες, όπως είναι η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία και κατ'εξοχήν η φιλοσοφία. Τα συμπεράσματα των επιστημών αυτών δεν έχουν την ακρίβεια και την αυστηρή δεσμευτικότητα των φυσικών επιστημών, αφού για το ίδιο θέμα είναι δυνατές και εύλογες περισσότερες από μια λύσεις. Για αυτό ακριβώς είπε και ο Έγγελος ότι το πλήθος των φιλοσοφιών δεν βλάπτει τη φιλοσοφία, αλλά αντίθετα αποτελεί την ουσία της²⁴. Παρόλα αυτά θα μπορούσε να λεχθεί ότι και για τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής ως επι-



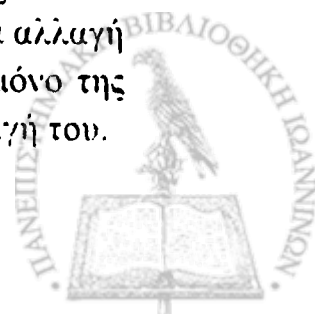
στήμης ισχύει –τουλάχιστο μέχρι σ' ένα βαθμό– η αρχή της επαληθευσιμότητας ή διαψευσιμότητας καθώς και της αντίφασης, που διέπουν γενικά τις επιστήμες²⁵. Ωστόσο, οι επιστημονικές θεωρίες –όσο στέρεες και αν φαίνονται σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή– είναι ενδεχόμενο κάποτε να ξεπεραστούν και συνεπώς να θεωρούνται απαρχαιωμένες, αφού και η επιστήμη (παρά τις όποιες αμφισβητήσεις) υπόκειται στο νόμο της εξέλιξης και της προαγωγής²⁶. Πρόοδος σημειώνεται όχι μόνο με την ανακάλυψη του νέου αλλά και με τη διαπίστωση ότι αυτό, που ίσχυε ως αληθινό, είναι λανθασμένο, διότι και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για κατάκτηση νέας γνώσης. Η αναγνώριση του λάθους είναι το βαθύτερο νόημα της σωκρατικής άγνοιας. Έχει πρόσφατα υποστηριχθεί ότι η άνθηση των φυσικών επιστημών δεν διαφέρει από εκείνη σε άλλους τομείς. Όμως, η απουσία ως επί το πλείστον ανταγωνιζομένων σχολών στη φυσική, ώστε η μία να μην αμφισβητεί τους σκοπούς και τα δεδομένα της άλλης, αφήνει να διαφανεί πολύ εύκολα η συντελούμενη ακμή. Η αμφισβήτηση για την άνοδο στον τομέα της φιλοσοφίας οφείλεται κατά την άποψη αυτή στο γεγονός, ότι υπάρχουν ανταγωνιζόμενες σχολές: η μία δηλαδή αμφισβητεί σταθερά τα θεμέλια της άλλης. Στην πραγματικότητα όμως υπάρχει, κατά την άποψη αυτή, πρόοδος και στη φιλοσοφία έστω και με παλινδρομήσεις²⁷. Μπορεί να δεχτεί κανείς πράγματι ανεπιφύλακτα ότι σ' όλες τις επιστήμες (με μοναδική ίσως εξαίρεση τη φιλοσοφία) μπορεί να διαπιστωθεί χωρίς ανυπέρβλητες δυσκολίες η σημειούμενη προώθηση, έστω κι αν δεν υφίσταται ένας και μοναδικός τύπος προοδευτικής εξέλιξης²⁸.

Μένει ωστόσο η εντύπωση, ότι η άποψη αυτή δεν διαφωτίζει πλήρως την πραγματική διάσταση του προβλήματος. Κι αυτό διότι, ακόμα και αν ληφθεί ως δεδομένο ότι δεν υπάρχουν αντιμαχόμενες πλευρές στη φυσική, ώστε η μία να μην θέτει σε αμφισβήτηση το επιστημονικό επίπεδο της άλλης, πάλι το πρόβλημα δεν λύνεται, ούτε τουλάχιστο διαλευκαίνεται, αλλά απλώς μετατοπίζεται. Μένει στην περίπτωση αυτή αναπάντητο το ερώτημα, γιατί αυτό που συμβαίνει στη φυσική επιστήμη να μην ισχύει και στη φιλοσοφία. Μια πιθανή απάντηση είναι ότι τα πορίσματα των θετικών επιστημών έχουν περισσότερο δεσμευτικό και καθολικό χαρακτήρα. Στη φιλοσοφία αντίθετα υπεισέρχεται έντονα το προσωπικό στοιχείο και είναι συνεπώς αισθητός ο υποκειμενικός χαρακτήρας. Το ίδιο –αλλά σε πολύ μικρότερη κλίμακα– συμβαίνει και στην παιδαγωγική, την ιστορία και αλλού, όπου μια απόλυτα αντικειμενική γνώση είναι μάλλον ανέφικτη. Το γεγονός, ότι η φιλοσοφία – και συνεπώς και η φιλοσοφία της παιδείας– έχει έντονο προσωπικό χαρακτήρα, δεν μας επιτρέπει μάλλον να συμπεράνουμε με βεβαιότητα ότι δεν



σημειώνεται πρόοδος σ' αυτήν. Στα Πανεπιστήμια διδάσκονται και μελετώνται με το ίδιο ίσως ενδιαφέρον τόσο οι αρχαίοι όσο και οι σύγχρονοι φιλόσοφοι. Έχει μάλιστα κατ' επανάληψη διατυπωθεί η άποψη, ότι ο Σωκράτης, ο Πλάτων κι ο Αριστοτέλης συγκαταλέγονται στους μεγαλύτερους φιλοσόφους των αιώνων και ότι οι νεότεροι επαναλαμβάνουν με άλλη μορφή τη σκέψη τους. Κατά τον Μαρξ μάλιστα ο Αριστοτέλης είναι ο μέγιστος των φιλοσόφων της αρχαιότητας και γίγας του πνεύματος (WERKE XXIII, 96. 430). Αντίθετα, στις άλλες επιστήμες και κυρίως στις θετικές (όπως είναι η φυσική, τεχνολογία και ιατρική) η πρόοδος είναι εμφανής. Σ' αυτές το παλιό παραμελείται, λησμονείται ή μένει χωρίς ιδιαίτερη σημασία.

Τα πορίσματα της επιστημονικής παιδαγωγικής –παρά τον όποιο υποκειμενικό χαρακτήρα τους– υπόκεινται σε διαρκή εξέλιξη και ανανέωση, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν κάποια πρόοδο– έστω και σχετική. Η συνεχής βελτίωση των πορισμάτων της –πέρα από την εξέλιξη της ίδιας της παιδαγωγικής– οφείλεται αφενός μεν στην πρόοδο των άλλων επιστημών (όπως της κοινωνιολογίας, ψυχολογίας, ακόμα και της τεχνολογίας, με τις οποίες συνεργάζεται στενά, από τη στιγμή που είναι υποχρεωμένη να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τα πορίσματά τους), αφετέρου δε στη συνεχή αλλαγή της δομής της κοινωνίας. Άρα ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό επίτευγμα ισχύει προπάντων για μια συγκεκριμένη κοινωνία και εποχή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείεται να έχει διαχρονική ισχύ. Όσο κι αν θα 'θελε κανείς να ακολουθήσει την Ηρακλείτεια ρήση, ότι όλα μεταβάλλονται και τίποτε δεν μένει σταθερό, θα ανέμενε ωστόσο πως κάτι το αληθινό πρέπει να περιέχεται και στη θέση του Παρμενίδη, ότι τα πάντα μένουν ακίνητα και αμετάβλητα. Η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη για παράδειγμα έχει αποδειχθεί με σύγχρονες έρευνες, καθώς είδαμε, ότι παραμένει επίκαιρη, αφού είναι εφαρμόσιμη –με άριστα αποτελέσματα– ακόμα και σήμερα. Οι παιδαγωγικές αρχές οφείλουν να έχουν επίσης διαχρονική ισχύ, όπως η αριστοτελική αρχή, ότι «κάθε γνώση φαίνεται πως είναι διδακτική και είναι δυνατόν να μάθει κανείς το αντικείμενο της επιστήμης»²⁹. Ο Σωκράτης βέβαια αμφισβητούσε ότι η αρετή ήταν διδακτική³⁰, επειδή πίστευε ότι, από τη στιγμή που μάθαινε κάποιος τι είναι αρετή, μπορούσε και όφειλε να γίνει ταυτόχρονα και ενάρετος. Η γνώση δηλαδή της αρετής συνεπαγόταν και την ενάσκησή της απ' αυτόν που την κατείχε θεωρητικά. Έπρεπε δηλαδή να ταυτισθεί η θεωρία με την πράξη. Εδώ ίσως έχει την αφετηρία του ο πρακτικός συλλογισμός του Αριστοτέλη και κατ' επέκταση η απαίτηση του Μαρξ για αλλαγή του κόσμου. Δεν πρέπει δηλαδή να παραμένει κανείς στο στάδιο μόνο της γνώσης και της ερμηνείας του, αλλά οφείλει να προχωρεί στην αλλαγή του.



5. Παραγωγική και επαγωγική μέθοδος στη λύση των προβλημάτων

Τα προβλήματα τώρα της παιδείας, όπως είδαμε παραπάνω, από παιδαγωγική άποψη μπορούν να ανήκουν ταυτόχρονα και στη φιλοσοφία, και πιο συγκεκριμένα στη φιλοσοφία της παιδείας. Ενώ όμως μοναδικό αντικείμενο έρευνας της παιδαγωγικής είναι τα προβλήματα της παιδείας, δεν συμβαίνει το ίδιο και για τη φιλοσοφία, κοινωνιολογία, ψυχολογία κ.ά., στις οποίες αυτά δεν είναι τα μοναδικά, αλλά ένα μικρό μόνο μέρος. Έτσι έχουν διαμορφωθεί ως κλάδοι των επιστημών αυτών η φιλοσοφία και κοινωνιολογία της παιδείας, η παιδαγωγική ψυχολογία ή ψυχοπαιδαγωγική κ.ά. Οι παιδαγωγοί επιδίδονται όχι σπάνια με επιτυχία στις επιμέρους ειδικότητες των παραπάνω επιστημών. Αυτό ενδεχομένως να συμβαίνει για δύο κυρίως λόγους: 1) οι τομείς έρευνας των διαφόρων επιστημών δεν χωρίζονται στεγανά, και συνεπώς δεν είναι δυνατόν να καθορίζεται πάντα με ακρίβεια που τελειώνει η περιοχή της μιας επιστήμης και πού αρχίζει της άλλης. 2) οι παιδαγωγοί γνωρίζουν κατά τεκμήριο τα προβλήματα της αγωγής ως επί το πλείστον καλύτερα από κάθε άλλον επιστήμονα. Στην περίπτωση αυτή προϋποτίθεται μάλλον η σπουδή και της δεύτερης επιστήμης –εκτός από την παιδαγωγική– π.χ. της φιλοσοφίας, διότι διαφορετικά θα τους έλειπε το όλο, δηλαδή η συνολική θεώρηση της επιστήμης αυτής, που είναι απαραίτητη. Αυτό θα μπορούσε να παραλληλισθεί με το να θέλει κανείς να πάρει ειδικότητα στην ιατρική, χωρίς πρώτα νά 'χει σπουδάσει γενική ιατρική. Είναι μια πορεία από το γενικό προς το επιμέρους και ειδικό, όπως τουλάχιστο την παρουσιάζει ο Πλάτων με τη θεωρία των ιδεών του. Οι ιδέες είναι το γενικό, στις οποίες οφείλουν την ύπαρξή τους τα αισθητά πράγματα³¹. Στη γλώσσα της λογικής λέγεται παραγωγή. Υποστηρίζεται ωστόσο και η αντίθετη ακριβώς άποψη, που διατύπωσε ο μαθητής του Αριστοτέλης, σύμφωνα με την οποία αξιώνεται η αντίστροφη πορεία. Συγκεκριμένα, περισσότερη σημασία κατά τον Σταγίριτη έχει το επιμέρους και ειδικό, το «τόδε τι» παρά το γενικό. Η πορεία για την κατάκτηση της γνώσης προχωρεί από τα ειδικά και συγκεκριμένα προς τα γενικά και αφηρημένα· αυτό στη γλώσσα της λογικής λέγεται επαγωγή³².

Πάντως, ποια τελικά από τις δυο είναι ορθότερη μέθοδος για την απόκτηση της γνώσης παραμένει για πολλούς πρόβλημα και απορία. Ο Αριστοτέλης αναφέρει ότι ο ίδιος ο Πλάτων απορούσε αν θα έπρεπε η πορεία να γίνεται από ή προς τις αρχές, παραγωγικά δηλαδή ή επαγωγικά. Έκανε μάλιστα παραλληλισμό με τους δρομείς στο στάδιο. Αναρωτιόταν δηλαδή ποια θά 'πρεπε να είναι η διαδρομή: από τους αθλοθέτες (τους κριτές των αγώνων) προς το τέρμα ή αντίθετα, από το τέρμα προς τους αθλοθέτες; Κατ'



αυτόν βέβαια δεν υπήρχε αμφιβολία ότι η μάθηση πρέπει να αρχίζει από τα γνωστά σε μας πράγματα³³. Υπεραμυνόταν δηλαδή της επαγωγικής μεθόδου. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται όχι μόνο δυνατό και εύλογο το εγχείρημα των παιδαγωγών –έστω σε περιορισμένη κλίμακα–, να οικειοποιούνται οι ίδιοι τις επιμέρους αυτές ειδικότητες (φιλοσοφία και κοινωνιολογία της παιδείας, ψυχοπαιδαγωγικής), αλλά και επιβεβλημένο, αφού μόνο με τη γνώση του επιμέρους είναι δυνατό να φτάσει κανείς στην κατανόηση και σύλληψη του γενικού. Η προσπάθεια δηλαδή αυτή μπορεί, να εξεταστεί μόνο ως αφετηρία μιας μακρύτερης πορείας προς το όλο, τις αρχές, το γενικό. Έτσι, ξεκινώντας κανείς από τη φιλοσοφία ή την κοινωνιολογία της παιδείας θα κατακτήσει τελικά όλη την κοινωνιολογία ή τη φιλοσοφία αντίστοιχα. Δεν φαίνεται ωστόσο και τόσο εύκολη η διέξοδος από τη δύσκολη θέση του διλήμματος και της απορίας, που είναι φυσικό να περιπέσει κανείς, δεδομένου ότι και οι δύο απόψεις (πλατωνική και αριστοτελική) φαίνονται εξίσου καλά τεκμηριωμένες. Γεγονός πάντως παραμένει, ότι ανάλογα με το αν γράφεται η φιλοσοφία της παιδείας από φιλόσοφο ή παιδαγωγό, θα τονίζεται –συνειδητά ή ασυνειδητά– η φιλοσοφία ή η παιδαγωγική αντίστοιχα. Η καλύτερη βέβαια –ιδανική θα έλεγε κανείς– περίπτωση θα ήταν να υπάρχει συνδυασμός και των δύο αυτών επιστημών στο ίδιο πρόσωπο.

§ 14. Η υφή των προβλημάτων της αγωγής

1. Παλιά και νέα προβλήματα της παιδείας

Από την παραπάνω ανάλυση πρέπει μάλλον να κατέστη φανερό, ότι υφίσταται στενός δεσμός της παιδείας αφ' ενός μεν με την πολιτική, αφ' ετέρου δε με τη φιλοσοφία. Για τον Πλάτωνα η παιδεία είναι έκφραση της πολιτικής και ο τελικός σκοπός¹. Στους διαλόγους του μάλιστα, *Φαίδρο* και *Συμπόσιο*, θεωρείται πρωταρχική πράξη². Με τη διδασκαλία λαμβάνει χώρα μια από τις πιο υψηλές μορφές ανθρώπινης επικοινωνίας. Η πολιτική αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της παιδείας, η οποία είναι πεδίο πολιτικών ανταγωνισμών³. Κατά τη μαρξιστική άποψη μάλιστα η παιδεία είναι μέσο αναπαραγωγής και διάδοσης των «ιδεών της κυρίαρχης τάξης», αφού ήταν, είναι και θα παραμείνει ταξική έως ότου υπάρχουν τάξεις⁴. Η παιδεία συνδέεται επίσης στενά και με τη φιλοσοφία, αφού έχει βασικά φιλοσοφικό χαρακτήρα. Είναι μάλιστα πλατιά διαδεδομένη η αντίληψη και πεποίθηση, ότι τα σημαντικότερα προβλήματα της παιδαγωγικής είναι σε τελευταία ανάλυση φιλοσοφικά⁵. Άρα μια φιλοσοφική θεώρηση των σύγχρονων προ-

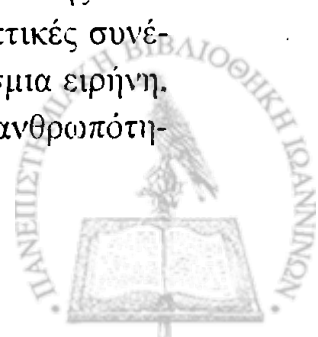


βλημάτων της αγωγής είναι όχι μόνο δυνατή αλλά και αναγκαία.

Τα προβλήματα της αγωγής, που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι σύγχρονα, αφού είναι σημερινά. Το θέμα όμως είναι, κατά πόσο αυτά είναι μόνο σύγχρονα ή ταυτόχρονα και παλιά. Τα περισσότερα φαίνονται πανάρχαια, παρόλο που έκαναν την παρουσία τους και παλιότερα (έστω με υποτυπώδη μορφή). Προβλήματα όπως: το δυνατόν και τα όρια της αγωγής, σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος, επίδραση της ιδεολογίας στην εκπαίδευση, διδασκαλία, μάθηση, εκπαιδευτική πολιτική κ.ά. δεν είναι εντελώς σύγχρονα, αλλά λίγο πολύ έχουν την αφετηρία τους στο μακρινό παρελθόν, με διαφορετική ίσως μορφή και ένταση. Ακόμα και στις πανάρχαιες εποχές— που η παιδαγωγική είχε καθαρά πρακτικό και όχι αυστηρά επιστημονικό χαρακτήρα — πρέπει να υπήρχαν πολλά από τα σημερινά προβλήματα (έστω σε πρωτόγονη και ατελή κατάσταση), εφόσον ελάμβανε χώρα διδασκαλία και γενικότερα μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, που ήταν απαραίτητες για την επιβίωση των λαών.

Η αντιμετώπιση των θεμάτων της αγωγής στη μακραίωνη ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης δεν παύει να είναι γεγονός και ως τέτοιο διαγράφει κυκλική, ευθύγραμμη ή ελικοειδή κίνηση· είναι οι τρεις πιθανές αντιλήψεις για τη ροή των ιστορικών γεγονότων εν γένει. Τα εκπαιδευτικά θέματα, παρά την πρόοδο που σημειώνεται στην επίλυσή τους, παραμένουν μάλλον τα ίδια ως προς τη φύση τους· επικρατεί δηλαδή και εδώ ό,τι ισχύει γενικότερα στη γνώση, κατά την άποψη του Σλικ, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει διαφορά φύσης, αλλά μόνο βαθμού ανάμεσα στην επιστημονική και πρακτική γνώση⁶. Συνεπώς δεν είναι αδικαιολόγητη η γνώμη, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν πάρα πολύ λίγα νέα προβλήματα στην εκπαίδευση, αφού τα περισσότερα ανάγονται σε παλιότερες εποχές και απλώς έχει λησμονηθεί το ιστορικό παρελθόν τους⁷.

Τα εντελώς νέα προβλήματα εντοπίζονται σ' όλο το φάσμα της παιδαγωγικής δραστηριότητας: από τα μέσα μέχρι τους σκοπούς. Ένας από τους κύριους (ίσως μάλιστα και ο σημαντικότερος) σκοπός της αγωγής σήμερα είναι π.χ. η καλλιέργεια πνεύματος για την πίστη στη δυνατότητα και αναγκαιότητα εδραίωσης της παγκόσμιας ειρήνης, επειδή αφορά την ίδια την επιβίωση του ανθρώπινου γένους—αλλά και κάθε ζωής— στον πλανήτη μας. Η υποστήριξη ενός τέτοιου σκοπού θα ήταν στην αρχαιότητα μάλλον ουτοπική, διότι δεν υπήρχε καν η δυνατότητα (λόγω της υπανάπτυκτης τότε τεχνικής) έκρηξης παγκοσμίου πολέμου με τεράστιες καταστρεπτικές συνέπειες. Δεν είχε συνεπώς πολύ νόημα να γίνεται λόγος για παγκόσμια ειρήνη, προκειμένου να αποσοβηθεί ο όλεθρος και το ολοκαύτωμα της ανθρωπότη-



τας από την απειλή μιας πυρηνικής παγκόσμιας σύρραξης. Παρόλα αυτά θα αναμενόταν εύλογα η απαίτηση για την αποκατάσταση και παγίωση της ειρήνης σε τοπική κλίμακα. Μαρτυρείται πράγματι ιστορικά ότι υψώθηκαν κατ' επανάληψη τέτοιες συνετές φωνές. Η ιδέα αυτή εκφράζεται, με ιδιαίτερη μάλιστα έμφαση, στην κλασική αρχαιότητα· ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν οι «Θεσμοφοριάζουσες» του Αριστοφάνη και ο «Περί ειρήνης» λόγος του Δημοσθένη, οι *αμφικτιονίες* και οι *ολυμπιακοί αγώνες*, καθώς και ο *βωμός της ειρήνης* στη Ρώμη (ARA PACIS). Τα εντελώς νέα προβλήματα συναντώνται επίσης και στο χώρο των μέσων της αγωγής. Η διδασκαλία για παράδειγμα με τη βοήθεια οπτικοακουστικών μέσων που δεν υπήρχαν παλιότερα εντάσσεται στην κατηγορία αυτή. Γενικότερα, μπορεί να λεχθεί ότι τα προβλήματα της αγωγής κάθε εποχής παρουσιάζουν νέα όψη ή αντιμετωπίζονται διαφορετικά, όταν τα εκάστοτε νέα επιτεύγματα της συνεχώς εξελισσόμενης επιστήμης εφαρμόζονται και αξιοποιούνται σ' αυτά.

Έτσι φαίνεται ίσως δικαιολογημένη σ' ένα βαθμό ή άποψη του Ντιούι, κατά την οποία τα σημερινά εκπαιδευτικά προβλήματα είναι βαθύτερα, εντονότερα και απείρως δυσκολότερα από εκείνα παλαιότερων εποχών, επειδή η αγωγή έχει να αντιμετωπίσει όλα τα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου⁸. Η άποψη αυτή οδηγεί στην απαισιόδοξη πρόβλεψη ότι στο μέλλον τα προβλήματα κάθε επερχόμενης γενιάς θα είναι οξύτερα και δυσκολότερα από εκείνα κάθε προηγούμενης, πράγμα όμως που δεν είναι καθόλου βέβαιο. Τίθεται πάντως στην περίπτωση αυτή το πρόβλημα, κατά πόσο η παιδαγωγική θα είναι σε θέση να δαμάσει και επιλύσει με την πάροδο των αιώνων τα ολοένα οξύτερα και συνεχώς συσσωρευόμενα προβλήματα.

Μπορεί βέβαια τα προβλήματα των ανθρώπων κάθε γενιάς, στα οποία περιλαμβάνονται και εκείνα της αγωγής, να καθίστανται ολοένα περισσότερα και εντονότερα, αλλά και τα μέσα αντιμετώπισής τους είναι αντίστοιχα δραστικότερα και αποτελεσματικότερα. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς τα καταπληκτικά επιτεύγματα της τεχνολογίας, ιατρικής, ψυχολογίας και άλλων επιστημών, οι οποίες δεν αφήνουν αβοήθητο και ανυπεράσπιστο τον άνθρωπο στην αντιμετώπιση των καθημερινών του προβλημάτων στον αιώνα της τεχνολογίας· είναι κι αυτά προϊόντα του πολιτισμού και της τεχνικής, η οποία σήμερα τείνει δυστυχώς να ξεφύγει από τον έλεγχο του ανθρώπου. Η εφεύρεση για παράδειγμα του χαρτιού και των τυπογραφικών μηχανημάτων διευκόλυνε τα μέγιστα το έργο της παιδείας. Ωστόσο, επειδή το σύνολο της ανθρώπινης γνώσης αυξάνεται αδιάκοπα και τα προβλήματα καθίστανται πιο δύσκολα και πολύπλοκα, κάθε γενιά οφείλει να επανεξετάζει και αναθεωρεί τις εκπαιδευτικές της μεθόδους⁹.



2. Ηθική, πολιτική και επιστημονική προσέγγιση των προβλημάτων

Τα προβλήματα της αγωγής –που είναι ταυτόχρονα και προβλήματα της φιλοσοφίας της παιδείας– διακρίνονται κατά τον Άντλερ σε *θεωρητικά* και *πρακτικά*. Τα πρώτα αναφέρονται στη φύση των πραγμάτων ή φαινομένων, ενώ τα δεύτερα στο τι πρέπει να γίνει, δηλαδή τι πρέπει ο άνθρωπος να κάνει σε κάθε περίπτωση, ώστε να επιτυγχάνει τον εκάστοτε επιδιωκόμενο σκοπό του. Οι απαντήσεις στην πρώτη περίπτωση ερμηνεύουν ή περιγράφουν τα γεγονότα, ενώ στη δεύτερη θέτουν νόμους ή καθορίζουν τις αξίες, οι οποίες επέχουν θέση γνώμονα για τις ανθρώπινες πράξεις. Η αξία λειτουργεί ως μέτρο, δηλαδή ως κριτήριο για την καλή ή κακή επιλογή του ανθρώπου¹⁰. Αυτή η διάκριση όμως μόνο για μεθοδολογικούς λόγους μπορεί να γίνει αποδεκτή και εξαντλείται εκεί ο προορισμός της, επειδή θεωρία και πράξη δεν συνιστούν στην ουσία αντίθεση (χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι ταυτίζονται) αλλά οργανική ενότητα. Η θεωρία φωτίζει την πράξη, στην οποία και δοκιμάζεται¹¹.

Η φιλοσοφία της παιδείας –η οποία εντάσσεται τόσο στην πρακτική φιλοσοφία όσο και στη φιλοσοφία του πολιτισμού– είναι ταυτόχρονα θεωρητική και πρακτική, επειδή τα ενδιαφέροντά της εμπίπτουν και στις δύο αυτές κατηγορίες. Θεωρητικό είναι για παράδειγμα το ερώτημα για τον ορισμό της αγωγής¹². Επειδή όμως τα έσχατα προβλήματα της αγωγής είναι πρακτικής φύσης, έπεται ότι και ο βασικός προβληματισμός της φιλοσοφίας της παιδείας θα στοχεύει στην πράξη.

Τα προβλήματα της παιδείας μπορούν επίσης να ιδωθούν κάτω από *ηθική* και *πολιτική* σκοπιά. Στο ηθικό ερώτημα ζητείται απάντηση για την ιδεώδη μορφή της άριστης παιδείας, σύμφωνα με την ουσία της ανθρώπινης φύσης, λαμβανομένου βέβαια σοβαρά υπόψη και του θέματος των ατομικών διαφορών. Το εκπαιδευτικό πρόβλημα στην πολιτική του διάσταση αναφέρεται στις υποχρεώσεις της κοινωνίας προς τα μέλη της αναφορικά με την παιδεία. Πρώτα όμως οφείλει κανείς να σκεφτεί τον ιδανικό τύπο κοινωνίας και τις δυνατές προσεγγίσεις προς αυτόν¹³. Με το διαχωρισμό αυτό σε ηθική και πολιτική σφαίρα δεν εξαντλούνται φυσικά όλα τα είδη των προβλημάτων, αφού υπάρχουν και αρκετά άλλα, που δεν εμπίπτουν –τουλάχιστο άμεσα– στις δύο αυτές κατηγορίες. Λέγω άμεσα, επειδή, όπως είδαμε, στο σκοπό της πολιτικής υπάγονται έμμεσα οι σκοποί όλων των άλλων επιστημών και τεχνών. Άρα τα προβλήματα της παιδείας έχουν ιδεολογική φόρτιση και πολιτική διάσταση.

Αυτό ακριβώς το κενό επιχειρείται να καλυφθεί με την άποψη εκείνη,



σύμφωνα με την οποία διακρίνεται η *πολιτική* και *επιστημονική* προσπέλαση στο εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η ηθική διάσταση του προβλήματος δεν είναι παράλειψη στη διαίρεση αυτή, γιατί η ηθική σχετίζεται άμεσα με την πολιτική, της οποίας και αποτελεί μέρος. Η ηθική και η πολιτική αναφέρονται στις καθημερινές σχέσεις και πράξεις, δηλαδή στην ανθρώπινη συμπεριφορά¹⁴. Ο διαχωρισμός αυτός ανταποκρίνεται πλήρως προς εκείνον του εκπαιδευτικού έργου σε *σκοπό* και *μέσα*. Ο καθορισμός των στόχων της παιδείας είναι σχεδόν αποκλειστική αρμοδιότητα και ευθύνη της πολιτείας, ενώ η ανεύρεση των μέσων είναι έργο της επιστήμης. Η κυβέρνηση, που εκφράζει κατά πλειοψηφία τη θέληση των πολιτών ενός κράτους είναι κατ' εξοχή υπόλογη για τον προσδιορισμό του επιθυμητού τύπου πολίτη· αποτέλεσμα αυτού είναι να καταρτίζονται κατάλληλα οι νέοι με το επιτελούμενο έργο της παιδείας¹⁵. Η αδυναμία της αντιδιαστολής αυτής έγκειται στο ότι η πολιτική είναι η ίδια επιστήμη, και συνεπώς ένας αυστηρός διαχωρισμός αυτής από την πολιτική είναι αδύνατος. Αλλά και η επιστήμη έχει πολιτικό χαρακτήρα, αφού η γνώση δεν είναι ουδέτερη. Το μέγεθος της δυσκολίας αυτής ελαττώνεται κατά κάποιο τρόπο, αν η πολιτική δεν εκληφθεί ως επιστήμη αλλά ως καθαρά πρακτική ενασχόληση, με την οποία καταγίνονται για παράδειγμα οι βουλευτές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν κατ' ανάγκη την πολιτική επιστήμη. Βασικό ζήτημα σε θέματα παιδείας είναι η ιεράρχηση των προβλημάτων, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της επιστήμης. Η διαβάθμισή τους συντελείται βάσει ορισμένων κριτηρίων, τα οποία σ' ένα βαθμό παίρνουν υποκειμενική χροιά. Πέρα όμως από τις όποιες διαφορετικές υποκειμενικές εκτιμήσεις, θα πρέπει να υπάρχουν ελάχιστα σημεία κοινής αποδοχής, τα οποία θα εγγυώνται έστω και σχετική αντικειμενικότητα. Το διυποκειμενικό αυτό κριτήριο συνιστούν μάλλον οι ανάγκες, τις οποίες προσπαθεί να ικανοποιήσει ο άνθρωπος υποτάσσοντας πολλές φορές τις επιθυμίες του σ' αυτές.

3. Η ιεράρχηση των προβλημάτων αντανακλά τη διαβάθμιση των αναγκών

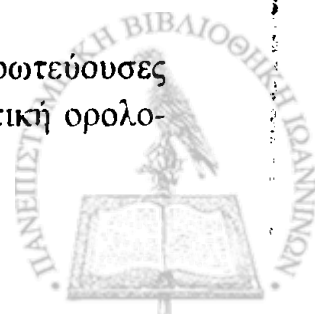
Η σπουδαιότητα του ρυθμιστικού ρόλου της ανάγκης στη ζωή του ανθρώπου έχει επισημανθεί ήδη από την αρχαιότητα. Κατά τον Θαλή αυτή διέπει όλα τα πράγματα¹⁶. Ο Δημόκριτος αποκαλεί τη «χρεία» δασκάλα των πάντων¹⁷. Αλλά και στην εποχή μας έχει τονιστεί κατ' επανάληψη η ιδιαίτερη συμβολή της ανάγκης στη διαμόρφωση της πορείας του πολιτικού γίγνεσθαι, αφού οι κοινωνικές αλλαγές πραγματοποιούνται ως επί το πλείστον υπό ανάγκη¹⁸. Αυτή είναι σε τελευταία ανάλυση το οδηγητικό νήμα του αν-



θρώπινου οδοιπορικού. Η φιλοσοφία της παιδείας, επειδή έχει ως αντικείμενο έρευνας της το πολιτιστικό φαινόμενο, έχει ενταχθεί, όπως είδαμε, στα ευρύτερα πλαίσια της φιλοσοφίας του πολιτισμού. Η παιδεία, καθώς και κάθε άλλη εκδήλωση του πνεύματος (π.χ. η τεχνική), ενδέχεται να έχουν εκτός από την ανάγκη, και άλλα γενεσιουργά αίτια, όπως την αγάπη προς τη γνώση ή τη χαρά της δημιουργίας. Κατά τον Πλάτωνα η γένεση και εξέλιξη του πολιτισμού έγιναν εφικτές χάρη στη συνεργασία της Αθηνάς και του Ηφαίστου, που συμβολίζουν την αγάπη προς τη σοφία και την τέχνη αντίστοιχα¹⁹. Κατά τον Αριστοτέλη όλοι οι άνθρωποι διακατέχονται, από έμφυτη όρεξη για γνώση²⁰. Εκτός από την ανάγκη λοιπόν υπάρχει εγγενής έφεση και χαρά του ανθρώπου για τη γνώση καθαυτή. Μήπως όμως σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις υποκρύπτεται στο βάθος η ανάγκη, οπότε όλα μπορούν τελικά να αναχθούν σ' αυτήν; Με το να αποκτά δηλαδή κανείς γνώσεις καλύπτει έμφυτες ανάγκες του²¹. Παράλληλα με την ανάγκη υπάρχει ο ανθρώπινος παράγων, η τύχη και η επιθυμία.

Προβάλλει στη συνέχεια το ερώτημα, αν οι ανάγκες είναι οι ίδιες σ' όλους τους ανθρώπους ή αν διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο και συνεπώς ο καθένας έχει τη δυνατότητα της δικής του, προσωπικής ιεράρχησης. Ακόμα και στην πρώτη περίπτωση αυτή είναι αναπόφευκτη, επειδή οι ανάγκες δεν είναι το ίδιο πειστικές. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι το πρόβλημα ιεραρχίας των προβλημάτων απλώς μετατοπίζεται στην ταξινόμηση και διαβάθμιση των αναγκών. Οι ανάγκες –πέρα ίσως από τις καθαρά βιολογικές– δεν είναι της ίδιας φύσης, ούτε πάντα του ίδιου βαθμού σ' όλους τους ανθρώπους. Στην άποψη αυτή φαίνεται να συγκλίνουν διάφορες φιλοσοφικές τάσεις, όπως του Μαρξ, του Αριστοτέλη και της Σχολής της Φρανκφούρτης. Ο Μαρξ είχε πει: «Ο καθένας κατά τις δυνάμεις του και στον καθένα κατά τις ανάγκες του»²². Αυτό σημαίνει ότι καθένας οφείλει να προσφέρει εργασία ανάλογα με τις δυνάμεις του και στον καθένα αρμόζει να απονέμεται αμοιβή σύμφωνα με τις ανάγκες του. Η φράση αυτή αφήνει καθαρά να εννοηθεί ότι τόσο οι δυνάμεις όσο και οι ανάγκες δεν είναι υποχρεωτικά οι ίδιες σ' όλους τους ανθρώπους, αλλά μπορεί να ποικίλουν κατά περίπτωση. Αυτό δεν σημαίνει οπωσδήποτε ότι οι ανάγκες ενός ατόμου είναι διαφορετικές ως προς τη φύση τους από εκείνες ενός άλλου, αλλά απλώς ότι και στην περίπτωση, που είναι ίδιας φύσης, ενδέχεται να είναι διαφορετικού βαθμού. Ένας π.χ. που ασκεί χειρωνακτική εργασία χρειάζεται κατά κανόνα περισσότερη τροφή από άλλον που εργάζεται στο γραφείο.

Οι ανάγκες χωρίζονται λοιπόν σε δύο βασικές κατηγορίες, πρωτεύουσες και δευτερεύουσες. αν και χρησιμοποιείται κάθε φορά διαφορετική ορολο-



για από τους φιλοσόφους. Οι πρωτεύουσες ή «φυσικές» ανάγκες είναι η τροφή, ενδυμασία, στέγη, θέρμανση και οι βιολογικές λειτουργίες. Οι δευτερεύουσες (Αριστοτέλης) ή «κοινωνικά καθορισμένες» (Μαρξ) ή πλαστές (Σχολή της Φρανκφούρτης), Αντόρνο, Χορκχάιμερ, Μαρκούζε), είναι οι υπόλοιπες και καθορίζονται από την κοινωνική και πολιτιστική κατάσταση. Ακόμα όμως και οι πρώτες ανάγκες διαφέρουν ανάλογα με τις κλιματολογικές συνθήκες της χώρας που διαμένει το συγκεκριμένο άτομο²³. Γεγονός πάντως παραμένει ότι οι ανάγκες δεν είναι πάντα οι ίδιες, αλλά ορισμένες μεταβάλλονται ανάλογα με τις περιστάσεις. Ο άνθρωπος λοιπόν είναι αναγκασμένος να κατευθύνει τις δραστηριότητές του σύμφωνα με τις νέες ανάγκες που παρουσιάζονται κάθε φορά στη ζωή του γενικά και συνεπώς και στο χώρο της παιδείας²⁴.

4. Ο μαθητής, η διδακτέα ύλη ή η μέθοδος έχει προτεραιότητα;

Ύστερα από τις γενικές αυτές παρατηρήσεις πρέπει πάλι να τεθούν στο κέντρο των ενδιαφερόντων μας ειδικά τα προβλήματα της παιδείας. Τίθεται συγκεκριμένα το ερώτημα, πώς μπορεί να φαντασθεί κανείς την ιεραρχία των προβλημάτων στο χώρο της παιδείας, δηλαδή σε ποιο από τα στοιχεία του παιδαγωγικού τριγώνου (δάσκαλος, μαθητής, ύλη) πρέπει να δοθεί προτεραιότητα. Τρία είναι επομένως τα υπό εξέταση σημεία: 1) η προσωπικότητα, διδακτική ικανότητα και επιστημονική συγκρότηση του δασκάλου, 2) το εύπλαστο, η δεκτικότητα και η κριτική ικανότητα του παιδιού (που είναι αντικείμενο έρευνας κυρίως της εξελικτικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας), και 3) το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, που περιλαμβάνεται στα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα. Σ' αυτό περιέχεται και η μέθοδος μετάδοσης γνώσεων.

Στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης έχουν κατά καιρούς υπερτονιστεί ένα ή περισσότερα απ' αυτά, ενώ άλλα έχουν τεθεί σε υποδεέστερη μοίρα. Υπενθυμίζουμε τόν παιδαγωγικό έρωτα του Πλάτωνα και την αγάπη του Πεσταλότσι. Αυτά αφορούν τις σχέσεις δασκάλου και μαθητή. Άλλοι αντίθετα έχουν δώσει περισσότερη βαρύτητα στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, όπως ο Σπένσερ, Ντυρκχάιμ και Χουάιτχεντ. Κατά τον πρώτο το κατ'εξοχήν ζήτημα της παιδείας είναι να εξακριβωθούν οι γνώσεις που είναι συμφορότερες και επωφελέστερες στον άνθρωπο. Για να επιτευχθεί όμως αυτό απαιτείται μέτρο αξίας. Ωφέλιμες είναι οι γνώσεις που μας βοηθούν να ζήσουμε καλά όχι μόνο από καθαρά υλική άποψη αλλά και με την ευρύτερη σημασία της λέξης. Το αίτημα αυτό συνδέεται με το ερώτημα για τον ορθό



και άριστο βίο, η επίτευξη του οποίου συναρτάται με την άριστη δράση σε όλες τις περιστάσεις²⁵. Κατά τον Σπένσερ φαίνεται ότι υπάρχει εννοιολογική συγγένεια του καλού με το συμφέρον· καλό είναι ό,τι συμφέρει.

Αυτή η αντίληψη έχει τις ρίζες της σε παλιότερες εποχές. Κατά πρώτο μας θυμίζει τη χριστιανική ρήση «τα καλά και συμφέροντα», που έχει αριστοτελικές καταβολές. Η δικαιοσύνη και το δίκαιο είναι μέρος του καλού, του αγαθού και της αρετής· είναι δηλαδή έννοιες υπάλληλες, αφού η μία υπάγεται στην άλλη. Κατά τον Αριστοτέλη μάλιστα η δικαιοσύνη είναι όλη η αρετή και όχι απλώς ένα μόνο μέρος της²⁶. Κατά τον Καλχηδόνιο (Χαλκηδόνιο) σοφιστή και ρήτορα Θρασύμαχο δίκαιο (που υπάγεται στην κατηγορία του καλού) είναι το συμφέρον του ισχυρότερου²⁷. Αλλά και κατά το Σπινόζα (1632-1677) το δίκαιο ορίζεται ως συμφέρον²⁸. Ο Ντυρκχάιμ τονίζει επίσης την σπουδαιότητα της διδασκαλίας. Το μέγιστο πρόβλημα της παιδείας κατά την άποψή του είναι, σε τι είδους πράγματα πρέπει να στραφεί η σκέψη και το ενδιαφέρον του παιδιού. Δέχεται επίσης τη χρησιμότητα των ανθρωπιστικών σπουδών, επειδή συμβάλλουν σε μια ισόρροπη ανάπτυξη του²⁹.

Μεγάλη σπουδαιότητα έχει και κατά τον Χουάιτχεντ η δομή του σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Κεντρικό πρόβλημα της παιδείας κατά την αντίληψή του είναι το να διατηρείται η γνώση ζωντανή και όχι να καθίσταται αδρανής, πράγμα που επιτυγχάνεται με την εφαρμογή γνώσης στην καθημερινή ζωή. Η αξία της παιδείας έγκειται στη χρησιμότητά της³⁰. Μ' αυτό δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα εφαρμογής των ιδεών στην πράξη. Παρόμοιο πνεύμα απηχούν και τα παρακάτω λόγια του Γκράμσι: «Οι ιδέες είναι μεγάλες στο βαθμό που είναι εφαρμόσιμες, δηλαδή στο βαθμό που φωτίζουν μια πραγματική σχέση που ενυπάρχει σε μια κατάσταση»³¹.

Ίση ή μεγαλύτερη σπουδαιότητα από το περιεχόμενο της διδασκείας ύλης αποδίδεται ενίοτε και στη μέθοδο της διδασκαλίας³². Η ακολουθητέα μέθοδος έχει βαρύνουσα σημασία, αφού συμβάλλει σημαντικά στην προώθηση της έρευνας και συνακόλουθα στην απόκτηση νέων γνώσεων. Με καλή μέθοδο φτάνουμε καλύτερα και γρηγορότερα στο εκάστοτε ποθητό τέρμα. Κατά τον Ντεκάρτ αυτό που διαφοροποιεί τις επιστημονικές ή άλλες επιδόσεις των ανθρώπων δεν είναι το λογικό –που δέχεται πως είναι το ίδιο σ' όλους τους ανθρώπους–, αλλ' η μέθοδος που χρησιμοποιεί ο καθένας³³. Κατά τον Ούγγρο σύγχρονό μας μαρξιστή φιλόσοφο Λούκατς η μέθοδος κατέχει δεσπόζουσα θέση στην επιστήμη. Ισχυρίζεται μάλιστα ότι το καθοριστικό στοιχείο, για να μπορεί κανείς να χαρακτηριστεί μαρξιστής, δεν είναι τόσο η ορθότητα των θέσεων του Μαρξ που δέχεται, αλλά το αν ακολουθεί ή όχι τη



μαρξιστική μέθοδο, που είναι η επαναστατική διαλεκτική, στο βαθμό που καταργεί τη διαφορά ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Ακόμα και αν υποτεθεί –πράγμα που θεωρεί βέβαια τελείως απίθανο– ότι η εξέλιξη της επιστήμης θα αποδείκνυε μια μέρα λαθεμένες τις θέσεις του Μαρξ, εντούτοις ο οπαδός της μαρξιστικής μεθόδου θα εξακολουθούσε να ονομάζεται μαρξιστής³⁴. Όταν ο Λούκατς πραγματεύεται το θέμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπογραμμίζει την ανάγκη να στραφεί μια λογική συζήτηση προς την προτεραιότητα της μεθόδου και όχι γύρω από τις περιοχές της διδακτέας ύλης³⁵.

Η ιδέα μιας σταθερής και αμετάβλητης μεθόδου με απόλυτα δεσμευτικές αρχές, η οποία θα μπορεί να χρησιμοποιείται στην επιστήμη, συναντά ανυπέρβλητες δυσκολίες. Δεν υπάρχει δηλαδή κανόνας –όσο έγκυρος και καλά θεμελιωμένος και αν είναι– ο οποίος να μη μπορεί κάποτε να παραβιαστεί. Αυτές οι παρεκκλίσεις ή τροποποιήσεις δεν είναι συμπτωματικό γεγονός, αφού δεν προκύπτουν από ελλιπή γνώση της πραγματικότητας και δεν οφείλονται σε αμέλεια που μπορεί να αποφευχθεί, αλλ' αντίθετα θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της προόδου³⁶. Έτσι συμβαίνει συχνά στην ιστορία της επιστημονικής σκέψης, όταν έρχεται σε φως νέα μέθοδος, να αυξάνει αστραπιαία η μελέτη των προβλημάτων εκείνων που θα μελετηθούν μ' αυτή, ενώ άλλα παραγνωρίζονται ή ακόμα και λησμονούνται, όπως συνέβη για παράδειγμα στη φιλοσοφία των μαθηματικών με τη «δυναμική» ανάπτυξή τους³⁷. Κάθε επιστημονική γνώση (και συνεπώς και της παιδαγωγικής) περιέχει τον κίνδυνο κάποτε να αναιρεθεί ή τουλάχιστο να καταστεί απίθανη³⁸. Επιστημονικές θεωρίες, που θεωρήθηκαν σωστές σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή, αναιρέθηκαν ή τροποποιήθηκαν ύστερα από λεπτομερή έλεγχο³⁹. Ο θρίαμβος κάθε νέας επιστημονικής γνώσης παραμερίζει την παλιά⁴⁰.

5. Κριτήρια καθορισμού της διδακτέας ύλης και μεθόδου

Η ρευστότητα λοιπόν –και σ' ένα βαθμό η παροδικότητα των επιστημονικών επιτυχιών– δημιουργεί εύλογα την υποψία και αμφιβολία για την απόλυτη εγκυρότητά τους. Αυτό συμβαίνει κατά μείζονα λόγο και στη φιλοσοφία –και πιο συγκεκριμένα στη φιλοσοφία της παιδείας– όπου η πολυφωνία είναι θεμιτή και αναγκαία. Συνεπώς οι διαφορετικές εκτιμήσεις και τοποθετήσεις των φιλοσόφων πάνω στα προβλήματα αυτά αφήνουν εύγλωττα να διαφανεί ότι δεν υπάρχει –και δεν μπορεί να υπάρξει– στο σύνολό της μια και μοναδική ορθή φιλοσοφία της παιδείας⁴¹ ή φιλοσοφία γενικά. Οι

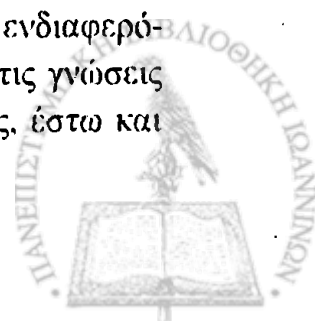


αλήθειες, που νομίζει κανείς ως τελειωτικές, στην πραγματικότητα δεν είναι παρά επιμέρους απόψεις που είναι σχετικές⁴². Δεν κατέχομε αλήθειες στην τελειωτική τους μορφή, που να ισχύουν για όλους τους ανθρώπους και εποχές⁴³. Αυτό μας δημιουργεί την υποχρέωση να είμαστε ανεκτικοί και όχι αδιάλλακτοι στις γνώμες των άλλων, όπως ορθά επισημαίνει ο Γκράμσι: «Η τάση αυτή (να μειώνουμε τον αντίπαλο) είναι από μόνη της μια απόδειξη της κατωτερότητας αυτού που την έχει»⁴⁴.

Από όλη την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι αυτό που τονίζεται περισσότερο στο παιδαγωγικό τρίγωνο είναι η ύλη παρά ο δάσκαλος ή ο μαθητής. Στενά δεμένοι με την ύλη είναι και οι τρόποι μετάδοσής της, δηλαδή η μεθοδολογία, με την οποία συντελείται το διδακτικό έργο. Από την άποψη του σκοπού και των μέσων της αγωγής δίνεται περισσότερη βαρύτητα στο μέσο παρά στο σκοπό. Κι αυτό διότι η χρήση των μέσων είναι αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη οποιουδήποτε στόχου. Όσο καλός και αν είναι ο σκοπός, δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την χρησιμοποίηση μέσων· αυτά είναι δηλαδή απαραίτητα εργαλεία, αν δεχτούμε βέβαια ότι υπάρχουν σκοποί έξω και πέρα από την παιδεία και δεν εξαντλούνται στην ίδια τη διαδικασία της. Αλλά ακόμα και σ' αυτή την περίπτωση η παιδεία είναι πάλι σκοπός και μέσο. Σκοποί, για τους οποίους δεν μπορούν να εξευρεθούν μέσα, παραμένουν απραγματοποίητοι. Πολλές φορές δεν είναι σαφές, αν τίθενται πρώτα οι σκοποί και μετά ακολουθεί η εξεύρεση μέσων προς επίτευξή τους ή αν η πορεία βαίνει κατ' αντίστροφη φορά, αν δηλαδή η διάθεση των μέσων προκαθορίζει σ' ένα βαθμό την επιλογή του σκοπού.

Στα μέσα της αγωγής περιλαμβάνονται τόσο το περιεχόμενο των προγραμμάτων διδασκαλίας όσο και η μεθοδολογία μετάδοσης του περιεχομένου αυτού. Γεννάται συνεπώς το ερώτημα, σε ποιο από τα δύο αυτά στοιχεία πρέπει να δοθεί προτεραιότητα. Όπως είδαμε, οι γνώμες δίστανται: άλλοι συναινούν για το περιεχόμενο και άλλοι για τη μέθοδο. Και οι δύο απόψεις φαίνονται εξίσου καλά τεκμηριωμένες. Συνεπώς δεν έχει μεγάλη σημασία το να ταχθεί κανείς υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης φέρνοντας προς επίρρωση της γνώμης του ορισμένα επί πλέον επιχειρήματα. Πιο σημαντικό, κατά την άποψή μου, είναι να εξεταστεί το πρόβλημα στην ολότητά του, δηλαδή ποια σχέση υφίσταται ανάμεσα στη μέθοδο και το περιεχόμενο, ποιες συνέπειες προκύπτουν, αν δοθεί βαρύτητα σ' ένα από τα δύο και με βάση ποια κριτήρια καθορίζεται κάθε φορά το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης.

Είναι φανερό ότι, αν το περιεχόμενο τεθεί στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων, τότε θα ωθήσουμε τη νέα γενιά να οικειοποιηθεί εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες, που η πολιτεία κρίνει χρήσιμες και συμφέρουσες, έστω και



αν αυτό συντελείται με ανεπαρκή ή ανύπαρκτη μέθοδο. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας θα είναι να αποκτηθεί πλημμελώς το είδος της επιδιωκόμενης γνώσης, εφόσον θα χωλαίνει ο τρόπος μετάδοσής της. Αν από την άλλη μεριά δοθεί μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη μέθοδο, τότε ενδέχεται να επιτυγχάνεται μεν κατά τον ευκολότερο τρόπο και συντομότερο χρονικό διάστημα η εκμάθηση πραγμάτων, τα οποία δεν θα είναι κατ' ανάγκη τα πιο ωφέλιμα και χρήσιμα στη ζωή. Αποκτά ωστόσο ο μαθητής την κριτική ικανότητα και έχει μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας στην αντιμετώπιση προβλημάτων γενικά. Στην εκδοχή αυτή η πιο ακραία περίπτωση είναι να μαθαίνει κανείς όχι μόνο ανωφελή και άχρηστα πράγματα, αλλά καμιά φορά και επιζήμια. Στους παραπάνω προβληματισμούς πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα παρακάτω τέσσερα σημεία.

1) Οι αντίθετες έννοιες ορθό-λάθος, καλό-κακό, ωφέλιμο-ανωφελές κ.ά. έχουν, όπως είδαμε σε μεγάλο βαθμό υποκειμενικό χαρακτήρα και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το μέτρο, που θέτει κανείς ως βάση. Αν εγερθεί η αξίωση για αντικειμενικά κριτήρια, τότε γεννάται πάλι το ερώτημα, με ποια κριτήρια μπορούν να καθοριστούν τα προαναφερόμενα κριτήρια. 2) Ήδη πεποιθήση του Πλάτωνα ήταν ότι κανείς δεν είναι κακός με τη θέλησή του. Από τον Αριστοτέλη μαθαίνουμε ότι κάθε γνώση, μέθοδος και προαίρεση του ανθρώπου επιδιώκει το καλό, που είναι το αγαθό. Άρα πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι το είδος του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, ως αποκύημα νοητικής λειτουργίας και αντικείμενο επιθυμίας μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, είναι καλό. Υπάρχει απλώς διαβάθμιση του καλού. 3) Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να συγκροτείται κυρίως με βάση γενικά τις ανάγκες της επερχόμενης κοινωνίας, οι οποίες δεν είναι πάντα ορατές. Σηματοδοτεί ωστόσο η ενέργεια αυτή την κατεύθυνση της πορείας, την οποία οφείλει να ακολουθήσει η γενιά που διαδέχεται την προηγούμενή της. Είναι όμως ενδεχόμενο, λόγω της ελευθερίας του ανθρώπου και των αστάθμητων παραγόντων της ζωής, να μη συμβούν τα πράγματα ακριβώς έτσι, όπως τα ευχήθηκε, προγραμμάτισε και οραματίστηκε μια κοινωνία. 4) Κατά την άποψη του Σλικ, ενός από τους κύριους εκπροσώπους του λογικού θετικισμού, η γνώση είναι έκφραση, η οποία μας δίνει μόνο τη δομή και όχι το περιεχόμενο που είναι ανέκφραστο. Αυτό δεν αποκαλύπτεται ούτε με την επιστήμη, όχι εξαιτίας κάποιας αδυναμίας της, αλλά λόγω της φύσης της ίδιας της γνώσης⁴⁵. Δεν δέχεται βέβαια ούτε ο ίδιος ότι υφίσταται αυστηρή διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στη μορφή ή τη δομή και το περιεχόμενο. Ο κόσμος που γνωρίζουμε είναι ενιαίος και μέσα του υπάρχει τάξη. Ακριβώς η έκφραση αυτής της τάξης είναι γνώση⁴⁶.

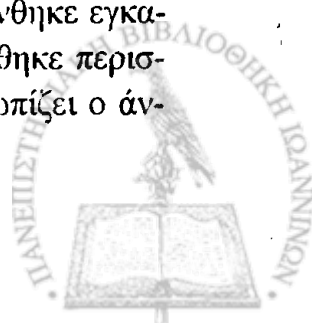


6. Η μέθοδος πρέπει να προσαρμόζεται στη διδακτέα ύλη

Αφού από συστηματική άποψη είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξακριβωθούν μονοσήμαντα τα κριτήρια καθορισμού του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, μπορεί κανείς ίσως να βοηθηθεί στην προσπάθειά του αυτή, αν δει την εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, έστω σ' ένα περιορισμένο πεδίο του επιστητού. Τα αποτελέσματα ίσως είναι πιο ορατά. Εδώ θα επιχειρηθεί ακροθιγώς μια επισκόπηση της προβληματικής της φιλοσοφίας.

Οι προσωκρατικοί, με τους οποίους συντελείται ουσιαστικά η γένεση της φιλοσοφίας στην Ελλάδα, θέτουν κοσμολογικά ερωτήματα και δίνουν συνήθως ατεκμηρίωτες απαντήσεις. Ήταν δηλαδή μια αποφθεγματική φιλοσοφία. Εκείνη την εποχή ενδιέφερε τους φιλοσόφους η αρχή του κόσμου και έδιναν διάφορες απαντήσεις. Έτσι έχουμε το νερό του Θαλή, το άπειρο (αδιαπέραστο από το πέλαγος) του Αναξίμανδρου⁴⁷, τον αέρα του Αναξίμανη, το «πυρ» του Ηράκλειτου κ.ά. Ήταν η εποχή, κατά την οποία οι Έλληνες είχαν αποκτήσει κυριαρχία στη θάλασσα, που τους είχε γίνει οικεία με τη ναυσιπλοΐα⁴⁸. Ο Σωκράτης έστρεψε τη φιλοσοφία από τα κοσμολογικά ερωτήματα στα ηθικά. Στην εποχή του είχε αποκτήσει μεγάλη σημασία η έννοια της πόλης. Ήταν λοιπόν φυσικό σε μια πόλη σαν την Αθήνα να είναι εντονότερα τα προβλήματα επικοινωνίας και γενικά των ανθρώπινων σχέσεων. Έτσι η φιλοσοφία του βρήκε πρόσφορο έδαφος.

Στο μεσαίωνα και τη βυζαντινή εποχή η φιλοσοφία είχε προσλάβει θεοκεντρικό χαρακτήρα και εθεωρείτο θεραπευτική της θεολογίας. Είναι γνωστές οι διώξεις που υπέστησαν ο Γαλιλαίος και ο Μπρούνο για τις επιστημονικές τους θεωρίες. Την εποχή του διαφωτισμού και των νεότερων χρόνων γενικότερα ο άνθρωπος αρχίζει να αποδεσμεύεται από τη θρησκεία και να αποκτά μια πιο φιλελεύθερη στάση. Ο εμπειρισμός θεωρεί το πείραμα και την παρατήρηση θεμέλιο και βασική πηγή της γνώσης. Η εμφάνιση του μαρξισμού ήταν απότοκος της κοινωνικής αθλιότητας, της φτώχειας, της ανισότητας και γενικότερα της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο. Στην εποχή μας έχουν αναπτυχθεί και άλλα φιλοσοφικά ρεύματα, όπως ο υπαρξισμός, λογικός θετικισμός, αναλυτική φιλοσοφία, φαινομενολογία κ.ά. Κάθε ένα απ' αυτά δημιουργήθηκε κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και απηχούσε τους πόθους και τις ελπίδες μιας εποχής. Ο υπαρξισμός για παράδειγμα γεννήθηκε και εξελίχθηκε σε περίοδο παγκοσμίων πολέμων, οπότε η ζωή των ανθρώπων ήταν μάλλον αβέβαιη και επισφαλής. Ο άνθρωπος αισθάνθηκε εγκαταλελειμμένος στον κόσμο⁴⁹. Η φιλοσοφία της τεχνικής αναπτύχθηκε περισσότερο πρόσφατα λόγω των ζωτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο άν-



θρωπος ενώπιον της. Απ' όλα αυτά βγαίνει ίσως το συμπέρασμα ότι η φιλοσοφία απηχούσε τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των ανθρώπων μιας ορισμένης εποχής και κοινωνίας. Ήταν δηλαδή συνάρτηση του κοινωνικού γίνεσθαι. Το ίδιο ισχύει και για την παιδαγωγική, η οποία άλλωστε δέχεται επιδράσεις από τη φιλοσοφία.

Η μέθοδος της φιλοσοφίας που εφαρμοζόταν κάθε φορά –παρόλο που διατηρούσε ορισμένα κοινά σημεία– ήταν ανάλογη με το κάθε φορά πραγματευόμενο θέμα· προϋπόθετε βέβαια την επιστημονική και πολιτιστική κατάσταση της εποχής. Η φιλοσοφία των προσωκρατικών ήταν κυρίως αποφθεγματική. Στην εποχή τους δεν είχε αναπτυχθεί ο αυστηρός επιστημονικός λόγος, με αποτέλεσμα οι φιλόσοφοι να μην αισθάνονται πάντα την ανάγκη για επιστημονική τεκμηρίωση. Με το Σωκράτη θεμελιώνεται η επιστήμη και η φιλοσοφία ως προς το θέμα και τη μέθοδο⁵⁰. Αυτή ήταν η μαιευτική, που ήταν απορητική διαλεκτική, την οποία υιοθέτησαν και άλλοι φιλόσοφοι⁵¹. Η μέθοδος της βυζαντινής φιλοσοφίας έπρεπε να υποταχθεί στην εξ αποκαλύψεως αλήθεια, ενώ του μαρξισμού ήταν η επαναστατική διαλεκτική, με την οποία επιδιώκετο η κάλυψη του χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Με τον τρόπο άλλωστε αυτόν είναι ίσως ευχερέστερη η εφαρμογή των θέσεων του Μαρξ.

Βλέπομε λοιπόν ότι το θέμα της φιλοσοφίας υπαγορευόταν κάθε φορά από τα αιτήματα των καιρών και ήταν συνάρτηση της κοινωνικής εξέλιξης. Η μέθοδος ήταν επίσης ανάλογη με το εκάστοτε διαπραγματευόμενο θέμα. Οι απαιτήσεις δηλαδή μιας κοινωνίας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το θέμα, το οποίο πάλι με τη σειρά του προσδιορίζει την ακολουθητέα μέθοδο. Μπορεί να συμβεί όμως και το αντίστροφο: η μέθοδος καθορίζει το αντικείμενο. Αυτό πρέπει να είναι το πνεύμα της άποψης του Λούκατς, ότι δηλαδή ο οπαδός της μαρξιστικής μεθόδου μπορεί να εξακολουθεί να λέγεται μαρξιστής ακόμα και στην απίθανη περίπτωση, που οι θέσεις του Μαρξ αποδειχθούν λαθεμένες, επειδή με το να χρησιμοποιεί κανείς τέτοια μέθοδο θα οδηγηθεί κατ' ανάγκη στο μαρξισμό. Άρα εδώ έχουμε την περίπτωση, κατά την οποία το περιεχόμενο καθορίζεται από τη μέθοδο. Πάντως διαπιστώνεται ότι υφίσταται στενή συνάφεια και σχέση ανάμεσα στο υπό διαπραγμάτευση αντικείμενο και την ακολουθητέα μέθοδο. Αυτό το πράγμα εφαρμοζόμενο στην παιδαγωγική οδηγεί στους κλάδους της ειδικής διδακτικής. Άλλη μέθοδος πρέπει να χρησιμοποιηθεί για παράδειγμα στη διδασκαλία των μαθηματικών και άλλη της ιστορίας. Συνεπώς θέμα και μέθοδος είναι στενά δεμένα μεταξύ τους, ώστε δεν έχει τελικά πολύ νόημα να δοθεί προτεραιότητα σ' ένα απ' αυτά. Το θέμα είναι βέβαια κατά πόσο η μέθοδος διακριβώνεται και αποτυπώνεται κάθε φορά σωστά.



§ 15. Τα πρότυπα σχολεία

1. Θετικά υπέρ του θεσμού

1.1. Απόψεις του Κ. Γιάσπερς

Ο Γερμανός φιλόσοφος Κ. Γιάσπερς υποστηρίζει ότι ο βαθμός της ελευθερίας στα δημοκρατικά πολιτεύματα συναρτάται άμεσα με την ποιότητα ζωής των πολιτών. Ένας τρόπος –ίσως ο σπουδαιότερος– για την άνοδο του πνευματικού και βιοτικού επιπέδου των πολιτών είναι η ανύψωση της στάθμης της παιδείας. Επειδή όμως όλα τα παιδιά δεν έχουν την ίδια πνευματική ικανότητα, η εκπαίδευσή τους πρέπει να είναι ανάλογη με το δείκτη της ευφυΐας τους. Αυτό συνεπάγεται ότι πρέπει να ιδρυθούν πρότυπα σχολεία, στα οποία θα φοιτούν παιδιά προικισμένα με ιδιαίτερα πνευματικά προσόντα. Τάσσεται δηλαδή υπέρ της άποψης, ότι οι ιδιοφυΐες πρέπει να τυγχάνουν ειδικών προνομίων στην εκπαίδευση.

Το επιχείρημά του είναι, ότι, αν προβάλλονται προσκόμματα για την περαιτέρω βελτίωση των αρίστων, η δημοκρατία ελαττώνει την ισχύ, βάσει της οποίας θα μπορούσε η ίδια να ενημερώσει και να φτάσει σε ανώτερα και τελειότερα επιτεύγματα. Παραδέχεται ωστόσο ότι ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων αυτών ενδέχεται να είναι ατελής και να παρουσιάζονται ορισμένες δυσχέρειες, όπως για παράδειγμα ο τρόπος επιλογής των αρίστων μαθητών. Ο Γιάσπερς απαντά στον προβληματισμό αυτόν λέγοντας ότι σε όλες σχεδόν τις ενέργειες του ανθρώπου υπάρχουν δυσκολίες και σημειώνονται αδικίες. Άρα ο θεσμός των προτύπων σχολείων δεν θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση. Τα μειονεκτήματα όμως αυτά μπορούν να μειωθούν με συνεχείς προσπάθειες βελτίωσης και αναμόρφωσης του θεσμού. Υποστηρίζει επίσης ότι όποια ανάγκη υπάρχει στο να ιδρυθούν σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες η ίδια πρέπει να απαιτείται και για τη θέσπιση προτύπων σχολείων για ιδιοφυείς¹.

Εδώ θα μπορούσε ίσως κάποιος να αντιπαρατηρήσει ότι οι δυο περιπτώσεις δεν είναι ίδιες, αλλά υφίσταται ανάμεσά τους σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα, τα καθυστερημένα παιδιά βρίσκονται σε εξαιρετικά δυσχερή κατάσταση, η οποία υποβαθμίζει την ανθρώπινη φύση. Συνεπώς η κοινωνία οφείλει να επιδείξει την απαιτούμενη ευαισθησία και να τα βοηθήσει με όλα τα διαθέσιμα μέσα να πλησιάσουν το επίπεδο του κανονικού. Με τον τρόπο αυτόν καταβάλλεται η προσπάθεια να υποστηριχτούν τα παιδιά αυτά, ώστε να αναπληρώσουν εκείνο που τους στέρησε η φύση ή οι ατυχίες της ζωής.



1.2. Απόψεις του Μέρτραντ Ράσσελ

Με το ίδιο περίπου πνεύμα εκφράζεται και ο Μέρτραντ Ράσσελ. Ο Άγγλος φιλόσοφος υποστηρίζει ορθά ότι το κράτος πρέπει να λάβει μέριμνα, ώστε να δημιουργηθεί μια παιδεία, που να είναι προσιτή σε όλους. Πιστεύει δηλαδή σε μια εκπαίδευση, η οποία θα μπορεί και θα πρέπει να εφαρμόζεται γενικά. Αυτή όμως η καθολική απαίτηση της παιδείας δεν πρέπει να σταθεί εμπόδιο για μια ιδιαίτερη μεταχείριση των ευφυών παιδιών. Ξεκινά από τη βασική αρχή, ότι όλα τα παιδιά δεν έχουν τον ίδιο δείκτη νοημοσύνης, αφού ορισμένα είναι πιο ευφυή από τα άλλα. Αλλά ούτε και οι δάσκαλοι έχουν την ίδια ικανότητα. Οι άριστοι είναι λίγοι. Συνεπώς δεν είναι δυνατόν όλοι οι μαθητές να εκπαιδευτούν από τους άριστους δασκάλους. Με αυτά τα δεδομένα καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι πρέπει να συσταθούν πρότυπα σχολεία, στα οποία οι άριστοι δάσκαλοι θα εκπαιδεύουν τους άριστους μαθητές. Ο Ράσσελ παραδέχεται όπως και ο Γιάσπερς ότι η αξίωση, να μην λάβει κανείς καλύτερη εκπαίδευση από τους άλλους, θα ήταν καταστρεπτική για την επιστημονική πρόοδο και θα σημειωνόταν μεγάλη υποβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου. Εδώ αντιμάχονται δύο πράγματα: από τη μια μεριά η πρόοδος και από την άλλη η ισότητα που είναι το θεμέλιο της δικαιοσύνης. Είναι της γνώμης ότι η πρόοδος δεν πρέπει να θυσιάσει προς όφελος μιας πρόσκαιρης δικαιοσύνης και κατά συνέπεια της δημοκρατίας. Την ιδέα αυτή στηρίζεται στη γενική αρχή, ότι πρέπει να καταστρέφονται όσο γίνεται λιγότερα πολύτιμα στοιχεία, τα οποία συνδέονται με την κοινωνική αδικία.

1.3. Αξιολόγηση των Θεσμών αυτών

Τόσο ο Ράσσελ όσο και Γιάσπερς παραδέχονται ότι η θέσπιση προτύπων σχολείων αποτελεί ενδεχομένως μια κοινωνική αδικία· δέχονται όμως παράλληλα ότι το όφελος που προκύπτει τόσο για τα συγκεκριμένα άτομα όσο κυρίως για το έθνος ή ακόμα και για τον κόσμο ολόκληρο είναι πολύ μεγαλύτερο από την υποτιθέμενη ζημιά που προξενεί η αδικία. Δεν πρέπει δηλαδή να θυσιάζεται στο όνομα της δικαιοσύνης η πρόοδος που μπορεί να επιτευχθεί με την ειδική εκπαίδευση των ευφυών ατόμων².

Αν δούμε τα επιχειρήματα αυτά με την οπτική γωνία του Πλάτωνα και Αριστοτέλη, θα παρατηρήσουμε ότι εδώ εφαρμόζεται η ισότητα με δύο διαφορετικές έννοιες: 1) ισότητα αριθμητική και 2) ισότητα αναλογική ή κατ' αξίαν. Αυτές έχουν σχέση με τη μορφή του πολιτεύματος, με το οποίο κυβερνάται μια χώρα. Αν οι αρχές επιλέγονται με κλήρο, έχουμε την αριθμητική ισότητα, αν όμως γίνεται επιλογή με βάση την αξία, τότε έχουμε την



στα οποία θα συμμετέχουν μόνον παιδιά που έχουν την αντίστοιχη κλίση. όπως για παράδειγμα στα μαθηματικά, στη μουσική κ.ά.. Θα γίνεται δηλαδή εκείνο, που συμβαίνει και με τον αθλητισμό. Οι μαθητές που είναι καλοί στη γυμναστική και τον αθλητισμό δεν είναι κατ' ανάγκη το ίδιο καλοί και στα άλλα μαθήματα.

4. Αν καθιερωθεί το σύστημα της κλήρωσης για την εισαγωγή των μαθητών στα πρότυπα σχολεία, τότε ενδέχεται ο άριστος μαθητής να αισθανθεί αδικημένος, επειδή δεν προτιμήθηκε στο σχολείο αυτό, όπου λόγω της υψηλής νοημοσύνης του είναι ο φυσικός του χώρος, ενώ εισάγονται άλλα παιδιά κατά πολύ υποδεέστερά του.

5. Αν όντως υπάρχουν ως προς τη νοημοσύνη ατομικές διαφορές, τότε τα προικισμένα παιδιά, που επιλέγονται με βάση την υψηλή νοημοσύνη, θα ωφεληθούν πολλαπλάσια σε σχέση με εκείνα μέτριας ευφυΐας. Από το φυτόριο αυτό μπορούν να αναδειχθούν επιστήμονες με διεθνή ακτινοβολία. Οι μεγάλες πνευματικές μορφές στη μέχρι σήμερα πορεία της ανθρωπότητας είναι ελάχιστες. Εκείνο το πράγμα συνεπώς, που είναι καθοριστικό, δεν είναι τόσο το πλήθος των επιστημόνων όσο το βάθος και η ποιότητα της επιστημονικής σκέψης των ολίγων. Αυτή είναι τουλάχιστον η άποψη του Πλάτωνα, ο οποίος πίστευε σε ολίγους υψιπετείς (επαΐοντες), σε αντίθεση προς τους πολλούς με χαμηλότερη πνευματική στάθμη.

Οφείλουμε βέβαια να σημειώσουμε εδώ την άποψη του Αριστοτέλη, σύμφωνα με την οποία οι πολλοί –χωρίς ο καθένας χωριστά να είναι σπουδαίος– όταν συνέλθουν και συνεργαστούν, κρίνουν καλύτερα από τον ένα που είναι σπουδαίος, επειδή ο καθένας αντιμετωπίζει το πράγμα με διαφορετική οπτική γωνιά⁹. Αλλά και ο Πλάτων δέχεται ότι η συνεργασία των πολλών φέρει καλύτερα αποτελέσματα από εκείνα που προκύπτουν, αν εργάζεται ο καθένας μεμονωμένα. Η διαπίστωση όμως αυτή συνεπάγεται, ότι η επιλογή των μαθητών πρέπει να γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια, διότι αν αθροιστούν και συνεργαστούν οι πρώτοι κατά την τάξη επιστήμονες, τότε τα αποτελέσματα θα είναι θεαματικά.

2. Τα αρνητικά σημεία του θεσμού

Απομένει στη συνέχεια να ιδούμε τα αρνητικά στοιχεία του θεσμού των προτύπων σχολείων, όπου η διδασκαλία γίνεται από άριστους δασκάλους και απευθύνεται σε άριστους μαθητές.

1. Αν ληφθεί υπόψη ότι για την πρόοδο κάθε μαθητή υπεύθυνος είναι περισσότερο ο ίδιος και λιγότερο ο δάσκαλός του, τότε ο θεσμός των προτύ-



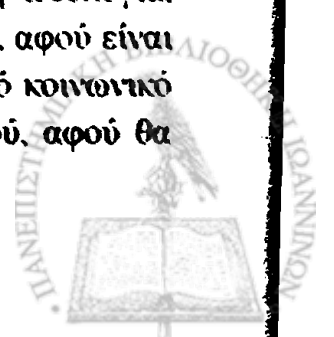
πων σχολείων είναι τουλάχιστον περιττός. Οι ευφυείς θα βρουν μόνοι τους τον τρόπο να προοδεύσουν και να μεγαλουργήσουν, αφού το καθοριστικό για την εξέλιξη δεν είναι τόσο η βοήθεια που μπορεί να δεχτεί κανείς όσο η εργατικότητα, η φιλοπονία, η επιμέλεια και ο ζήλος του ίδιου του μαθητή. Έτσι διαπρεπείς επιστήμονες ήταν μέτριοι μαθητές στο σχολείο, όπως για παράδειγμα ο Κάρολος Γιάσπερς, ο οποίος στο δημοτικό δεν υπήρξε ποτέ άριστος.

2. Θα μπορούσε να προβληθεί το επιχείρημα, ότι τα παιδιά των προτύπων σχολείων –λόγω της υπεροχής τους έναντι των άλλων μαθητών– αποκτούν έπαρση και αλαζονεία και γίνονται άτομα υπεροπτικά και εγωϊστικά, αφού αποτελούν μια εκλεκτή πνευματική μερίδα.

3. Τα παιδιά των προτύπων σχολείων δεν αντιπροσωπεύουν όλες τις κοινωνικές τάξεις ενός κράτους, αφού οι άριστοι μαθητές προέρχονται κατά κανόνα είτε από οικογένειες ευπόρων, οι οποίοι διαθέτουν χρήμα σε ιδιαίτερα μαθήματα για τη μόρφωση των παιδιών τους, είτε μορφωμένων, και κυρίως εκπαιδευτικών, οι οποίοι ασχολούνται οι ίδιοι με την ενδυνάμωση της μόρφωσης των παιδιών τους. Έτσι οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτά φαίνονται ξεκομμένοι και ξεριζωμένοι από την πραγματική κατάσταση της κοινωνίας. Δεν έρχονται δηλαδή συχνά σε επαφή με άλλα παιδιά, που έχουν λιγότερα προσόντα και τα οποία βρίσκονται πιθανώς σε άθλια οικονομική κατάσταση. Το σχολείο συνεπώς δεν είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα της κοινωνίας στην οποία ζει. Η έπαρση μπορεί να τους δημιουργήσει αντικοινωνικότητα, έλλειψη ταπεινοφροσύνης και κατά συνέπεια αγάπης προς τον πλησίον τους.

4. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η επιλογή των αρίστων μαθητών στα πρότυπα σχολεία δεν γίνεται πάντοτε με κριτήριο την ευφυΐα, δηλαδή την υψηλή νοημοσύνη, αλλά κυρίως με βάση την επίδοση των μαθητών. Επίδοση όμως και ευφυΐα δεν συμπίπτουν κατ' ανάγκην, αφού αυτοί που έχουν υψηλές επιδόσεις δεν είναι όλοι ευφυείς, ούτε όλοι οι ευφυείς έχουν υψηλές επιδόσεις. Κι αυτό επειδή υπεισέρχονται στην επίδοση περισσότεροι παράγοντες από την ευφυΐα, όπως η επιμέλεια, ο ζήλος, η εργατικότητα, το κοινωνικό περιβάλλον και η οικογένεια.

5. Αν όντως αληθεύει η υπόθεση που κάναμε προηγουμένως, ότι δηλαδή οι μαθητές των προτύπων σχολείων προέρχονται κυρίως από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίες έχουν διαμορφώσει μια ορισμένη ιδεολογία, τότε υπάρχει ο κίνδυνος αναπαραγωγής της ίδιας κοσμοθεωρίας, αφού είναι φυσικό οι μαθητές αυτοί να επανδρώσουν αργότερα τον ηγετικό κοινωνικό ιστό. Αυτοί θα είναι σε θέση κλειδιά του κρατικού μηχανισμού, αφού θα



είναι οι ιθύνοντες και κυβερνώντες σε μεγάλη κλίμακα. Αυτό όμως αποβαίνει εις βάρος των φτωχότερων κοινωνικών στρωμάτων.

6. Συγκεκριμένα για την ελληνική πραγματικότητα η ύπαρξη ή μη των προτύπων σχολείων είναι θέμα δευτερεύουσας σημασίας, αφού στην Ελλάδα σημαντικό παράγοντα στην επίδοση του μαθητή παίζει η παραπαιδεία, δηλαδή τα φροντιστήρια. Σ' αυτά γίνεται εμπέδωση και συμπλήρωση των γνώσεων που αποκτά ο μαθητής στο σχολείο. Συνεπώς τα φροντιστήρια επισκιάζουν το σχολείο, αφού σ' εκείνα κρίνεται τελικά η επιτυχία του μαθητή αναφορικά με την εισαγωγή του στην ανώτατη εκπαίδευση. Η θεσμοθέτηση των προτύπων σχολείων θα είχε πραγματική αξία, αν δεν υπήρχε η παραπαιδεία.

7. Αν υποθέσουμε –όπως άλλωστε πιστεύουν ο Καρτέσιος και οι μαρξιστές– ότι δεν υπάρχουν ατομικές διαφορές ως προς τη νοημοσύνη, ή ακόμα και αν υπάρχουν είναι ελάχιστες, και ότι οι άνθρωποι διαφοροποιούνται από το κατά πόσον ακολουθεί κανείς μια σωστή μέθοδο, την οποία δίδει ο δάσκαλος στο μαθητή, τότε η επίδοση των μαθητών στα σχολεία αυτά δεν θα διαφοροποιείται σημαντικά εξ αιτίας του διαφορετικού τρόπου επιλογής των μαθητών. Αν δηλαδή οι μεγαλοφυΐες δεν γεννιούνται αλλά γίνονται, όταν βρεθούν σε κατάλληλο περιβάλλον⁸, τότε η επιλογή των μαθητών είναι δευτερεύουσας σημασίας. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή ο διαχωρισμός των μαθητών σε περισσότερο ή λιγότερο ευφυείς στερείται επιστημονικής βάσης. Εδώ θα μπορούσε ίσως να ταχθεί κανείς με την άποψη του Πλάτωνα, σύμφωνα με την οποία υπάρχει διαφορά στη νοημοσύνη από άνθρωπο σε άνθρωπο, αλλά για να εκκολαφθεί και τελειοποιηθεί αυτή χρειάζεται να βρεθεί το άτομο σε κατάλληλο περιβάλλον. Η υψηλή νοημοσύνη είναι δηλαδή η αναγκαία όχι όμως και επαρκής προϋπόθεση για να μεγαλουργήσει κανείς. Αντίθετα, άτομο με χαμηλή νοημοσύνη, ακόμα και αν γίνει μαθητής του καλύτερου δασκάλου, δεν θα αποδώσει ικανοποιητικά.

3. Το αίτημα της συνεχούς βελτίωσης των προτύπων

Τίθεται τώρα το ερώτημα για το τελικό συμπέρασμα των αναλύσεων που προηγήθηκαν. Στα πλαίσια βέβαια της διαλεκτικής, η οποία κατά τον Πλάτωνα ταυτίζεται με τη γνήσια φιλοσοφία, κάθε τεκμηριωμένη απάντηση είναι εύλογη και πιθανή, αφού η αλήθεια δεν είναι μονοσήμαντη αλλά αποσπασματική και προσεγγιστική. Έτσι είναι θέμα μάλλον προσωπικής εκτίμησης, που βασίζεται κατά μεγάλο μέρος στην ιδεολογική τοποθέτηση και την ταξική προέλευση του καθενός. Συνεπώς, μια ασφαλής, βέβαιη και ακα-

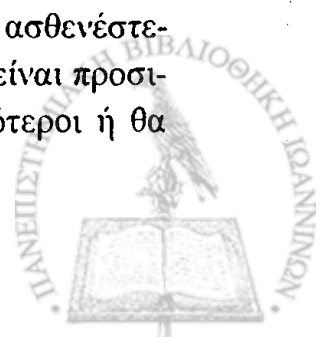


ταμάχητη απόκριση στο υπό διαπραγμάτευση θέμα δεν θα ήταν μάλλον δυνατή.

Αν όμως η γνώση πρέπει να γίνει πράξη με την υλοποίηση της συλληφθείσας ιδέας, τότε θα πρέπει να υπερβεί κανείς τη νάρκη της απορίας και αμφιβολίας, αφού ξεπεράσει το σκοτεινό και ανυπέρβλητο πέπλο της αμφισβήτησης, μέχρις ότου φτάσει στη σφαίρα της δράσης και της ενέργειας. Η ικανοποίηση της ανάγκης αυτής οδηγεί μοιραία στη λήψη απόφασης, η οποία πάλι με τη σειρά της συνεπάγεται την παρουσίαση ενός σκεπτικού, που θα στηρίζεται σε λογικά επιχειρήματα. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι η όποια γνώμη μας είναι προσωπική και επομένως οφείλουμε να έχουμε επίγνωση των ορίων των δυνατοτήτων μας.

Με όλες αυτές τις διευκρινίσεις και επιφυλάξεις για την ορθότητα κάθε γνώμης και επομένως και της δικής μας, είναι ίσως σκόπιμο να ταχθεί κανείς υπέρ του θεσμού των προτύπων παρόλες τις παρενέργειες και αδυναμίες που αυτός συνεπάγεται, επειδή υπάρχει πάντοτε το περιθώριο βελτίωσής του. Κι αυτό γιατί ο συνδυασμός του καλού και καταρτισμένου δασκάλου με τον έξυπνο και επιμελή μαθητή, δημιουργεί τις καλύτερες προϋποθέσεις για την πρόοδο και την εξέλιξη. Τα πνευματικά επιτεύγματα δεν είναι μόνο προς όφελος των ιδίων και της χώρας τους, αλλά ολόκληρης της οικουμένης πέρα από εθνότητες, ιδεολογίες και ταξικές διακρίσεις.

Πολλοί έγιναν μεγάλοι και ονομαστοί, κατά κύριο λόγο επειδή είχαν την τύχη να ευρεθούν κοντά σε άξιους δασκάλους, όπως Σωκράτης, Πλάτων, Αριστοτέλης. Δεν λείπουν βέβαια και οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες έχουν αναδειχθεί μεγάλοι στοχαστές και επιστήμονες χωρίς να θητεύσουν σε ονομαστούς δασκάλους. Τα παραδείγματα αυτά όμως είναι μάλλον οι εξαιρέσεις από τον κανόνα. Ας μην ξεχνάμε ότι και η παραπαιδεία με αυστηρά κοινωνικά κριτήρια θεωρούμενη προξενεί ήδη μια κοινωνική αδικία, επειδή κι αυτή είναι προνόμιο των εχόντων. Ο φτωχός δεν μπορεί να έχει ευχερή πρόσβαση σ' αυτήν. Μια διέξοδος στο πρόβλημα αυτό θα ήταν ίσως η είσοδος στα ΑΕΙ όλων των αποφοίτων του Λυκείου, έστω και με την καθιέρωση συμβολικών διδάκτρων, αν το κράτος φυσικά αδυνατεί να επωμιστεί όλο το βάρος του κόστους της εκπαίδευσης. Αν συνυπολογίσει κανείς και τις στρατιές των ελληνοπαίδων που φοιτούν σε Πανεπιστήμια της αλλοδαπής με την εκροή πολύτιμου εθνικού συναλλάγματος, τότε ίσως καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι τελικά η επιβολή διδάκτρων κυρίως στους εύπορους με παράλληλη οικονομική ενίσχυση των απόρων, ωφελεί τις οικονομικά ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις. Κι αυτό γιατί ούτε το φροντιστήριο τους είναι προσιτό ούτε οι σπουδές στο εξωτερικό δυνατές. Συνεπώς οι φτωχότεροι ή θα



μείνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό έξω από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή θα φοιτήσουν σε σχολές χαμηλότερου κύρους, πράγμα που συμβαίνει σήμερα, δηλαδή τα παιδιά από υψηλότερες κοινωνικές τάξεις έχουν μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στις λεγόμενες αριστοκρατικές σχολές⁹. Οι δάσκαλοι για παράδειγμα προέρχονται κυρίως από αγροτικές περιοχές με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο¹⁰. Με τον τρόπο αυτόν δημιουργείται μεγαλύτερη κοινωνική αδικία, επειδή σε τελευταία ανάλυση οι σπουδές είναι προνόμιο κυρίως των εύπορων οικογενειών.

Θα μπορούσε ωστόσο να φέρει κανείς το επιχείρημα, ότι μέριμνα της πολιτικής δεν πρέπει να είναι η αξιοποίηση και η προώθηση των γνώσεων μόνο των αρίστων αλλά κατά το δυνατόν περισσοτέρων ή και όλων μέσα σε μια επικράτεια, διότι τότε θα έχουμε πραγματικό ανέβασμα της πολιτισμικής και οικονομικής στάθμης ενός λαού. Έτσι θα είναι ίσως ωφέλιμο να έχουμε πρότυπα σχολεία με άριστους μεν καθηγητές αλλά όχι και με άριστους μαθητές στο σύνολό τους, αφού αυτοί θα επιλέγονται με κλήρωση. Αυτή είναι πραγματικά η υφή και η δομή των πρότυπων σχολείων στη χώρα μας σήμερα. Τα επιχειρήματα που θα μπορούσαν να προσκομιστούν για τη δικαιολόγηση του υφιστάμενου θεσμού αίρουν ίσως ορισμένες ατέλειες, όπως εκτέθηκαν παραπάνω. Το βασικό όμως επιχείρημα υπέρ αυτού μπορεί να θεωρηθεί το ακόλουθο. Ξεκινώντας κανείς από τη γενική αρχή, ότι φροντίδα της πολιτείας πρέπει να είναι το ανέβασμα της πνευματικής στάθμης των πολλών και όχι των ολίγων και με δεδομένο, ότι οι άριστοι εκπαιδευτικοί δεν επαρκούν για όλα τα ελληνόπουλα, τότε είναι σκόπιμο να λειτουργήσουν τα πρότυπα σχολεία με αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών απ' όλες τις κοινωνικές τάξεις –αφού θα εισάγονται με κλήρωση– για ναδειχθεί στα υπόλοιπα σχολεία ότι με την επιμελημένη και φροντισμένη εργασία είναι δυνατόν να βελτιωθεί κατά πολύ η επίδοση των μαθητών, οι οποίοι σε διαφορετική περίπτωση θα είχαν σημειώσει πολύ χαμηλή απόδοση και ενδεχομένως θα είχαν διακόψει τη φοίτησή τους. Σκοπός δηλαδή τίθεται η ανύψωση της στάθμης του συνόλου των πολιτών και όχι μόνον μιας μικρής μερίδας προνομιούχων.

Το σκεπτικό αυτό ως ιδέα είναι ορθό και έχει αποδειχτεί επανειλημμένα από τις παιδαγωγικές έρευνες. Η πιο συστηματική και πιο παλιά απόδειξη έγινε ενδεχομένως από τον Πλάτωνα στο διάλογο του «Μένωνα», όπου ο Αθηναίος φιλόσοφος αποδεικνύει ότι ακόμα και ένας δούλος, δηλαδή ένας άξεστος και δυσμαθέστατος είναι δυνατόν με κατάλληλη αγωγή, να οδηγηθεί στη λύση δυσχερών προβλημάτων. Με άλλα λόγια ο λίαν εποικοδομητικός ρόλος ενός καλού παιδαγωγού για τη συγκρότηση της προσωπικότητας



του νέου ανθρώπου είναι πασιδηλος, αρκεί να αναπτύσσεται ο παιδαγωγικός έρωτας, το νόημα του οποίου είναι ταυτόσημο με την υφή της προσωπικότητας του Σωκράτη¹¹ και θα λέγαμε κατ' επέκταση κάθε γνήσιου δασκάλου. Συνεπώς η επανάληψή του θα ήταν περιττό κατασκεύασμα. Το θέμα είναι, αν με βάση τη γενική αυτή αρχή, μπορούν να βοηθηθούν συγκεκριμένα άτομα μέσω του θεσμού των προτύπων σχολείων.

Μήπως όμως μπορεί να υποστηριχτεί ότι η αμιγής χρησιμοποίηση της αριθμητικής ή αναλογικής ισότητας δεν είναι ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος; Η πιο πρόσφορος μέθοδος είναι ίσως αυτή που εφαρμόζει ο Πλάτων στην ιδεώδη πολιτεία του και χρησιμοποιείται κατά την ακμή της Αθηναϊκής δημοκρατίας. Αυτή είναι η ανάμειξη των δύο προαναφερθέντων ειδών ισότητας και μάλιστα με τέτοια αναλογία, όπου θα κυριαρχεί η αναλογική ισότης, ενώ σε πολύ μικρότερη κλίμακα βρίσκεται η αριθμητική ισότητα, επειδή η δεύτερη είναι και θέμα τύχης¹². Η εισαγωγή δηλαδή στο σχολείο θα γίνεται κατά κύριο λόγο με την επιλογή των αρίστων και κατά ένα πολύ μικρό ποσοστό με κλήρωση.

Μια παραλλαγμένη εφαρμογή του μέτρου αυτού είναι αυτό που υπάρχει σήμερα στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ. Είναι μια μορφή γενίκευσης της ιδέας των προτύπων κατά ένα ιδιόρρυθμο τρόπο. Παρέχεται δηλαδή η δυνατότητα στο μαθητή, με την εφαρμογή ενός ειδικού προγράμματος, να μπορεί να αποφοιτά σε λιγότερο χρονικό διάστημα από το κανονικό. Το ίδιο γίνεται και στα Πανεπιστήμια. Δίνεται δηλαδή η ευκαιρία στους φοιτητές που θέλουν και μπορούν, με την παρακολούθηση θερινών μαθημάτων, να περάσουν ορισμένα μαθήματα και κατά συνέπεια να συντομεύσουν το χρόνο φοίτησης. Το μέτρο αυτό απευθύνεται σε καθένα που θέλει και μπορεί. Από την άποψη αυτή είναι μέτρο γενικότερο και καθολικότερο και συνεπώς δικαιότερο.

Αν το επίμαχο αυτό θέμα αφορά ένα μικρό μόνο αριθμό μαθητών, δηλαδή μια μερίδα αρίστων, το επόμενο θέμα που θα μας απασχολήσει είναι γενικό, αφού αφορά όλους τους μαθητές· πρόκειται συγκεκριμένα για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας σε σχέση με την κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση του πολιτικού –όχι του κομματικού– φρονήματος των νέων.



§ 16. Σκεπτικό και υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

Εδώ θα αναφερθούν τρεις περιπτώσεις εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Θα αναλυθεί το σκεπτικό, το οποίο υποτίθεται ότι είχε υπόψη του ο νομοθέτης και θα αναδειχθούν στη συνέχεια οι δυσκολίες εφαρμογής του νόμου.

1. Τρόποι εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

1.1. Γενικές εξετάσεις με κατοχύρωση και περιορισμένο αριθμό εισακτέων

Οξύ πρόβλημα αποτελούσε ανέκαθεν ο τρόπος εισαγωγής των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και ο αριθμός εισακτέων σ' αυτήν. Οι λύσεις που έχουν δοθεί ποικίλλουν κατά καιρούς και κατά το εκάστοτε επικρατούν πολιτεύμα. Σε χώρες υπό σοσιαλιστικό καθεστώς, όπως ήταν η πρώην Σοβιετική Ένωση, ο αριθμός των εισακτέων ήταν περιορισμένος. Ως γνώμονα είχαν την κάλυψη των υπαρχουσών αναγκών. Επιτρέπεται για παράδειγμα να σπουδάσουν τόσοι μόνον εκπαιδευτικοί όσοι αρκούν για να στελεχώσουν τα σχολεία¹. Αντίθετα, σε δημοκρατικά καθεστώτα δυτικού τύπου, η επιλογή των σπουδών αφήνεται στους πολίτες. Γίνεται αυτή η διεκρίνιση, επειδή και ο σοσιαλισμός είναι είδος δημοκρατίας και μάλιστα το κατ' εξοχήν υπό έποψη αριθμητικής ισότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα της δωρεάν παιδείας της χώρας μας προβλέπει πανελλαδικές εξετάσεις, κατοχύρωση βαθμολογίας και περιορισμένο αριθμό εισακτέων. Εδώ θα καταβληθεί η προσπάθεια να διερευνηθούν οι πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες της κατοχύρωσης των μαθημάτων, που δικαιολογημένα έχει προκαλέσει μέχρι σήμερα ποικίλες συζητήσεις. Το ισχύον σύστημα εγκαταλείπεται βέβαια εν μέρει και σήμερα βρισκόμαστε στο μεταίχμιο, δηλαδή στο μεταβατικό στάδιο της αλλαγής.

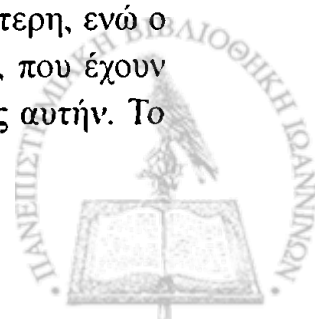
Η κατοχύρωση βαθμολογίας είναι σήμερα επίκαιρο θέμα, για το οποίο αποφάνθηκε ήδη ένα τμήμα του Συμβουλίου της Επικρατείας και η υπόθεση παραπέμφθηκε στην Ολομέλεια του ίδιου αυτού ανωτάτου δικαστηρίου. Η απόφαση ήταν ότι η νομοθετική ρύθμιση, που προβλέπει τη δυνατότητα κατοχύρωσης μαθημάτων, είναι αντισυνταγματική, επειδή παραβιάζεται η αρχή της ισότητας των πολιτών. Η ολομέλεια εντούτοις την έκρινε συνταγματική. Δεν γνωρίζω το σκεπτικό της ετυμηγορίας αυτής και συνεπώς δεν μπορώ να την κρίνω. Εγώ θα πραγματευθώ το θέμα από άλλη οπτική γωνία και συγκεκριμένα από πολιτική και κοινωνική άποψη. Τίθεται λοιπόν το παρακάτω ερώτημα ενώπιόν μας: τι συμφέρει και τι είναι καλύτερο για το κράτος μας, να σπουδάζουν τα ολιγότερα ή τα περισσότερα έξυπνα παιδιά; Το



ερώτημα αυτό είναι καθοριστικής σημασίας και σχετίζεται άμεσα με την κατοχύρωση ή μη των μαθημάτων. Με την κατοχύρωση δεν μπαίνουν στα Πανεπιστήμια κατ' ανάγκην οι εξυπνότεροι, ενώ χωρίς κατοχύρωση υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν παιδιά υψηλότερης νοημοσύνης. Αυτό συμβαίνει επειδή ο αγώνας κάθε φορά είναι άνισος, δηλαδή ο ένας είναι ευκολότερος από τον άλλο.

Όταν ένας υποψήφιος εξετάζεται την ίδια χρονική περίοδο σε όλα τα μαθήματα της δέσμης, ο αγώνας είναι δυσκολότερος από εκείνον ενός άλλου που εξετάζεται τμηματικά, δηλαδή μετά παρέλευση ενός ή δύο ετών. Κι αυτό επειδή ο υποψήφιος είναι αναγκασμένος να γνωρίζει περισσότερη ύλη σ' ένα γνωστικό αντικείμενο και πρέπει να είναι έτοιμος να απαντήσει σε σχετικά ερωτήματα. Απαιτούνται συνεπώς αυξημένες πνευματικές ικανότητες, για να μπορέσει ο υποψήφιος να ανταποκριθεί επαρκώς στο εύρος των γνώσεων αυτών κάτω από την ασφυκτική πίεση του χρόνου. Αντίθετα όσο λιγοστεύει ο κύκλος των μαθημάτων, δηλαδή η εξεταστέα ύλη, ενώ αυξάνεται ο διαθέσιμος χρόνος, τόσο λιγότερες πνευματικές ικανότητες απαιτούνται. Με άλλα λόγια, όταν επιτελεί κάποιος ένα έργο συνολικά ή τμηματικά, χρειάζονται διαφορετικές επιδεξιότητες. Στην πρώτη περίπτωση χρειάζεται περισσότερη δύναμη από τη δεύτερη. Άρα, αν δεν υπάρχει κατοχύρωση μαθημάτων, θα εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά τεκμήριο παιδιά με υψηλότερη νοημοσύνη.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι οι ικανότητες του υποψήφιου που επιτυγχάνει την πρώτη χρονιά, δηλαδή την ίδια χρονιά που αποφοιτά από το Λύκειο, πρέπει να είναι κατά τεκμήριο ανώτερες από εκείνες ενός άλλου που φέρει σε αίσιο πέρας το σκοπό του τη δεύτερη ή την τρίτη χρονιά, επειδή ο αγώνας είναι πάλι άνισος. Κι αυτό γιατί εκείνος, ο οποίος επιτυγχάνει την ίδια χρονιά που τελειώνει το Λύκειο, έχει καλύτερη απόδοση σε λιγότερο χρονικό διάστημα από τον άλλο που εισάγεται τη δεύτερη φορά. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο μεν πρώτος έχει μεγάλη απώλεια χρόνου, αφού διδάσκεται πολλά μαθήματα, στα οποία δεν εξετάζεται στις πανελλήνιες, ενώ ο δεύτερος έχει επί πλέον ένα ολόκληρο έτος στη διάθεσή του. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση που καταργηθεί η κατοχύρωση, θα εισάγονται κατ' ανάγκην οι εξυπνότεροι και οι επιμελέστεροι. Πάντως, με το σύστημα αυτό εισάγονται περισσότερα ευφυή παιδιά από το άλλο με την κατοχύρωση, επειδή το εύρος του γνωστικού αντικειμένου που εξετάζεται ο υποψήφιος κάθε φορά είναι στην πρώτη περίπτωση μεγαλύτερο από όσο στη δεύτερη, ενώ ο χρόνος μελέτης είναι πολύ λιγότερος. Αυτό σημαίνει ότι παιδιά, που έχουν εισαχθεί με την κατοχύρωση, ίσως να μην εισαγόntonταν χωρίς αυτήν. Το



συμπέρασμα λοιπόν για τον πολιτικό είναι ότι, όταν δεν υπάρχει κατοχύρωση μπαίνουν στα ΑΕΙ και ΤΕΙ κατά κανόνα τα εξυπνότερα και ικανότερα παιδιά. Είναι δε πέρα από κάθε αμφιβολία ότι η ωφέλεια στο κράτος είναι μεγαλύτερη, όταν σπουδάζουν οι ευφυέστεροι, επειδή έχουν περισσότερες δυνατότητες να προάγουν την επιστήμη.

Το θέμα όμως έχει και μια άλλη παράμετρο, που αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη. Χωρίς την κατοχύρωση, το ποσοστό των εισαγομένων από τα οικονομικά ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα θα είναι υψηλότερο από εκείνο με την κατοχύρωση. Κι αυτό γιατί, όταν καταργηθεί η διατήρηση της βαθμολογίας, το ποσοστό των εισαγομένων αμέσως μετά την αποφοίτηση θα είναι υψηλότερο, επειδή οι συνθήκες του διαγωνισμού θα είναι λιγότερο άνισες από εκείνες με την ισχύ της διάταξης αυτής, για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω. Λέγω λιγότερο άνισες και όχι ίσες, επειδή η ανισότητα δεν εξαλείφεται, αφού την ίδια χρονιά διαγωνίζονται κι άλλοι που είναι απόφοιτοι παρελθόντων ετών, έστω και αν δεν έχουν εξασφαλίσει βαθμολογία σε προηγούμενα έτη.

Όταν όμως το ποσοστό των εισαγομένων την πρώτη χρονιά της αποφοίτησής τους είναι υψηλότερο, τότε κατ' ανάγκη περιορίζεται στο ελάχιστο ο χρόνος φοίτησης των παιδιών στα φροντιστήρια, αφού είναι απασχολημένα με τα σχολικά τους μαθήματα. Αυτό το πράγμα όμως ευνοεί τους οικονομικά ασθενέστερους και κυρίως τους επαρχιώτες, διότι αν δώσουν εξετάσεις και τη δεύτερη ή την τρίτη χρονιά, θα αναγκασθούν οι γονείς να πληρώνουν επί ένα ή δύο χρόνια δίδακτρα στα φροντιστήρια. Τα δε παιδιά της επαρχίας θα υποχρεωθούν να πάνε σε πόλη, όπου τα ιδιωτικά ινστιτούτα είναι πιο οργανωμένα. Συνεπώς με την κατοχύρωση ευνοούνται περισσότερο οι εύπορες κοινωνικές τάξεις και οι αστοί, ενώ παραγκωνίζονται οι φτωχότεροι και οι επαρχιώτες. Θα μπορούσε ωστόσο να φέρει κανείς την αντίρρηση, ότι και στην περίπτωση της μη κατοχύρωσης πάλι ευνοούνται οι πλούσιοι, επειδή μπορούν και στέλνουν τα παιδιά τους στα ιδιωτικά σχολεία όπου γίνεται καλύτερη δουλειά από τα δημόσια. Αυτή η διαφωνία μπορεί να έχει μικρή σημασία αφού αφενός μεν τα ιδιωτικά σχολεία είναι ελάχιστα, αφετέρου δε, δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Άλλωστε στη χώρα μας τα φροντιστήρια είναι αποφασιστικός παράγοντας στην επιτυχία στις πανελλήνιες εξετάσεις, κυρίως επειδή μετά την αποφοίτηση το φροντιστήριο γίνεται δεύτερο σχολείο, στο οποίο ο μαθητής απασχολείται αποκλειστικά. Γι' αυτό ο αποτελεσματικότερος τρόπος να μειωθούν στο ελάχιστο τα ιδιαίτερα μαθήματα, και γενικά η παραπαιδεία, είναι ο κάθε μαθητής να διαγωνίζεται, προκειμένου να εισαχθεί στα Πανε-



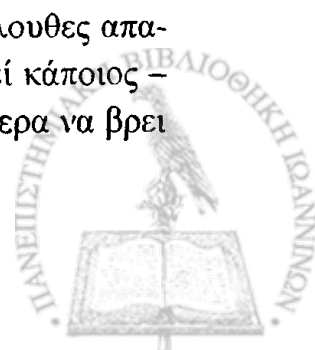
πιστήμια, μόνο μία φορά, και συγκεκριμένα στο τέλος της τρίτης Λυκείου. Το σύστημα αυτό θα ήταν ίσως κοινωνικά δικαιότερο και πολιτικά συμφερότερο. Αυτή η ιδέα, το να εξετάζεται δηλαδή ο υποψήφιος φοιτητής μόνο μία φορά, εφαρμόζεται καθ' όσον τουλάχιστο ξέρω, σε πολλά κράτη της Ενωμένης Ευρώπης και στις ΗΠΑ, όπου κρίσιμο ρόλο για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια παίζει η απόδοση του μαθητή στο Λύκειο.

Από την άλλη μεριά πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχουν αστάθμητοι παράγοντες, οι οποίοι στέκονται ως εμπόδια στην επιτυχία του μαθητή, όταν αυτός διαγωνίζεται για την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μια μόνο φορά. Μεταξύ άλλων ας αναφερθούν οι εξής. Ένα ευφυές παιδί ενδέχεται κατά τη φοίτησή του στο σχολείο να ασχολείται και με άλλα χρήσιμα πράγματα, όπως με την εκμάθηση ξένων γλωσσών, μουσικού οργάνου, ζωγραφικής κ.ά., οπότε λόγω της απασχολήσεώς του αυτής δεν διαθέτει ικανοποιητικό χρόνο, ώστε να αριστεύσει στο σχολείο. Επίσης, λόγοι οικογενειακοί ή ψυχολογικοί μπορούν να αναστείλουν την πρόοδο του μαθητή στο σχολείο. Ακόμα, τυχαία περιστατικά, όπως ατυχήματα, ασθένειες, αδιαθεσίες, συγχύσεις κ.ά. αποβαίνουν ανασταλτικοί παράγοντες επιτυχίας. Για όλους αυτούς τους λόγους είναι μάλλον ορθότερο να δίνεται στο μαθητή και μια δεύτερη ευκαιρία βελτίωσης της επίδοσής του αλλά χωρίς κατοχύρωση βαθμολογίας.

1.2. Καθολική εισαγωγή με απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης

Με την τελευταία μεταρρύθμιση θα γίνεται και στη χώρα μας η εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. με τον παραπάνω τρόπο, αφού κριτήριο επιλογής θα θεωρείται ο βαθμός του εθνικού απολυτηρίου. Είναι δε πολύ θετικό το γεγονός, ότι αυξάνεται κατά πολύ ο αριθμός των εισακτέων και θα ήταν ίσως ευχής έργο, αν θα ήταν δυνατόν με τον καιρό να εισάγονται όλα τα ελληνόπουλα στα Πανεπιστήμια. Βάσιμες ελπίδες, ότι αυτό κάποτε θα γίνει, δημιουργεί η ένταξή μας στην Ενωμένη Ευρώπη. Στην περίπτωση της καθολικής σχεδόν εισόδου των νέων σε ανώτερες και ανώτατες σχολές δύο καιρία θέματα ζητούν άμεση απάντηση. Αυτά είναι: 1) αυξάνεται η ανεργία των πτυχιούχων, αφού θα διασαλευτεί η ισορροπία της προσφοράς και της ζήτησης και 2) δεν θα είναι σε θέση το ελληνικό κράτος να αντέξει οικονομικά τη δημιουργούμενη δαπάνη, λόγω των υπέρογκων εξόδων που θα απαιτηθούν.

Στα προβλήματα αυτά θα μπορούσαν ίσως να δοθούν οι ακόλουθες απαντήσεις. Ανήκει νομίζω στα ανθρώπινα δικαιώματα να μορφωθεί κάποιος – αν φυσικά θέλει και μπορεί – έστω και αν δεν θα μπορέσει αργότερα να βρει



εργασία ανάλογη προς τις σπουδές του, τούτο δε, διότι η μόρφωση εναρμονίζεται πλήρως προς τη φύση του ανθρώπου. Θά 'λεγε μάλιστα κανείς ότι είναι υποχρέωση του ανθρώπου να μορφωθεί, αφού αυτή ταιριάζει με το ευγενέστερο μέρος της υπάρξεώς μας, δηλαδή το νου και την ψυχή, η οποία δημιουργεί την ουσία της υπόστασης και του πολιτισμού μας. Θα μπορούσε ακόμα να προστεθεί το επιχείρημα, ότι όσο περισσότεροι εγγράμματοι πολίτες υπάρχουν, τόσο ανεβαίνει το βιοτικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο της χώρας αυτής. Ακόμα και στην περίπτωση που αναγκαστεί κάποιος να ασκήσει διαφορετικό επάγγελμα απ' αυτό που σπούδασε, θα έχει -λόγω της πνευματικής και ψυχικής του καλλιέργειας- σε πολλά πράγματα καλύτερη απόδοση, αφού θα εργάζεται με μεγαλύτερη δεξιοτεχνία και οργανωτική ικανότητα.

Όσον αφορά δε στις δαπάνες λειτουργίας των εκπαιδευτηρίων θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι μέρος αυτών θα ήταν σκόπιμο να επωμιστούν οι ευπορότεροι φοιτητές με την καθιέρωση διδάκτρων, ενώ παράλληλα πρέπει να ληφθεί πρόνοια για την προστασία και οικονομική στήριξη των απόρων φοιτητών. Αποτελεί, νομίζω, κοινωνική αδικία εις βάρος των φτωχότερων κοινωνικών τάξεων, όταν οι σπουδές παρέχονται δωρεάν στους πλούσιους φοιτητές. Πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να γίνει η διάκριση πλούσιων και φτωχών φοιτητών με βάση τις φορολογικές δηλώσεις, αφού πιστοποιείται κάθε φορά μεγάλη φοροδιαφυγή, κυρίως από ελεύθερους επαγγελματίες. Δεν νομίζω δε ότι είναι κακό η παράλληλη λειτουργία μη κρατικών πανεπιστημίων, αφού δεν είναι αμελητέα η εκροή συναλλάγματος για σπουδές ελληνοπαίδων είτε στην αλλοδαπή είτε στη χώρα μας στα λεγόμενα εργαστήρια ελευθέρων σπουδών υπό ξένη σημαία, με αμφίβολα μαθησιακά αποτελέσματα.

2. Διορισμός εκπαιδευτικών με βάση την επετηρίδα ή διαγωνισμό

Στις μέρες μας λόγω της πληθώρας των αποφοίτων των Α.Ε.Ι. έχει διαταραχθεί η ισορροπία της προσφοράς και της ζήτησης εργασίας σε όλες σχεδόν τις ειδικότητες, με αποτέλεσμα να σημειώνεται μια συνεχώς αυξανόμενη τάση ανεργίας των νέων επιστημόνων και επομένως και των εκπαιδευτικών. Εξαιτίας αυτού του φαινομένου η κυβέρνηση αναγκάστηκε εκ των πραγμάτων να αλλάξει τον τρόπο διορισμού των. Συγκεκριμένα, ενώ προηγουμένως (που αριθμός των πτυχιούχων ήταν μικρός), ο εκπαιδευτικός διοριζόταν με τη σειρά που είχε στην επετηρίδα, η κυβέρνηση άλλαξε τον τρόπο αυτόν και αντ' αυτής ως κύριο κριτήριο διορισμού τίθεται πλέον η επίδοση του υποψήφιου στον εκάστοτε διεξαγόμενο διαγωνισμό.



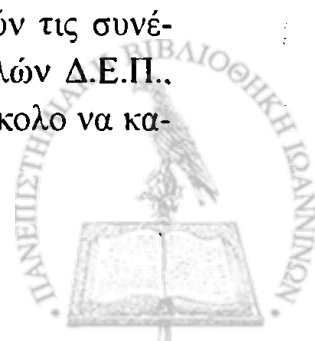
Αν εξακολουθούσε να ισχύει η επετηρίδα, τότε οι σημερινοί απόφοιτοι των ΑΕΙ θα ήταν δυνατόν να απασχοληθούν μετά από τριάντα ή σαράντα χρόνια, πράγμα που σημαίνει σε τελευταία ανάλυση ότι γι' αυτούς δεν θα υπήρχε καν προοπτική να ασκήσουν δημόσια το λειτούργημα του εκπαιδευτικού. Ως προς την αδιοριστία τα πράγματα δεν είναι βέβαια καλύτερα όταν τίθεται ως βάση ο διαγωνισμός. Αυτό όμως που επιτυγχάνεται μ' αυτόν είναι ότι οι δημόσιες θέσεις επανδρώνονται με άριστους υπαλλήλους, πράγμα που αποβαίνει προς το κοινό συμφέρον του ελληνικού λαού, διότι ανέρχεται η στάθμη του μορφωτικού επιπέδου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναδεικνύονται ικανότεροι και πιο άξιοι πολίτες σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, πνευματικής και πολιτικής δραστηριότητας στα πλαίσια ενός σκληρού και αδυσώπητου διεθνούς ανταγωνισμού.

Πρέπει ωστόσο να αναφερθεί το λυπηρό γεγονός, ότι κατά το στάδιο της υλοποίησης της μεταρρύθμισης αυτής σημειώθηκαν αρκετά δυσάρεστα επεισόδια, τα οποία δεν τιμούν τους εκπαιδευτικούς μας, αφού είναι ασυμβίβαστα προς το ήθος, με το οποίο πρέπει να κοσμούνται. Ας μην ξεχνάμε ότι αυτοί λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα. Δεν πρέπει βέβαια να αποσιωπηθεί το γεγονός, ότι είχαν κάποιο δίκιο στην αντίδρασή τους αυτή, αφού έβλεπαν τα όνειρά τους να γκρεμίζονται. Για να αποφευχθεί ή ίσως να μειωθεί η ένταση αυτή, όφειλε ίσως η κυβέρνηση να επιλέξει προσφορότερο τρόπο εφαρμογής του νόμου ή ακόμα και να τον τροποποιήσει. Σε κάθε περίπτωση όμως η υλοποίηση σχεδόν κάθε νομοθετικής ρύθμισης προκαλεί λίγο πολύ αντιδράσεις, επειδή κάθε φορά θίγονται τα συμφέροντα ορισμένων κοινωνικών τάξεων. Πάντως, ο νόμος, για να είναι δίκαιος, πρέπει να αποσκοπεί στο γενικό συμφέρον.

3. Τρόπος εκλογής μελών Δ.Ε.Π. (Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό)

3.1. Κατά την εκλογή δεν είναι εύκολος ο έλεγχος λόγω ατέλειας του νόμου

Εδώ θα θίξουμε μια άλλη περίπτωση, κατά την οποία η τήρηση του νόμου επαφίεται ως επί το πλείστον στη συνείδηση του εκάστοτε εκλεκτορικού σώματος, χωρίς να υπάρχει η ευχέρεια να ελεγχθεί από την Πολιτεία η πιστή εφαρμογή του νόμου ως προς το ουσιαστικό του μέρος, παρά μόνον ως προς το τυπικό. Αυτοί που καταπατούν την κείμενη νομοθεσία δεν μπορούν να θεωρηθούν παραβάτες, ώστε ενδεχομένως να υποστούν τις συνέπειες της πράξης τους αυτής. Συγκεκριμένα, οι εκλέκτορες μελών Δ.Ε.Π., όταν ενεργούν αντίθετα προς το πνεύμα του νόμου, δεν είναι εύκολο να κα-



τηγορηθούν ότι αδικούν κάποιον. Συνεπώς δεν έχει διαφορά αν ενεργεί κανείς κατά ή παρά το νόμο.

Είναι κάτι που συμβαίνει δυστυχώς ανέκαθεν κατά την εκλογή των μελών Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι.. Είναι προφανές ότι, αυτό δεν είναι ούτε ορθό ούτε νόμιμο, διότι οι μεν κρίνοντας θα έπρεπε να λογοδοτούν για τις πράξεις τους, οι δε κρινόμενοι (όταν έχουν την αίσθηση ότι αδικούνται) να μπορούν να διεκδικούν τα δίκαιά τους προσφεύγοντας σε δευτεροβάθμιο όργανο κρίσεως, το οποίο προβλέπεται μεν από το νόμο, αλλά δεν έχει συσταθεί ακόμα. Αυτή η κακοδαιμονία οφείλεται άραγε στην ατέλεια του νόμου ή στην ασυνειδησία των εκλεκτόρων ή και στα δυο μαζί ή μήπως δεν μπορεί να αποδοθεί ευθύνη σε καμιά πλευρά; Λέγω ότι μπορεί να μην είναι κανείς υπεύθυνος, αφού οι Καθηγητές Πανεπιστημίου βρίσκονται κατά τεκμήριο στην κορυφή της επιστημονικής πυραμίδας, ώστε να μην υπάρχει ανώτερός τους για να τους κρίνει. Αν υπήρχε ανώτερος, θα έπρεπε να υπάρχει πάλι ανώτερος του ανώτερου, πράγμα που θα οδηγούσε μοιραία στο άπειρο, δηλαδή σ' ένα δρόμο δίχως τέλος. Ευσταθεί όμως εντελώς ο συλλογισμός αυτός; Η απάντηση στο ερώτημα παραπάνω αποκαλύπτει ταυτόχρονα και την αιτία του παράδοξου αυτού φαινομένου.

3.2. Παραδείγματα κατάφωρης αδικίας

Για να γίνει το πράγμα πιο συγκεκριμένο, ο νόμος ορίζει ότι για την εκλογή ή εξέλιξη μελών Δ.Ε.Π. αξιολογείται το επιστημονικό και ιδιαίτερα το ερευνητικό έργο, καθώς και η προσωπικότητα των υποψηφίων· διατυπώνεται δηλαδή «κρίση για την προσφορά τους στην πρόοδο της επιστήμης. Αυτοί είναι εν ολίγοις οι κατευθυντήριες γραμμές, στα πλαίσια των οποίων οφείλει να κινηθεί το εκλεκτορικό σώμα. Αυτό τηρείται πράγματι με θρησκευτική ευλάβεια από μερίδα ευσυνειδήτων μελών Δ.Ε.Π.. Συνήθως όμως εκείνο που ορίζει ο νόμος ως πρωταρχικό κριτήριο, τίθεται από τους εκλεκtores τελευταίο. Στην πρώτη γραμμή προωθούνται άλλα κριτήρια, τα οποία ουδεμία έως ελάχιστη σχέση έχουν με την κείμενη νομοθεσία. Τέτοια είναι το κομματικό ή το ατομικό συμφέρον παντός είδους, καθώς και η άσκηση έντονης συνδικαλιστικής πίεσης, όταν πρόκειται για εξέλιξη μελών Δ.Ε.Π., σαν να ήταν η επιστήμη υπόθεση συντεχνιακών αποφάσεων!

Από τέτοιες αδικίες και παρανομίες βρίθουν τα ελληνικά Πανεπιστήμια. Συγκεκριμένα παραδείγματα σε Φιλοσοφική Σχολή θα μπορούσαν να αναφερθούν πολλά, θα περιοριστώ ωστόσο σε ελάχιστες περιπτώσεις αξιόλογων επιστημόνων, οι οποίοι, αν και είχαν τα νόμιμα προσόντα, δεν εξελέγησαν μέλη Δ.Ε.Π. Αυτοί είναι ο Ι. Συκουτρής, ο Ε. Παπανούτσος και ο Ι. Κα-



κριδής (όταν έθεσε υποψηφιότητα στο Παν/μιο Αθηνών). Εκείνη την εποχή οι υποθέσεις αυτές δεν έπαιρναν μεγάλη δημοσιότητα. Σήμερα όμως λόγω της φιλέλευθεροποίησης και της σημαντικής βελτίωσης των δημοκρατικών θεσμών, οι αδικίες αυτές προβάλλονται περισσότερο από τον τύπο και γενικά από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ύστερα από τις γενικές αυτές διευκρινήσεις θα αναφερθώ πιο αναλυτικά στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, και συγκεκριμένα σε δύο περιπτώσεις του πρόσφατου παρελθόντος.

Πρόκειται για δύο διαπρεπείς επιστήμονες, Καθηγητές Πανεπιστημίου των Η.Π.Α.. Ο πρώτος υποψήφιος στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ονομάζεται Δημήτρης Νανόπουλος, φυσικός, στον οποίο απονεμήθηκε η πολύ τιμητική επιστημονική διάκριση του μέλους της Ακαδημίας Αθηνών, του ύψιστου αυτού πνευματικού ιδρύματος της χώρας μας. Χαρακτηρίζεται δε από ομοτέχνους του επιστήμονας διεθνούς ακτινοβολίας και εμβέλειας. Ο δεύτερος, υποψήφιος στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, είναι ο Καθηγητής Παθολογίας-Καρδιολογίας στις Η.Π.Α. και αντεπιστέλλον μέλος της Ακαδημίας Αθηνών Χαρίσιος Μπουντούλας, ο οποίος χαρακτηρίστηκε «επιστήμονας διεθνούς ακτινοβολίας», «επιστημονικός ογκόλιθος» και «θρύλος της καρδιολογίας». Έτσι τον αποκαλούν ακόμα κι αυτοί που δεν τον ψήφισαν.

Το περίεργο είναι, ότι κανείς από τους εκλέκτορες δεν είχε αμφιβολίες ή έστω επιφυλάξεις για το επιστημονικό έργο των δύο αυτών υποψηφίων, που θεωρήθηκε αξιόλογο και πολύ υψηλού επιπέδου, αφού πρόκειται για διάσημους επιστήμονες. Τι ήταν λοιπόν εκείνο που εμπόδιζε το εκλεκτορικό σώμα να εκλέξει τους διαπρεπείς αυτούς επιστήμονες, να καταλάβουν επάξια τη θέση που τους ανήκει, πράγμα που θα ήταν άλλωστε τιμή και καύχημα για το Ελληνικό Πανεπιστήμιο; Από αποσπάσματα των πρακτικών της εκλογής, που δημοσιεύτηκαν στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* (3.8.1998, σ. 52-53), θα μπορούσε ίσως εκ πρώτης όψεως να υποπτευθεί κανείς τα κίνητρα των εκλεκτόρων. Δεν μπορώ να πω ότι συμμερίζομαι απολύτως την άποψη εκείνων, σύμφωνα με την οποία αυτά ανάγονται σε δύο κατηγορίες: 1) στο φθόνο, την αντιζηλία και την αδυναμία που αισθάνεται κανείς ίσως αυθόρμητα, όταν έχει ένα συνάδελφο κατά πολύ ανώτερό του, και 2) στο προσωπικό συμφέρον, δηλαδή στις συμπάθειες ή αντιπάθειες, που νιώθει κανείς για ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Το ανωτέρω συμπέρασμα θα μπορούσε ίσως να εξαχθεί από τα λόγια των ίδιων των εκλεκτόρων. Ένας απ' αυτούς διερωτήθηκε: «Δεν ξέρω γιατί ενοχλεί το σπουδαίο και το άξιο». Κάποιος άλλος ομολόγησε: «Το ερευνητικό και επιστημονικό σας έργο είναι επικίνδυνα υψηλό». Ένας τρίτος εκλέκτορας είπε: «Κάποτε πρέπει να ανταμείψουμε και τα δικά μας τα παιδιά και να τα προάγουμε».



Δεν μπορώ να είμαι απολύτως πεπεισμένος για τις διαπιστώσεις αυτές, επειδή δεν γνωρίζω όλα όσα ελέγχθησαν κατά τη συνεδρία εκείνη. Πάντως, αυτό που μάλλον μπορεί να θεωρηθεί βέβαιο είναι, ότι οι περγαμηνές στον τομέα της επιστήμης και της έρευνας, δηλαδή αυτά που ορίζει ο νόμος, μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα, ενώ σε πρώτη τοποθετούνται ανομιολόγητοι σκοποί. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι το θέμα της συμπάθειας και αντιπάθειας έχει κατά μεγάλο μέρος ξεπεραστεί στα Γερμανικά Πανεπιστήμια με νομοθετική ρύθμιση, η οποία προβλέπει ότι δεν επιτρέπεται η εξέλιξη κάποιου στο Πανεπιστήμιο που υπηρετεί ή στο οποίο αναγορεύτηκε διδάκτωρ.

Οι ενέργειες αυτές παραβαίνουν προφανώς κατάφωρα το νόμο και οι δημόσιοι αυτοί λειτουργοί αποδεικνύονται επίορκοι, επειδή πράττουν με γνώμονα άλλα κριτήρια προσωπικής φύσης, δηλαδή ιδιοτέλειας, και όχι με βάση αυτά που επιτάσσει ο νόμος. Θέτουν με άλλα λόγια σε πρώτη γραμμή το ατομικό και όχι το κοινό συμφέρον. Δεν σκέπτονται συνεπώς ούτε τους φοιτητές, οι οποίοι διψούν για μάθηση, ούτε την αναβάθμιση των σπουδών και την αίγλη του Πανεπιστημίου, ενώ είναι κρατικοί υπάλληλοι και είχαν εκ του νόμου υποχρέωση να το κάμουν. Έτσι, ενεργούν σαν να ήταν το Πανεπιστήμιο ιδιωτική επιχείρηση, η οποία σκοπεύει στο εύκολο κέρδος.

3.3. Οι αποφάσεις των εκλεκτόρων μπορούν και πρέπει να κρίνονται

Η νοοτροπία των συγκεκριμένων αυτών εκλεκτόρων φαίνεται ότι έχει καταστεί αυτονόητο και αναφαίρετο δικαίωμά τους. Αυτό τουλάχιστον προκύπτει από τα λόγια του Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος έλαβε θέση στο προκείμενο θέμα λέγοντας: «Κανείς δεν μπορεί να κρίνει την απόφαση του εκλεκτορικού σώματος. Η ελεύθερη σκέψη και βούληση είναι η αρχή της Δημοκρατίας. Ο κ. Νανόπουλος είναι εξαιρετος επιστήμονας. Εγώ πιστεύω ότι δεν είχε προετοιμαστεί κατάλληλα η όλη διαδικασία» (*Τα Νέα*, 17-6-1998).

Ο Πρύτανης λοιπόν ισχυρίζεται ότι κανείς δεν μπορεί να κρίνει την απόφαση του εκλεκτορικού σώματος, επειδή η ελευθερία της σκέψης και της βούλησης λειτουργεί ως αρχή και βάθρο της δημοκρατίας. Ανεξάρτητα από το τι εννοεί ο κ. Πρύτανης με την ελευθερία της σκέψης και της βούλησης (που ας σημειωθεί είναι τεράστιο και μέχρι σήμερα τουλάχιστον άλυτο μεταφυσικό πρόβλημα), ο συλλογισμός του αυτός φαίνεται εκ πρώτης όψεως ασυνεπής και αντιφατικός. Η πρότασή του δηλαδή αυτή, αν σκεφτεί κανείς σε βάθος τις συνέπειές της, αυτοαναιρείται. Κι αυτό γιατί, αν υπάρχει στη δημοκρατία η προαναφερθείσα ελευθερία, τότε αυτή θα πρέπει να υπάρχει σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες της συγκεκριμένης χώρας και όχι μόνον



σε ολίγους. Αν ισχύει ο συλλογισμός αυτός, τότε και η απόφαση των μελών του εκλεκτορικού σώματος μπορεί και πρέπει να υπόκειται στην κρίση των άλλων, οι οποίοι έχουν κατά τον ίδιο τρόπο με αυτούς την ελευθερία της σκέψης και της βούλησης.

Διαφορετικά, σ' ένα δημοκρατικό καθεστώς ορισμένοι πολίτες θα είχαν την ελευθερία αυτή να κρίνουν, ενώ άλλοι θα την στερούνταν. Η δημοκρατία όμως αφορά κατά τον ίδιο τρόπο το σύνολο των πολιτών μιας χώρας και όχι μόνον μια ομάδα. Όταν αυτό συμβαίνει σ' ένα καθεστώς, τότε αυτό κάθε άλλο παρά δημοκρατικό μπορεί να ονομαστεί. Το πραγματικό του όνομα, που θα απέδιδε το νόημα στην κυριολεξία, θα ήταν ολοκληρωτισμός. Στη δημοκρατία, όπου δεσπόζει η αρχή της ελευθερίας της σκέψης και της βούλησης, τα πάντα υπόκεινται σε κρίση, ακόμα και οι νόμοι της πολιτείας, καθώς και οι αποφάσεις των Ανωτάτων Δικαστηρίων. Στη δημοκρατία οι κρίνοντες κρίνονται. Το ίδιο νόημα υποκρύπτεται ίσως και στη φράση του Ιερού Ευαγγελίου: «Μη κρίνετε, ίνα μη κριθήτε». Ουσιαστικά ένας μόνον δεν κρίνεται, δηλαδή αυτός που δεν κρίνει. Εδώ πρέπει βέβαια να γίνει η διάκριση ανάμεσα στην κρίση και τη λογοκρισία. Η τελευταία λαμβάνει χώρα εκεί που δεν υπάρχει ελευθερία της έκφρασης, δηλαδή σε ολοκληρωτικά καθεστώτα, όπου λογοκρίνονται όλα όσα πρόκειται να λεχθούν ή να δημοσιευτούν. Εδώ μπαίνει κανείς άθελά του στον πειρασμό να υποθέσει ότι ο κ. Ηρύτανης με τη λέξη κρίση εννοεί τη λογοκρισία. Αν η λέξη ληφθεί με την έννοια αυτή, ο Ηρύτανης ήθελε να πει ότι κανείς δεν έχει το δικαίωμα να κάνει λογοκρισία, να στερήσει δηλαδή από τα μέλη του εκλεκτορικού σώματος το δικαίωμα να έχουν ελευθερία έκφρασης και βούλησης, διότι αυτά είναι η πεμπτούσια της δημοκρατίας. Αλλά ακόμα και σ' αυτή την περίπτωση δεν μπορεί κανείς να στερήσει από τους άλλους πολίτες και κυρίως τους ειδικούς, το δικαίωμα να κρίνουν τους κρίνοντες. Άρα οποιοδήποτε νόημα και αν προσδώσει κανείς στα λόγια του Ηρύτανη, αυτά αυτοαναιρούνται, όταν συναγάγει κανείς τις συνέπειες αυτών. Η φράση του λοιπόν: «Κανείς δεν μπορεί να κρίνει...» αυτοκαταργείται, αφού οι πάντες ή τουλάχιστον ορισμένοι ειδικοί μπορούν να κρίνουν και επομένως να επιδοκιμάζουν ή να κατακρίνουν.

3.4. Η βούληση των εκλεκτόρων πρέπει να καθορίζεται από τον ορθό λόγο

Ας εξετάσουμε τώρα το δεύτερο σκέλος της πρότασης του Ηρύτανη, η οποία αφορά την ελευθερία της βούλησης ως Λυδία λίθος της δημοκρατίας. Αυτή μπορεί να έχει είτε πολιτική είτε ηθική και μεταφυσική έννοια, αν και οι δυο αυτές περιοχές δεν χωρίζονται αυστηρά μεταξύ τους. Σε κάθε περι-

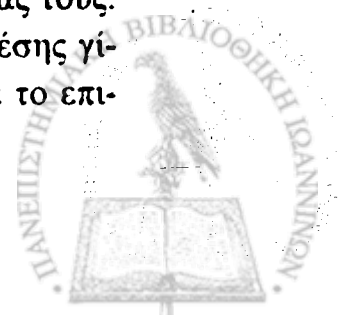


πτώση πάντως μπορεί να θέσει κανείς το ερώτημα. Είναι θεμιτή και νόμιμη η βούλησή μου –για να πάρουμε μια ακραία περίπτωση– να αδικήσω. όπως για παράδειγμα να φονεύσω, να κλέψω κ.ά., ή μήπως αυτή πρέπει να κινείται σε ορθά και ηθικά πλαίσια; Στην επιστήμη –και εδώ πρόκειται για επιστημονικό θέμα– πρωταρχικό στοιχείο της σκέψης και της βούλησής μας, πρέπει να είναι ο ορθός λόγος, που εκφράζεται με την απόδειξη. Άλλωστε στο νόμο αναφέρεται ρητά, ότι η ψήφος οφείλει να βασίζεται σε τεκμηριωμένη γνώμη. Βασικό στην περίπτωση αυτή είναι το λογικό επιχείρημα.

Η επιχειρηματολογία αυτή παύει να ισχύει κάτω από μία προϋπόθεση, αν δηλαδή δεχτούμε εκ των προτέρων (a priori) ότι οι γνώμες των εκλεκτόρων είναι αλάνθαστες λόγω της υποτιθέμενης αυθεντίας τους. Αυτό θα εναρμονιζόταν με ένα αρχαίο ρητό, που έλεγε: «Ὁ τάδε ἔφα», π.χ. Πυθαγόρας ἔφα και λατινιστί «Ille dixit». Το πρόσωπο δηλαδή που μιλούσε εθεωρείτο τόσο υψηλή αυθεντία, ώστε όσα έλεγε ήσαν αληθινά. Αυτό ήταν τόσο αυτονόητο, ώστε δεν χρειαζόταν απόδειξη. Η αντίληψη αυτή ωστόσο έχει παρέλθει ανεπιστρεπτί, αφού αντιβαίνει στην κοινή λογική και τον αυστηρό επιστημονικό λόγο. Τίποτα δεν είναι εκ των προτέρων αλάνθαστο, αν πρώτα δεν αποδειχτεί. Αληθινό κριτήριο όλων είναι ο επιστημονικός έλεγχος. Το αλάθητο αποδίδεται μόνον στο Θεό και από ορισμένους καθολικούς ίσως στον Πάπα, τον ποντίφηκα και προκαθήμενο της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας.

Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις δεν είναι από τις χειρότερες που συμβαίνουν στα ελληνικά Α.Ε.Ι. Κι αυτό για δύο κυρίως λόγους: 1) οι εκλέκτορες είχαν τουλάχιστον την εντιμότητα να αναγνωρίσουν ότι το ερευνητικό έργο των δύο αυτών υποψηφίων ήταν αρίστης ποιότητας και υπερείχε σαφώς από εκείνο όλων των άλλων συνυποψηφίων τους. 2) οι εκλογές έμειναν άγονες, δεν εξελέγη δηλαδή κανείς άλλος, ο οποίος ήταν κατά πολύ υποδεέστερός τους. Αυτή είναι τίμια πράξη εκ μέρους των εκλεκτόρων, διότι συμβαίνει συχνά είτε να μην αναγνωρίζεται η πραγματική αξία των υποψηφίων είτε να μην εκλέγεται ο επικρατέστερος αλλά κάποιος πολύ κατώτερος.

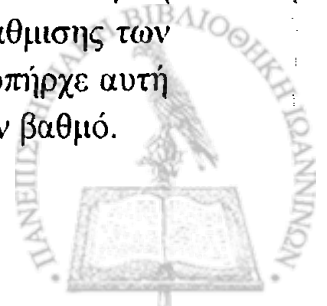
Πολλά έκτροπα θα μπορούσε κανείς να αναφέρει ότι συμβαίνουν στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Επιγραμματικά όμως θα αρκεσθώ να επιλέξω δύο μόνον κατηγορίες. Αυτές είναι: 1) η αποθάρρυνση των ενδιαφερομένων να μην υποβάλουν υποψηφιότητα, για να αφεθεί προφανώς το πεδίο ανοικτό, ώστε ορισμένοι να εκλέξουν ευκολότερα τον υποψήφιο της αρεσκείας τους. 2) ο καθορισμός του γνωστικού αντικείμενου της υπό προκήρυξη θέσης γίνεται σύμφωνα όχι με τις πραγματικές ανάγκες του τομέα, αλλά με το επιστημονικό έργο εκείνου που θέλουν να προσλάβουν.



Δεν είναι άλλωστε σπάνιο και το εξής τραγελαφικό, που καταδεικνύει το μέγεθος της μηχανορραφίας, που φτάνει στο άκρον άωτον της αναισχυντίας και του θράσους. Προβλέπεται λόγω χάρη από το αναλυτικό πρόγραμμα να διδάσκεται στους φοιτητές ενός τμήματος συγκεκριμένο μάθημα, για παράδειγμα φιλοσοφία της παιδείας. Αυτός όμως, τον οποίον θέλουν να προσλάβουν δεν έχει εκπονήσει καμιά εργασία σχετική με το παραπάνω θέμα. Για να υπερπηδηθεί το εμπόδιο αυτό αναγκάζεται το Τμήμα (και ουσιαστικά ο ισχυρός άνδρας που ποδηγετεί και κατευθύνει κατά το δοκούν τις τύχες του Τμήματος) να αλλάξει το γνωστικό αντικείμενο της υπό προκήρυξη θέσης από φιλοσοφία της παιδείας που προβλέπει ο νόμος να διδάχτεί, σ' εκείνη την περιοχή, με την οποία έχει ασχοληθεί και έχει να παρουσιάσει έργο ο υποψήφιος τον οποίον εκείνοι επιθυμούν, ας πούμε λόγω χάρη ότι η περιοχή αυτή είναι η μεταφυσική. Παράλληλα, ο ειδικός επιστήμονας, ο οποίος δίδασκε το μάθημα φιλοσοφία της παιδείας στο Τμήμα αυτό διαβάλλεται, συκοφαντείται, έμμεσα αποπέμπεται και αποθαρρύνεται ή αποτρέπεται από τους εκλεκτόρες να υποβάλει υποψηφιότητα στην προκηρυχθείσα θέση. Το κωμικοτραγικό είναι ότι αυτός που εξελέγη σε άλλο γνωστικό αντικείμενο είναι εκ του νόμου υποχρεωμένος να διδάσκει το μάθημα της φιλοσοφίας της παιδείας.

Αυτές είναι ελάχιστες περιπτώσεις παράνομων πράξεων, που μαστίζουν τα ελληνικά Α.Ε.Ι. Πρέπει βέβαια να τονιστεί για μια ακόμα φορά ότι αρκετά μέλη Δ.Ε.Π. είναι νομοταγή και εκτελούν ευσυνείδητα και υπεύθυνα τα καθήκοντά τους. Αποτέλεσμα των παρανομιών αυτών είναι, άξιοι επιστήμονες είτε να βρίσκονται έξω από τα Πανεπιστήμια είτε να είναι χαμηλόβαθμοι, ενώ οι θέσεις έχουν καταληφθεί από μετριότητες. Πολλοί δηλαδή από εκείνους, που κατέχουν ανώτερες βαθμίδες, ενδεχομένως να υπολείπονται επιστημονικά κατά πολύ από τους χαμηλόμισθους. Συνεπώς η αδικία που διαπράττεται είναι διπλή, διότι πολλοί, κατά πολύ αξιότεροι και σπουδαιότεροι, έχουν χαμηλότερη θέση από τους λιγότερο άξιους, με αποτέλεσμα να έχουν μικρότερο κύρος και να λαμβάνουν λιγότερες αποδοχές. Απ' αυτό συμπεραίνεται ότι ο βαθμός επιστημοσύνης δεν αντιστοιχεί στις βαθμίδες, αλλά βρίσκεται πέρα και έξω απ' αυτές. Οι δρόμοι δηλαδή της επιστήμης και του βαθμού καμιά φορά βαίνουν παράλληλα, ώστε να μην συναντώνται.

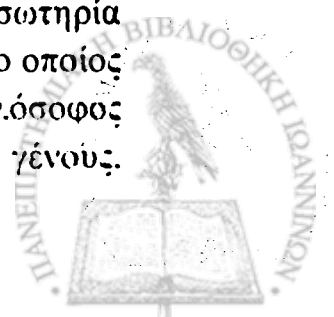
Για το λόγο αυτόν είναι εδώ επίκαιρη η θέση του Πλάτωνα, σύμφωνα με την οποία η δημοκρατία είναι το καλύτερο πολίτευμα, αν όλα τα πολιτεύματα είναι παράνομα (Πολιτικός 303a-b). Το είδος της δημοκρατίας, που εννοεί εδώ ο Πλάτωνας, στηρίζεται στην αριθμητική και όχι στην αναλογική ισότητα. Η ιδέα αυτή εφαρμοζόμενη στην περίπτωση της διαβάθμισης των μελών Δ.Ε.Π. σημαίνει ότι η αδικία θα ήταν μικρότερη αν δεν υπήρχε αυτή η διαφοροποίηση, αλλά όλα τα μέλη Δ.Ε.Π. ήταν ίσα ως προς τον βαθμό.



Πρέπει βέβαια να ομολογηθεί ότι ιδίως στο χώρο της επιστήμης δεν είναι εύκολο να καταταχθούν σε αξιολογική σειρά οι υποψήφιοι με απόλυτη βεβαιότητα, επειδή η αλήθεια δεν είναι μονοσήμαντη αλλά προσεγγιστική, αφού είναι φυσικό και εύλογο να διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις πάνω στο ίδιο θέμα. Η αδυναμία αυτή υπερπηδάται ωστόσο κατά κάποιο τρόπο με μια παράγραφο του νόμου, σύμφωνα με την οποία συνεκτιμάται κατά την εκλογή κατά πόσο το έργο του υποψήφιου αναγνωρίζεται από επιστήμονες της ίδιας ειδικότητας, πολύ δε περισσότερο αν έχει διεθνή προβολή.

3.5. Τα διλήμματα των χαμηλόβαθμων

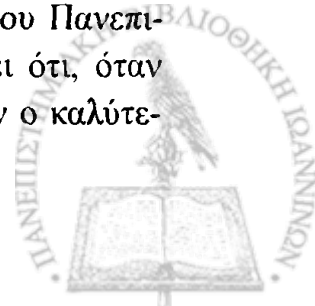
Με την υφιστάμενη πάντως νομοθεσία τα χαμηλόβαθμα μέλη Δ.Ε.Π. βρίσκονται συνεχώς σε τρομερά διλήμματα. Από τη μια μεριά οφείλουν να εκφράσουν με παρρησία και υπευθυνότητα τη γνώμη τους, με οδηγό την αλήθεια και τη συνείδησή τους, και από την άλλη δεν μπορούν να μην ακολουθήσουν τυφλά τους υψηλόβαθμους, διότι αυτοί δεν είναι πάντα αμερόληπτοι και ανεκτικοί στο να ακούσουν διαφορετική ή ακόμα και αντίθετη γνώμη από τους κατώτερους του, αλλά το θεωρούν απείθεια, απειθαρχία και έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό τους. Έτσι κατά την ώρα της κρίσης καθενός θα ανταμειφθούν εκείνοι που ακολουθούν τη γνώμη τους χωρίς δισταγμούς, ενώ θα τιμωρηθούν ανελέητα όσοι δεν φοβήθηκαν ή δεν δειλιάσαν να διατυπώσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, όταν συμβαίνει αυτή να μην εναρμονίζεται με τη δική τους. Οι περισσότεροι για να μην υποθηκεύσουν την καριέρα τους, ακολουθούν σαν ερπετά και χαμαιλέοντες τα αφεντικά τους. Έτσι το όλο σκηνικό της συνεδρίας προδίδει θεατρικισμό και φαρισαϊσμό ενώ η υποκρισία φτάνει στο απόγειό της. Για την κατάντια αυτή δεν είναι ίσως εξ ολοκλήρου υπεύθυνα τα ίδια τα χαμηλόβαθμα μέλη Δ.Ε.Π. αλλά ο νομοθέτης, ο οποίος δεν έλαβε στην προκείμενη περίπτωση σοβαρά υπόψη του μια βασική πολιτική αρχή. Το σφάλμα του νομοθέτη έγκειται στο ότι εμοίρασε ίσα δικαιώματα σε άνισα άτομα. Αν στα άνισα προστεθούν ίσα, το αποτέλεσμα θα είναι *άνισον*, όπως λέγει ο Πλάτων (*Νόμοι*, ΣΤ 757a), και συνεπώς *άδικον*. Αποτέλεσμα τούτου είναι ορισμένοι από τους ευσυνείδητους και θαρραλέους, να χτυπιούνται αμείλικτα, ενώ μερικοί από τους μπερτόδουλους και τους οσφυοκάμπτες να αναρριχώνται στην κλίμακα της ιεραρχίας. Είναι λοιπόν μοιραίο ο ασθενέστερος να υπακούει στον ισχυρότερο, αν δεν θέλει να φαγωθεί απ' αυτόν και επιθυμεί τη σωτηρία του. Ο Πλάτων κατανόησε την αρχή αυτή και ίσως είναι ο πρώτος, ο οποίος την έθεσε. Στο διάλογο του *Μενέξενο* (238e-239a) ο Αθηναίος φιλόσοφος θεμελιώνει την ισονομία των Αθηναίων πολιτών στην ισότητα του γένους.



στην «ἐξ ἴσου γένεσιν», δηλαδή στην «ίσογονίαν». Η ισότητα που εφαρμόζεται εδώ από τον Πλάτωνα είναι η αναλογική, αν και ο ίδιος πιστεύει ότι σε κάθε πολιτεία πρέπει να γίνεται χρήση και των δύο ισοτήτων, δηλαδή της αναλογικής και της αριθμητικής, αλλά σε πολύ μικρότερη κλίμακα της τελευταίας (Νόμοι, ΣΤ' 757 d-758a).

Με τον ανορθόδοξο αυτόν τρόπο που γίνονται συνήθως οι εκλογές διαμορφώνεται στα χαμηλόβαθμα μέλη Δ.Ε.Π. διεστραμμένη και, κατά τη μαρξιστική έκφραση, φενακισμένη συνείδηση. Ένας που θέλει να προσαρμοστεί στην υφιστάμενη πραγματικότητα, δεν θα θέσει ως πρώτο μέλημά του, πώς θα εργαστεί ερευνητικά κατά τον αποτελεσματικότερο τρόπο, ώστε να επιτελέσει αξιόλογο έργο, αλλά πώς θα δημιουργήσει εκείνες τις δημόσιες σχέσεις και γενικά τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική του αποκατάσταση. Αυτό θα το επιτύχει ευκολότερα με το να είναι χρήσιμος και εξυπηρετικός στους υψηλόβαθμους και πρόθυμος να κάνει ταπεινωτικά πράγματα τα οποία σε διαφορετική περίπτωση ουδέποτε θα έκανε. Με μια λέξη, οφείλει να αλλοτριωθεί. Αυτή η αλλοτρίωση και τα συνειδησιακά διλήμματα καθίστανται ιδιαίτερος εμφανή κατά τις ψηφοφορίες. Ο χαμηλόβαθμος οφείλει όπως είδαμε και παραπάνω –ανεξάρτητα αν είναι πεπεισμένος ή όχι– να συνταχθεί με τη γνώμη του υψηλόβαθμου· διαφορετικά κινδυνεύει να υποθηκεύσει το μέλλον του. Η απαίτηση αυτή για υπακοή δημιουργείται από την ψευδαίσθηση ότι, αφού κάποιος έχει υψηλότερο βαθμό, υπερέχει κατ' ανάγκην και επιστημονικά, πράγμα που δεν ανταποκρίνεται πάντα στην πραγματικότητα.

Από την άλλη μεριά για έναν που έχει βάλει στόχο να ανέλθει πάση θυσία, δεν υπάρχουν συγκρούσεις μέσα του. Εκείνος θα ακολουθήσει τυφλά τις υποδείξεις του Καθηγητή της ειδικότητάς του, διότι αυτός είναι ο πιο βέβαιος και ασφαλής δρόμος ανόδου. Αυτή είναι μια νοοτροπία, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ορθή, αφού εξυπηρετεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα συμφέροντά του. Οι άλλοι, που ορθώνουν ανάστημα, χαρακτηρίζονται βλάκες, ατίθασοι, απροσάρμοστοι και αντικοινωνικοί. Κατά συνέπεια, αυτοί όχι μόνον δεν έχουν διλήμματα, αλλά θεωρούν και το δικαίωμα ψήφου, που τους παραχωρήθηκε, ως νόμα εξ ουρανού, Κασταλία πηγή και θείο δώρο, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως όπλο για τη δική του θωράκιση και ευημερία. Με άλλα λόγια είναι ο καλύτερος τρόπος να βουλευτεί κατά το κοινώς λεγόμενο. Πάντως η βασική αρχή που διέπει τις εκλογές στα Πανεπιστήμια είναι αυτή που έμμεσα διατύπωσε ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών, δηλαδή η ελεύθερη βούληση. Αυτό σημαίνει ότι, όταν εκλέγεται κάποιος, αυτό δεν συνεπάγεται ότι ήταν κατ' ανάγκην ο καλύτε-

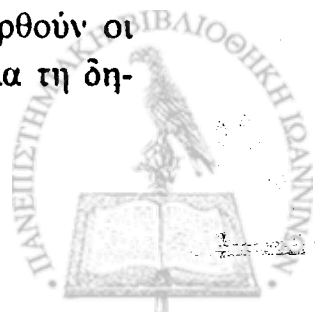


ρος, αλλ' απλώς ότι ήταν ο πιο επιθυμητός. Υπήρχε δηλαδή η βούληση να τον πάρουν. Τα κριτήρια συνεπώς επιλογής δεν είναι οπωσδήποτε αξιοκρατικά. Άρα ο εκλεγείς, όταν συνειδητοποιήσει ότι εξελέγη, όχι επειδή ήταν ο καλύτερος, αλλά επειδή ήταν επιθυμητός, τότε δημιουργείται ιδιαίτερη ψυχολογική κατάσταση σ' αυτόν. Σε επόμενες εκλογές, που θα είναι εκλέκτορας, θα παραμερίσει τα αξιολογικά κριτήρια και θα συνταχθεί με την ομάδα που τον εξέλεξε, αφενός για να μην αποδειχτεί αγνώμων σ' αυτούς που τον ανέδειξαν και αφετέρου για να έχει μελλοντικά στηρίγματα.

Αντίθετα, όταν οι εκλέκτορες είναι ίσοι και δεν έχουν εξάρτηση, τότε έχουν την ευχέρεια και τη δύναμη να δράσουν ελεύθερα. Θα μπορούσαν να αναφερθούν πολλά παραδείγματα, στα οποία φαίνεται αυτή η ελεύθερη δράση. Θα αρκесθώ να αναφέρω μόνον ένα, για να μη μηκύνουμε το λόγο άσκοπα.

Συγκροτήθηκε τριμελής εισηγητική επιτροπή προκειμένου να γίνει κάποια εκλογή. Ένα μέλος της συντάσσει στα μέτρα του εισηγητική έκθεση για τους υποψηφίους. Τη γραπτή αυτή εισήγηση την παραδίδει σ' ένα από τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής προς υπογραφή. Είχε δηλαδή την αξίωση να υπογράψει ο συνάδελφος την έκθεση, χωρίς ο ίδιος να έχει εκ των προτέρων μελετήσει τα έργα των υποψηφίων και χωρίς να ερωτηθεί αν συμφωνεί ή όχι. Όπως ήταν ηθικό και νόμιμο ο εισηγητής δεν υπέγραψε την εισήγηση, διότι η διαδικασία αυτή θα ήταν ανορθόδοξη και ανέντιμη. Η εκλογή προχώρησε χωρίς την υπογραφή του και εξελέγη το επιθυμητό πρόσωπο. Το Υπουργείο Παιδείας όμως, κατά την εξέταση του τυπικού της νομιμότητας, διαπίστωσε την αταξία και ανέπεμψε τα πρακτικά πίσω, για να επαναληφθεί η εκλογή νομότυπα. Ας σημειωθεί ότι ο εισηγητής που δεν υπέγραψε την έκθεση ανακοίνωσε τους λόγους της άρνησής του με έγγραφο στο εκλεκτορικό σώμα. Αν αναλογιστεί κανείς την πράξη αυτή του εισηγητή και θελήσει να προχωρήσει στην ανεύρεση των αιτίων της, τότε θα διαπιστώσει ίσως ότι δύο είναι οι αρχές που ενήργησε κατά τον τρόπο αυτόν: 1) η ισότητα προς τον άλλο εισηγητή και κατά συνέπεια η μη εξάρτησή του από αυτόν και 2) η ηθική του συνείδηση και το θάρρος της γνώμης. Είναι δημόσιος λειτουργός, ο οποίος επιτελεί ως αδέκαστος κριτής ευσυνείδητα τα καθήκοντά του. Αποδείχτηκε έτσι άξιος και έντιμος πολίτης.

Με τις παραπάνω επισημάνσεις δεν επιδιώκεται να θιγούν ορισμένα πρόσωπα αλλά η λειτουργία των ίδιων των θεσμών, αφού τα αναφερθέντα παραδείγματα μπορούν να είναι και φανταστικά. Σημασία έχει ότι είναι πιθανά. Σκοπός είναι να ευαισθητοποιηθούν οι αρχές και να διεγερθούν οι συνειδήσεις των πολιτών και κυρίως των εμπλεκόμενων μερών για τη δημιουργία μιας καλύτερης παιδείας.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΩΓΩΝ ΕΙΡΗΝΗΣ

§ 17. Ιστορία και εθνικός φρονηματισμός

1. Στόχος της ιστορίας είναι η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων

Κατά τον Σπένσερ η διδασκαλία της ιστορίας κατέχει εξέχουσα θέση για τη διαμόρφωση του πολιτικού και κοινωνικού φρονήματος των ατόμων μιας χώρας, αρκεί να γίνεται διασάφηση των ορθών αρχών του πολιτικού γίνεσθαι¹. Η μόνη ιστορία που έχει κατά τη γνώμη του πρακτική αξία, είναι αυτή που αποκαλεί περιγραφική κοινωνιολογία. Η σπουδαιότερη προσφορά του ιστορικού έγκειται στο να παράσχει μέσω της έκθεσης και αξιολόγησης των ιστορικών γεγονότων μια συγκριτική κοινωνιολογία. Πιστεύει ωστόσο ότι οι πολύτιμες ιστορικές γνώσεις, που έχουν κατακτηθεί, ελάχιστα μπορούν να χρησιμοποιηθούν χωρίς το κλειδί, που είναι οι επιστήμες της βιολογίας και της ψυχολογίας. Κι αυτό γιατί λογική ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων είναι αδύνατη χωρίς τις γενικεύσεις που επιχειρούνται με τις δυο αυτές επιστήμες, οι οποίες γίνονται έτσι απαραίτητες για την ερμηνεία της κοινωνιολογίας².

Το μάθημα της ιστορίας σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης παίζει ξεχωριστό ρόλο στη διάπλαση του χαρακτήρα των νέων. Η ιδιαιτερότητά της έγκειται στο γεγονός, ότι μόνη αυτή εξετάζει τις πράξεις καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπινου γένους ή τουλάχιστον από τότε που υπάρχουν γραπτές μαρτυρίες. Πίσω από τις ενέργειες αυτές –που είναι συγκεκριμένες, μοναδικές και ανεπανάληπτες– κρύβονται η βούληση και η προαίρεση των ενεργούντων προσώπων (δηλαδή κυρίως αυτών που βρίσκονται στο προσκήνιο της ιστορίας). Ο ιστορικός με την ανάλυση των γεγονότων προσπαθεί να μελετήσει και ερμηνεύσει αυτή την προαίρεση, η οποία αποτελεί και το μοχλό της ανθρώπινης συμπεριφοράς³. Η ιστορία –πέραν από την επιδίωξη να διαμορφώσει άξιους πολίτες– έχει μεγάλη ηθοπλαστική δύναμη⁴, αφού εξαιρούνται οι ηθικές και μορφωτικές αξίες⁵.



2. Η συμβολή της διδασκαλίας της ιστορίας στην εδραίωση της ειρήνης

Επειδή η υπόθεση του πολέμου και της ειρήνης είναι κατ' εξοχήν ηθικό και πολιτικό θέμα, είναι φυσικό και εύλογο το αίτημα της ειρήνευσης, του τερματισμού των συγκρούσεων και της αποκατάστασης της ομαλότητας να είναι κυρίως θέμα σωστής ηθικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης. Η ελλιπής ή εσφαλμένη εκπαίδευση έχει όντως θεωρηθεί πρωταρχική αιτία των πολέμων και συνεπώς υπεύθυνη για τη μη εδραίωση μιας τοπικής ή παγκόσμιας ειρήνης. Οι πολίτες κάθε κράτους είναι υπεύθυνοι, όταν συνεργούν στον πόλεμο. Στα κράτη τα οποία αρχίζουν πρώτα τον πόλεμο, δίνεται κατά τα σχολικά έτη ψεύτικη ή διαστρεβλωμένη εικόνα των ιστορικών γεγονότων κατά την άποψη του Μπ. Ράσσελ. Πληροφορούνται δηλαδή τις εγκληματικές πράξεις των εχθρών τους όχι όμως και τις δικές τους. Αυτό σημαίνει ότι οι ενέργειες των αντιπάλων αξιολογούνται αρνητικά, ενώ των δικών τους θετικά, πράγμα που φαίνεται άλλωστε αναμενόμενο και επιβεβλημένο. Καλλιεργείται έτσι η εντύπωση ότι όλοι οι πόλεμοι της πατρίδας τους είναι αμυντικοί, ενώ των εχθρών επιθετικοί. Όταν ένα κράτος κατακτά ξένα εδάφη, τότε επαινείται το γεγονός της νίκης κατά των αλλοφύλων και δίδεται η εντύπωση ότι αυτό έγινε για τη διάδοση του πολιτισμού και την εδραίωση ηθικών αρχών ή για την αποκατάσταση τάχα μιας παγκόσμιας τάξης πραγμάτων⁶.

3. Το δημοκρατικό πολίτευμα ως προϋπόθεση της ειρηνικής συνύπαρξης

Ο Ράσσελ υποστηρίζει –κατά τη γνώμη μου ορθά– ότι, για να καταστεί μια δημοκρατία φιλειρηνική και όχι φιλοπόλεμη, είναι πρωτίστως θέμα εκπαίδευσης. Γιαυτό η *ιστορία* πρέπει να διδάσκεται κυρίως ως ανατολή του πολιτισμού και όχι ως πεδίο πολιτικών αναμετρήσεων και πολεμικών συγκρούσεων. Για να επιτευχθεί αυτό, δεν πρέπει να διδάσκονται οι ιστορίες μεμονωμένων χωρών ξεχωριστά, αλλά θα πρέπει να δίνεται μια συνολική θεώρηση της ιστορίας της ανθρωπότητας. Τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν ότι σχεδόν κάθε χώρα έχει διαπράξει κατά καιρούς φρικτά και αποτρόπαια εγκλήματα και ότι η ανθρώπινη υστερία έχει οδηγήσει τον κόσμο στην καταστροφή. Πρέπει επίσης με θαυμασμό και εκτίμηση να μνημονεύονται οι λίγοι εκείνοι άνθρωποι, που δεν παρασύρθηκαν από το μένος του πολέμου, αλλά αντιστάθηκαν σθεναρά στην ιδέα αυτή. Θα πρέπει ακόμα να προβάλλονται εικόνες των κατοίκων της ηττημένης χώρας, ώστε οι μαθητές να βιώσουν τον πόνο και την οδύνη των παιδιών από τις καταστρεπτικές συνέπειες του φρικτού ολέθρου. Αν όλα αυτά γίνονταν σε όλες τις χώρες, έχει



και γνώμη ότι θα σημειωνόταν σημαντική μείωση του φιλοπόλεμου μένους σε χώρες με δημοκρατικό πολίτευμα⁷. Ο Ράσσελ αναφέρεται εδώ σε δημοκρατίες, επειδή εκεί τα άτομα ενεργούν με ελεύθερη βούληση και η πειθώ είναι το κυρίαρχο όργανο διάδοσης και επικράτησης ιδεών. Αντίθετα, στα μη δημοκρατικά πολιτεύματα η ειρήνη δεν είναι οπωσδήποτε προϊόν συναίνεσης αλλά άνωθεν επιβολής. Ακόμα όμως και στην περίπτωση που ο λαός θα αποδεχόταν με οικεία βούληση την επικράτηση της ειρήνης, πάλι αυτή θα ήταν εύθραυστη, δεδομένου ότι οι πολίτες θα είχαν μέσα τους τον κρυφό πόθο να αποκτήσουν την προσωπική τους ελευθερία, το πρώτιστο αυτό ανθρώπινο δικαίωμα. Στα κράτη εκείνα, όπου δεν είναι νομοθετικά κατοχυρωμένη η ελευθερία της έκφρασης, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για την εδραίωση μόνιμης και σταθερής ειρήνης. Η αυτοδιάθεση και η ανεξαρτησία των κρατών είναι βασικοί παράγοντες ήρεμων και ομαλών διακρατικών σχέσεων και εξελίξεων.

4. Ισορροπη τόνωση εθνισμού και διεθνισμού

Για την καλλιέργεια του φιλειρηνικού αισθήματος στις εύπλαστες παιδικές ψυχές ενδείκνυται η έμφαση περισσότερο της έννοιας του διεθνισμού παρά του εθνισμού, ώστε να επέλθει ισορροπία. Στα τελευταία χρόνια παρατηρείται όντως παρόμοια τάση· αυξάνεται δηλαδή συνεχώς η σπουδαιότητα του πρώτου και ελαττώνεται του δεύτερου. Σε παλαιότερες εποχές ο εθνικός σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας ήταν πρωταρχικός ή σχεδόν μοναδικός, ενώ κατά τα νεότερα χρόνια ο στόχος του μαθήματος αυτού είναι κάπως απαλλαγμένος σωβινιστικής χροιάς. Έτσι καθόλον τον 19ο αιώνα και τις αρχές του 20ου επικρατούσε η αντίληψη, ότι ο «πρώτιστος σκοπός της ιστορίας ήταν ο εθνικός φρονηματισμός»⁸. Η εξέλιξη αυτή μπορεί να ερμηνευθεί από τη συνεχώς αυξανόμενη επικοινωνία και επιμειξία των λαών. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια να αμβλύνεται το αίσθημα του εθνισμού, αφού με τον τουρισμό και τη μετανάστευση οι άνθρωποι ξεπερνούν τα στενά εθνικιστικά τους όρια και οικειοποιούνται ξένα ήθη και έθιμα. Συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο ότι ευημερία, ευπορία και άνεση μπορούν να έλθουν μόνο με την ειρηνική συνύπαρξη και τη συνεργασία των λαών, η οποία διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό από την υπερεθνική διάσταση του μαθήματος της ιστορίας. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει επίσης το γεγονός, ότι στα εκπαιδευτικά ιδρύματα γενικά διδάσκεται περισσότερο ιστορία των ξένων κρατών από πριν⁹.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενημερώνεται ο μαθητής για τη συμβολή



των λαών αυτών στο οικοδόμημα του πανανθρώπινου πολιτισμού, ώστε να μετριάζεται ο παράλογος εθνικός εγωισμός και να ενισχύεται η ευγενής άμιλλα των εθνών μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτόν επέρχεται σταδιακά ελάττωση της έχθρας και του μίσους κατά των αλλοεθνών και αλλοφύλων, πράγμα που έχει θετικές συνέπειες, αφού δεν είναι ορθό ούτε ωφέλιμο να δηλητηριάζονται οι αθώες παιδικές ψυχές. Είναι ανάγκη να εξαλειφθεί το μίσος, για να εμφυσηθεί η αγάπη, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η φιλία και η συνεργασία των λαών, ώστε δικαιολογημένα να προσδοκούμε ένα καλύτερο αύριο.

5. Περιεχόμενο της διδακτέας ύλης

Όταν η εκπαιδευτική πολιτική κατευθύνει την προσπάθειά της στη διεθνή συνεργασία και τη συμφιλίωση των λαών, τότε θα πρέπει να επιλέγεται κατάλληλα η διδακτέα ύλη και να στοιχειοθετείται ο προσφορότερος τρόπος διδασκαλίας της. Αυτή υπόκειται στον έλεγχο και τελεί υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία είναι έκφραση της βούλησης του κυβερνώντος κόμματος. Το βιβλίο της ιστορίας –λόγω της φύσης της– έχει εντονότερο πολιτικό χρωματισμό από τα άλλα. Ο τρόπος που εκτίθενται τα γεγονότα απηχεί εν πολλοίς τις ιδιαίτερες προτιμήσεις της κυβερνητικής πολιτικής. Συνεπώς από πολιτική άποψη αποτελεί ένα από τα πιο ευαίσθητα σχολικά εγχειρίδια¹⁰.

Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν από το μάθημα της ιστορίας –όπως άλλωστε από όλα τα μαθήματα– ορθές και επακριβωμένες γνώσεις, πράγμα που προϋποθέτει την κατανόηση και την ερμηνεία του επιστημονικά τεκμηριωμένου ιστορικού βίου· προβάλλεται δηλαδή το αίτημα ακριβούς γνώσης και αντικειμενικής ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων. Ως ποιο βαθμό όμως η ιστορία μπορεί να είναι αντικειμενική αποτελεί σημείο αμφιλεγόμενο. Γενική είναι μάλλον η πεποίθηση και επιστημονικά θεμελιωμένη η άποψη, ότι στην ιστορία μόνο μια ατελής αντικειμενικότητα μπορεί να επιτευχθεί. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι δεν μπορεί να δοθεί καμιά ιστορία του παρελθόντος έτσι όπως πραγματικά συνέβησαν τα γεγονότα. Αυτό που δίνεται είναι συνήθως ερμηνείες της ιστορίας, χωρίς καμιά απ' αυτές να είναι οριστική και αδιαμφισβήτητη¹¹.

Λόγω της αβεβαιότητας όμως της ιστορικής γνώσης δεν αφήνονται περιθώρια εφησυχασμού, αλλ' απεναντίας επιβάλλεται κριτική στάση. Κι αυτό γιατί με την ιστορία επιδιώκεται –πέρα από την ομαλή ένταξη του νέου στο κοινωνικό περιβάλλον και τον προσανατολισμό στον κόσμο– η δημιουργία



χρηστών και άξιων πολιτών, πράγμα που επιτυγχάνεται καλύτερα με την καλλιέργεια της πολιτικής συνείδησης και την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Αντικείμενο κριτικής στο μάθημα της ιστορίας είναι οι πράξεις και η συμπεριφορά των ανθρώπων¹². Η ανάπτυξη όμως της κριτικής ικανότητας δύσκολα επιτυγχάνεται, όταν επιζητείται μόνον η ξηρή απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων¹³.

§ 18. Τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας

1. Η ιστορία πρέπει να διδάσκεται σ' όλο τον κόσμο αντικειμενικά και αμερόληπτα.

Το καίριο πρόβλημα που προκύπτει είναι, ποιος είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας, ώστε να δημιουργηθεί ευνοϊκό κλίμα προς αποφυγή των πολέμων και την εδραίωση της ειρήνης. Ενδιαφέρονσα είναι η άποψη του Ράσσελ πάνω στο θέμα αυτό. Εκείνος απορρίπτει την ιδέα, ότι η ιστορία πρέπει να διδάσκεται χωρίς αναφορά στους πολέμους, με σκοπό να κρατηθούν άτομα νεαρής ηλικίας μακριά από τη σκληρότητα και την αγριότητα¹. Το επιχείρημά του είναι, ότι οι ειρηνικές διαθέσεις δεν πρέπει να στηρίζονται στην άγνοια. Η γνώμη αυτή φαίνεται εύλογη, διότι όταν αργότερα οι νέοι ενηλικιωθούν και βρεθούν αντιμέτωποι με την αδήριτη ανάγκη της αδυσώπητης πραγματικότητας, δεν μπορούμε να ξέρουμε αν διατηρούν ακόμα τις ίδιες διαθέσεις για την ειρήνη. Ο Ράσσελ πιστεύει δηλαδή ότι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται την πραγματική ιστορία και μάλιστα καθόμοιο τρόπο σ' όλη την οικουμένη. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού θα πρέπει να χρησιμοποιείται το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο σ' όλα τα κράτη του κόσμου. Αυτό θα συντάσσεται με μέριμνα και ευθύνη του ΟΗΕ.

Η αγάπη προς την πατρίδα, ή ακόμα και κάποιος βαθμός υπερηφάνειας γι' αυτήν, δεν νομίζει ο Ράσσελ ότι πρέπει να αποδοκιμάζονται, υπό την προϋπόθεση όμως, οι συγκεκριμένες πράξεις ηρωισμού που αναφέρονται να είναι όντως άξιες θαυμασμού και επαίνου. Ωστόσο, ο πατριωτισμός εθνικιστικού τύπου, με άλλα λόγια ο ρατσισμός, υποστηρίζει ότι θα έπρεπε να προβάλλεται ως είδος μαζικής υστερίας. Είναι επίσης λάθος κατ' αυτόν να θεωρούνται αρνησιπάτριδες όσοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν πρέπει να διδάσκονται τις μαζικές σφαγές ως το ευγενέστερο έργο των ανθρώπων². Η ιστορία που θα διδάσκεται δεν πρέπει να είναι τοπική αλλά παγκόσμια. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω λόγια του:

«Η ιστορία πρέπει να διδάσκεται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο σ' όλες τις χώρες του



κόσμου, ενώ τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας πρέπει να εκδίδονται από την Κοινωνία των Εθνών μ' έναν βοηθό από τις Ηνωμένες Πολιτείες κι έναν άλλο από τη Σοβιετική Ένωση. Η ιστορία πρέπει να είναι μάλλον παγκόσμια παρά εθνική ιστορία και πρέπει να τονίζει θέματα μάλλον πολιτικής σπουδαιότητας παρά πολέμους. Καθόσον πρέπει να διδάσκονται πόλεμοι, να μη διδάσκονται μόνον από την άποψη των νικητών και των ηρωικών κατορθωμάτων. Ο μαθητής πρέπει να περιφέρεται στο πεδίο της μάχης μεταξύ των πληγωμένων, πρέπει να αισθάνεται την άθλια κατάσταση των εκπατρισμένων από καταστρεμμένες περιοχές, και πρέπει να ενημερώνεται για όλες τις ωμότητες και αδικίες, για τις οποίες ο πόλεμος προσφέρει την αφορμή. Τώρα σχεδόν όλη η διδασκαλία είναι ένα είδος εξύμνησης του πολέμου... Τα παιδιά μαθαίνουν στα σχολεία τα λάθη των άλλων εθνών αλλά όχι τα δικά τους. Η γνώση των λαθών των άλλων εθνών υπηρετεί μόνο την υποκρισία και το φιλοπόλεμο αίσθημα, ενώ η γνώση των λαθών του δικού μας έθνους είναι σωτήρια»³.

2. Ενοποίηση του κόσμου ως προϋπόθεση της παγκόσμιας ιστορίας

Για την ανάπτυξη της φιλίας και την εδραίωση της ειρήνης μεταξύ των λαών, πρέπει η ηθική, η οποία απορρέει από τη διδασκαλία της ιστορίας ως ηθικό δίδαγμα, να μην τοποθετεί την ανθρωποκτονία, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η εκτέλεση του εχθρού της πατρίδας, στην κορυφή της ενάρετης ζωής⁴. Η μείωση των πολέμων σε ευρεία κλίμακα και η εξασθένηση του εθνικισμού θα επιτυγχάνονταν ευκολότερα με την εγκαθίδρυση μιας διεθνούς κεντρικής εξουσίας για όλο τον κόσμο. Η ενότητα του κόσμου είναι ίσως προϋπόθεση για μια παγκόσμια ιστορία, όπως υποστηρίζει ο Κάρολος Γιάσπερς, πράγμα που βασίζεται στο γεγονός, ότι ο πλανήτης μας έχει όρια και άρα μπορεί να κατακτηθεί. Στην ενοποίηση αυτή της ανθρωπότητας βασίζεται η σύνθεση της παγκόσμιας ιστορίας⁵. Ο Καντ προχωρεί ακόμα παραπέρα υποστηρίζοντας ότι αποτελεί ιστορική νομοτέλεια η πολιτική συνένωση ολόκληρου του ανθρώπινου γένους⁶. Η παγκόσμια ιστορία περιέχει την απλή σκέψη, ότι ο λόγος κυβερνά τον κόσμο και ότι όλα γίνονται λογικά. Η φιλοσοφική παρατήρηση της ιστορίας έχει την πρόθεση να απομακρύνει το τυχαίο, που είναι εξωτερική αναγκαιότητα. Στην ιστορία πρέπει να αναζητηθεί ένας γενικός τελικός σκοπός⁸.

Παρόμοια άποψη διατυπώνει ο Κ. Πόππερ, σύμφωνα με την οποία υπό τις παρούσες συνθήκες είναι δύσκολο να υπάρξει παγκόσμια ιστορία. Σήμερα, λέγει, υπάρχει μόνον ένας ακαθόριστος αριθμός ιστοριών όλων των ειδών της ανθρώπινης ζωής. Μία απ' αυτές είναι η ιστορία της πολιτικής δυναμικής, που αποκαλούν παγκόσμια ιστορία. Κάτι τέτοιο όμως θεωρεί ότι



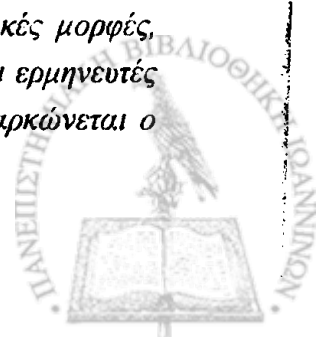
αποτελεί ύβρη για την ανθρωπότητα. Μια παγκόσμια ιστορία, στο βαθμό που είναι δυνατή, θα έπρεπε να είναι η ιστορία όλων των ανθρώπων, των ελπίδων, των αγώνων και των πόνων²².

§ 19. Η παιδευτική αξία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού

1. Ο ελληνικός πολιτισμός ως σύνθεση εθνισμού και διεθνισμού

Πάντως, όποια μορφή και αν λάβει η παγκόσμια ιστορία και σ' όποιον βαθμό κι αν είναι εφικτή η ενοποίηση του κόσμου, μπορεί ίσως να διακινδυνεύσει κανείς την πρόβλεψη με βάση τα μέχρι σήμερα δεδομένα, ότι ο εθνισμός θα εξακολουθήσει να υποχωρεί προς όφελος του διεθνισμού. Πάντοτε όμως θα υπάρχει ένα κράμα και μια σύνθεση των δύο αυτών στοιχείων. Ο όρος «εθνισμός» χρησιμοποιείται, για να δηλώσει το σύνολο των εθνικών, ηθικών, πολιτικών και πνευματικών αξιών. Είναι με άλλα λόγια η βίωση της σημασίας και σπουδαιότητας των αξιών αυτών για τον κοινωνικό βίο και πολιτισμό¹. Υποστηρίζεται επίσης ότι η ελληνική ιστορία εμπεριέχει μέσα της το νόημα της παγκόσμιας ιστορίας. Αυτή θεωρείται η κατ' εξοχήν ιστορία του ανθρώπου επί της γης, η ιστορία «καθόλου», διότι κάθε άνθρωπος πρέπει να αισθάνεται τον εαυτόν του πρώτα ως «πνευματικό τέκνο της Ελλάδας και έπειτα ως μέλος της εθνικής κοινότητας της χώρας του». Έτσι ο Ελληνισμός δεν έχει απλώς μια εθνική αλλά και μια υπερεθνική ή οικουμενική ιδιοτυπία², αφού η ελληνική παιδεία έχει οικουμενικό χαρακτήρα³. Ο Κωνσταντίνος Βουρβέρης προχωρεί μάλιστα στη διατύπωση της άποψης, ότι ο εθνισμός των Ελλήνων συμβολίζεται στο πρόσωπο του Αχιλλέα, ο υπερεθνισμός στο πρόσωπο του Ηρακλή, ενώ ο Μέγας Αλέξανδρος αποτελεί τη σύνθεση των δύο αυτών στοιχείων. Λέγει χαρακτηριστικά τα εξής: (η δημοτική γλώσσα είναι δική μου).

«Η ελληνική αυτοσυνείδηση μας βοηθεί να συλλάβουμε ευχερέστερα το οικουμενικό νόημα του εθνισμού των Ελλήνων. Διότι, με τις πρώτες ήδη ποιητικές πησίες της, η ελληνική ψυχή ανύψωσε εις το Πάνθεο των ηρώων της, ως αιώνια μυθικά σύμβολα της ελληνικής ουσίας και φύσεως, δύο μορφές: την εθνική μορφή του Αχιλλέα και την οικουμενική μορφή του Ηρακλέους. Η ελληνική ιστορία κατά θεία οικονομία πέτυχε θαυμαστή σύνθεση των δύο τούτων μορφών στη μεγάλη προσωπικότητα του κατακτητού και εξημερωτού της οικουμένης Αλεξάνδρου. Οι τρεις αυτές ιδανικές μορφές, Αχιλλέας, Ηρακλής, Αλέξανδρος, είναι οι αιώνιοι μύστες, χρησμοδοί και ερμηνευτές των εθνικών αδύτων της ελληνικής ψυχής. Στη μορφή του Αχιλλέα ενσαρκώνεται ο



φυλετικός ηρωϊσμός των Αχαιών... Ο Ηρακλής παριστά εγγύτερον προς τον Αλέξανδρο πρότυπο κατάκτησης της οικουμένης»⁴...

«Η ατομική μορφή του εθνισμού έχει τον κλειστό δυναμισμό της εθνικής συνοχής. Η οικουμενική μορφή έχει την ανοικτή ανέσπερον ακτινοβολία του ελληνικού φωτός».

2. Η συνέχεια της λαμπράς παράδοσης της παιδείας των Ελλήνων

Έχουμε ωστόσο χρέος οι σύγχρονοι Έλληνες να αξιοποιήσουμε στο έπακρον τη λαμπρή κληρονομιά του αρχαίου ελληνικού πνεύματος, επειδή αυτό είναι ένα από τα ισχυρά εφόδια για να σταθεί η σύγχρονη Ελλάδα δίπλα στους εταίρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Χρειαζόμαστε σήμερα περισσότερο παρά ποτέ αξιόλογη παιδεία. Χαρακτηριστικά είναι στο σημείο αυτό τα λόγια του Κ. Δεσποτόπουλου:

«Μόνο η ακμαία ελληνική παιδεία είναι οχυρό του έθνους ανθεκτικό στην απορροφητική χαρύβδεια έλξη της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής. Δίχως την αριστεία της ελληνικής παιδείας το αρχαίο ένδοξο έθνος μας θα καταντήσει ασήμαντο εθνάριο και η άλλοτε θρυλική χώρα μας ασήμαντη επαρχία της υπό διαμόρφωση τεράστιας χοάνης λαών και χωρών»⁶.

Τα μεστά νοήματος αυτά λόγια αποτελούν έμμεσα ένα προσκλητήριο και εγερτήριο σάλπισμα να συνειδητοποιήσουμε οι Νεοέλληνες ότι, για να διατηρήσουμε νωπή τη μνήμη του ιστορικής σημασίας τεράστιου πνευματικού πλούτου των προγόνων μας και να αποδειχτούμε άξιοι συνεχιστές της μεγάλης εκείνης παράδοσης, είναι ανάγκη να ανανεώνουμε με την εργατικότητα και την πνευματική μας ικμάδα τα πεπρωμένα της φυλής μας. Μήπως όμως αυτό αποτελεί μια κενοδοξία, αφού είναι ιστορικά βεβαιωμένο ότι παρατηρείται μια εναλλαγή των πολιτισμών; Λαοί που εμεσουράνησαν στο πνευματικό στερέωμα και έφθασαν στο ζενίθ της πνευματικής τους προσφοράς κατέπεσαν στο ναδίρ του σκότους και της άγνοιας, ενώ αναδύθηκαν άλλοι – προτύτερα άσημοί λαοί. Ποτέ πάντως δεν πρέπει να απολείπουν σ' έναν λαό οι ελπίδες και οι ευχές για ένα καλύτερο μέλλον. Είναι βέβαια ωραίο, υψηλό και ευγενές πράγμα να κρατάει ένας λαός τα σκήπτρα της πρωτοπορίας του πολιτισμού της οικουμένης. Πρέπει όμως οι άνθρωποι να συμφιλιωθούν με την ιδέα, ότι αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. Γι' αυτό πρέπει να αρκούνται να φέρουν σε πέρας αυτά που μπορούν.

3. Η φιλία, η συνεργασία και η ειρήνη ως παγκόσμια αιτήματα

Πάντως, μεζονος σημασίας θέμα είναι η παγίωση της ειρήνης και η

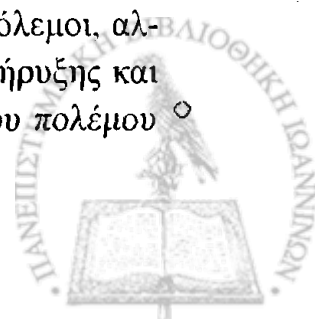


ανάπτυξη φιλίας και συνεργασίας μεταξύ των λαών. Ο ακραίος εθνικισμός όμως, ο οποίος κατ' εξοχήν θα προκύψει από ορισμένο τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας, στέκεται εμπόδιο προς την κατεύθυνση αυτή. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια πάνω στο θέμα αυτό του Ευάγγελου Μουτσόπουλου.

«(Οι ακραίοι εθνικισμοί) υπάρχει φόβος να διαταράξουν έστω και προσωρινά την ομαλή πορεία βελτιώσεως των συνθηκών διαβιώσεως των ανθρωπίνων κοινωνιών. Είναι ευκαίον, αντί διαταραχής, η προοπτική υπερβάσεως των επιχωριαζουσών διαφορών, ενεργοποιούμενη στο πλαίσιο φιλικού εταιρισμού και ειλικρινούς συνεργασίας, να οδηγήσει σε μίαν ουσιωδώς δημοκρατική και νομοθετημένα υπερεθνικιστική ομοψυχία όσες κοινωνίες σήμερα απειλούνται να κατακλυστούν από κατευθυνόμενες αντιλήψεις... Στις ρυθμίσεις αυτές επιβάλλεται να πρυτανεύσουν ο νόμος και η συναίσθηση του δικαίου, ώστε να μην υπάρξουν νικητές και ηττημένοι – πράγμα που θα δημιουργούσε στους αδικούμενους τάσεις διαπλάσεως και στηρίξεως εκδίκητικών αναμορφωτικών ιδεολογιών... (Σήμερα υπάρχει ανάγκη ανάπτυξης κοινωνιών) «με ειλικρινή αμοιβαία κατανόηση, που να θεμελιώνει και να συντηρεί τη συνεχή των συμπόρευση»⁷.

Από τα παραπάνω γίνεται νομίζω φανερό, ότι η φιλία, η συνεργασία και η ειρήνη μεταξύ των λαών αποτελεί πια παγκόσμιο αίτημα, αφού έχει ωριμάσει η ιδέα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ενδεχομένως ενοποίησης των λαών. Μεγάλη συμβολή προς την κατεύθυνση αυτή είναι η ορθή παιδεία και μάλιστα η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Η ιδέα, ότι η ιστορία πρέπει να είναι μάλλον παγκόσμια παρά τοπική, φαίνεται να έχει ήδη επικρατήσει. Το πρώτο βήμα προς υλοποίηση αυτής της ιδέας είναι το γεγονός, ότι στην Ενωμένη Ευρώπη έχουν αρχίσει να συγγράφουν βιβλία κοινά για όλους τους Ευρωπαίους, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της ιστορίας. Υφίσταται βέβαια πάντα ο κίνδυνος να υποβιβαστεί η σημασία ενός πολιτισμού, όπως συνέβη στο παραπάνω βιβλίο της ιστορίας, όπου η παρουσίαση του βυζαντινού πολιτισμού ήταν ελλιπής. Ύστερα όμως από διαμαρτυρίες και έντονες παραστάσεις, η ατέλεια αυτή εν μέρει διορθώθηκε. Εν κατακλείδι, μπορεί ανεπιφύλακτα να υποστηριχτεί ότι το μάθημα της ιστορίας είναι αποφασιστικής σημασίας για την πολιτικοποίηση των ατόμων και την εδραίωση μιας παγκόσμιας ειρήνης.

Προς το σκοπό αυτόν συμβάλλει τα μέγιστα η διδασχία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, όχι επειδή την εποχή εκείνη δεν διεξήγοντο πόλεμοι, αλλά διότι υψώνονταν έντονες φωνές διαμαρτυρίας εναντίον της κήρυξης και συνέχισης των εχθροπραξιών. Οι διατυπώσεις αυτές άρνησης του πολέμου

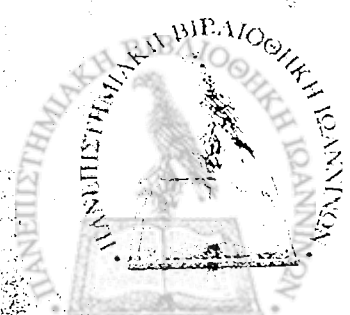


βρίσκονται σε όλα σχεδόν τα είδη του γραπτού λόγου, όπως στην τραγωδία, την κωμωδία και τα φιλοσοφικά κείμενα. Άλλωστε οι ιδέες, που ενσαρκώνει το μεγαλείο της ελληνικής δημιουργίας, είναι τόσο ισχυρής ακτινοβολίας, ώστε δικαιολογημένα αποτελεί επί χιλιετηρίδες το νόμα, με το οποίο η ανθρωπότητα σβήνει τη δίψα της για γνώση και αρετή. Ο ελληνικός πολιτισμός ασκεί τεράστια παιδευτική δύναμη, αφού περιέχει αξίες, που αναφέρονται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ



§ 20. Εισαγωγικές παρατηρήσεις: οι προϋποθέσεις

1. Ο διαχωρισμός των φιλοσοφικών ρευμάτων δεν είναι ακριβής

Στο κεφάλαιο αυτό δεν πρόκειται να παρουσιαστούν και αναπτυχθούν τα διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα ούτε η επίδραση που άσκησαν κατά καιρούς στην αγωγή και την εκπαίδευση, αλλά μάλλον θα διερευνηθούν οι προϋποθέσεις για τον εντοπισμό τέτοιων επιδράσεων. Κι αυτό γιατί μπορεί κανείς να αποκτήσει γνώση των φιλοσοφικών ρευμάτων από ειδικά εγχειρίδια· για την επιρροή τους όμως απαιτείται ειδική έρευνα στην παιδεία ενός συγκεκριμένου κράτους. Τέτοια εμπειριστατωμένη εξέταση σε μεγάλη έκταση δεν έχει γίνει ακόμα στην Ελλάδα, καθόσον τουλάχιστο γνωρίζω. Υπάρχουν ωστόσο μερικές μελέτες που δείχνουν ορισμένες ιδεολογικές επιδράσεις. Δεν διευκρινίζουν πάντως αναλυτικά ότι π.χ. το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μιας εποχής έχει υποστεί τον επηρεασμό κάποιου φιλοσοφικού ρεύματος και σε ποια σημεία. Ίσως τέτοια διερεύνηση λόγω της φύσης της να συναντά σχεδόν ανυπέρβλητες δυσκολίες. Αντίθετα, έχουν γίνει αξιολογές αναλύσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό για το πώς θα έπρεπε να είναι η υφή και ο χαρακτήρας του σχολείου που υφίσταται την επίδραση κάποιου φιλοσοφικού ρεύματος, δηλαδή από ποιες αρχές πρέπει να διέπεται αυτό. Με βάση για παράδειγμα τη γνώση των γενικών αρχών του υπαρξισμού συμπεραίνεται η δομή του εκπαιδευτηρίου που θα μπορούσε να έχει υποστεί την επίδρασή του.

Μια τέτοια έρευνα μπορεί να στηριχτεί στους σκοπούς της παιδείας που έχει θέσει μια συγκεκριμένη πολιτεία, στα υφιστάμενα προγράμματα διδασκαλίας, στο περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων που διανέμονται στους μαθητές, και ενδεχομένως ακόμη και στα αποτελέσματα μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το να συμπεραίνει κάποιος, με βάση τη γνώση ορισμένου φιλοσοφικού ρεύματος, την υφή του σχολείου, το οποίο υφίσταται την επίδραση αυτή, παραμένει απλώς ένα «οφείλουν» και όχι ένα «είναι». Αποτελεί συνεπώς υπόθεση και πιθανότητα, αφού ενδέχεται να μην υπάρξει καθόλου ένα τέτοιο αμιγές σχολείο για λόγους που θα αναπτυχθούν αμέσως παρακάτω.

Μεγάλες δυσκολίες στην έρευνα για τη διαπίστωση της επενέργειας ενός φιλοσοφικού ρεύματος σε οποιοδήποτε παιδαγωγικό σύστημα δημιουργεί το

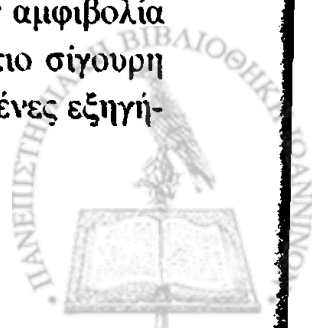


γεγονός, ότι συνήθως δεν επιδρά ένα μόνο φιλοσοφικό ρεύμα στην παιδεία ενός τόπου αλλά πολλά ταυτόχρονα – έστω και αν ένα απ' αυτά σημειώνει εντονότερη παρουσία. Κι αυτό γιατί οι άνθρωποι μιας κοινωνίας υφίστανται τις επιπτώσεις λίγο πολύ διαφορετικών φιλοσοφικών τάσεων, που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και ιδεολογίας τους. Το σχολείο ως μέρος της κοινωνίας απηχεί κοινωνικές τάσεις και ιδεολογίες. Παρατηρείται επίσης το φαινόμενο, μια φιλοσοφία να μην διέπεται από ενιαίες αρχές και ίδιους προβληματισμούς αλλ' ενίοτε από διαφορετικές, όπως ο υπαρξισμός¹. Συμβαίνει ακόμα ένας φιλόσοφος να εντάσσεται σ' ένα φιλοσοφικό ρεύμα από τους ιστορικούς της φιλοσοφίας, ενώ ο ίδιος να αρνείται ότι ανήκει σ' αυτό. Ο Χάιντεγκερ για παράδειγμα δεν αποδέχεται το χαρακτηριστικό του υπαρξιστή που του προσάπτουν². Ενδέχεται τέλος ένας στοχαστής να κατατάσσεται σε περισσότερα από ένα φιλοσοφικά ρεύματα ή ακόμα κατ' άλλους να ανήκει στο ένα και κατ' άλλους στο άλλο. Δεν είναι δηλαδή πάντα αυστηρή η οριοθέτηση των φιλοσοφικών ρευμάτων ούτε σαφές το περιεχόμενό τους. Συνεπώς ο χαρακτηρισμός ενός σχολείου ως υπαρξιστικού, ιδεαλιστικού κτλ., καθώς και το περιεχόμενο ενός τέτοιου χαρακτηρισμού, δεν είναι χωρίς προβλήματα.

Για τους παραπάνω λόγους θα καταβληθεί η προσπάθεια να εκτεθούν με συντομία οι βασικές παιδαγωγικές θέσεις ορισμένων φιλοσόφων διαφόρων κατευθύνσεων. Η παρουσίαση αυτή είναι μονάχα ενδεικτική και σε καμιά περίπτωση εξαντλητική. Μ' αυτή δείχνεται το μοντέλο που είχε ή έχει για την παιδεία ένας φιλόσοφος, και κατ' επέκταση ίσως ολόκληρο το φιλοσοφικό ρεύμα στο οποίο ανήκει. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να ανιχνευθεί το θεωρητικό οικοδόμημα της παιδείας, που είχαν συλλάβει ορισμένοι σημαίνοντες φιλόσοφοι. Αυτό αποτελεί και την προϋπόθεση εντοπισμού των επιδράσεων της φιλοσοφίας στην αγωγή και την εκπαίδευση.

2. Δυνατότητα και αναγκαιότητα επίδρασης της φιλοσοφίας στην παιδεία

Ένα άλλο –μάλιστα πρώτιστο– ερώτημα, που συναρτάται άμεσα με την επισήμανση των προϋποθέσεων αυτών, είναι αν η φιλοσοφία μπορεί να επιδράσει στην παιδεία και σε ποιο βαθμό, εκτός αν μια καταφατική απάντηση στο ερώτημα αυτό θεωρείται αυτονόητη. Τα πράγματα ωστόσο, που θεωρούνται ολοφάνερα, δημιουργούν συνήθως τις μεγαλύτερες εκπλήξεις. Σχετικά με το θέμα αυτό θα μπορούσε να στηριχτεί κανείς στην αμφιβολία που είχε ο Ντεκάρτ για όλα (την οποία ο ίδιος θεωρούσε την πιο σίγουρη αρχή της φιλοσοφίας). Έτσι θα μπορούσε κανείς να δώσει ορισμένες εξηγή-

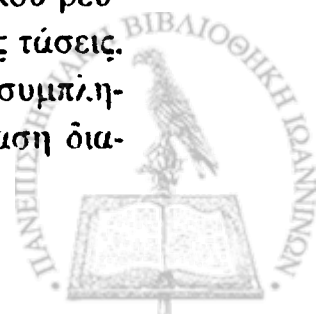


σεις και διασαφήσεις στο υπό διαπραγμάτευση θέμα, χωρίς οπωσδήποτε να κινδυνεύει να θεωρηθεί ότι πέφτει σε περιττολογίες ή κοινοτυπίες.

Η δυνατότητα –αλλά και η αναγκαιότητα– της επίδρασης της φιλοσοφίας στην παιδεία διαφαίνεται και από τη γενικότερη σχέση ανάμεσά τους που αναπτύχθηκε σε ειδικό κεφάλαιο. Οι αξίες για παράδειγμα στην εκπαίδευση διαμορφώνονται από τον κλάδο εκείνο της φιλοσοφίας που λέγεται ηθική· αυτή σε κάθε φιλοσοφικό ρεύμα δεν δίνει πάντα έμφαση στις ίδιες αξίες αλλά ενίοτε σε διαφορετικές. Έτσι ο μαρξισμός δίνει προτεραιότητα στην ισότητα, ο υπαρξισμός στην ύπαρξη, ο ρεαλισμός στην υφιστάμενη πραγματικότητα και ο ιδεαλισμός στην ιδέα. Ανάλογα λοιπόν με το ποιο φιλοσοφικό ρεύμα ασκεί εντονότερη επίδραση στην παιδεία, δίνεται μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις αντίστοιχες αξίες. Η παιδεία είναι ο κατ' εξοχήν χώρος, όπου οι αξίες διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο. Σχεδόν κάθε κρίση μας στην εκπαίδευση ανάγεται τελικά σε αξίες, που είναι καθοριστικές γι' αυτήν – είτε αυτές αναφέρονται στους σκοπούς της αγωγής είτε στο πρόγραμμα διδασκαλίας κ.τ.λ. Η επιστήμη δεν είναι αξιολογικά ουδέτερη³.

Δεν είναι μόνο οι αξίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση αλλά τόσα άλλα στοιχεία, που η απαρίθμησή τους δεν θα ήταν ευχερής. Είναι για παράδειγμα το πρόβλημα της ακολουθητέας μεθόδου στην εκπαίδευση, αν θα πρέπει δηλαδή να εφαρμόζεται η παραγωγή ή η επαγωγή. Είναι επίσης το πρόβλημα της πηγής της γνώσης. Αποτελεί κύρια πρόβλεψη της γνώσης η αίσθηση και η εμπειρία, όπως πιστεύει ο εμπειρισμός, ή ο λόγος, όπως δέχεται ο ορθολογισμός; Ανάλογα με το ποια άποψη θα επικρατήσει σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα, θα διευθετηθεί αντίστοιχα και η μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μεγάλος παιδαγωγός Κομένιος π.χ. δέχτηκε έντονη επίδραση από τον Βάκωνα, από τον οποίο πείστηκε ότι η νέα μέθοδος, το «νέο όργανο», που εισήγαγε, έριχνε φως όχι μόνο στα μυστήρια της φύσης αλλά και του ανθρώπινου νου και κατά συνέπεια της μάθησης⁴. Η σπουδή των διαφόρων φιλοσοφιών της παιδείας βοηθάει στο να ξεκαθαρίσουμε τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις μας γύρω από αυτή⁵.

Τόσο λοιπόν οι θέσεις των μεμονωμένων φιλοσόφων για την παιδεία όσο και τα κοινά σημεία –δηλαδή οι βασικές αρχές– ενός ολόκληρου φιλοσοφικού συστήματος συνιστούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για τη διαπίστωση ενδεχόμενης επίδρασης ενός φιλοσοφικού ρεύματος σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η επιρροή ενός και μόνο αμιγούς φιλοσοφικού ρεύματος στην παιδεία είναι μάλλον σπάνιο πράγμα, επειδή οι διάφορες τάσεις, αν εξετασθούν κατά βάθος, δεν αλληλοαποκλείονται, αλλ' αλληλοσυμπληρώνονται, και συνεπώς ενδέχεται να σημειωθεί ταυτόχρονη επίδραση δια-



φόρων φιλοσοφιών στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα. Κάθε φιλοσοφία εκφράζει μια όψη της πραγματικότητας, έχει ένα μερίδιο μόνο στην αλήθεια, χωρίς να την κατέχει εξ ολοκλήρου, έστω και αν ορισμένες διεκδικούν μεγαλύτερο ποσοστό. Ακόμα και στις περιπτώσεις, που δύο φιλοσοφικά ρεύματα φαίνονται αλληλοσυγκρουόμενα και αντιτιθέμενα, όπως για παράδειγμα ο ιδεαλισμός και ο ρεαλισμός, είναι δυνατόν να βρεθούν επιχειρήματα που να τεκμηριώνουν και τις δύο απόψεις. Κάθε ένα ερμηνεύει και εξηγεί μέρος μόνο της πραγματικότητας, είναι δηλαδή και εδώ δυνατή η διαλεκτική, με την έννοια ότι αντιτιθέμενες απόψεις μπορούν να τεκμηριωθούν και να δικαιολογηθούν επαρκώς.

3. Η εν λόγω επίδραση έχει πρακτικές συνέπειες στην παιδεία.

Ποιες μπορούν να είναι τώρα οι πρακτικές συνέπειες της διαπίστωσης, ότι ένα φιλοσοφικό ρεύμα επέδρασε σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα; Στο ερώτημα αυτό μπορούν να δοθούν διαφορετικές απαντήσεις. Μία –ίσως και η σημαντικότερη– είναι ότι έτσι ανιχνεύεται κατά κάποιο τρόπο ευκολότερα η οροθέτηση των ευρύτερων ιδεολογικών πλαισίων, στα οποία κινείται μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία και αναγνωρίζονται καλύτερα οι αρχές και τα κίνητρα της παιδαγωγικής πράξης, που καθίσταται περισσότερο ορατή και κατανοητή με το να διαλευκαίνεται. Από τη φιλοσοφική κατεύθυνση κάθε παιδείας διαμορφώνονται ως επί το πλείστον και τα φιλοσοφικά πρότυπα διδασκαλίας⁶.

Η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά πρόκληση για δημιουργία και εντοπισμό προβλημάτων. Αυτή είναι κοινωνικό φαινόμενο και συνεπώς οργανικό μέρος της ζωής. Το περιεχόμενο της μόρφωσης, προς την οποία στοχεύει η διδασκαλία, αντλείται από την κοινωνική κουλτούρα· είναι συνεπώς γνώσεις κοινωνικά προσδιορισμένες. Η λογική επεξεργασία και ο συγκινησιακός τόνος παίζουν τεράστιο ρόλο κατά την πορεία της διαδικασίας της μάθησης. Το φαινόμενο της διδασκαλίας θεωρείται από τους παιδαγωγούς τόσο περίπλοκο, ώστε να αποβαίνει δύσκολος ο καθορισμός του ιδεώδους συνδυασμού των παραγόντων που συντελούν σ' αυτή⁷. Με την πρόοδο της επιστήμης και της γνώσης αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα τα εκάστοτε προβλήματα της διδασκαλίας και γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι σημερινές λύσεις είναι ακατάλληλες για τα αυριανά προβλήματα⁸, επειδή η επίλυση κάθε προβλήματος δημιουργεί νέα ανώτερη σφαίρα προβλημάτων.

Όλες οι παρακάτω διαπιστώσεις δεν είναι άσχετες με φιλοσοφικές θέ-



σεις, αλλ' απεναντίας συνδέονται στενά μ' αυτές. Αρκεί να θυμηθεί κανείς τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη. Ο ίδιος δεν έδινε απαντήσεις στα ερωτήματα που έθετε, αλλά παρακινούσε τους άλλους να σκεφθούν και να προσπαθήσουν να βρουν τη λύση. Έτσι έκανε τη διδασκαλία υπό μορφή ερωτήσεων γι' αυτό και έλεγε ότι δε δίδασκε, αλλ' ερωτούσε. Ο Σωκράτης όπως και ο μαθητής του Πλάτων κατατάσσονται στο φιλοσοφικό ρεύμα του ιδεαλισμού ή κατ' άλλους του ρεαλισμού. Ωστόσο η μέθοδός τους, που είναι η απορητική διαλεκτική, μπορεί να υιοθετηθεί και από φιλοσόφους άλλων φιλοσοφικών ρευμάτων, που δείχνει κατά τη γνώμη μου πειστικά ότι η μέθοδος της μεταφυσικής είναι η απορητική διαλεκτική⁹. Ο Σωκράτης και ο Πλάτων έχουν περιπέσει σε απορίες κατά την αναζήτηση μιας απόλυτα ανυπόθετης αρχής, όπως ο Ντεκάρτ και ο Χούσερλ¹⁰. Απόψεις δηλαδή φιλοσόφων, που ανήκουν σε διαφορετικά ρεύματα, συγκλίνουν σε ορισμένα σημεία. Συγκεκριμένα ο πρώτος ανήκει στον ορθολογισμό και ο δεύτερος στη φαινομενολογία.

Για τους παραπάνω λόγους περισσότερη σημασία έχουν οι αντιλήψεις για την παιδεία μεμονωμένων φιλοσόφων παρά οι κεντρικές θέσεις ενός ολόκληρου φιλοσοφικού ρεύματος. Η προσκόμιση ακριβώς των τοποθετήσεων αυτών θα επιδιωχθεί στο παρόν κεφάλαιο. Αυτές αποτελούν ίσως τα θεμέλια και τις αρχές των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων και τις αναγκαίες προϋποθέσεις για τον εντοπισμό των επιδράσεων της φιλοσοφίας στην αγωγή και την εκπαίδευση. Στα επόμενα θα εκτεθούν οι απόψεις των διαφόρων φιλοσόφων για την παιδεία από κύρια φιλοσοφικά συστήματα. Αυτά είναι: ιδεαλισμός, ρεαλισμός, υπαρξισμός, μαρξισμός, πραγματισμός, αναλυτική φιλοσοφία, εμπειρισμός, ορθολογισμός, θετικισμός, διαφωτισμός κ.ά. Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι δεν επιδιώκεται η παρουσίαση να είναι εξαντλητική, αφού καταβάλλεται προσπάθεια να προβληθούν αν σύντομα οι βασικές θέσεις ορισμένων μόνο εκπροσώπων και των φιλοσοφιών.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΠΛΑΤΩΝΙΚΗ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΗ ΚΑΙ ΝΕΟΠΛΑΤΩΝΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

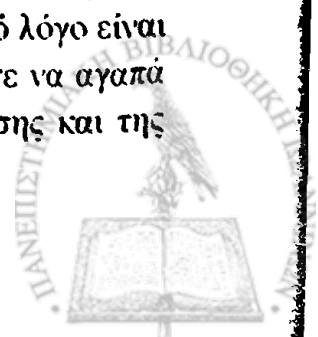
§ 21. Πλάτων (427-347)

1. Η παιδεία οφείλει να εναρμονίζεται προς τους νόμους

Σημαντική είναι η συμβολή του Πλάτωνα (όπως και του Σωκράτη) στη φιλοσοφική σύλληψη και εξέλιξη της παιδείας. Δεν πρέπει ωστόσο να υποτιμάται και η πνευματική δραστηριότητα των σοφιστών, που θεωρούνται επίσης θεμελιωτές της, επειδή έθεσαν τις βάσεις της παιδαγωγικής· αρκετά σημεία της θεωρίας τους είναι ακόμα και σήμερα επίκαιρα¹. Ο Πλάτων αναφέρεται σ' όλους σχεδόν τους διαλόγους τους στην παιδεία, στην *Πολιτεία* όμως και στους *Νόμους* επιχειρεί εκτενέστερη διαπραγμάτευση του θέματος. Η *Πολιτεία* μάλιστα θεωρείται από το Ρουσό «η ωραιότερη πραγματεία περί αγωγής που γράφτηκε ποτέ»². Παιδεία είναι κατ' αυτόν «δύναμη θεραπευτική» της ψυχής³. Αυτή ορίζεται ακριβέστερα ως έλξη και «αγωγή» προς αυτά που ορθά προστάζει ο νόμος· η ορθότητά τους επιβεβαιώνεται και από τους σώφρονες και τους γεροντότερους. Οι πρώτοι έχουν εφόδιο το λόγο, οι δεύτεροι την εμπειρία. Η ψυχή του παιδιού πρέπει να εθίζεται στο να χαίρεται και να λυπάται όχι ενάντια αλλά σύμφωνα προς το νόμο και προς αυτούς που υπακούουν σ' αυτόν⁴. Εδώ τονίζεται η συγκινησιακή κατάσταση της διδασκαλίας και μάθησης.

2. Μέθοδος της παιδείας είναι η μαιευτική, δηλαδή η απορητική διαλεκτική

Αποτέλεσμα της ορθής παιδείας είναι η αρετή και οι γνώσεις που αποκτά το παιδί. Η αρετή και η κακία έχουν σχέση με τη χαρά και τη λύπη, που δοκιμάζει στα πρώτα του κιόλας βήματα το παιδί. Αν λοιπόν η χαρά και η λύπη, το μίσος και η αγάπη καλλιεργούνται σωστά στο παιδί, πριν από την ανάπτυξη του λογικού του, τότε θα ενεργεί σύμφωνα με τον ορθό λόγο, όταν ωριμάσει. Αυτή ακριβώς η συμφωνία της πράξης με τον ορθό λόγο είναι η αρετή. Πρέπει δηλαδή το παιδί να έχει ανατραφεί σωστά, ώστε να αγαπά και να απεχθάνεται αυτά που πρέπει. Η κατάκτηση της φρόνησης και της



αλήθειας προσδίδει τελειότητα στον άνθρωπο⁵. Η παιδεία μπορεί να αφορά είτε το σώμα είτε την ψυχή και το πνεύμα. Το παιδί όμως πρέπει να αρχίσει πρώτα με την πνευματική αγωγή και στη συνέχεια να ακολουθήσει η σωματική⁶. Η αναζήτηση της αλήθειας και η μάθηση δεν είναι τίποτα άλλο παρά ανάμνηση⁷. Αυτή η θεωρία σχετίζεται με την ανακύκλωση της ζωής. Μέθοδος του Πλάτωνα είναι η απορητική διαλεκτική που έχει άμεση σχέση με τη μαιευτική του Σωκράτη⁸. Και οι δύο πιστεύουν στο διάλογο και όχι στο μονόλογο ως μέθοδο διδασκαλίας. Η απορία, στην οποία όχι μόνο οδηγούνται οι ίδιοι, αλλά και ωθούν τους συνομιλητές τους, είναι αποφασιστικής σημασίας για τη μάθηση, διότι μόνο όταν συνειδητοποιήσει κανείς την άγνοιά του και περιέλθει σε απορία, διεγείρεται η επιθυμία της γνώσης που πριν νόμιζε πως κατείχε⁹. Η παιδεία έχει διαβαθμίσεις ανάλογα με την ηλικία. Στο νεαρό άτομο δηλαδή πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση μικρής έκτασης, με την πάροδο όμως του χρόνου αυτή πρέπει να επιτείνεται¹⁰.

3. Σκοπός της παιδείας η τελειότητα στη γνώση και την αρετή

Ποια είναι τώρα τα αποτελέσματα και οι σκοποί της παιδείας κατά τον Πλάτωνα; Απώτερος σκοπός της είναι να καταστεί ο άνθρωπος τέλειος· η τελειότητά του αυτή έγκειται κυρίως στο να ξέρει να άρχει και να άρχεται με σωφροσύνη. Αυτή κατά την άποψή του είναι η ορθή και αληθινή παιδεία, ενώ εκείνη, που αποβλέπει σε χρήματα, ισχύ ή σε οτιδήποτε άλλο χωρίς νου και σωφροσύνη, αποκαλείται βάνανυση και ανελεύθερη. Όσοι εκπαιδεύονται ορθά γίνονται καλοί. Η παιδεία παίζει δηλαδή πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση καλού χαρακτήρα, γι' αυτό πρέπει να υπάρχει φροντίδα και επαγρύπνηση. Το να είναι κανείς κακά εκπαιδευμένος ισοδυναμεί με το να είναι απαίδευτος¹¹. Όταν οι άνθρωποι πράττουν ορθά, θα είναι καλοί, σε περίπτωση δε πολέμου έχουν μεγάλες πιθανότητες να κατατροπώσουν τον εχθρό και να τον νικήσουν. Η παιδεία δηλαδή φέρνει τη νίκη, η οποία όμως καμιά φορά επιφέρει την απαίδευσία¹². Όσο μάλιστα περισσότεροι είναι οι μορφωμένοι σ' ένα κράτος, τόσο μεγαλύτερα είναι τα οφέλη. Πρόθεσή του στην ιδεώδη πολιτεία είναι να γίνουν όλοι μορφωμένοι¹³, γιατί τότε οι πολίτες και ιδίως οι φύλακες θα είναι πιο διακριτικοί και συνετοί, και γενικότερα πιο πολιτισμένοι¹⁴. Οι σκέψεις αυτές του Πλάτωνα είναι ακόμα και σήμερα επίκαιρες. Στις χώρες εκείνες, όπου η παιδεία βρίσκεται σε πολύ υψηλό επίπεδο, έχουν συνήθως πιο εύρωστη οικονομία, καλύτερη ευμάρεια, αρτιότερο εξοπλισμό και συνεπώς περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στον πόλεμο. Τότε βέβαια οι πόλεμοι ήταν συχνότεροι και διαρκούσαν περισσότερο από σήμερα.

Η σωστή λοιπόν ανατροφή και εκπαίδευση δημιουργεί ενάρετους και τί-



μους πολίτες. Αν πάλι τίμιοι και ενάρετοι άνθρωποι τύχουν καλής παιδείας, θα γίνουν ακόμα καλύτεροι από πριν¹⁵. Ισχύει όμως ενίοτε και το αντίστροφο: αν δεν λάβει κανείς ορθή παιδεία, ενδέχεται να γίνει κακός και μοχθηρός. Γι' αυτό στις περιπτώσεις που διαπράττει κάποιος βαρύ αδίκημα, και δεν μπορεί ν' αποφύγει τα μέγιστα κακά, ο δικαστής κατά την απονομή της δικαιοσύνης οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του, και να εξετάζει τι είδους παιδεία είχε λάβει ο συγκεκριμένος αυτός άνθρωπος που εγκλημάτησε¹⁶. Ο Πλάτων δέχεται δηλαδή ως σημαντικό παράγοντα διάπλασης του χαρακτήρα ενός ατόμου την αγωγή και την εκπαίδευση, αναγνωρίζει όμως έμμεσα ότι όλα τα παιδιά δεν δέχονταν ίση παιδεία λόγω της διαστρωμάτωσης της κοινωνίας και της διαφορετικής ιδιοσυγκρασίας των παιδιών. Δεν στέκεται δηλαδή μπροστά στο γνωστό δίλημμα: φύση ή αγωγή, αλλά πιστεύει ότι και οι δύο αυτοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Η ανατροφή και η παιδεία είναι μάλιστα τα μόνα που συνοδεύουν τον άνθρωπο μετά θάνατο, και που είναι πολύ ωφέλιμα και χρήσιμα στην αρχή της μεταθανάτιας πορείας του¹⁷. Αυτό γίνεται κατανοητό, όταν ληφθεί ως βάση η αθανασία και «περιαγωγή» της ψυχής. Γι' αυτό ακριβώς ονομάζει και τη μάθηση ανάμνηση¹⁸.

4. Η ελευθερία και η χαρά ως βασική παιδαγωγική αρχή

Μια βασική παιδαγωγική αρχή, που διατυπώνει ο Πλάτων και που έχει βρει βαθιά απήχηση στους στοχαστές δια μέσου των αιώνων, είναι ότι δεν πρέπει να συντελείται η μάθηση με εξαναγκασμό ή με δουλικό τρόπο. Ο μαθητής δηλαδή δεν πρέπει να συμπεριφέρεται προς το δάσκαλο όπως ο δούλος προς τον αυστηρό αφέντη, αλλ' ούτε και ο δάσκαλος προς το μαθητή όπως ο αφέντης προς το δούλο. Κι αυτό γιατί κανένα μάθημα που γίνεται με εξαναγκασμό δεν παραμένει σταθερό στην ψυχή του παιδιού, αλλά γρήγορα λησμονιέται. Το αναγκαίο συμπέρασμα απ' αυτά είναι, ότι πρέπει να διδάσκει κανείς παίζοντας, ώστε να προξενείται η χαρά. Έτσι είναι δυνατό ο δάσκαλος να διαγνώσει ευκολότερα τις ιδιαίτερες κλίσεις του παιδιού, ώστε να το προσανατολίσει στο κατάλληλο γι' αυτό επάγγελμα. Η αρχή όμως αυτή δεν ισχύει το ίδιο προκειμένου για σωματική αγωγή, δηλαδή τη γυμναστική, διότι οι σωματικοί κόποι που προξενούνται με βία δεν κάνουν καθόλου χειρότερο το σώμα από πριν. Ο πεπαιδευμένος γίνεται δίκαιος και ήμερος, ενώ ο απαιδευτος άδικος και άγριος¹⁹. Το καλύτερο είδος διαπαιδαγώγησης των νέων αλλά και των ίδιων των ηλικιωμένων δεν είναι να δίνει κανείς συμβουλές, αλλά σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του να κάνει πράξη όσα ακριβώς νουθετεί τους άλλους να κάνουν²⁰.



§ 22. Αριστοτέλης (384-322)

1. Αξίωση για κοινή και καθολική παιδεία

Κατά τον Αριστοτέλη υπάρχει έμφυτη τάση του ανθρώπου για τη γνώση, αφού μόνον αυτός μπορεί να χρησιμοποιήσει το λόγο¹. Κάθε πράξη δε και προαίρεση επιδιώκει το αγαθό². Διαπιστώνει ακόμα ότι η παιδεία στην εποχή του είναι διττής κατεύθυνσης: 1) προς τα κοινά, 2) προς τα επιμέρους θέματα. Με το πρώτο είδος της παιδείας αποκτάται η ιδιότητα του καλού πολίτη, ενώ με το δεύτερο, του καλού άνδρα. Καλός πολίτης και καλός άνδρας δεν ταυτίζονται. Τα δύο αυτά είδη διαφέρουν συνεπώς μεταξύ τους³. Ο Αριστοτέλης πιστεύει ότι σ' ένα δημοκρατικό πολίτευμα πρέπει να παρέχεται ίση εκπαίδευση· πρέπει δηλαδή να εκπαιδεύονται κατά τον ίδιο τρόπο τα παιδιά των πλούσιων και των φτωχών, ώστε, όταν φτάσουν σε ώριμη ηλικία, να μην είναι εμφανής η διαφορά τους, αφού θα έχουν συνηθίσει στον ίδιο τρόπο ζωής. Η εκπαίδευση αυτή είναι στοιχείο δημοκρατικής πολιτείας⁴.

2. Το ορθό, το πρόπον και το χρήσιμο ως γνώμονες της αγωγής

Αναφορικά με τους σκοπούς της παιδείας δέχεται, όπως και ο Πλάτων, ότι με αυτήν πρέπει να επιδιώκεται εκτός από τη μάθηση και η αρετή. Οι νέοι πρέπει να συνηθίσουν να χαίρονται και να λυπούνται γι' αυτά που πρέπει, ώστε να μη φτάνει κανείς στο σημείο να προβαίνει σε ενέργειες εξ αιτίας κάποιου ευάρεστου συναισθήματος ούτε να απέχει από τις καλές πράξεις εξ αιτίας της λύπης⁵. Αυτό συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση χρηστού ήθους. Η παιδεία προσφέρει έτσι μια ζωή ανώτερης ποιότητας, αφού διαμορφώνει και διαπλάθει προς το καλύτερο τους νέους σωματικά, πνευματικά και ηθικά⁶. Ο ρόλος της συνεπώς είναι να αναπληρώσει αυτό που η φύση παρέλειψε να κάμει⁷.

Η παιδεία πρέπει να αναφέρεται κατά κανόνα σε πράγματα χρήσιμα στον άνθρωπο. Επειδή όμως αυτά είναι πολλά, δεν είναι δυνατό ο νέος να τα μαθαίνει, αλλά θα περιορίζεται στα αναγκαία, δηλαδή σ' αυτά που δεν τον κάνουν βάνουσο και χυδαίο και συνεπώς δεν τον απομακρύνουν από την αρετή⁸. Η απαίτηση της χρησιμότητας της παιδείας, που επισημαίνει ο Αριστοτέλης, πηγάζει από τη γενική του θέση, ότι είναι καλύτερο και προτιμότερο να χρησιμοποιεί κανείς αυτό που έχει, παρά να το κατέχει απλώς, χωρίς να το χρησιμοποιεί. Φέρνει δε ως παράδειγμα ότι κανείς δεν θα ήθελε να έχει μάτια, αν δεν επρόκειτο να βλέπει⁹. Ωστόσο, πέρα από τη χρησιμότητα και



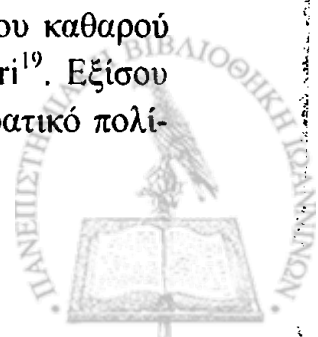
αναγκαιότητα αυτών που μαθαίνει ο νέος, του είναι απαραίτητη και μια παιδεία, η οποία δεν θα του είναι μεν άμεσα χρήσιμη και αναγκαία, του προσδίδει όμως ευγένεια, μεγαλοψυχία και ελευθερία. Μαθήματα που θα μπορούσε να περιλαμβάνει τέτοια παιδεία είναι η μουσική, η ιχνογραφία, η ζωγραφική, ο χορός κ.ά. Ελάχιστα αρμόζει σ' ένα μεγαλόψυχο και ελεύθερο άνθρωπο να επιζητεί παντού το χρήσιμο. Το πρώτο στάδιο της παιδείας πρέπει να γίνεται με τη δύναμη της συνήθειας και αργότερα με το λογικό. Η σωματική αγωγή πρέπει να προηγείται από την πνευματική¹⁰.

3. Η κριτική ικανότητα ως αιώτερος σκοπός της παιδείας

Οι συνέπειες της παιδείας στον άνθρωπο είναι σημαντικές. Έτσι η διαφορά του μορφωμένου από τον αμόρφωτο είναι ευδιάκριτη. Ο «παιδευμένος» έχει την ικανότητα να κρίνει ορθά¹¹, ενώ ο «απαίδευτος» δεν μπορεί ούτε καν τις επιθυμίες του να τιθασει¹². Ο εγγράμματος είναι λοιπόν σε θέση να κρίνει εύστοχα αν αυτά που λέει ο συνομιλητής του είναι ορθά ή όχι¹³. Επιζητεί επίσης την ακρίβεια σε κάθε είδος πραγμάτων, στο βαθμό που το επιτρέπει βέβαια η φύση τους. Ο καθένας κρίνει ορθά αυτά που ξέρει και αποβαίνει έτσι αξιόλογος κριτής. Αυτός που έχει ειδικές γνώσεις μπορεί να κρίνει καλύτερα τα επιμέρους πράγματα, ενώ αυτός που έχει λάβει γενική μόρφωση έχει άποψη για όλα χωρίς εξαίρεση¹⁴.

Η διαφορά του μορφωμένου από τον αμόρφωτο κατά τη στωική φιλοσοφία είναι η αταραξία που χαρακτηρίζει το μορφωμένο σ' όλες τις περιστάσεις: στον πλούτο και στη φτώχεια, και επομένως η ταραχή του αμόρφωτου¹⁵. Ο τελευταίος επιρρίπτει τις ευθύνες στους άλλους, ενώ ο μορφωμένος ούτε στον εαυτό του ούτε στους άλλους¹⁶. Ο Κικέρων αντίθετα δίνει περισσότερη βαρύτητα στο φυσικό ταλέντο του ανθρώπου παρά στην παιδεία που αυτός υφίσταται. Παραδέχεται συγκεκριμένα ότι πιο συχνά επιτυγχάνουν στη ζωή άνθρωποι προικισμένοι με ταλέντο παρά πεπαιδευμένοι που η φύση δεν τους έχει προικίσει με ταλέντο¹⁷.

Ως πιο σημαντική θέση του Αριστοτέλη σε θέματα παιδείας μπορεί ίσως να θεωρηθεί η κριτική δύναμη που αποκτά ο μορφωμένος με την παιδεία. Η απόκτηση δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να κρίνει και να στοχάζεται πρέπει να είναι ο αιώτερος στόχος κάθε παιδείας. Γι' αυτήν ακριβώς την κριτική δεινότητα του ανθρώπου έχει αφιερώσει ο Καντ ολόκληρο σύγγραμμα με τον τίτλο «Κριτική της κριτικής δύναμης». Εκεί χαρακτηρίζει «καθαρό λόγο» τη δύναμη της γνώσης από αρχές¹⁸. Κριτική του καθαρού λόγου είναι η δύναμη του να κρίνει σύμφωνα με αρχές a priori¹⁹. Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός, ότι αναγνωρίζει σ' ένα δημοκρατικό πολί-



τευμα την υποχρέωση να παρέχει σ' όλα τα παιδιά του κράτους (πλούσιων και φτωχών) ίση εκπαίδευση και διατροφή, που διασφαλίζεται με κοινά συσσίτια. Την ίση αυτή εκπαίδευση θα αξιώσει αργότερα ο Μαρξ με παράλληλη βέβαια κατάργηση των κοινωνικών τάξεων.

§ 23. Πλωτίνος (205-270)

1. Ο παιδαγωγών λόγος ως όργανο της κατά φύση αγωγής

Ο Πλωτίνος, θεμελιωτής της νεοπλατωνικής φιλοσοφίας, δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το πρόβλημα της παιδείας. Διακατεχόταν περισσότερο από μεταφυσικές αγωνίες, οι δε φιλοσοφικές του αναζητήσεις στρέφονταν κυρίως γύρω από την ιδέα του αγαθού, τις υποστάσεις, την έννοια του όντος, του χρόνου, την αθανασία της ψυχής, κ.ά. Σχετικά με το υπό εξέταση πρόβλημα μπορεί κανείς να βρει στα έργα του μόνο σκόρπιες και ασυστηματοποίητες σκέψεις. Ο Πλάτων, αντίθετα, που αποτέλεσε το φιλοσοφικό του πρότυπο, μας δίνει στους διαλόγους του ένα πλούσιο και εμπειριστατωμένο προβληματισμό για το φαινόμενο της παιδείας, όπως είδαμε.

Η φιλοσοφία της παιδείας κατά τον Πλωτίνο είναι θεωρητική σκέψη, που στηρίζεται περισσότερο σε αργιότι γνώση παρά στην αίσθηση και την εμπειρία, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι η θεωρία δεν οφείλει να επαληθεύεται στην πράξη. Ο Πλωτίνος διαπιστώνει ότι η αγωγή —όποιο περιεχόμενο και αν ήθελε κανείς να της δώσει—, που είναι σύμφωνη με τη φύση, είναι κάτι καλό. Αντίθετα, η παρά φύση αγωγή κρίνεται από τα αποτελέσματα στα οποία αυτή οδηγεί. Χρησιμοποιεί βέβαια τον όρο «αγωγή» όχι με τη στενή παιδαγωγική έννοια, αλλά με την ευρύτερη, την αρχική της: η αγωγή παράγεται από το ρήμα «άγω» και είναι μια πρόοδος, δηλαδή κίνηση από τη σφαίρα του δυνατού σ' εκείνη της ενέργειας¹. Υπάρχει λοιπόν μια θετική αποτίμηση της αγωγής, η οποία δημιουργεί καλύτερους πολίτες, επειδή εμπεριέχει μια δυναμικότητα².

Παιδαγωγικό μέσο είναι ο λόγος με τον οποίο μπορεί να διαπαιδαγωγηθεί ακόμα και ο έρωτας³. Ο Πλωτίνος δέχεται το μύθο του Πλάτωνα, σύμφωνα με τον οποίο ο Έρωτας είναι γιος του «Πόρου» και της «Πενίας». Αναγνωρίζει όμως όρια στην αποτελεσματικότητα του λόγου που παιδαγωγεί, αφού υπάρχουν και περιπτώσεις που μπορεί να παρουσιαστεί και η ανικανότητά του. Παρόλα αυτά ο φιλόσοφος επισημαίνει ότι πρέπει να δίνεται πίστη στον παιδαγωγούντα λόγο⁴. Η ίδια σκέψη απαντά και στον Πλάτωνα όταν αυτός μιλάει για το «ασθενές των λόγων»⁵. Ο παιδαγωγών λόγος χρησιμοποιείται επίσης και στο συναισθηματικό τομέα, όπως στην αποφυγή



της λύπης από τα παιδιά⁶. Η διαπαιδαγώγηση όμως μπορεί να είναι όχι μόνο ψυχική αλλά και πνευματική⁷.

2. Η γνώση προκαλεί δύναμη και τόλμη

Ο Πλωτίνος δεν θεωρεί την αγωγή και την εκπαίδευση μοναδικό μέσο που φέρνει τον άνθρωπο σε καλή κατάσταση. Δύο είναι οι τρόποι, σύμφωνα με τους οποίους μπορεί κάποιος να είναι καλός: 1) ή να είναι από την αρχή καλός, ή 2) να γίνει καλός με την εκπαίδευση. Δέχεται ωστόσο ότι αυτός που εκπαιδεύει πρέπει να είναι καλύτερος από αυτόν που εκπαιδεύεται⁸, σε αντίθεση με το Σωκράτη, που δεν θεωρεί άσκοπο και υποτιμητικό να δέχεται μαθήματα και να συζητά ακόμα και με ανθρώπους που ξέρουν λιγότερα απ' αυτόν. Πιστεύει ωστόσο ότι η δύναμη του παραδείγματος και της καλής συμπεριφοράς πρέπει να ασκεί στο μαθητευόμενο ιδιαίτερη γοητεία, και να παίζει γι' αυτό αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Η έλλειψη φροντισμένης και πειθαρχημένης γνώσης ενδέχεται να προκαλέσει φόβο στο άτομο, στο οποίο αυτή παρατηρείται⁹. Είναι με άλλα λόγια αυτό, που ύστερα από πολλά χρόνια διατύπωσε ο Φραγκίσκος Βάκων, ότι η γνώση είναι δύναμη. Όποιος έχει γνώσεις έχει δύναμη και συνεπώς όποιος έχει δύναμη δε φοβάται. Η δύναμη δηλαδή είναι άμεσο επακόλουθο της γνώσης. Η παιδεία μπορεί να αφορά όχι μόνο την ψυχή αλλά και το σώμα. Τα παιδιά που έχουν εξασκήσει με την εκπαίδευση τα σώματά τους, σημειώνουν στην πάλη καλύτερα αποτελέσματα από αυτά που δεν έχουν εκπαιδευτεί καθόλου¹⁰. Τα αποτελέσματα της παιδείας είναι άμεσα αφού οι εκπαιδευμένοι είναι και οι πιο πετυχημένοι και τολμηροί στη ζωή.

3. Το παιχνίδι ως βασικό παιδαγωγικό μέσο

Τα παιδιά έχουν ισχυρή μνήμη – πράγμα που οφείλεται στο γεγονός, ότι ο αριθμός των γνωστών τους πραγμάτων είναι περιορισμένος– και έχουν συνεπώς τη δυνατότητα να διατηρούν ζωηρά στη φαντασία τα γεγονότα και τα πράγματα. Όταν αντίθετα ο άνθρωπος έχει να κάνει με πλήθος από αντικείμενα, δεν είναι δυνατό να συγκρατήσει πολλά πράγματα¹¹. Αυτό συμβαίνει στην ώριμη ηλικία, κατά την οποία εξασθενεί η μνήμη και αναπτύσσεται η κρίση. ο Πλωτίνος πιστεύει ότι κάθε παιδεία και «σπουδή» είναι σε τελευταία ανάλυση ένα παιχνίδι, μια «παιδιά»¹². Στο σημείο αυτό ακολουθεί πιστά τη σκέψη του Πλάτωνα, που πιστεύει ότι πρέπει να διδάσκει κανείς παίζοντας. Το θέμα της παιδείας έχει σ' όλο το νεο-πλατωνισμό ιδιαίτερη βαρύτητα. Στον Ιάμβλιχο π.χ. η παιδεία αντιπαρατίθεται στην απαιδευσία. Αυτή



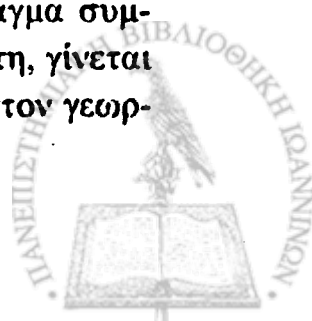
αποκαλείται μέγιστο αγαθό, ενώ η απαιδευσία μέγιστο κακό. Θεμέλιο δε και αρχή της θεωρείται η φιλοσοφία¹³. Η παιδεία ετοιμάζει τον άνθρωπο για την αρετή και το καλό¹⁴. Αλλά και κατά τον Πρόκλο η παιδεία σχετίζεται άμεσα με την αρετή¹⁵.

§ 24. Πλούταρχος (45-120)

1. Η φύση, ο λόγος και το ήθος ως παράγοντες της αγωγής

Κατά τον Πλούταρχο τρεις είναι οι κύριοι παράγοντες της παιδείας και της αρετής: η φύση, ο λόγος και η αρετή. Ο λόγος αποκτάται με τη μάθηση και η συνήθεια με την άσκηση. Οι πρώτες αρχές προέρχονται από τη φύση ή προκοπή από τη μάθηση, ενώ η οικειότητα και η γνώση από τη μελέτη. Όλα αυτά συντείνουν στην απόκτηση της αρετής. Απ' αυτά συμπεραίνει ότι η φύση χωρίς μάθηση είναι τυφλή, η μάθηση δίχως φύση είναι ελλιπής, ενώ η άσκηση χωρίς αυτά τα δύο, δηλαδή τη μάθηση και τη φύση, είναι ατελής. Προς περαιτέρω διαλεύκανση των όσων είπε, κάνει μια παρομοίωση με τη γεωργία. Λέγει δηλαδή ότι η γη, που πρόκειται να καλλιεργηθεί, πρέπει να είναι εύφορη, ο γεωργός πρέπει να είναι επιστήμονας, οφείλει δηλαδή να ξέρει καλά τη δουλειά του, οι δε σπόροι που θα φυτέψει πρέπει να είναι καλής ποιότητας.

Επεξηγώντας ο ίδιος την αλληγορία αυτή λέγει ότι η γη είναι η φύση, δηλαδή η ποιότητα του μαθητή, ο γεωργός είναι παιδαγωγός και το σπέρμα είναι οι υποθήκες των λόγων¹. Η παραβολή αυτή υπάρχει στο ιερό Ευαγγέλιο, στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη². Η φύση του παιδιού έγκειται στην ποιότητα του νοού, δηλαδή στο βαθμό της νοημοσύνης του. Ο Πλούταρχος διατυπώνει επίσης την άποψη, ότι είναι ευκαταίω να συγκεντρώνει κάθε μαθητής τα τρία αυτά στοιχεία, δηλαδή την καλή φύση, το λόγο και την άσκηση. Σε περίπτωση που λείπει από κάποιους μαθητές η καλή φύση, δηλαδή η υψηλή νοημοσύνη, μπορεί να αναπληρωθεί το φυσικό αυτό υστέρημα με την εντατική και επισταμένη μελέτη. Πλέκεται λοιπόν δικαιολογημένα το εγκώμιο της επιμέλειας, με την οποία πολλά γίνονται κατορθωτά. Η φυσική αυτή αρετή φθειρείται με τη ραθυμία και την οκνηρία, ενώ η φαυλότητα, δηλαδή η πενιχρότητα και η έλλειψη ικανότητας, επανορθώνεται με τη διδασκαλία. Οι αμελείς δεν κατορθώνουν να κάμουν ούτε τα εύκολα, ενώ οι επιμελείς διεκπεραιώνουν ακόμα και τα δύσκολα. Το ίδιο πράγμα συμβαίνει και με τη γη. Η εύφορη και γόνιμη γη αν μείνει ακαλλιέργητη, γίνεται χέρσα και δεν αποδίδει καρπούς, ενώ αν καλλιεργηθεί θα δώσει στον γεωργό εισόδημα. Αυτή είναι η δύναμη της ορθής διαπαιδαγώγησής².



2. Ο έπαινος και ο ψόγος ως παιδαγωγικά μέσα

Ο Πλούταρχος είναι ριζικά αντίθετος προς τις ύβρεις και τον ξυλοδαρμό, που επιχειρούν ορισμένοι παιδαγωγοί εναντίον των ατακτούντων μαθητών, για να τους σωφρονίσουν, επειδή τέτοια συμπεριφορά δεν αρμόζει σε ελεύθερους ανθρώπους. Πιστεύει αντίθετα ότι προς συμμόρφωση των απροσάρμοστων μαθητών πρέπει να χρησιμοποιούνται οι παραινέσεις, οι επιτιμύσεις και ο πειστικός λόγος. Επιστρατεύονται δηλαδή ως παιδαγωγικά μέσα ο έπαινος και ο ψόγος. Με τον πρώτο μπορεί να παρακινηθεί κάποιος να κάμει το καλό, ενώ ο δεύτερος λειτουργεί αποτρεπτικά στη διάπραξη του κακού. Με την επίπληξη δημιουργείται η υτροπή και η συστολή, ενώ με τον έπαινο επιβεβαιώνεται και ενδυναμώνεται η επίδοση των μαθητών⁴. Η χρήση του επαίνου και του ψόγου ως παιδαγωγικού μέσου αναφέρεται τόσο από τον Πλάτωνα, όσο και τον Αριστοτέλη⁵.

3. Ο δάσκαλος πρέπει να αποφεύγει τις ακρότητες και να ακολουθεί το μέσον

Ο παιδαγωγός κατά την άποψή του οφείλει να ακολουθεί τη μέσο οδό, δηλαδή το μέτρο, και να αποφεύγει τα άκρα, δηλαδή την υπερβολή και την έλλειψη, διότι διαφορετικά μπορεί να επέλθει το αντίθετο αποτέλεσμα από το επιδιωκόμενο. Έτσι, όταν συμβεί να γίνονται οι γονείς φορτικοί στο να πρωτεύει το παιδί τους σε όλα τα μαθήματα, τότε αυτό υποβάλλεται σε υπερβολικούς κόπους, με κίνδυνο να απαυδήσει, να πάθει υπερκόπωση, να χάσει την υπομονή του και να παρουσιάσει άρνηση για περαιτέρω μελέτη. Η προσπάθεια δεν πρέπει λοιπόν να είναι συνεχής, αλλά πρέπει να υπάρχει διακοπή και ανάπαυλα. Έτσι ξεκούραση και σπουδή πρέπει να εναλλάσσονται για να παρεμβάλλεται ικανός χρόνος, ώστε ο μαθητής να μπορεί να ανακτά δυνάμεις, για να μπορέσει να συνεχίσει να υποβάλλεται σε κόπους διαφορετικά θα αποκάμει και θα εξαντληθεί. Η άνεση και ο πόνος, δηλαδή η ανάπαυλα και ο κόπος, ή αλλιώς η σπουδή και το παιχνίδι, είναι δύο άξονες, γύρω από τους οποίους στρέφεται η ψυχική ζωή του ανθρώπου⁶.

4. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Ο Πλούταρχος αποδίδει μεγάλη σημασία στον έλεγχο των παιδαγωγών από τους γονείς, ή –για να μιλήσουμε με τη γλώσσα της εποχής μας– από την προϊσταμένη υπηρεσία, δηλαδή από κάποια ανώτερη δημόσια αρχή, η οποία είναι επιφορτισμένη με την αρμοδιότητα ελέγχου της προσφερόμενης εργασίας του εκπαιδευτικού. όπως για παράδειγμα γίνεται αυτό σήμερα από τον σχολικό σύμβουλο και άλλοτε από τον επιθεωρητή. Η αναγκαιότητα της



επιθεώρησης αυτής τεκμηριώνεται από τον Πλούταρχο με το επιχείρημα, ότι αν ο δάσκαλος γνωρίζει ότι επιτηρείται και ότι είναι υποχρεωμένος να λογοδοτήσει για τις παρεχόμενες εξυπηρετήσεις του, θα επιμεληθεί περισσότερο δείχνοντας ζήλο και αυταπάρνηση κατά την επιτέλεση του καθήκοντός του, ώστε συνεχώς να βελτιώνει το έργο του. Συμπεραίνει κατόπιν ότι οι γονείς εκείνοι, οι οποίοι αφήνουν τα παιδιά τους στην ευσυνειδησία και την καλή διάθεση του δασκάλου, διαπράττουν μεγάλο σφάλμα, αφού μπορεί να απατηθούν στις προσδοκίες τους. Οι μη ελεγχόμενοι δάσκαλοι ενδέχεται να εκτελούν πλημμελώς τα καθήκοντά τους, πράγμα που έχει αρνητικές επιπτώσεις στην πρόοδο των μαθητών τους⁷.

Με αφετηρία το σκεπτικό αυτό του Πλουτάρχου, το οποίο σ' εμένα τουλάχιστον φαίνεται εύλογο και επαρκώς τεκμηριωμένο, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα, ότι η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία –είτε δημόσια είτε ιδιωτικά είναι αυτά– είναι μεγάλο μειονέκτημα, το οποίο συνεπάγεται σοβαρές παρενέργειες. Μία απ' αυτές είναι η μείωση της αποδοτικότητάς τους. Μπορεί ωστόσο να αναπτυχθεί ισχυρός αντίλογος. Όταν δηλαδή η εκτίμηση του παρεχόμενου έργου δεν γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια αλλά με βάση τις προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες ή –πράγμα που είναι ακόμα χειρότερο– την κομματική τοποθέτηση του υπαλλήλου, τότε η-αδικία που διαπράττεται, όταν δεν γίνεται αξιολόγηση των παιδαγωγών, είναι πολύ μικρότερη από εκείνη που απορρέει από την αξιολόγηση. Κι αυτό γιατί κατά τη βαθμολόγηση κάτω απ' αυτές τις συνθήκες συμβαίνει συνήθως οι κακοί και ανεπαρκείς να αναρριχώνται στην κλίμακα της ιεραρχίας, ενώ οι άριστοι να μένουν στάσιμοι είτε να υποβιβάζονται είτε ακόμα και να απομακρύνονται με διάφορα νομικά τεχνάσματα από την ενεργό υπηρεσία. Η αδικία, που διαπράττεται όταν γίνεται αξιολόγηση μ' αυτές τις προϋποθέσεις, είναι πολύ μεγαλύτερη από εκείνη που προκύπτει όταν δεν γίνεται καθόλου βαθμοθέτηση. Κι αυτό γιατί, όταν δεν υπάρχει αξιολόγηση γίνεται απλώς ισοπέδωση του καλού και του κακού. Κι αυτό διότι στο όνομα δήθεν της διαβάθμισης μπορεί να ευνοηθούν ορισμένοι κακοί, οι οποίοι τυχαίνει να είναι κομματικοί οπαδοί, και να πέσουν σε δυσμένεια ορισμένοι άριστοι, επειδή ανήκουν σε άλλο κόμμα, ή γενικά δεν εντάσσονται και δεν εξυπηρετούν την πολιτική σκοπιμότητα του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος, από το οποίο και διορίζονται οι επιθεωρητές.

5. Ο ρόλος του πολιτεύματος στη χρηστή διοίκηση μιας χώρας

Αιτία όλης αυτής της κακοδιαμονίας των ελληνικών εκπαιδευτικών



πραγμάτων είναι ο κομματικός φανατισμός και η ιδιοτέλεια, τα οποία εντείνονται από τη μορφή του πολιτεύματος της Ελλάδας. Για παράδειγμα ο ανώτατος άρχων, που είναι ο πρόεδρος της Δημοκρατίας, είναι μόνον κατ' ευφημισμό ή κατ' όνομα μόνον υπέρτατος, αφού δεν έχει τις μέγιστες εξουσίες, ώστε να μπορεί να εγγυηθεί την ενότητα του έθνους. Αυτό συμβαίνει, επειδή δεν εκλέγεται κατ' ευθείαν από το λαό, αλλά από κομματικούς μηχανισμούς, οι οποίοι παζαρεύουν την ψήφο τους προς ίδιον όφελος. Σε άλλες δημοκρατίες με ισχυρότερη λαϊκή εκπροσώπηση, όπως της Γαλλίας και των ΗΠΑ, ο ύψιστος άρχων εκλέγεται άμεσα από το λαό. Ένα άλλο μειονέκτημα του πολιτεύματός μας είναι κατά τη γνώμη μου το γεγονός, ότι με το ισχύον εκλογικό σύστημα μπορεί να κυβερνά η μειοψηφία, ενώ η πλειοψηφία να είναι ως αντιπολίτευση στο περιθώριο των πολιτικών δρώμενων στη χώρα μας. Μ' αυτό δεν εννοώ ότι η ατέλεια αυτή του συστήματος μπορεί να θεραπευθεί με την καθιέρωση της απλής αναλογικής, η οποία ενδεχομένως μπορεί να οδηγήσει στην ακυβερνησία, η οποία είναι μεγαλύτερο κακό από την κακή διακυβέρνηση. Θα μπορούσε όμως να εξευρεθούν άλλοι τρόποι θεραπείας του κακού, όπως για παράδειγμα με δεύτερο ή και τρίτο γύρω εκλογών, όπως συμβαίνει με την εκλογή προέδρου των ΗΠΑ. Για να βελτιώσουμε το πολίτευμά μας δεν χρειαζόμαστε να αντλήσουμε παραδείγματα από ξένες χώρες. Έχουμε λαμπρά παραδείγματα δημοκρατίας των Αθηνών που εξυμνεί ο Πλάτων κυρίως στο διάλογο «Μενέξενος», ο Θουκυδίδης στον *Επιτάφιο* του Περικλή κ.ά.. Έχουμε επίσης ως πρότυπο τα πολιτεύματα της Σπάρτης και της Κρήτης, τα οποία θαύμαζε ο Πλάτων⁸.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗ ΣΤΩΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

§ 25. Τι είναι παιδεία;*

1. Αντικείμενο της εκπαίδευσης

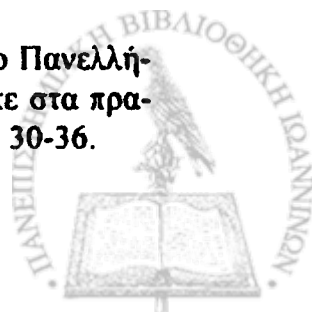
Κατά τον Επίκτητο (50-120 μ.Χ.) – μαζί με τον οποίο ο ρωμαίος πολιτικός, ρήτορας και ποιητής Σενέκας (4 π.Χ.-65 μ.Χ.) καθώς και ο αυτοκράτορας Μάρκος Αυρήλιος (121-180 μ.Χ.) αποτέλεσαν την τριάδα της λεγόμενης νέας στοάς – η παιδεία έγκειται στο να μαθαίνει κανείς τα «ίδια και τα «αλλότρια»¹, δηλαδή τα θέματα που αφορούν στο συγκεκριμένο άτομο καθώς και τα ξένα προς αυτό. Τούτο σημαίνει αφενός μεν ότι δίνεται προτεραιότητα στον ίδιο τον άνθρωπο, οπότε πρόκειται για μια παιδεία ανθρωποκεντρική, αφετέρου δε ότι η μάθηση καλύπτει όλο το πεδίο του επιστητού.

Κι αυτό γιατί όταν μαθαίνει κανείς τις δικές του υποθέσεις και τις ξένες, τότε αντικείμενο της γνώσης του είναι τα προβλήματα όλου του κόσμου, τα οποία υπάγονται στις δύο αυτές κατηγορίες. Η έκφραση τα «ίδια» και τα «αλλότρια» αποτελούν τη θέση και την αντίθεση, που συντίθενται σε ένα ενιαίο όλο, επειδή στην περίπτωση που γνωρίζει κανείς ξένα πράγματα, αυτά γίνονται μέρος της ζωής του, αφού αποκτούν γι' αυτόν σημασία έστω από γνωσιολογική μόνο πλευρά. Έτσι όλες οι γνώσεις που έχουμε για τον εαυτό μας και τον κόσμο αφορούν λίγο πολύ στη ζωή μας άμεσα ή έμμεσα.

2. Έργο της παιδείας η ερμηνεία της πραγματικότητας

Το πρόβλημα που ανακύπτει στη συνέχεια είναι, με ποιο τρόπο μπορεί να γνωρίζει κανείς τα «ίδια» και τα «αλλότρια». Η απάντηση του Επίκτητου είναι ότι η προϋπόθεση κάθε εκπαίδευσης συνίσταται στο να διαθέτει κάποιος την προθυμία να αποκτά γνώσεις με κάθε λεπτομέρεια για τα πράγμα-

* Η εργασία αυτή με διαφορετική μορφή ήταν η ανακοίνωσή μου στο Πανελλήνιο Συνέδριο για τον *Επίκτητο* που έγινε στην Πρέβεζα και δημοσιεύτηκε στα πρακτικά του Συνεδρίου: «Επίκτητος: η ζωή και το έργο του», Πρέβεζα 1997, 30-36.



τα, όπως ακριβώς αυτά συμβαίνουν, δηλαδή έτσι όπως τα πλάθει ο θεός, ο οποίος εδημιούργησε τον κόσμο σε «εναντιότητες», π.χ. χειμώνα-καλοκαίρι, ευφορία - αφορία, αρετή - κακία. Το έργο της παιδείας περιορίζεται στο να συλλάβουμε απλώς αυτή τη διάταξη της πραγματικότητας, χωρίς όμως να προσπαθούμε να την αλλάξουμε, διότι αυτό δεν είναι για μας δυνατόν, δεν βρίσκεται δηλαδή στην εξουσία μας. Αλλά ακόμα και αν ήταν στο χέρι μας να τη μεταβάλλουμε, αυτό δεν θα ήταν το καλύτερο κατά την άποψή του. Οφείλουμε όμως να έχουμε αντίληψη προσαρμοσμένη προς τα πράγματα όπως ακριβώς αυτά είναι. Με τον τρόπο αυτόν επιχειρούμε μια πιο ρεαλιστική αντιμετώπιση του κόσμου².

Για πληρέστερη κατανόηση της άποψης αυτής πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κατά τον Επίκτητο ορισμένα πράγματα είναι στο χέρι μας (ἐφ' ἡμῖν) να κάνουμε και άλλα όχι. Στη δικαιοδοσία μας είναι π.χ. η απαλλαγή από τα πάθη και η δημιουργία ηθικού και ενάρετου χαρακτήρα. Συνεπώς έργο της παιδείας είναι η όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική σύλληψη και ερμηνεία της κοσμικής πραγματικότητας. Αυτός άλλωστε είναι για πολλούς ο σκοπός της ιστορίας, δηλαδή να γνωρίσουμε τα γεγονότα στην αληθινή τους διάσταση³. Επειδή όμως, όπως υποστηρίζει ο Επίκτητος, δεν μπορούμε να αλλάξουμε τον ρουν της ιστορίας και να αναστρέψουμε την πορεία των γεγονότων, οφείλουμε να συμμορφωθούμε τουλάχιστο προς την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων και τις σημειούμενες –ασήμαντες έως κοσμογονικές– εξελίξεις.

Με τη θέση αυτή μπορεί να συσχετισθεί και να παραβληθεί η διατύπωση του Μαρξ στην ενδέκατη θέση του Φόυερμπαχ, ότι οι φιλόσοφοι μέχρι την εποχή του προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τον κόσμο, το πρόβλημα όμως είναι να τον αλλάξουν. Αυτή η αλλαγή με την επενέργεια του ανθρώπου είναι αδιανόητη στο θεοκρατούμενο κόσμο του Επίκτητου⁴. Παραμένει ωστόσο σημαντικό που διαπιστώνεται ότι το σύμπαν υπόκειται σε διαρκές γίνεσθαι γεμάτο αντιθέσεις, οι οποίες καταλήγουν στη σύνθεση κατά το πρότυπο του Ηράκλειτου, του Πλάτωνα, του Εγέλου, του Μαρξ και του Καζαντζάκη.

Κύρια αποστολή του παιδαγωγούμενου είναι να αντιμετωπίσει στο άμεσο μέλλον την πραγματικότητα, όπως αυτή είναι και φαίνεται. Η αντιληπτική ικανότητα του νου (φαντασία) συλλαμβάνει το αντικείμενό της κατά τέσσερις τρόπους. Αυτό: 1) είναι και φαίνεται, 2) ούτε είναι ούτε φαίνεται, 3) φαίνεται, χωρίς να είναι και 4) είναι χωρίς να φαίνεται. Αρμοδιότητα του μορφωμένου είναι να διακρίνει και να απαντά με ευστοχία σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις⁵. Το πρόβλημα συνεπώς της παιδείας είναι κατά πρώτο λόγο



γνωσιολογικό και δευτερευόντως οντολογικό και φαινομενολογικό, αν και σε τελευταία ανάλυση τα τρία αυτά στοιχεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους.

3. Μουσική παιδεία

Η μουσική πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της παιδείας των ελεύθερων ανθρώπων⁶. Είναι μάλιστα καλύτερο να επιτυγχάνεται ένωση του ρυθμού και της αρμονίας για μια άρτια και χρήσιμη παιδεία⁷. Τονίζεται λοιπόν η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση για τη διάπλαση πολιτών με χρηστό ήθος, ευγένεια ψυχής και υψηλές πνευματικές αναζητήσεις. Αυτή ασκεί λυτρωτική επίδραση στον άνθρωπο, τον οποίο ελευθερώνει και ανυψώνει εσωτερικά⁸.

4. Κριτική στάση του μαθητή προς το δάσκαλο

Ο παιδαγωγός οφείλει να έχει συναίσθηση των ορίων της γνωστικής και ερμηνευτικής του ικανότητας καθώς και των δυσκολιών της μετάδοσης των μορφωτικών αγαθών στο μαθητή, ο οποίος οφείλει να αναπτύξει αυτενέργεια και κριτικό πνεύμα. Υπάρχει δηλαδή κάποια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο δάσκαλο και τον εκπαιδευόμενο, η οποία πρέπει να γίνει σεβαστή και από τις δύο πλευρές. Η υπέρβαση βέβαια των ορίων αυτών είναι θεμιτή, αφού οι ρόλοι μπορούν να εναλλάσσονται. Σε μια διαδικασία, που κυριαρχεί ο διάλογος, μπορεί να διδαχθεί και ο δάσκαλος από τις απαντήσεις των μαθητών, οι οποίοι στην περίπτωση αυτή εκτελούν διδακτικό έργο, έστω και αν δεν έχουν πάντα επίγνωση της ενέργειάς τους αυτής.

Στις ορμέμφυτες διαθέσεις του ανθρώπου (κατ' αντίθεση προς την ελεύθερη βούληση) συγκαταλέγονται κατά τη στωική φιλοσοφία τα *καθήκοντα*, τα οποία είναι αυτά που υπαγορεύει ο *λόγος*, όπως το να τιμά κανείς τους γονείς του, τ' αδέρφια του και το να συναναστρέφεται με φίλους. «*Παρά το καθήκον*» είναι οι πράξεις, που δεν είναι σύμφωνες με τον «*ορθό λόγο*», όπως το να αμελεί κανείς το χρέος προς τους γονείς του, να αδιαφορεί για τ' αδέρφια του, να περιφρονεί την πατρίδα του, να μη συνεργάζεται με φίλους και τα παρόμοια. Ο άνθρωπος ωστόσο πολλές φορές δεν ενεργεί σύμφωνα με –ούτε παρά– το καθήκον. Πρόκειται συγκεκριμένα για πράξεις που βρίσκονται πέρα από το καλό και το κακό, και επομένως είναι ουδέτερες. Τόσο όμως οι ενέργειες που γίνονται *από καθήκον* όσο και αυτές *παρά το καθήκον* ισχύουν είτε πάντοτε είτε όχι, οπότε έχουν διαχρονική ή πρόσκαιρη ισχύ αντίστοιχα. Συνεπώς η συμπεριφορά του ανθρώπου μπορεί να μεταβάλλεται



ανάλογα με τις περιστάσεις, τα κοινωνικά δεδομένα και τις ηθικές αξίες. Στην κατηγορία αυτή της μεταβλητής και εναλλασσόμενης συμπεριφοράς υπάγεται η δυνατότης να πείθονται τα παιδιά από τους παιδαγωγούς, πράγμα που χαρακτηρίζεται μεσότης, δηλαδή αρετή⁹.

Ο εκπαιδευόμενος δεν πρέπει να δέχεται άκριτα και αβασάνιστα όλα όσα ακούει από το δάσκαλο, αλλ' οφείλει να συμμετέχει στις γνωστικές διαδικασίες προς ανεύρεση της αλήθειας με τη μορφή της αυτενέργειας, δηλαδή της ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Προς την κατεύθυνση αυτή σημαντική είναι η συμβολή της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη, κατά την οποία δεν δίνονταν έτοιμες γνώσεις, αλλά παρεκινείτο ο μαθητής να τις βρει μόνος του, στο μέτρο βέβαια του εφικτού. Έτσι ο καθοδηγητικός ρόλος του παιδαγωγού, σε συνδυασμό με τη φαντασία και τη δημιουργική ικανότητα του μαθητή, είναι δυνατόν να αποφέρει τους ποθητούς και αναμενόμενους καρπούς. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνονται δύο σημαντικά πράγματα: 1) αφενός μεν ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να σκέφτεται αυτοδύναμα, πράγμα που έχει πολύ ανώτερη αξία από την ξερή αποστήθιση γνώσεων. 2) αφετέρου δε επιχειρείται πολύπλευρη αντιμετώπιση της αλήθειας η οποία άλλωστε δεν είναι μονοσήμαντη και αδιαμφισβήτητη. Κατά τον Ποσειδώνιο η άριστη παιδεία συνίσταται στο να καταστεί το «παθητικόν» (πλήρες πάθους) μέρος της ψυχής χρήσιμο και ωφέλιμο στο λογιστικό¹⁰.

§ 26. Διδασκαλία και μάθηση

1. Ανάγκη μετάδοσης των γνώσεων

Από τα προηγούμενα έγινε μάλλον φανερό, ότι το πρωταρχικό ενδιαφέρον και το κεντρικό πρόβλημα της παιδείας εστιάζεται στη μάθηση, που είναι σε μεγάλο βαθμό επακόλουθο της διδασκαλίας. Κατά τον Κικέρωνα υπάρχει έμφυτη τάση στους ανθρώπους να θέλουν να μεταδίδουν στους άλλους αυτά που οι ίδιοι ξέρουν καλά¹. Η διαπίστωση αυτή δεν έρχεται να καταλύσει, αλλά να συμπληρώσει εκείνη, που διατύπωσε ο Αριστοτέλης στην αρχή των «Μεταφυσικών» του, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος θέλει εκ φύσεως να γνωρίζει. Μια συγχώνευση των δύο αυτών προτάσεων σε μια θα έπαιρνε την ακόλουθη μορφή: οι άνθρωποι έχουν εγγενή κλίση όχι μόνο να ενημερώνονται, αλλά και να μεταβιβάζουν στους άλλους το περιεχόμενο της γνώσης τους.

Η φυσική τάση της μετάγγισης αυτής προκύπτει από την ανάγκη δια-θρώπινης επικοινωνίας. Το άτομο δεν ικανοποιείται μόνο με το να γνωρίζει



απλώς πράγματα (όσο σπουδαία και θαυμαστά και αν είναι αυτά), αλλά αισθάνεται την υποχρέωση να καταστήσει και τους άλλους κοινωνούς μέρους τουλάχιστο του περιεχομένου των γνώσεών του, πράγμα που παρατηρείται σ' όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων του: στην επιστήμη, την τέχνη, την πολιτική κ.ά.. Αυτή είναι εύλογη άποψη, η οποία αναλύεται και εξετάζεται διεξοδικά από το Γερμανό υπαρξιστή φιλόσοφο Καρλ Γιάσπερς².

2. Μορφή και περιεχόμενο

Μορφή και περιεχόμενο ή «σημαίνον» και «σημαινόμενον» συνιστούν τα δύο μεγάλα θέματα της στωικής διαλεκτικής³. Σήμερα η θεματική αυτή αποτελεί ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο, που λέγεται σημειωτική, σημειολογία ή σημαντική⁴. Από ορισμένους, όπως τον Μ. Σλικ, αμφισβητείται η δυνατότητα έκφρασης του περιεχομένου. Οι προτάσεις μπορούν να ανακοινώσουν μόνο τη λογική δομή του πράγματος, π.χ. του πράσινου χρώματος, αδυνατούν όμως να εκφράσουν την ιδιότητα του πράσινου, που συνιστά την ίδια τη φύση, την αληθινή του ουσία, με δύο λόγια, το περιεχόμενο⁵.

Ο Χρύσιππος (277-204 π.Χ.), μαθητής του Ζήνωνα από το Κίτιο, και του Κλεάνθη, εντοπίζει τη διαδικασία της διδασκαλίας στην άσκηση του μαθητή σε σχέση με το σημαίνον, δηλαδή τη μορφή, και το *σημαινόμενον*, με άλλα λόγια το περιεχόμενο⁶. Στην ίδια περίπου κατεύθυνση είναι προσανατολισμένο και το φιλοσοφικό ρεύμα της «αναλυτικής φιλοσοφίας», που έχει ως κεντρικό θέμα της την ανάλυση της γλώσσας⁷.

3. Η σπουδαιότητα της μάθησης

Τόση μεγάλη σημασία αποδίδεται στη μάθηση, ώστε στο πανάρχαιο και συχνά επανεμφανιζόμενο ερώτημα, κατά πόσο οι μεγαλοφυΐες γίνονται ή γεννιούνται, αν δηλαδή αποβαίνει κανείς σπουδαίος με βάση τα έμφυτα ταλέντα του ή την επίπονη εργασία της μάθησης, η απάντηση των Στωικών είναι, ότι γίνεται κανείς «καλός» και «αγαθός», ενάρτεος και άξιος μέσω της μάθησης, η οποία αποκτάται με επιμονή και υπομονή⁸. Ας σημειωθεί εν παρόδω ότι η «καλοκαγαθία» ήταν το κατ' εξοχήν ιδεώδες του αρχαίου ελληνικού κόσμου⁹. Οι απόψεις αυτές των Στωικών εναρμονίζονται πλήρως με μια γενικότερη θεωρία τους, σύμφωνα με την οποία η ψυχή είναι άγραφος χάρτης (*tabula rasa*), πράγμα που υιοθέτησαν αργότερα ορισμένοι φιλόσοφοι και ιδιαίτερα ο Λοκ¹⁰.

Η μάθηση θεωρείται επίσης κύριο μέσο θεραπείας της υπερηφάνειας, της αλαζονείας και γενικά κάθε πάθους. Η διαδικασία απώθησης και αποφυγής



του κακού σύγκειται από τρία κυρίως στάδια: 1) την ανεύρεση των αιτίων που προκαλούν τη γένεσή του, 2) την καταπολέμησή του, και 3) την άσκηση και τον εθισμό της ψυχής, στο να είναι σε θέση να ακολουθεί αυτά που κάθε φορά κρίνονται ορθά¹¹. Όλη αυτή η ενέργεια έχει λοιπόν ως αφετηρία και προϋπόθεση τη μάθηση, και πιο συγκεκριμένα τον εντοπισμό των αιτιών του κακού.

Η αρχή αυτή έχει ήδη διατυπωθεί με πολλή σαφήνεια από τον Αριστοτέλη, ο οποίος εθεμελίωσε τη θέση, ότι τότε μόνο γνωρίζουμε, όταν ξέρουμε σε βάθος τις πρώτες αιτίες¹². Αλλά και τα υπόλοιπα δύο στάδια αντιμετώπισης του κακού είναι κατ' ουσία μάθηση, αφού αφενός μεν πρέπει να είναι κάποιος εξοικειωμένος με τον τρόπο εξάλειψης των αιτιών, αφετέρου δε η άσκηση και ο εθισμός προϋποθέτουν τη γνώση ως προϊόν μάθησης, αφού οφείλει να είναι κανείς κάτοχος της μεθόδου εκγύμνασης ή προπόνησης.

4. Σε ποιους πρέπει να απευθύνεται η διδασκαλία;

Η μάθηση προϋποθέτει σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία από κάποιον άλλο, αφού υπάρχει βέβαια και η περίπτωση του αυτοδίδακτου. Αυτοί όμως, που έχουν περισσότερη ανάγκη από διδασχί, είναι οι ανώριμοι και κυρίως οι νέοι και τα παιδιά. Οι τέλειοι δεν χρειάζονται –στο ίδιο τουλάχιστον επίπεδο– παραδόσεις μαθημάτων ούτε παραινήσεις. Από την άλλη μεριά, η απαγόρευση και η προσταγή αρμόζουν στους «φαύλους», δηλαδή στους άξεστους, τους αγροίκους και τους αμόρφωτους. Στην ενδιάμεση κατάσταση των φαύλων και των σπουδαίων βρίσκονται εκείνοι που έχουν κατ' εξοχήν ανάγκη εκπαίδευσης, νουθεσίας και προτροπής. Αυτοί οφείλουν να αποφεύγουν τους κακούς και να παραδειγματίζονται από τους άριστους. Η διαδικασία όμως της διδασκαλίας και της μάθησης υπόκειται σε σφάλματα¹³.

Ο παιδαγωγός έχει εξ ορισμού άμεση σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους, αφού αυτοί είναι κατά κανόνα οι μαθητές του. Αυτός οφείλει να τους επαναφέρει στον ορθό δρόμο και να τους ωφελεί. Ακόμα και ως ηλικιωμένοι φαινόμαστε παιδιά, αφού συνεχώς αισθανόμαστε την ανάγκη να αποκτήσουμε γνώσεις. Σ' αυτό το νόημα εντάσσεται το ρητό «γηράσκω αεί διδασκόμενος». Το παιδί όμως έχει περισσότερο από κάθε άλλον χρεία διδασκαλίας και γενικά φροντίδας· με παιδί μοιάζει ο «άμουσος», ο αγράμματος και ο απαίδευτος¹⁴.

Με το διπλό αυτό νόημα, αφενός της δημιουργικής σκέψης και της αθωότητας, αφετέρου δε της χρείας και της φροντίδας του παιδιού, είπε ο Πλάτων ότι οι Έλληνες δεν είναι γέροντες αλλά πάντα παιδιά στις ψυχές, αφού



δεν έχουν παλιές ιδέες αλλά νέες· αποδίδει δε το γεγονός αυτό στις άριστες κλιματολογικές συνθήκες της Ελλάδας. Ιδανικές συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων απαντούν εκεί όπου δεν υπάρχει ούτε δριμύ ψύχος ούτε υπερβολικός καύσωνας¹⁵. Νέοι είναι αυτοί που δεν γνωρίζουν, αλλά θέλουν να μάθουν, όπως υποστηρίζουν ο Πλάτων και ο Νίτσε¹⁶. Την αρνητική έννοια του παιδιού υπαινίσσεται ο Αριστοφάνης, όταν λέει ότι οι γέροντες είναι δύο φορές παιδιά¹⁷, πράγμα που σημαίνει ότι αυτοί χρειάζονται διπλή μέριμνα σε σχέση μ' αυτά. Η παιδεία λοιπόν πρέπει να απευθύνεται σ' αυτούς που έχουν συνειδητοποιήσει την άγνοιά τους. Οι θέσεις αυτές έχουν τις ρίζες και καταβολές τους στο μύθο του Έρωτα, που έπλασε η επινοητική φαντασία του Πλάτωνα στο «Συμπόσιό» του.

5. Παιδαγωγικός έρωτας

Σύμφωνα με τη μυθοπλαστική δύναμη του Πλάτωνα ο Έρωτας κηθήκε την ημέρα των γενεθλίων της θεάς Αφροδίτης από τον «Πόρον», δηλαδή τον πλούτο, γιο της σοφίας, και την «Πενίαν», δηλαδή τη φτώχεια, αφού προηγουμένως ο πατέρας μέθυσε από νέκταρ μετά από το δείπνο. Ο Έρωτας δεν είναι ούτε θνητός ούτε αθάνατος αλλά πότε ζει και είναι ανθηρός και πότε πεθαίνει, για να αναβιώσει και πάλι, χάρη στη φύση του πατέρα του, που έχει την ικανότητα να εξευρίσκει πόρους. Ό,τι αποκτά ο Έρωτας υπεκφεύγει πάντα και χάνεται σιγά-σιγά, με αποτέλεσμα ο ίδιος να μην βρίσκεται ούτε σε κατάσταση φτώχειας ούτε πλούτου αλλά στο ενδιάμεσο της σοφίας και της αμάθειας. Κανείς από τους θεούς δεν φιλοσοφεί ούτε επιθυμεί να γίνει σοφός, αφού είναι ήδη, ούτε όμως και οι αμαθείς φιλοσοφούν ούτε θέλουν να γίνουν σοφοί, επειδή τους λείπουν οι προϋποθέσεις.

Η απαιδευσία φέρει μαζί της το ακόλουθο κακό: ενώ δεν είναι κάποιος καλός και φρόνιμος, νομίζει ότι είναι, με αποτέλεσμα να μη νιώθει την ανάγκη να μάθει και να ικανοποιήσει την άγνοιά του, αφού δεν έχει συνείδηση του κενού αυτού. Ο Έρωτας προσωποποιείται από τον Πλάτωνα· παρουσιάζεται μάλιστα μεταξύ του σοφού και του αμαθούς, αφού ο πατέρας του είναι σοφός και εύπορος, η δε μητέρα του άπορη και απαίδευτη¹⁸. Οι γονείς του παρουσιάζουν λοιπόν μεταξύ τους έντονη αντίθεση, την οποία ο γιος προσπαθεί να γεφυρώσει και να φέρει σε αρμονία (όπως ακριβώς δηλώνει και ο Καζαντζάκης στην αυτοβιογραφία του «Αναφορά στον Γκρέκο», ότι προσπαθεί να κάνει). Ο ίδιος μάλιστα συνεχώς αγωνίζεται να βρει το μέσον ανάμεσα στα δύο άκρα της γονικής του προέλευσης, δηλαδή το μέτρο και την αρετή κατά την έκφραση του Αριστοτέλη.



Τόσο ο πλούτος όσο και η φτώχεια είναι κακά· όταν δηλαδή πλουτεί κάποιος, μειώνεται η δραστηριότητα και η έφεσή του για δημιουργική εργασία, αφού δεν έχει ανάγκη από χρήματα. Στην περίπτωση πάλι που είναι φτωχός, δεν διαθέτει τα απαιτούμενα όργανα, για να επιτελέσει ένα άρτιο και άξιο λόγο επίτευγμα¹⁹. Γι' αυτό ο ίδιος ο Πλάτων ακολούθησε τη μέση οδό και έθεσε ως βάση της εκπαιδευτικής του δραστηριότητας τον παιδαγωγικό έρωτα²⁰. Η έννοια και η σημασία του ωστόσο δεν είναι εύρημα του Πλάτωνα αλλά των προσωκρατικών, όπως του Εμπεδοκλή, του Φιλόλαου, του Γοργία, του Κριτία²¹, εξακολουθεί δε να δεσπόζει στη νεοελληνική διάνοηση²².

6. «Παιδιά» και παιδεία

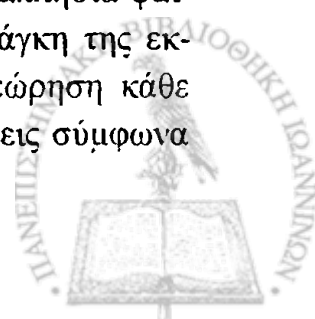
Ο τρόπος διδασκαλίας και της εκπαίδευσης οφείλει να είναι ο κατάλληλος. Κατά τον Αρίστωνα η αγωγή πρέπει να γίνεται με ευχάριστο τρόπο, ο οποίος επιτυγχάνεται, όταν παίζει ο δάσκαλος με το παιδί²³. Η ιδέα αυτή απαντά ήδη στον Πλάτωνα, ο οποίος συνιστά να μην ασκείται βία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, που πρέπει να γίνεται παράλληλα με το παιχνίδι²⁴. «Παιδιά και παιδεία» βρίσκονται σε αμοιβαία σχέση και αλληλοσυμπληρώνονται. Η «παιδιά», δηλαδή το παιχνίδι, αποτελεί κατά τους κορυφαίους Έλληνες κλασικούς φιλοσόφους πρόσφορο μέσο αγωγής, μάθησης και κατά συνέπεια διαμόρφωσης χρυστού ήθους²⁵.

§ 27. Μέθοδος της παιδείας

1. Η παιδεία είναι αναγκαία για την εμπέδωση των γενικών εννοιών

Η αλήθεια, ως γνωστό, δεν παρουσιάζεται στον καθένα πάντοτε κατά τον ίδιο τρόπο. Αυτό έχει ως συνέπεια να δυσκολεύεται κανείς ν' αποκτήσει γενικές έννοιες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη συνεννόηση και την επικοινωνία των ατόμων. Προς επίτευξη του σκοπού αυτού απαιτείται εκπαίδευση, που είναι ο μόνος τρόπος να οδηγηθεί κανείς στη σύλληψη των γενικών εννοιών, πράγμα που αποτελεί την προϋπόθεση και το εργαλείο για την άσκηση της εκπαίδευσης.

Έτσι ο Επίκτητος λέει ότι, επειδή το «εύλογο» και το «παράλογο», το «καλό» και το «κακό», το συμφέρον και ασύμφορο και τα παραπλήσια φαίνονται στον καθένα διαφορετικά, προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη της εκπαίδευσης, ώστε να αναχθεί ο εκπαιδευόμενος σε γενική θεώρηση κάθε πράγματος, την οποία θα εφαρμόζει στις επί μέρους περιπτώσεις σύμφωνα



με τη φύση του¹. Η αναγωγή του ειδικού προς το γενικό καθώς και η αντίστροφη πορεία συνεπάγονται δύο βασικές μεθόδους, την επαγωγή και την παραγωγή αντίστοιχα, οι οποίες έχουν υποστηριχτεί με εξίσου τεκμηριωμένα επιχειρήματα, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω.

2. Το γενικό

Η πρώτη ανακάλυψη και ταυτόχρονα συστηματική θεμελίωση της έννοιας του γενικού στην ιστορία του φιλοσοφικού στοχασμού είναι επίτευγμα του Σωκράτη, όπως τουλάχιστο μαρτυρεί ο Αριστοτέλης². Οι γενικές αυτές έννοιες προσέλαβαν στον Πλάτωνα μια τελειοποιημένη μορφή με την ανάπτυξη της θεωρίας των ιδεών του. Ο ίδιος ωστόσο αντιλήφθηκε και συνειδητοποίησε αργότερα τις δυσκολίες και απορίες της κατανόησης αυτής της θεωρίας, τις οποίες εντόπισε και συζήτησε διεξοδικά κυρίως στους διαλόγους «Παρμενίδη» και «Σοφιστή». Δριμεία κριτική στο θέμα αυτό άσκησε επίσης και ο μαθητής του Αριστοτέλης στα συγγράμματά του³.

3. Το ειδικό

Ο Σταγίριτης ακολουθεί σε σχέση με το δάσκαλό του αντίστροφη πορεία, ενώ ο Πλάτων με την παραγωγική μέθοδο, η οποία του είναι πιο αγαπητή από την παιδαγωγική, ξεκινά από τα γενικά και αφηρημένα (που με βάση τη θεωρία της ανάμνησης αποτελούν τις αργότερα ονομασθείσες έμφυτες ιδέες), για να απολήξει στα ειδικά και συγκεκριμένα, ο Αριστοτέλης προχωρεί επαγωγικά παίρνοντας ως αφετηρία τα ειδικά και συγκεκριμένα, για να οδηγηθεί στα γενικά και αφηρημένα.

Κατά τον Πλάτωνα αληθινό «είναι» και πραγματική «ουσία» έχουν μόνο οι ιδέες σε αντίθεση με τα «αισθητά», που θεωρούνται εφήμερα και παροδικά⁴. Απεναντίας, για τον Αριστοτέλη μεγαλύτερη σπουδαιότητα έχει το συγκεκριμένο, το «τόδε τι», το οποίο αποτελεί την «πρώτη ουσία», ενώ δευτερεύουσα είναι το γενικό και αφηρημένο⁵. Οι δύο αυτοί τρόποι σκέψης και μέθοδοι κυριαρχούν έκτοτε στην καλλιέργεια των επιστημών και επομένως και της παιδείας.

§ 28. Παιδεία και ελευθερία

1. «Αταραξία» και «αφοβία» ως προϋποθέσεις της ελευθερίας

Τα όρια και η χρησιμότητα της παιδείας αποτελούν ουσιώδη σημεία και νευραλγικούς άξονες της ίδιας σύμφωνα με την αντίληψη των στωικών. Με



την αγωγή επιδιώκει ο άνθρωπος να κατακτήσει τα μέγιστα αγαθά και τις ύψιστες αρετές, που είναι η αταραξία, η αφοβία και η ελευθερία. Αυτοί είναι οι μόνοι δρόμοι που οδηγούν στην ευτυχία, η οποία αποτελεί τον τελικό σκοπό των πράξεων του ανθρώπου. Ο Επίκτητος αντιπαραθέτει τη γνώμη των πολλών (σύμφωνα με την οποία μόνο οι ελεύθεροι δικαιούνται να εκπαιδεύονται) προς την πεποίθηση των φιλοσόφων, κατά τους οποίους μόνον η παιδεία δημιουργεί ελεύθερες προσωπικότητες. Ενώ λοιπόν στην πρώτη περίπτωση η ελευθερία είναι προϋπόθεση της παιδείας, στην δεύτερη είναι ο καρπός και το αποτέλεσμά της.

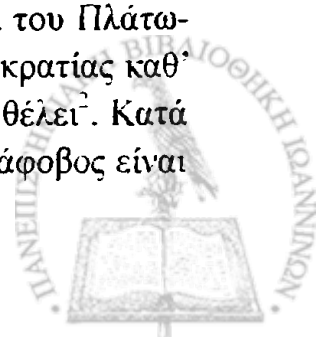
Το επιχείρημα, με το οποίο ο Επίκτητος τεκμηριώνει την άποψή του αυτή, στηρίζεται στον ορισμό της ελευθερίας που δίνει ο ίδιος: ελευθερία είναι το να ζει κανείς όπως θέλει. Με την προϋπόθεση δε, ότι κανείς δεν επιθυμεί να ταρασσεται, να φοβάται και να λυπάται, προκύπτει ότι ο ελεύθερος είναι απαλλαγμένος από το φόβο, τη λύπη και την ταραχή. Η παιδεία είναι το μοναδικό μέσο, με το οποίο είναι δυνατόν ν' απαλλαγεί κανείς από τα ζημιολόγα αυτά πάθη. Πρόκειται συγκεκριμένα για ένα συμπέρασμα, που εξάγεται από δύο προκειμένες.

1. Ελεύθερος είναι αυτός που ζει όπως θέλει.
2. Κανείς δεν επιθυμεί το φόβο, την ταραχή ή τη λύπη.
3. Άρα, κανείς που ταρασσεται, λυπάται ή φοβάται δεν είναι ελεύθερος.

Από τη διαπίστωση αυτή προκύπτει ότι ο ελεύθερος δεν φοβάται, δεν λυπάται και δεν ταρασσεται. Η παιδεία είναι το όργανο εκείνο που μας απαλλάσσει από το φόβο, τη λύπη και την ταραχή, και επομένως μας καθιστά ελεύθερους. Αυτό είναι το συμπέρασμα που εξάγεται από μια άλλη μορφή συλλογισμού:

1. Ο ελεύθερος δεν φοβάται, δεν λυπάται, δεν ταρασσεται
2. Η παιδεία μας απαλλάσσει από το φόβο, τη λύπη και την ταραχή
3. Άρα, ελεύθερος είναι ο πεπαιδευμένος¹.

Καθόσο λοιπόν ο άνθρωπος με τη βοήθεια της παιδείας απαλλάσσεται από το φόβο, τη λύπη ή την ταραχή, απαγκιστρώνεται ταυτόχρονα και από τη δουλεία και ανέρχεται τους αναβαθμούς της ελευθερίας, αφού με τον τρόπο αυτό ζει χωρίς τα υποδουλωτικά του πάθη. Η κατάκτησή της λοιπόν είναι κυρίως έργο της παιδείας, η οποία ανυψώνει τον άνθρωπο σε αιθέρια και λυτρωτικά ύψη. Συνεπώς, οι μορφωμένοι είναι οι ελεύθεροι. Ο ορισμός της ελευθερίας από τον Επίκτητο έχει τις ρίζες του στη φιλοσοφία του Πλάτωνα, ο οποίος ορίζει την κακώς εννοούμενη ελευθερία της οχλοκρατίας καθ' όμοιο τρόπο: ελευθερία είναι το να μπορεί κανείς να ζει όπως θέλει². Κατά τον Πλάτωνα επίσης η αφοβία συναρτάται με τη γνώση, αφού άφοβος είναι



αυτός που γνωρίζει³. Η σωφροσύνη με τη σειρά της καθιστά το άτομο ικανό να καθυποτάξει τα πάθη του, το οποίο απελευθερώνεται έτσι από τη δουλεία τους⁴.

Ο Αρίστων ο στωικός, για να καταστήσει εναργή τη διαφορά ανάμεσα στο μορφωμένο και τον αμόρφωτο, επινοεί την εξής παραβολή: όπως ο κυβερνήτης δεν νιώθει ναυτία, όταν επιβαίνει σε πλοίο, αδιάφορο αν είναι μικρό ή μεγάλο, έτσι και ο μορφωμένος δεν τaráσσεται ούτε στον πλούτο ούτε στη φτώχεια –τα δύο άκρα της υλικής του υπόστασης–, ενώ ο αμόρφωτος συγκινείται και στα δύο⁵. Πάντως εκτός από το χωρίο του Επίκτητου οι δύο έννοιες της ελευθερίας, η πολιτική και η μεταφυσική, απαντούν και σε άλλους στοχαστές, όπως θα δούμε αμέσως στα επόμενα.

2. Παρόμοια έννοια ελευθερίας σε άλλους στοχαστές

Η αντίληψη αυτή περί ελευθερίας φαίνεται πως επέδρασε στην κυνική φιλοσοφία και ιδιαίτερα στο Δημόνακτα, που ήκμασε κατά το δεύτερο μ.Χ. αιώνα, κατά τον οποίο η ελευθερία, που οδηγεί τελικά στην ευδαιμονία, ορίζεται ως απουσία φόβου και ελπίδας. Κατά τον ίδιο τρόπο όπως και στον Επίκτητο γίνεται διάκριση ανάμεσα στη διττή έννοια της ελευθερίας: την ηθική ή μεταφυσική και την πολιτική⁶. Η γνώση αυτή απαντά επίσης στον Ανώνυμο της «Ελληνικής Νομαρχίας» και στο Νίκο Καζαντζάκη, και συμπυκνώνεται στο επίγραμμα του τάφου του: «Δεν ελπίζω τίποτα, δεν φοβάμαι τίποτα, είμαι λεύτερος»⁷.

3. Αλληλεξάρτηση παιδείας και ελευθερίας

Η παιδεία είναι εκείνη που απελευθερώνει πολιτικά και ηθικά τον άνθρωπο. Οι μαζικότερες εξεγέρσεις δούλων, οι σημαντικότεροι εθνικό-απελευθερωτικοί αγώνες και οι σφοδρότερες επαναστάσεις για πολιτική ισότητα και κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έλαβαν χώρα, όταν οι λαοί είχαν ωριμάσει πνευματικά, όπως για παράδειγμα κατά την αγγλική και γαλλική επανάσταση ή την αποτίναξη του ζυγού της αποικιοκρατίας. Ο Ανώνυμος της «Ελληνικής Νομαρχίας» θεωρούσε την παιδεία κύριο όργανο απελευθέρωσης του υπόδουλου γένους από τα τουρκικά δεσμά για εθνική παλιγγενεσία, ώστε να κυματίσει και πάλι η κυανόλευκη. Αντίθετα η στέρηση της παιδείας και της φιλοσοφίας οδηγεί στην αμάθεια, τη δεισιδαιμονία και το φόβο⁸.

Ο ίδιος ο Επίκτητος ήταν αρχικά δούλος και αργότερα έγινε «απελεύθερος», χειραφετήθηκε δηλαδή και του αποδόθηκε η πολιτική ελευθερία.



Επομένως η διδασκαλία του γι' αυτήν και την παιδεία βασίστηκε κυρίως σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, ήταν δε μια αντίδραση ενάντια στην καθεστηκυία τάξη πραγμάτων. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο φιλόσοφος ήταν κατά της διάκρισης των ανθρώπων σε ελεύθερους και δούλους ως κοινωνικές τάξεις. Ο μόνος αληθινός διαχωρισμός κατά την άποψή του είναι σε μορφωμένους και αμόρφωτους. Η παιδεία συμβάλλει λοιπόν σε ύψιστο βαθμό στην κατάκτηση της ελευθερίας, όπως και η ελευθερία με τη σειρά της είναι προϋπόθεση υψηλού επιπέδου παιδείας, αφού η μάθηση πρέπει να συντελείται κατά τρόπο ελεύθερο και όχι βίαιο και καταναγκαστικό.

4. Οι δύο μορφές ελευθερίας

4.1 Η πολιτική ελευθερία

Πρέπει ίσως να διευκρινιστεί η διπλή σημασία του όρου «ελευθερία», η πολιτική και η μεταφυσική. Όταν οι πολλοί διατείνονται ότι η παιδεία αρμόζει μόνο στους ελεύθερους, εννοούν τους πολιτικά ελεύθερους σε αντίθεση με τους δούλους ως κοινωνικές τάξεις, οι οποίες δεν είχαν ίσα δικαιώματα. Πολλοί μάλιστα πίστευαν ότι οι δούλοι είναι εκ φύσεως τέτοιοι, όπως ο Αριστοτέλης και ο Πλάτων⁹. Μια μικρή μειοψηφία ωστόσο πρέσβευε την ελευθερία και την ισότητα όλων ανεξαιρέτων των ανθρώπων¹⁰.

4.2. Μεταφυσική ή ηθική ελευθερία

Αντίθετα, ο ελεύθερος με ηθική και μεταφυσική έννοια, όπως δέχονται οι φιλόσοφοι, είναι αυτός που δεν φοβάται και δεν λυπάται, με αποτέλεσμα να μην ταρασσεται. Ο φόβος και η λύπη συνδέονται στενά με τις ελπίδες, αφού αυτές δεν εκπληρώνονται πάντοτε, στο βαθμό τουλάχιστο που επιθυμούμε. Η ταραχή λοιπόν είναι σε τελευταία ανάλυση προϊόν του φόβου και της ελπίδας. Η απουσία των δύο αυτών ψυχικών μεγεθών κατοχυρώνει την αταραξία, η οποία απολήγει στην ελευθερία, που είναι προϋπόθεση της ευτυχίας.

5. Δυσκολίες διαχωρισμού των δύο ειδών ελευθερίας

Οι έννοιες της πολιτικής και μεταφυσικής ελευθερίας δεν διακρίνονται πάντοτε καθαρά απ' αλλήλων, αλλά αλληλοεπικαλύπτονται και συγχέονται ενίοτε μεταξύ τους, ώστε αποβαίνει σχεδόν αδύνατο να αχθεί αυστηρή διαχωριστική γραμμή ανάμεσά τους. Τις σοβαρές δυσχέρειες αποσύνδεσης των δύο μορφών ελευθερίας καθώς και αντιρρήσεις κατά πόσο είναι θεμιτό



να αποκαλείται κάποιος ελεύθερος, ο οποίος ζει όπως θέλει, διατύπωσαν ανάμεσα σε άλλους ο Λοκ και ο Λάϊμπνιτς¹¹.

Η διαφορά των δύο εννοιών ελευθερίας παρουσιάζεται στο ποίημα του Σολωμού: «Οι ελεύθεροι πολιορκημένου», όπου η λέξη «ελεύθερος» υποδηλώνει τη μεταφυσική ελευθερία, ενώ ο όρος «πολιορκημένου» υπονοεί τη στέρηση της πολιτικής ελευθερίας. Οι δύο έννοιες της ελευθερίας συνυπάρχουν στο ποίημα αυτό· στην πραγματικότητα υφίσταται μόνο η μία (η μεταφυσική) και καταβάλλεται ο έσχατος αγώνας για την ανάκτηση της άλλης.

Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι στις δύο σφαίρες ελευθερίας που μνημονεύσαμε δεν υπάρχει μονόδρομος αλλά αμφίδρομη κίνηση, η οποία έχει τα ερείσματά της στην αμοιβαία τους σχέση. Η παιδεία ελευθερώνει και τελειοποιεί το πνεύμα, οφείλει όμως ταυτόχρονα να γίνεται κατά τρόπο ελεύθερο, δηλαδή με την πειθώ και όχι με τη βία, επειδή σε αντίθετη περίπτωση η μάθηση δεν θα είναι γόνιμη και διαρκής¹². Η παιδεία, που ύψιστη μορφή της είναι η φιλοσοφία, αποτελεί έργο ελεύθερων ανθρώπων¹³, πράγμα που συνεπάγεται ότι αυτή πρέπει να καλλιεργείται χωρίς καταναγκασμό, σε ελεύθερο χρόνο και με οικεία βούληση.

6. Ελευθερία και ευτυχία

Ο Επίκτητος ξεχωρίζει λοιπόν εμφανώς και αντιδιαστέλλει τις δύο μορφές ελευθερίας. Λίγη ως ελάχιστη σημασία δίνει στην πολιτική ελευθερία. Αυτή, που έχει γι' αυτόν πρωταρχική και ουσιαστική σημασία, είναι η ελευθερία της βούλησης ή ηθική ελευθερία, που πηγάζει από τη σωστή εκπαίδευση. Το είδος αυτό της ελευθερίας μπορεί να φέρει και να διατηρήσει την πολιτική ελευθερία, αφού είναι προϊόν υψηλής παιδείας και φρόνησης, και στηρίζεται στη λογική.

Η παιδεία ελευθερώνει το νου και γαληνεύει την ψυχή του ανθρώπου. Άρα σ' ένα κράτος θα υπάρχουν τόσο περισσότεροι ελεύθεροι πολίτες όσο ευρύτερα κοινωνικά στρώματα αυτή αγκαλιάζει. Το ιδανικό θα ήταν, όλοι οι πολίτες να είναι μορφωμένοι και συνακόλουθα ελεύθεροι κι ευτυχισμένοι. Στον Επίκτητο είναι βαθιά ριζωμένη η πεποίθηση, ότι οι πολίτες πρέπει να κυβερνώνται με την πειθώ και όχι με την βία και ότι η ελευθερία, ως προϋπόθεση της «ευδαιμονίας», κατακτιέται αποκλειστικά ή ως επί το πλείστον με την εκπαίδευση¹⁴.



§ 29. Τα όρια της παιδείας

1. Οι δύο αντίθετες απόψεις

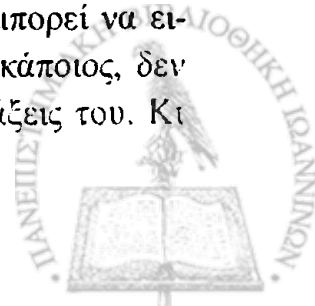
Μια άλλη σημαντική διαφορά ανάμεσα στον παιδευμένο και τον απάιδευτο είναι η εξής: ενώ ο αμόρφωτος αιτιάζεται τους άλλους για τη δική του αθλιότητα, αυτός που προκόβει ενοχοποιεί τον εαυτό του για όλα τα σφάλματά του· ο μορφωμένος δεν έχει λόγο να κατηγορεί κανένα –ούτε τον εαυτό του ούτε τους άλλους–, επειδή η σωφροσύνη του δεν τον αφήνει να υποπέσει σε αβλεπτήματα και παραπτώματα, είτε σε πράξεις είτε σε παραλείψεις αναφέρονται αυτά. Κι αυτό επειδή αυτός είναι «της τοῦ καθήκοντος εὐρέσεως ἀρχηγός»¹, δηλαδή ο θεμελιωτής και ο ευρετής της έννοιας –και ο αρχιτέκτων της τέλεσης– του καθήκοντος.

Η άποψη αυτή αντιβαίνει προς τις γνώμες τόσο του Χρύσιππου όσο και του Επίκτητου. Κατά τον πρώτο είναι δυνατόν ο οποιοσδήποτε να ολισθήσει και να αστοχήσει στις ενέργειές του, όσο κι αν ανατρέφεται με χρηστά ήθη και εκπαιδεύεται με τον προσήκοντα τρόπο². Τίθενται δηλαδή όρια στην παροχή και τα αποτελέσματα της παιδείας. Κατά τον δεύτερο ο μαθητής δεν πρέπει να ακολουθεί πιστά πάντοτε το δάσκαλο. Η τελευταία αυτή άποψη σημαίνει ότι ο μαθητής δεν πρέπει να υπακούει τυφλά στο δάσκαλό του, να τον εμπιστεύεται, να συμμορφώνεται στις υποδείξεις του ή να πείθεται πάντοτε απ' αυτόν χωρίς σοβαρά επιχειρήματα³, πράγμα που υποδηλώνει ότι υπάρχουν όρια στην ανθρώπινη γνώση και την εμπιστοσύνη και ότι ο ίδιος ο παιδαγωγός είναι ενδεχόμενο να υποπέσει σε σφάλματα.

Συμπεραίνεται επομένως ότι το κύριο δόγμα των στωικών και ιδιαίτερα του Επίκτητου «ανέχου και απέχου» (δηλαδή να ανέχεσαι, να υπομένεις και να υποφέρεις όλα καθώς και να απέχεις από τα κακά), που ήταν ένα σάλπισμα καρτερίας και υπομονής, δεν είναι δίχως όρια. Κατά συνέπεια, κανείς δεν διαθέτει το αλάθητο, όπως πιστευόταν κάποτε, που ακούονταν οι στερεότυπες φράσεις: «Πυθαγόρας έφα» ή το λατινικό «Ille dixit» (εκείνος είπε). Μ' αυτές ήθελαν να δείξουν εκ των προτέρων την ορθότητα των απόψεων μιας πνευματικά ανώτερης και κοινωνικά καταξιωμένης προσωπικότητας.

2. Αξιολόγηση των θέσεων αυτών

Σχετικά με τις δύο αυτές αντιτιθέμενες απόψεις, ότι δηλαδή ο άνθρωπος και συγκεκριμένα ο μορφωμένος διαθέτει το αλάθητο ή όχι, μπορεί να ειπωθεί από τη μια μεριά ότι όσο υψηλή παιδεία και αν λάβει κάποιος, δεν είναι δυνατόν να κατέχει το αλάθητο στις σκέψεις και τις πράξεις του. Κι



αυτό επειδή, αφενός μεν οι δυνατότητες του ανθρώπινου νου είναι πεπερασμένες και οι πράξεις του υπόκεινται σε διαρκή κριτική και εμπειριστατωμένο έλεγχο από τους άλλους, αφετέρου δε σε πλείστες όσες περιπτώσεις δεν υπάρχει αντικειμενική και αναμφισβήτητη κύρους αλήθεια αλλά σχετική και αμφιλεγόμενη, με αποτέλεσμα να γεννάται γνήσια διαλεκτική⁴. Από την άλλη μεριά μπορεί δικαιολογημένα να υποθέσει κανείς –έστω και με κάποιες επιφυλάξεις– ότι όσο πιο μορφωμένος είναι κάποιος τόσο ολιγότερα παραπτώματα διαπράττει.

Η υπόθεση αυτή στηρίζεται στην απλή διαπίστωση, ότι οι μορφωμένοι είναι σε θέση να διακρίνουν ασφαλέστερα το καλό από το κακό. Έχουν δηλαδή σαφέστερη και καθαρότερη αντίληψη για το «αγαθό». Κατά το Σωκράτη βέβαια γνώση του καλού συνεπαγόταν και την εκτέλεσή τους, ώστε θεωρία και πράξη να ταυτίζονται. Επειδή όμως δεν επιτρέπεται να παραγνωρίζεται το πράγματι υφιστάμενο χάσμα ανάμεσά τους, δεν μπορεί να γίνει αποδεκτός σ' όλη του την έκταση και μ' όλες τις συνέπειές του ο ισχυρισμός αυτός, ο οποίος άλλωστε δεν επαληθεύεται πάντοτε από την ιστορία.

Δεν είναι δηλαδή σπάνιο φαινόμενο στην ιστορική πορεία του κοινωνικού γίνεσθαι λαοί μορφωμένοι με υψηλό πολιτισμό –αποθραυσμένοι από το φιλοπόλεμο μένος– να έχουν αποτολμήσει ειδεχθή και απάνθρωπα εγκλήματα στο όνομα της εδραίωσης μιας ισχυρής αυτοκρατορίας, του εκπολιτισμού των υπανάπτυκτων, της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών, με απώτερο σκοπό την επικυριαρχία και την επιβολή της θέλησης των ολίγων στους πολλούς. Ακόμα και στις μέρες μας, που υποτίθεται ότι ο πολιτισμός της ανθρωπότητας έχει φτάσει σε αξιοζήλευτο επίπεδο, παριστάμεθα συχνά μάρτυρες των πιο φρικτών βιαιοτήτων και ωμοτήτων. Συνεπώς, η άποψη αυτή έχει περιορισμένη και όχι διαχρονική ισχύ, αφού μπορεί να γίνει δεκτή μόνο υπό όρους.

Συνεπώς η παιδεία διέπεται από όρια, που είναι ορατά σε όλα τα επίπεδα και όλες τις κατευθύνσεις: στο γνωστικό, τον ηθικό και πραξιολογικό τομέα, σε σχέση με το δάσκαλο, το μαθητή, το μορφωτικό αγαθό και την παιδαγωγική ενέργεια. Ακόμα και τα αποτελέσματα της παιδείας, από την κατώτατη ως την ύψιστη μορφή τους, που είναι η ελευθερία και η ευτυχία, εμπειρκειούνται σε όρια, πράγμα που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση της ταυτότητάς των.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

ΠΑΤΕΡΙΚΗ, ΣΧΟΛΑΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

§ 30. Ιερός Αυγουστίνος (St. Augustinus) (354-430)

1. Η διδασκαλία κατά τη μαιευτική μέθοδο

Ο ιερός Αυγουστίνος, πατέρας της εκκλησίας και φιλόσοφος, θεωρείται ένας από τους θεμελιωτές της φιλοσοφίας μαζί με τον Πλάτωνα και τον Καντ, που έχουν επιδράσει φιλοσοφικά κατά μοναδικό τρόπο. Είναι μια πρωτότυπη μορφή χριστιανικού στοχασμού και η επίδρασή του στη Δύση είναι τεράστια¹. Η σκέψη του δέσποζε στο δυτικό πολιτισμό επί μια τουλάχιστο χιλιετηρίδα και μεταμόρφωσε την εκπαιδευτική θεωρία στη Δύση². Στο έργο του «Περί δασκάλου» (De magistro) θέτει το ερώτημα, πώς διενεργείται η διδασκαλία. Μια πρώτη απάντηση που δίνεται συνήθως είναι ότι αυτή πραγματοποιείται με σύμβολα ή σήματα, γραπτά ή προφορικά. Η λέξη «σκυλί» για παράδειγμα είναι σημάδι για τον πραγματικό σκύλο. Έτσι θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ο δάσκαλος μεταδίδει γνώσεις με τα σήματα.

Ο Αυγουστίνος έχει σοβαρές επιφυλάξεις και αντιρρήσεις σχετικά με την άποψη αυτή. Αρνείται δηλαδή κατηγορηματικά ότι έτσι έχουν τα πράγματα και υποστηρίζει ότι με τα σύμβολα δεν είναι δυνατό να συντελεστεί μετάδοση γνώσεων. Κι αυτό διότι, όταν ένα σήμα δίνεται στο μαθητή, αυτό μπορεί να του είναι είτε άγνωστο είτε γνωστό. Στην περίπτωση που του είναι άγνωστο, δεν του προσφέρει τίποτα, επειδή με το σήμα μόνο δεν πρόκειται να γνωρίσει το πραγματικό αντικείμενο, στο οποίο αυτό αναφέρεται. Αν ο δάσκαλος πει για παράδειγμα τη λέξη «καπέλο» και ο μαθητής του δεν έχει δει ποτέ του πραγματικό καπέλο, δεν πρόκειται να μάθει την έννοιά του. Αν πάλι γνωρίζει εκ των προτέρων το αντικείμενο αυτό, τότε η λέξη «καπέλο», που θα πει ο δάσκαλος, δεν του προσφέρει πάλι τίποτα το καινούργιο, αφού ήδη το ξέρει. Το σύμβολο μαθαίνεται αφού πρώτα γνωρίσει κανείς το σχετικό αντικείμενο βλέποντάς το επανειλημμένα.

Το συμπέρασμα είναι ότι ο δάσκαλος μεταδίδει απλώς σύμβολα ή σημεία, και όχι γνώση της πραγματικότητας, η οποία πηγάζει από άμεση εμπειρία με την ίδια. Όταν ο δάσκαλος λέει για παράδειγμα ότι το νερό βράζει στους εκατό βαθμούς Κελσίου και πήζει σε θερμοκρασία μηδέν, ο μαθητής

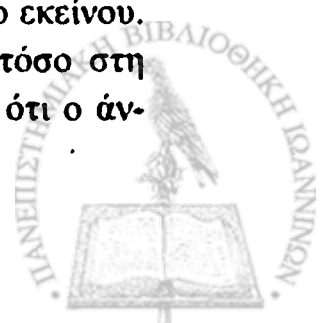


δεν το γνωρίζει, αλλ' απλώς πιστεύει ότι έτσι είναι. Το μόνο που ξέρει είναι ότι ο δάσκαλος του είπε ότι το νερό πήζει στους μηδέν βαθμούς και βράζει στους εκατό. Για να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος πραγματική γνώση, πρέπει να το διαπιστώσει ο ίδιος με πείραμα, ώστε να αποκτήσει αυθεντική εποπτεία του κόσμου. Επειδή όμως η πραγματικότητα είναι πλάσμα του Θεού, μπορεί να γίνει γνωστή μόνο απ' αυτόν, που είναι και ο μόνος αληθινός δάσκαλος. Αντίθετα κανείς άνθρωπος δεν μπορεί να γίνει δάσκαλος του άλλου.

Ο Αυγουστίνος παραδέχεται ωστόσο ότι η γνώση δεν κατακτάται μόνο με την αίσθηση και την εμπειρία αλλά και με την καθαρή νόηση. Έτσι υπάρχουν δύο είδη γνώσης: η αισθητή και η νοητή. Η δεύτερη, εφαρμόζεται κυρίως στα μαθηματικά που θεωρείται απόλυτη και αμετάβλητη. Η πρόταση για παράδειγμα «το σύνολο των γωνιών ενός τριγώνου είναι 180° μοίρες», ισχύει παντού και πάντοτε. Οι άνθρωποι όμως ως πεπερασμένα όντα, δεν μπορούν από μόνοι τους να κατανοήσουν την απόλυτη αλήθεια, αλλά χρειάζονται τη βοήθεια του Θεού. Την επενέργεια αυτή ο Αυγουστίνος ονομάζει θείο φωτισμό. Με βάση τη θεωρία αυτή το έργο του δασκάλου είναι να κατευθύνει τους μαθητές να ανακαλύπτουν μόνοι τους την αλήθεια που ήδη κατέχει ο ίδιος³. Η μέθοδος αυτή του Αυγουστίνου, να καθοδηγεί τους μαθητές να βρίσκουν μόνοι τους τη λύση των προβλημάτων και να αποκτούν έτσι γνώση, δεν διαφέρει βασικά από τη μαιευτική του Σωκράτη αλλά και από σύγχρονες θεωρίες περί διδασκαλίας. Θα μπορούσε μάλιστα να υποστηριχθεί ότι συγκλίνει με τις σύγχρονες κατευθύνσεις της παιδαγωγικής επιστήμης. Παρουσιάζει μεγάλη ομοιότητα με τη μέθοδο «λύνοντας προβλήματα (Problems Solving).

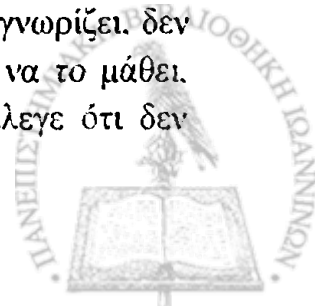
2. Αληθινός δάσκαλος μπορεί να είναι μόνον ο Θεός, αφού υπάρχουν όρια στην ανθρώπινη γνώση

Έχει διαπιστωθεί η άποψη, ότι η εφαρμογή της θεωρίας αυτής για τη διδασκαλία οδηγεί στο δογματισμό, επειδή προϋποτίθεται ότι ο δάσκαλος γνωρίζει την αλήθεια. Λείπει δηλαδή απ' όλη αυτή τη διαδικασία η σωκρατική απορία και παραβλέπεται το γεγονός, ότι ο ορίζοντας της γνώσης διαρκώς διευρύνεται. Η συνεχής αυτή αύξηση της επιστήμης δεν συμβιβάζεται με την υπόθεση, ότι ο δάσκαλος γνωρίζει αλήθειες, τις οποίες πρόκειται να μοιραστεί με το μαθητή, που τείνει να φτάσει το γνωστικό επίπεδο εκείνου. Η αποστολή της παιδείας να προάγει τη γνώση δεν βασίζεται τόσο στη σχέση δασκάλου και μαθητή αλλά στην αποδοχή του γεγονότος, ότι ο άνθρωπος σφάλει και συνεπώς η πλάνη είναι ανθρώπινη⁴.



Δύσκολα μπορεί να δεχτεί κανείς ότι το συμπέρασμα αυτό θεμελιώνεται στα πράγματα. Κι αυτό γιατί ο ίδιος ο Αυγουστίνος δέχεται ότι ο άνθρωπος, ως πεπερασμένο ον, δεν μπορεί ποτέ να φτάσει την αλήθεια, την οποία κατέχει μόνο ο Θεός. Συνεπώς ο άνθρωπος δεν μπορεί να γίνει ποτέ δάσκαλος άλλου ανθρώπου. Αληθινός δάσκαλος είναι μόνο ο Θεός. Ο Αυγουστίνος λοιπόν αφ' ενός μεν θέτει όρια στην ανθρώπινη γνώση, αφ' ετέρου δε αναγνωρίζει τη δυνατότητα της πλάνης. Ίσως η πιθανότητα αυτή της παραπλάνησης και της απορίας να μην είναι τόσο έκδηλη στον Αυγουστίνο όσο στο Σωκράτη. Εξάλλου, όσο κι αν σφάλει ο άνθρωπος, το επίπεδο των γνώσεων του δασκάλου πρέπει να είναι κατά τεκμήριο πάντα ανώτερο από εκείνο του μαθητή, για να μπορεί να κατευθύνει και συντονίζει τη συζήτηση στην τάξη, καθώς και να αναγνωρίζει το λάθος των μαθητών. Αυτό που θα 'βρισκε ωστόσο κανείς υπερβολικό στη σκέψη του Αυγουστίνου είναι, ότι δεν μπορεί να γίνει διδασκαλία με σύμβολα, δηλαδή με λέξεις, αφού η γνώση μεταδίδεται κυρίως με το λόγο, είτε προφορικό είτε γραπτό. Το καλύτερο βέβαια θα ήταν να αποκτά κανείς γνώσεις μόνος του με την εμπειρία· αυτό όμως μπορεί να γίνει σε πολύ περιορισμένο χώρο, επειδή δεν υπάρχει πάντα η δυνατότητα, να πραγματοποιεί κανείς πειράματα, ώστε να έχει άμεση εποπτεία της πραγματικότητας. Αν αληθινά εγειρόταν μια τέτοια αξίωση, πολλές γνώσεις, που κατέχουν τα παιδιά σήμερα, θα τους ήταν τελείως απρόσιτες. Για να μάθει π.χ. κανείς τη γεωγραφία μιας χώρας, θα έπρεπε να ταξιδέψει ο ίδιος στην εδαφική αυτή έκταση. Η ιστορία θα του ήταν τελείως άγνωστη, διότι δεν υπάρχει καν η δυνατότητα να παρευρεθεί ο μαθητής στη ναυμαχία της Σαλαμίνας για να τη μάθει. Έτσι κατ' ανάγκην είναι αφημένος στις ιστορικές μαρτυρίες και σ' αυτά που του διηγείται ο δάσκαλος, ο οποίος πάλι στηρίζεται στα πορίσματα των ιστορικών. Ο μαθητής πιστεύει στο δάσκαλο, ο οποίος αντλεί τη γνώση του από τα αποτελέσματα της έρευνας, που συνεχώς ανανεώνονται και όχι σπάνια αναθεωρούνται.

Αυτή όμως η πίστη στην απόλυτη εγκυρότητα των πορισμάτων της επιστήμης δεν πρέπει να είναι ορθή, αλλ' οφείλει να συνοδεύεται από κριτικό πνεύμα, διότι αυτά ενδέχεται κάποτε να ανασκευασθούν και αναθεωρηθούν. Γνώση, σύμφωνα με μια άποψη, είναι η αναγωγή του άγνωστου στο γνωστό. Με την έννοια αυτή είναι δυνατή η διδασκαλία με χρήση συμβόλων, δηλαδή της γλώσσας. Το δίλημμα του Αυγουστίνου, ότι ένα σύμβολο θα είναι στο μαθητή είτε γνωστό είτε άγνωστο, άρα δεν προκύπτει ωφέλεια ούτε στη μια ούτε στην άλλη περίπτωση, διότι, αν μεν δεν το γνωρίζει, δεν πρόκειται να το μάθει, αν πάλι το γνωρίζει, δεν έχει ανάγκη να το μάθει. μοιάζει με εκείνο του Σωκράτη, ο οποίος χαριτολογώντας έλεγε ότι δεν



μπορεί κανείς να μάθει ένα άγνωστό του πράγμα, επειδή δεν ξέρει που θα το αναζητήσει, αν πάλι το ξέρει, δεν υπάρχει λόγος να το αναζητήσει.

§ 31. Κλήμης ο Αλεξανδρινός (160-216 μ.Χ.)

1. Σκοπός της παιδείας είναι η σωτηρία της ψυχής

Οι Πατέρες της Εκκλησίας στοχάστηκαν –όπως ήταν φυσικό– πάνω σε θέματα παιδείας, όπως για παράδειγμα ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος¹. Ο Κλήμης ο Αλεξανδρέας είναι ένας από τους επιφανέστερους εκκλησιαστικούς συγγραφείς και από τους σπουδαιότερους Πατέρες της Εκκλησίας. Εκείνο το έργο του, το οποίο κατ' εξοχή αναφέρεται στην παιδεία, φέρει τον τίτλο «Ο παιδαγωγός». Αυτός για τον Κλήμεντα δεν είναι κανείς άλλος από τον Ιησού Χριστό, τον Υιόν και Λόγον του Θεού. Σκοπός της αγωγής δεν μπορεί συνεπώς να είναι τίποτε άλλο από τη σωτηρία της ψυχής. Παιδαγωγία είναι ο δρόμος προς τη «θεοσέβεια», η οποία στην κυριολεξία είναι μια μάθηση για τη λατρεία του Θεού και συνεχής επίγνωση της αλήθειας. Αυτή είναι η μόνη ορθή παιδεία, η οποία ανάγει τις ψυχές μας προς τον ουρανό και την ουράνια βασιλεία². Ο παιδαγωγός οδηγεί τα άτομα με φιλόανθρωπες υποθήκες στην «παντελή» γνώση της αλήθειας³.

2. Κοινή πρέπει να είναι η αγωγή αρρένων και θηλέων

Ο «αγαθός» παιδαγωγός, που είναι η σοφία και ο λόγος του πατέρα, φροντίζει για ολόκληρο το ανθρώπινο πλάσμα, δηλαδή τόσο για το σώμα όσο και την ψυχή. Αρετές της ψυχής μου είναι η φρόνηση και η σωφροσύνη, του δε σώματος το «κάλλος» και η ευρυθμία. Πιστεύει επίσης ότι η αγωγή ανδρών και γυναικών πρέπει να είναι κοινή, αφού η αρετή, προς την οποία οφείλουν να τείνουν τα δύο φύλα είναι η αυτή, όπως ακριβώς η ίδια είναι η θεία χάρη και η σωτηρία.

Εμφανής είναι εδώ η επίδραση από τον Πλάτωνα, ο οποίος διαχωρίζει κατά παρόμοιο τρόπο τις αρετές της ψυχής από εκείνες του σώματος⁶ και συνιστά την κοινή αγωγή και άθληση ανδρών και γυναικών⁷. Μεγάλη ομοιότητα παρουσιάζει επίσης η σχέση του αγαθού προς τον θεό στους δύο στοχαστές. Και οι δυο ομιλούν για το «αγαθόν» και τον αγαθό πατέρα ή αγαθό δημιουργό, ο οποίος ωφελεί και σώζει⁸. Ο Κλήμης είχε έντονη φιλοσοφική διάθεση και είχε αναπτύξει μια διαλεκτική μέθοδο της φιλοσοφίας⁹. Η εποχή των Πατέρων της εκκλησίας και ιδίως ο τέταρτος αιώνας υπήρξε σημαντικός σταθμός σχετικά με την ανάπτυξη των γραμμάτων και της παιδείας¹⁰.



§ 32. Θωμάς Ακινάτης (Thomas Aquinas) (1225-1274)

1. Αληθινός δάσκαλος είναι μόνον ο θεός

Ο Θωμάς ο Ακινάτης, αριστοτελιστής, ένας από τους κύριους εκπροσώπους της σχολαστικής φιλοσοφίας, πραγματεύεται διεξοδικά το πρόβλημα της διδασκαλίας στο έργο του «περί δασκάλου» (De magistro). Εκεί ρωτά: 1) αν ο άνθρωπος μπορεί να διδάξει και να ονομαστεί δάσκαλος ή μόνο ο θεός, 2) αν μπορεί κάποιος να ονομαστεί δάσκαλος του εαυτού του, και 3) αν η διδασκαλία είναι ενέργεια του πρακτικού ή του θεωρητικού βίου. Ο Θωμάς στα ερωτήματα αυτά, ακολουθώντας τον Αυγουστίνο, απαντά ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να διδαχτεί από άλλον άνθρωπο – ούτε και από τον ίδιο τον εαυτό του.

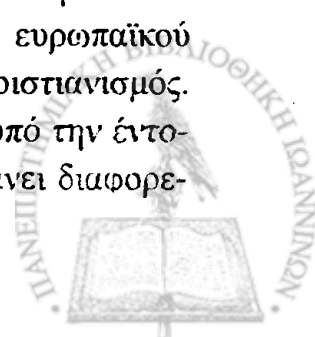
Για να αποδείξει ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να γίνει δάσκαλος ούτε του εαυτού του, παραλληλίζει το δάσκαλο με το γιατρό. Το επιχείρημά του είναι το ακόλουθο. Ο γιατρός θεραπεύει, στο βαθμό που έχει την υγεία. όχι εν ενεργεία, αλλά εν δυνάμει, δηλαδή με τη γνώση της ιατρικής επιστήμης. Ο δάσκαλος αντίθετα διδάσκει, καθώς έχει τη γνώση στην πράξη. Συνεπώς ο γιατρός, σε περίπτωση που αρρωστήσει, μπορεί να χαρίσει την υγεία στον εαυτό του εξ αιτίας του γεγονότος ότι γνωρίζει την ιατρική. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με το δάσκαλο για τους παραπάνω λόγους. Συνεπώς ο άνθρωπος δεν μπορεί να είναι αυτοδίδακτος¹.

Οι απόψεις αυτές του Θωμά συγκλίνουν σ' ένα βαθμό με εκείνες του ιερού Αυγουστίνου. Σήμερα όμως δεν μπορούν να γίνουν αποδέχτες χωρίς επιφυλάξεις, διότι και αυτοδίδακτος μπορεί να είναι ενίοτε κανείς. Πάντως, παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως προς τη λογική θεμελίωση. Γενικά μπορεί να υποστηριχτεί ότι η επίδραση του ρεαλισμού στην εκπαίδευση είναι σημαντική².

§ 33. Νικηφόρος Βλεμμύδης (1197-1272) κ.ά.

1. Χριστιανικός ανθρωπισμός

Η φιλοσοφία στην Ανατολή κατά τη βυζαντινή περίοδο –η οποία άλλωστε μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί αδιάσπαστη συνέχεια της προηγούμενης της– είναι βαθύτατα εμποτισμένη από το πνεύμα του Χριστιανισμού. Στο Βυζάντιο βρίσκουμε άρρηκτα ενωμένα τα τρία στοιχεία του ευρωπαϊκού πολιτισμού, που είναι ο ελληνισμός, το ρωμαϊκό δίκαιο και ο χριστιανισμός. Όταν η ελληνική φιλοσοφία μεταφέρεται στο Βυζάντιο, τελεί υπό την έντονη επίδραση του χριστιανισμού, με αποτέλεσμα να προσλαμβάνει διαφορε-



τική διάσταση. Από την ενσωμάτωση δηλαδή του ελληνισμού στο χριστιανισμό προκύπτει ο βυζαντινός πολιτισμός¹, ο οποίος κατά βάση είναι χριστιανικός ανθρωπισμός.

Η σχέση γενικότερα της φιλοσοφίας προς τη θεολογία κατά τη βυζαντινή περίοδο αποκτά μια ιδιομορφία, αφού η πρώτη εθεωρείτο θεραπευτική, δηλαδή υπηρέτρια της δεύτερης². Κύριο μέλημα του ανθρώπου κατά την εποχή αυτή είναι η «θέωση», δηλαδή η πορεία του ανθρώπου προς τον Θεό. Αυτή κατορθώνεται με τη θεία χάρη και τη «μέθεξη» του ατόμου στην ενέργεια του Χριστού³. Αποτέλεσμα της ιδιαίτερης αυτής σχέσης της φιλοσοφίας προς τη θεολογία κατά τη χρονική εκείνη περίοδο ήταν η γένεση του λεγόμενου χριστιανικού ανθρωπισμού, κύρια χαρακτηριστικά του οποίου είναι η παραδοχή και υιοθέτηση των πνευματικών αγαθών της κλασικής αρχαιότητας. Η οικειοποίηση αυτή κατέστη δυνατή χάρις στη μελέτη και αξιοποίηση της αρχαίας γραμματείας⁴. Η παιδεία στο Βυζάντιο ήταν συνεπώς κράμα δύο αντίθετων αρχών: της ελληνικής παράδοσης και της χριστιανικής πίστης⁵.

2. Απόψεις βυζαντινών λογίων για την παιδεία

Αρκετοί λόγιοι του Βυζαντίου είπαν πολύ σημαντικά πράγματα γύρω από το θέμα της παιδείας, όπως για παράδειγμα ο Μιχαήλ Ψελλός, ο Γεώργιος Γεμιστός ή Πλήθων, ο Βησσαρίων και ο Νικηφόρος Βλεμμύδης. Αφού αναφέρουμε ελάχιστα πράγματα γι' αυτούς, θα γίνει διεξοδικότερη ανάλυση και παρουσίαση του έργου: *Ηθικός ή περί παιδείας* του Θεόδωρου Μετοχίτη. Βασική θέση του Ψελλού είναι, ότι για τη μάθηση δεν αρκεί η φύση του ατόμου –όσο άριστη και αν είναι–, αλλ' απαιτείται και η εκπαίδευση. Διερωτάται δηλαδή, πώς είναι δυνατόν να αποκτήσει κάποιος γνώσεις, χωρίς ούτε να διδαχτεί από δασκάλους ούτε να μελετήσει βιβλία. Αυτοί είναι κατά τον Ψελλό οι δύο τρόποι, με τους οποίους αποκτιέται η γνώση δηλαδή: 1) με τη διδασκαλία και τη μάθηση και 2) με την ζήτηση και την εύρεση⁶. Αυτός ο διττός τρόπος απόκτησης γνώσεων, δηλαδή της μάθησης και της εύρεσης είναι πλατωνικός, έστω και με διαφορετικό νόημα⁷. Ο Πλήθων κατέστη ονομαστός δάσκαλος του Μυστρά⁸. Ο Βησσαρίων αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα ύπαρξης του δασκάλου στην κοινωνία. Έτσι αυτός κατέχει τη δεύτερη θέση μετά τον γιατρό. Ο εκπαιδευτικός, παράλληλα με τις γνώσεις που θα δώσει στα παιδιά, οφείλει να τους διδάξει τα χρηστά ήθη, ώστε να γίνουν ενάρετα. Οι ιδιότητες του καλού ανθρώπου είναι η φρόνηση, η ταπεινότητα και η ημερότητα⁹.



2.1 Νικηφόρος Βλεμμύδης

Ο Νικηφόρος Βλεμμύδης (1197-1272) είναι ίσως ο επιφανέστερος στοχαστής κατά τον 13ο αιώνα. Το έργο του αφορά κατά κύριο λόγο την παιδεία. Εκείνος είχε συλλάβει την ιδέα και κατατρεχόταν από έμμονο πάθος να βελτιώσει τους χαρακτήρες των πολιτών. Απαραίτητη προϋπόθεση προς το σκοπό αυτόν θεωρούσε μια οργανωμένη κρατική δημόσια εκπαίδευση, η οποία θα τελούσε υπό την αιγίδα του αυτοκράτορα. Καρπός της ιδέας αυτής ήταν η συγγραφή της πραγματείας του «*Βασιλικός ανδριάς*», η οποία απευθυνόταν προς τον αυτοκράτορα Θεόδωρο Β΄ τον Λάσκαρη, που ήταν παλιός μαθητής του¹⁰.

Ο Βλεμμύδης λαμβάνει ως αφετηρία τη βασική θέση του Πλάτωνα, ότι τότε μόνον θα παύσουν να υπάρχουν τα κακά και οι συμφορές στην πολιτεία, όταν ή οι κυβερνήτες φιλοσοφήσουν ή οι φιλόσοφοι κυβερνήσουν¹¹. Γι' αυτό προσπαθεί πρώτα να δείξει τη συνάφεια της βασιλείας προς τη φιλοσοφία. Ξεκινά από τη διαπίστωση, ότι απ' όλους τους υπηκόους ενός κράτους υψηλότατος σε αξία είναι ο βασιλιάς, η δε φιλοσοφία απ' όλες τις τέχνες και τις επιστήμες είναι η χρησιμότερη. Με βάση την αρχή, ότι το όμοιο ταιριάζει στο όμοιο, συμπεραίνει ότι η φιλοσοφία αρμόζει στον βασιλιά, αφού και τα δύο βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας των αξιών. Τα μεγάλα αρμόζουν στα μεγάλα και τα υψηλά στα υψηλά.

Στη συνέχεια δίνει περισσότερες λεπτομέρειες λέγοντας ότι η μεν βασιλεία είναι εικόνα και ομοίωση του Θεού η δε φιλοσοφία της θεϊκής πρόνοιας. Συνεπώς ο βασιλιάς, που δεν αγαπά τη φιλοσοφία, είναι μακράν του Θεού. Συμπεραίνει λοιπόν ότι είναι φυσικό και εύλογο οι καρποί της σοφίας να ανήκουν στους βασιλιάδες¹², τους οποίους αποκαλεί κοσμήτορες και ποιμένες των λαών. Κύριο χαρακτηριστικό τους πρέπει να είναι η γαληνότης και η ημερότης της ψυχής. Τις ίδιες ιδιότητες οφείλουν οι κυβερνώντες να μεταλαμπαδεύσουν και στους απλούς πολίτες, εάν επιθυμούν καλύτερη κοινωνία. Οι βασιλιάδες, δηλαδή οι κυβερνήτες, οφείλουν να είναι οι πρώτοι δάσκαλοι και παιδαγωγοί των πολιτών¹³. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί των βασιλέων ως κοσμητόρων και ποιμένων των λαών απαντούν εκτός των άλλων στον Πλάτωνα¹⁴, και στην Κρητική πολιτεία. Σ' αυτήν –όπως μαρτυρεί ο Αριστοτέλης– οι άρχοντες ονομάζονται *κόσμοι*¹⁵. Ο Βλεμμύδης επεκτείνει τις παιδαγωγικές του ιδέες στο έργο του: *Περί αρετής και ασκήσεως*¹⁶.



3. Η παιδεία στο Βυζάντιο

Στο Βυζάντιο οι μοναχοί και οι ιερείς, δηλαδή η εκκλησία είχαν επωμισθεί το κύριο βάρος της βασικής εκπαίδευσης των Ελληνοπαίδων¹⁷, η οποία ήταν κατά κύριο λόγο χριστιανική¹⁸. Η εκκλησία λοιπόν είχε διπλό ρόλο: αφενός επιφορτιζόταν με την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων και αφετέρου ασκούσε ιεραποστολικό έργο κατηχώντας τους νέους στα νάματα του χριστιανισμού. Στο Βυζάντιο η παιδεία οδηγούσε είτε σε ανώτερη μόρφωση, είτε στην απόκτηση γνώσεων, που ήταν απαραίτητες για την άσκηση ενός επαγγέλματος, είτε ακόμα και σε πανεπιστημιακές σπουδές¹⁹. Εκείνη την εποχή λειτουργούσαν δηλαδή Πανεπιστήμια, όπως για παράδειγμα στην Κωνσταντινούπολη. Τα μαθήματα σ' αυτά άρχιζαν περί τα μέσα Οκτωβρίου²⁰. Μεγάλη άνθηση σημείωσε η παιδεία στην Πατριαρχική Σχολή της Κωνσταντινούπολης ήδη από το 1200, όπου υπήρχαν όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης, από τη στοιχειώδη μέχρι την ανωτάτη. Οι πανεπιστημιακές παραδόσεις περιελάμβαναν ρητορική, ανώτερα μαθηματικά, φιλοσοφία και ιατρική²¹.

§ 34. Θεόδωρος Μετοχίτης (1270-1332)

1. Η αλήθεια του όντος πρώτο και μέγιστο αγαθό

Ο Θεόδωρος Μετοχίτης τιμήθηκε από τον αυτοκράτορα Ανδρόνικο τον Β' με το υψηλότερο αξίωμα της Αυλής, δηλαδή του μεγάλου λογοθέτη, που είναι κάτι ανάλογο σήμερα με εκείνο του υπουργού εξωτερικών. Αυτός διαχειριζόταν όλες τις υποθέσεις του κράτους. Τα πνευματικά του ενδιαφέροντα στρέφονταν γύρω από τη φιλοσοφία, την αστρονομία, τα μαθηματικά και την ποίηση. Μετά την πτώση του προαναφερθέντος αυτοκράτορα, αποσύρθηκε σε Μονή, όπου απέθανε ως μοναχός το 1332 με το όνομα Θεόπεμπτος. Ήταν λάτρης και βαθύς μελετητής της αρχαίας ελληνικής γραμματείας.

Για τον Μετοχίτη το μόνο αληθινό αγαθό που υπάρχει στον κόσμο είναι η αλήθεια του όντος, καθώς και η ορθή γνώμη που έχουμε για τη φύση του θεού και τη θεία πρόνοια¹. Η επίτευξη του πράγματος αυτού λέγεται αρετή. Πλέκει δε στη συνέχεια το εγκώμιό της. Αυτή είναι το μόνο ασφαλές και τέλειο αγαθό στον άνθρωπο, το οποίο παρουσιάζει αυτάρκεια. Χαρακτηρίζεται επίσης ως το καλύτερο και το πιο ευχάριστο πράγμα απ' όλα τα άλλα. Υπάρχει μάλιστα φυσική τάση κάθε ατόμου προς αυτήν, αφού επιφέρει μεγάλη δόξα σ' όποιον την αποκτήσει. Την καλή φήμη συνοδεύουν οι καλύτε-

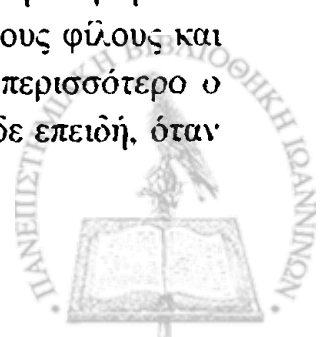


ρες ελπίδες μέχρι το θάνατο. Η ίδια όμως παραμένει και μετά απ' αυτόν². Η αρετή αποκαλείται το πρώτο και απόλυτο αγαθό, το οποίο όμως είναι πολύ σπάνιο και εξαιρετικά δύσκολο να κατακτηθεί. Απεναντίας, ο πλούτος και η ηδονή, που οι πολλοί άνθρωποι εκλαμβάνουν ως τα ωραιότερα πράγματα στη ζωή, όχι μόνον δεν έχουν καμιά σχέση προς την αρετή, αλλά και είναι εντελώς εχθρικά προς αυτήν. Η αντίθεση ανάμεσα στα δύο είδη αρετών έγκειται στο ότι η μεν πρώτη επιδιώκει το αιώνιο, το άφθαρτο και το αληθινό, ενώ η άλλη το εφήμερο, το παροδικό, το φθαρτό και το ψεύτικο³.

2. Η παιδεία ως δημιουργός των προϋποθέσεων της αλήθειας

Το πρώτο και σπουδαιότερο λοιπόν απ' όλα τα αγαθά είναι η γνώση, η οποία αποκτάται με την παιδεία. Ο ύψιστος καρπός της είναι η σοφία. Το αγαθό αυτό έχει όλες τις ιδιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Δεν μπορεί δηλαδή να αφαιρεθεί από κανέναν εχθρό, γιατί απλά δεν μπορεί να υπάρξει κανείς, ο οποίος να έχει τέτοια ικανότητα, ώστε να του στερήσει τη δόξα που γεννά η παιδεία. Το μόνο που μπορεί να γίνει είναι να επισκιαστεί η δόξα ενός πεπαιδευμένου από άλλον καλύτερόν του ως προς τη μόρφωση. Όταν εντρυφήσει κανείς στην παιδεία, είναι το ίδιο πράγμα με το να καταφεύγει σε ναό, ο οποίος είναι «ασύλος», δηλαδή απαραβίαστος, αφού δεν είναι ιερό και όσιο να βεβηλωθεί. Ο κάτοχος της σοφίας είναι ασφαλής, αφού δεν φοβάται ούτε την επιβουλή ούτε τις ανώμαλες καταστάσεις ούτε το φθόνο και την πλεονεξία του κόσμου ούτε την περιφρόνηση, την ύβρη και το χλευασμό των εχθρών. Οι καταστάσεις αυτές μπορούν να αλλάξουν. Η σωφροσύνη όμως και η αληθινή τέχνη του λόγου δεν μπορούν να αφαιρεθούν, όπως δεν μπορούν να εκριζωθούν η ευτυχία και η χαρά που προξενούν η επιστήμη και η παιδεία στους θιασώτες και στους σπουδαστές τους⁴.

Ο μορφωμένος άνθρωπος, που σε ύψιστο βαθμό είναι ο φιλόσοφος, γίνεται κύριος του εαυτού του με τους διαλογισμούς. Αν ο ίδιος πάθει κακό από κάποιον, στενοχωριέται μεν, αλλά δεν το ανταποδίδει γιατί του αρκούν οι τύψεις συνείδησης και ο φόβος που νιώθει ο δράστης. Οι υπόνοιες και η κακεντρέχεια ταραάζουν την ψυχή του και προκαλούν σ' αυτόν που τον αδικήσε μόνιμη αλγεινή κατάσταση⁵. Η παιδεία είναι για τον Μετοχίτη ο πραγματικός πλούτος, τον οποίον επιθυμούν να αποκτήσουν όλοι οι άνθρωποι. Με την πνευματική καλλιέργεια, κατάρτιση και σφυρηλάτηση του χαρακτήρα, μπορεί κάποιος να εξυψώσει και να ωφελήσει τους φίλους και να βλάψει τους εχθρούς, διότι μ' αυτό που στενοχωριέται περισσότερο ο εχθρός είναι να γινόμαστε σοφότεροι και καλύτεροι. Τούτο δε επειδή, όταν υπερτερεί κάποιος, δεν μπορούν να τον βλάψουν οι εχθροί⁶.



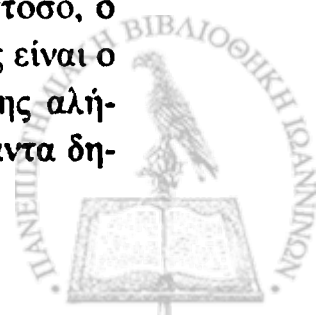
3. Το καλύτερο είναι ο συνδυασμός άριστου και ήδιστου βίου

Ο Μετοχίτης, συμφωνώντας με τις γνώμες του Πλάτωνα⁷ και των Πυθαγορείων⁸, προτρέπει τους συνανθρώπους του να ακολουθήσουν τον άριστον βίον, ο οποίος συνίσταται στην προσπάθεια απόκτησης της σοφίας, πράγμα που επιτυγχάνεται με τη συνεχή και εμβριθή ενασχόληση με τους λόγους. Αυτός ο βίος είναι ο πιο ευχάριστος και ο πιο απολαυστικός⁹. Πιστεύει δε ότι ο Θεός, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των σοφών, συνεδύασε σε ορισμένες περιπτώσεις τον άριστον, δηλαδή τον «σοφώτατον» βίον, με τον «ήδιστον». Αυτή όμως η σύζευξη, που είναι κάλλιστον και ευκταϊότατον πράγμα, δεν είναι πάντοτε εφικτή. Ο Μετοχίτης λέγει ότι, αν για τον εαυτόν του δεν μπορούν να συνυπάρξουν τα δύο παραπάνω στοιχεία, δηλαδή ο άριστος με τον ήδιστον βίον, αφού δεν συνδέονται με άρρηκτους δεσμούς μεταξύ τους, θα προτιμούσε το θείο δώρο του λόγου παρά την ηδονή, διότι αυτό βρίσκεται πιο κοντά και εναρμονίζεται περισσότερο με την ανθρώπινη φύση. Μια τέτοια ζωή, όπου κυριαρχεί η λογική, χωρίς να είναι τελείως απαλλαγμένη από βάσανα και λύπες, δεν είναι βέβαια το καλύτερο δυνατόν πράγμα ούτε όμως και το εντελώς ανιαρό¹⁰.

4. Η αποτυχία προκαλεί θλίψη που δυσκολεύει τη μάθηση

Ο Μετοχίτης καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι, εφόσον η παιδεία προσκομίζει δόξα, δεν είναι δυνατόν να αποκτάται χωρίς μεγάλο κόπο. Ακολουθεί δηλαδή το αρχαίο ρητόν: «τάγαθὰ κόποις κτώνται». Αυτή η δόξα συνοδεύεται ωστόσο από ηδονή και γλυκύτητα που είναι αξιοζήλευτη¹¹. Η δημιουργία της ηδονής –παράλληλα με την απόκτηση της γνώσης– είναι αιτία να λαμπρύνεται και να χαίρεται η ψυχή. Έτσι επιτυγχάνεται σε μέγιστο βαθμό η «ανθοφορία» και η «ευκαρπία» του νου μας. Ο συνδυασμός δηλαδή της εκπαίδευσης με την ηδονή είναι αιτία προόδου στα επιτεύγματα του νου¹². Η μέγιστη δυνατή ωφέλεια μπορεί να προέλθει μόνον από τον βασιλιά λόγο που παιδαγωγεί, δημιουργεί και σώζει, αλλά δεν καταστρέφει¹³. Τα εγκώμια αυτά, πιστεύει ότι δεν είναι υπερβολικά, αλλά βρίσκονται στα όρια της μεσότητας και του μέτρου. Έχει δηλαδή την επίγνωση, ότι δεν επαινεί την παιδεία περισσότερο από όσο πρέπει¹⁴.

Ο Μετοχίτης παρατηρεί ακόμα ότι όλοι οι άνθρωποι συμφωνούν στο ότι η παιδεία είναι το κάλλιστο και σπουδαιότατο πράγμα στη ζωή. Ωστόσο, ο καθένας έχει μεγάλη ιδέα για τον εαυτό του, αφού νομίζει ότι ο ίδιος είναι ο καλύτερος γνώστης, ενώ οι άλλοι δεν διαθέτουν επαρκή γνώση της αλήθειας, πράγμα που προδίδει εγωιστική και υπεροπτική στάση. Τα πάντα δη-



λαδή κρίνονται σε τελευταία ανάλυση με γνώμονα την προσωπική αντίληψη των ανθρώπων, που ασχολούνται με την παιδεία. Αυτοί βλέπουν όχι μόνον τους εαυτούς των αλλά και την ίδια την παιδεία, αφού αυτό που κρίνει τα πράγματα είναι η αντικειμενικότητα και το επιχείρημα και όχι ο ατεκμηρίωτος λόγος¹⁵.

Η επιτυχία στην κατάκτηση της γνώσης προξενεί ηδονή, ενώ η αποτυχία θλίψη και στενοχώρια, πράγμα που είναι ανασταλτικός παράγων για περαιτέρω μάθηση. Παιδεία και λύπη δεν είναι συμβατές έννοιες. Ο Μετοχίτης δέχεται επίσης ότι η καθημερινή βιοπάλη, ο αγώνας δηλαδή για την επιβίωση, απομακρύνουν το άτομο και το αποσπούν από την αφοσίωσή του στην παιδεία, αφού η σωματική κόπωση μειώνει την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου. Κι αυτό γιατί δεν πρέπει να υπάρχει ταραχή και ψυχικό πάθος· σε αντίθετη περίπτωση δεν είναι εύκολο να τελεσφορήσει η προσπάθεια της μάθησης. Αυτές οι καταστάσεις όμως δημιουργούνται από την αντιμετώπιση των προβλημάτων της ζωής, που γίνεται πολλές φορές σκληρή και αδυσώπητη. Η εκπαίδευση οφείλει επίσης να είναι συνεχής και αδιάκοπη, διότι δεν είναι εύκολο να επανέλθει κανείς από την κατάσταση της απραξίας στην πράξη, δηλαδή από την αμάθεια στη μάθηση, τελικός σκοπός της οποίας είναι η σοφία. Γι' αυτό ο πραγματικός σοφός είναι εραστής της παιδείας¹⁶.

5. Σκοπός της γνώσης είναι η πρόβλεψη

Η ζωή παρομοιάζεται από τον Μετοχίτη με θαλασινό ταξίδι, στο οποίο συμπεριφέρεται με σωφροσύνη, μόνο εκείνος που μπορεί με μεγάλη περισκεψη να προνοεί και να κάνει προγνώσεις. Ο τελικός σκοπός της παιδείας δηλαδή είναι η πρόβλεψη. Ο άνθρωπος ως ταξιδιώτης οφείλει να υπολογίζει και να ελέγχει κάθε πράγμα ενδελεχώς, αν θέλει να έχει στέρεες ελπίδες και μεγάλες πιθανότητες για επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών και αντιξοοτήτων της ζωής. Για το λόγο αυτόν δεν θεωρεί ορθό να εύχεται κάποιος για τον εαυτό του την έσχατη αμάθεια, η οποία έγκειται στο να μην αντιμετωπίζει τα πράγματα λογικά, με το να αποφεύγει εκείνες τις εμπειρίες, που του προκαλούν στενοχώρια¹⁷.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII

ΙΔΕΑΛΙΣΜΟΣ - ΜΕΤΑΪΔΕΑΛΙΣΜΟΣ

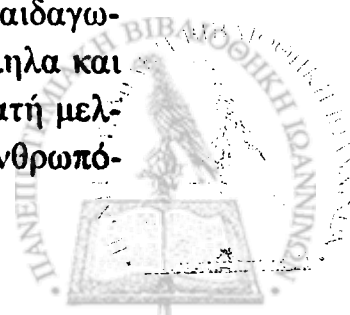
§ 35. I. Καντ (Immanuel Kant 1724-1804)

I. Ο άνθρωπος οφείλει να εκπαιδευτεί

Ο Καντ επισημαίνει πρώτα το γεγονός, ότι ο άνθρωπος είναι το μοναδικό πλάσμα στον κόσμο που οφείλει να εκπαιδευτεί. Με τον όρο παιδεία (Erziehung) εννοεί όχι μόνο τη μόρφωση αλλά και την ανατροφή, την πειθαρχία και τη διδασκαλία. Με την παιδεία μεταβάλλεται η αγριότητα σε ανθρωπιά. Το ζώο καθοδηγείται από τα ένστικτά του, ενώ ο άνθρωπος διαμορφώνει τη διαγωγή του με το λογικό. Επειδή όμως το παιδί δεν είναι ακόμα ικανό να συμπεριφέρεται αυτόνομα και αυτοδύναμα, πρέπει άλλοι να του υποδείξουν τον τρόπο συμπεριφοράς¹.

Παιδαγωγική κατά τον Καντ είναι η τέχνη, που η άσκησή της πρέπει να τελειοποιείται με τη διαδοχή των γενεών. Κάθε γενιά, εφοδιασμένη με τις γνώσεις των προκατόχων της, είναι σε θέση να δημιουργεί καλύτερη παιδεία, που να αναπτύσσει εσκεμμένα όλες τις καταβολές του ανθρώπου, ώστε να οδηγήσει την ανθρωπότητα στα πεπρωμένα της. Ο άνθρωπος πρέπει να καλλιεργήσει ο ίδιος τις έμφυτες ικανότητές του, αφού η πρόνοια δεν του τις παραχώρησε έτοιμες². Από την καλή και φροντισμένη παιδεία απορρέουν κατά την άποψή του όλα τα καλά στον κόσμο. Οι προδιαθέσεις που έχει ο άνθρωπος πρέπει να τονώνονται όλο και περισσότερο, επειδή δεν υπάρχει σ' αυτές η αιτία τού κακού παρά μόνον στο ότι η φύση του ανθρώπου δεν υπάγεται σε κανόνες. Δέχεται λοιπόν ότι μέσα μας υπάρχουν μόνο σπέρματα του καλού³.

Ο άνθρωπος έχει ανάγκη να ανατραφεί σωστά και να μορφωθεί, πράγμα που δεν είναι απαραίτητο στα ζώα, διότι κανένα δεν μαθαίνει τίποτε από τους γονείς του εκτός από ορισμένα απλά και ενστικτώδη πράγματα, όπως το κελάδημα των πουλιών⁴. Μια από τις σπουδαιότερες αρχές της παιδαγωγικής που θέτει είναι, ότι τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται κατάλληλα και ταιριαστά όχι μόνο προς τη σύγχρονη αλλά και στην καλύτερη δυνατή μελλοντική κατάσταση του ανθρώπινου γένους, που είναι η ιδέα της ανθρωπό-



τητας και του προορισμού της. Ο Καντ αποδίδει στην αρχή αυτή μεγάλη σπουδαιότητα, επειδή διαπιστώνει ότι οι γονείς εκπαιδεύουν συνήθως τα παιδιά τους να προσαρμοσθούν στο σύγχρονό τους κόσμο, ακόμα κι αν αυτός είναι διεφθαρμένος. Παρατηρεί όμως ότι οι νέοι θα έπρεπε να εκπαιδεύονται καλύτερα, για να δημιουργηθεί έτσι στο μέλλον ανώτερη κατάσταση πραγμάτων⁵. Η ανθρωπότητα οφείλει να αναπτύξει σταδιακά με μόχθο πολύ τις ικανότητές της⁶.

2. Η πειθαρχία και η μόρφωση ημερώνουν τον άνθρωπο

Η παιδεία πρέπει να στοχεύει στην πειθαρχία και τη μόρφωση. Η πειθαρχία προσπαθεί να καθυποτάξει τις ορμές και βοηθάει τον άνθρωπο να μην παρεκκλίνει από τον προορισμό του, πρέπει δηλαδή να εμποδιστεί από του να συμπεριφέρεται άγρια και να εκτίθεται απερίσκεπτα σε κινδύνους. Έτσι η εκπαίδευση στην πειθαρχία δεν είναι τίποτε άλλο κατά τον Καντ παρά μία ενέργεια, με την οποία αποτρέπεται η αγριότητα από τους ανθρώπους. Ως τέτοια χαρακτηρίζει ο Καντ το να ενεργεί κανείς μη υπακούοντας στους νόμους. Η πειθαρχία θέτει τον άνθρωπο κάτω από τους νόμους της ανθρωπότητας και τον αφήνει να αισθάνεται την αναγκαιότητά τους, πράγμα που οφείλει να συμβαίνει ενωρίς. Ο άνθρωπος δηλαδή πρέπει να αρχίσει εγκαίρως να υπακούει στις εντολές του νου. Κι αυτό γιατί έχει φυσική ροπή προς την ελευθερία, για την οποία θυσιάζει τα πάντα, όταν συνηθίσει σ' αυτή. Για το λόγο αυτόν το παιδί πρέπει να συνηθίσει νωρίς στην πειθαρχία, αφού αργότερα είναι δύσκολο να αλλάξει συμπεριφορά⁷. Ο Καντ αποδίδει σ' αυτήν τόση βαρύτητα, που τη θεωρεί ακόμη σπουδαιότερη και από τον εκπολιτισμό. Την άποψή του αυτή θεμελιώνει με το ακόλουθο επιχείρημα. Ο απολίτιστος άνθρωπος είναι ακαλλιέργητος και άξεστος, ενώ αυτός που δεν είναι πειθαρχημένος είναι άγριος. Η παραμέληση της υπακοής είναι μεγαλύτερο κακό από την έλλειψη πολιτιστικής καλλιέργειας, επειδή η τελευταία μπορεί να παρασχεθεί και αργότερα. Η αγριότητα απεναντίας δεν εξαλείφεται εύκολα και συνεπώς ένα λάθος στην υποταγή μπορεί να επανορθωθεί μόνο με μεγάλη δυσκολία.

3. Σκοπός της παιδείας η τελειοποίηση του ανθρώπου

Θεωρεί δε πολύ πιθανό ότι η παιδεία συνεχώς τελειοποιείται και ότι κάθε μεταγενέστερη γενιά πλησιάζει όλο και περισσότερο την τελειότητα, γιατί τίθεται ως απώτερος στόχος της εκπαίδευσης η τελειοποίηση της ανθρώπινης φύσης. Με τον τρόπο αυτό ανάγεται η δυνατότητα και η προοπτική για



ένα ευτυχισμένο ανθρώπινο γένος στο απώτερο μέλλον. Σκοπός θα πρέπει να είναι να αναπτύξει ο άνθρωπος τις προδιαθέσεις που ενυπάρχουν μέσα του, ώστε να φτάσει στον προορισμό του⁸. Αναγκαίες προϋποθέσεις της ευτυχίας θεωρεί την ηθικότητα και τη σύνεση⁹. Ο Καντ αποδίδει τόσο μεγάλη σπουδαιότητα στην αγωγή και την εκπαίδευση, που πιστεύει ότι ο άνθρωπος αποκτά το πραγματικό του νόημα μόνο με τη βοήθεια και επενέργεια της παιδείας· ό,τι είναι ο άνθρωπος το οφείλει αποκλειστικά στην παιδεία. Θεωρεί μάλιστα, αξιωματικό το γεγονός, ότι ο άνθρωπος εκπαίδευεται μόνο από ανθρώπους που είναι επίσης εκπαιδευμένοι¹⁰.

Τόσο η αρχή όσο και η πορεία της παιδαγωγικής τέχνης είναι κατά τον Καντ είτε μηχανιστική, δηλαδή τυχαία και χωρίς πρόγραμμα που στηρίζεται σε ορισμένες συνθήκες, είτε κριτική. Με τη μηχανιστική παιδαγωγική πληροφορούμεθα μόνο αν κάτι ωφελεί ή βλάπτει τον άνθρωπο. Έτσι συμπεραίνει ο Καντ ότι αυτό το είδος της παιδαγωγικής θα πρέπει να εμπεριέχει πολλά λάθη και ελλείψεις, επειδή ακριβώς είναι χωρίς μεθοδικότητα. Μια καλή παιδαγωγική θα πρέπει συνεπώς να είναι κατ' ανάγκην κριτική, αν θέλει να αναπτύξει την ανθρώπινη φύση κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να τη βοηθήσει να πραγματοποιήσει τα πεπρωμένα της. Ο μηχανισμός της παιδαγωγικής οφείλει να μεταβληθεί σε επιστήμη¹¹, ν' αποκτήσει δηλαδή επιστημονικό χαρακτήρα.

4. Η αγωγή είναι το δυσκολότερο πρόβλημα της ανθρωπότητας

Η παιδαγωγική δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση κατά τον Καντ. Τη θεωρεί μάλιστα μαζί με την κυβερνητική τέχνη τα δυσκολότερα επινοήματα του ανθρώπου. Δέχεται ωστόσο ότι αυτή είναι το πιο μεγάλο και το πιο δύσκολο πρόβλημα της ανθρωπότητας. Το επιχείρημα, με το οποίο προσπαθεί να θεμελιώσει τη θέση του αυτή είναι, ότι η κατανόηση και η σύνεση εξαρτώνται από την αγωγή και αντίστροφα: η αγωγή εξαρτάται από την κατανόηση και τη σύνεση. Παρατηρεί επίσης ότι η παιδαγωγική ολοένα βελτιώνεται, πράγμα που οφείλεται στο γεγονός, ότι κάθε γενιά μεταδίδει την πείρα και τις γνώσεις της στην επόμενη της¹².

Οι απόψεις του Καντ για την παιδεία είναι πράγματι θεμελιώδους σημασίας. Θα μπορούσαν ωστόσο να γίνουν ορισμένες παρατηρήσεις. Κατ' αρχήν θα είχε κανείς ενδοιασμούς να συμφωνήσει με τη μεγάλη σημασία που αποδίδει ο Καντ στην πειθαρχία. Βέβαια ένας λαός μπορεί πολλά να επιτύχει με αυστηρή τήρηση των νόμων, όπως έχει επιτύχει ο γερμανικός, που έχει σημειώσει αξιόλογη πρόοδο στον επιστημονικό, τεχνολογικό και οικονομικό τομέα. Μπορεί οι απόψεις του Καντ για την ευταξία να επέδρα-



σαν στο γερμανικό λαό. Μπορεί όμως να συνέβη και το αντίθετο: η φιλοσοφία του Καντ στον τομέα αυτό να απηχεί τις πεποιθήσεις της σύγχρονης του κοινωνίας, γιατί και οι Γερμανοί υπεκίνησαν δύο παγκόσμιους πολέμους. Ενδέχεται ωστόσο ένας λαός με αυστηρή πειθαρχία να οδηγηθεί και σε θανάσιμα σφάλματα. Κι αυτό διότι, όταν συνηθίσει ο άνθρωπος από νέος να είναι πειθαρχικός, τείνει να δείχνει επίσης τυφλή υπακοή στους εκάστοτε κυβερνήτες, με πιθανό αποτέλεσμα να εδραιώνονται οι δικτατορίες στα κράτη και να γίνεται εντονότερο το φιλοπόλεμο μένος με επεκτατικές βλέψεις, όπως συνέβη για παράδειγμα στο ρωμαϊκό κράτος, που είχε σιδηρά πειθαρχία και ήταν –με ελάχιστα διαλείμματα– συνεχώς σε εμπόλεμη κατάσταση¹³. Δεν πρέπει δηλαδή να είναι τυχαίο το γεγονός, ότι σε περίοδο επεκτατικών πολέμων υπάρχει αυστηρή στρατιωτική πειθαρχία. Τέτοια παραδείγματα έχουμε στην εποχή του μεγάλου Αλεξάνδρου. Η ίδια κατάσταση υπήρχε και κατά την περίοδο των κατακτήσεων του ρωμαϊκού κράτους, από τα μέσα δηλαδή του 3ου π.Χ. αιώνα μέχρι τα χρόνια του Τραϊανού, ενώ, όταν περιορίζονται ή σταματούν οι επεκτατικοί πόλεμοι, σημειώνεται χαλάρωση της πειθαρχίας και παρουσιάζονται πολλά κρούσματα απειθαρχίας με τη μορφή στρατιωτικών κινημάτων και επαναστάσεων. Αντίθετα προς την άποψη του Καντ οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις αφήνουν μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στο μαθητή¹⁴.

Ένα άλλο σημείο, που θα μπορούσε κανείς να σχολιάσει, είναι ότι ο Καντ αντιδιαστέλλει σαφώς την πολιτιστική καλλιέργεια από την πειθαρχία: στη δεύτερη μάλιστα αποδίδει μεγαλύτερη σπουδαιότητα από την πρώτη. Θα μπορούσε ωστόσο να υποστηριχθεί ότι η πολιτιστική, και γενικότερα η πνευματική καλλιέργεια, δεν είναι τελείως άσχετες από την πειθαρχία, αλλά σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται στενή σχέση και αλληλεξάρτηση. Συμβαίνει δηλαδή συχνά πνευματικά καλλιεργημένοι και μορφωμένοι άνθρωποι να είναι και πειθαρχημένοι. Κι αυτό για δύο λόγους: 1) για να μορφωθεί κανείς σημαίνει ότι έδειξε αυτοπειθαρχία, που κατόρθωσε να περιορίσει τον εαυτό του και να μελετήσει. Επομένως έχει ήδη συνηθίσει στην πειθαρχία. 2) η μόρφωση και η καλλιέργεια συνεπάγονται ωριμότητα, φρονιμάδα και σύνεση, που είναι απαραίτητα στοιχεία για μια καλώς εννοούμενη πειθαρχία, τέτοια δηλαδή που στηρίζεται στην κατανόηση και όχι στον εξαναγκασμό. Αυτό που έχει μεγάλη σπουδαιότητα στη φιλοσοφία της παιδείας του Καντ είναι ότι το παιδί πρέπει να ασκείται, ώστε να μάθει να σκέφτεται¹⁵.



§ 36. Γουλιέλμος Ντίλταϊ (Wilhelm Dilthey 1833-1911)

Παιδεία ή αγωγή είναι κατά τον Ντίλταϊ μεθοδική ενέργεια, με την οποία οι ώριμοι προσπαθούν να διαπλάσουν τη ψυχική ζωή του αναπτυσσόμενου νέου· αναγνωρίζεται δε η κοινωνική της λειτουργία¹. Αυτή εξαρτάται από δύο βασικούς παράγοντες: α) τη συνεχώς εξελισσόμενη επιστήμη, β) την πολιτιστική κατάσταση. Βάση της παιδείας είναι η επιστήμη. Τα παιδαγωγικά συστήματα και οι θεωρίες διδασκαλίας αναπτύσσονται παράλληλα με την πρόοδο των επιστημών. Αν βέβαια η αγωγή στηριζόταν αποκλειστικά σ' αυτόν τον παράγοντα, θα σημείωνε συνεχή πρόοδο. Ερείδεται όμως παράλληλα και στο συντελεστή του πολιτισμού που υπόκειται σε τεράστιες μεταβολές, στις οποίες κατ' ανάγκη μετέχει και η παιδαγωγική. Οι πολιτισμοί των λαών δεν παρουσιάζουν πάντα ανοδική πορεία και συνεχή εξέλιξη, αλλά σημειώνουν ακμή και παρακμή². Στην παιδαγωγική ο Ντίλταϊ διακρίνει τα μέσα και τους σκοπούς. Τα μέσα στηρίζονται σε επιστημονικά δεδομένα και σημειώνουν πρόοδο παρόμοια με εκείνη των επιστημών. Οι σκοποί αντίθετα συνδέονται με τα ιδεώδη και την κουλτούρα ενός έθνους, που παρουσιάζουν μάλλον κυκλική πορεία. Μεγάλοι πολιτισμοί έχουν καταρρεύσει³.

Η άποψη αυτή του Ντίλταϊ φαίνεται αληθινή ως προς το πρώτο σκέλος, κατά το οποίο τα μέσα συνεχώς βελτιώνονται, επειδή εξαρτώνται από τις επιστήμες, που επίσης εξελίσσονται συνεχώς. Ως προς το δεύτερο σκέλος όμως του συλλογισμού του, κατά το οποίο οι σκοποί δεν παρουσιάζουν ευθύγραμμη πρόοδο, επειδή συναρτώνται με το πολιτιστικό επίπεδο ενός λαού που παρουσιάζει ακμή και παρακμή, θα μπορούσαν να διατυπωθούν ορισμένες επιφυλάξεις, παρά την κατ' αρχήν συμφωνία μας.

Είναι βέβαια ορθό ότι η παιδεία και συνακόλουθα οι σκοποί της απηχούν κοινωνικές και πολιτιστικές καταστάσεις. Στο σημείο αυτό ο Σπένσερ ορθά παρατήρησε ότι είναι αδύνατο να μην υπάρχει σχέση των διαδοχικών συστημάτων της εκπαίδευσης με τις σύγχρονές τους κοινωνικές φάσεις⁴. Ωστόσο οι σκοποί της αγωγής δεν αποβλέπουν να εναρμονιστούν μόνο με την υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση, δηλαδή μ' αυτό που υπάρχει, αλλά – όπως ειπώθηκε και πιο πάνω – έχουν ως αφετηρία τους κυρίως τη μέλλουσα επιθυμητή κατάσταση. Οι σκοποί λοιπόν δεν βασίζονται τόσο στο «είναι» όσο στο «δέον», δηλαδή σ' αυτό που οφείλει να είναι. Έτσι δεν μπορεί να αποκλεισθεί το ενδεχόμενο ένα έθνος, που βρίσκεται σε παρακμή, να οραματίζεται καλύτερη παιδεία για το μέλλον. Η ιδέα αυτή εκφράζεται κατά κλασικό τρόπο με τα λόγια των χορευτών των τριών γενεών στη Σπάρτη,



όπου διαφαίνεται τουλάχιστο η επιθυμία για ένα καλύτερο μέλλον, ανεξάρτητα από το αν πραγματοποιήθηκαν οι πόθοι τους. Έτσι η νεότερη γενιά έλεγε προς την παλιότερη: «Εμείς θα γίνουμε πολύ καλύτεροί σας». Πρέπει βέβαια να αναγνωριστεί ότι και το «οφείλουν» δεν παρουσιάζει κατ' ανάγκη μια ανοδική και εξελικτική πορεία, αλλά υπόκειται σε μεταβολές και παλινδρομήσεις. Από την άποψη δε αυτήν οι σκοποί της αγωγής δεν εμφανίζουν διαρκή εξέλιξη, όπως μάλλον ορθά υποστηρίζει ο Ντίλταϊ. Μια δεύτερη παρατήρηση είναι ότι μάλλον δύσκολος –αν όχι ανέφικτος– ένας αυστηρός διαχωρισμός των μέσων από τους σκοπούς της αγωγής, όπως είδαμε, διότι ενδέχεται να μην υπάρχουν ιδιαίτεροι σκοποί πέρα από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία και εξαντλούνται.

§ 37. Άρθουρ Σοπενχάουερ (Arthur Schopenhauer 1788-1860)

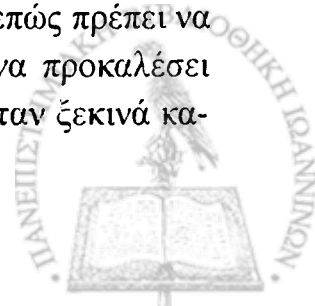
1. Μέθοδος και περιεχόμενο της διδακτικής

1.1 Η επίδραση του Καντ

Ο Άρθουρ Σοπενχάουερ αναπτύσσει μια φιλοσοφία της παιδείας, η οποία στα βασικά της σημεία στηρίζεται στη θεωρία του Καντ, ο οποίος υποστηρίζει ότι δύο είναι οι κύριες πηγές της γνώσης: η μεν πρώτη έγκειται στο να δεχόμαστε τις παραστάσεις (δηλαδή η δεκτικότητα των παραστάσεων ή εντυπώσεων), η δε δεύτερη στο να γνωρίζουμε το αντικείμενο με τις παραστάσεις αυτές (δηλαδή το αυθόρμητο των εννοιών). Τούτο σημαίνει ότι στην τελευταία περίπτωση το αντικείμενο αυτό νοείται σε σχέση μ' εκείνη την παράσταση. Ο Καντ διακρίνει λοιπόν δύο θεμελιώδη στοιχεία της γνώσης μας: την εποπτεία (Anschauung) και την έννοια (Begriff). Δεν μπορούν να μας δώσουν γνώση ούτε οι έννοιες, όταν δεν αντιστοιχούν σ' αυτές εντυπώσεις, αλλ' ούτε και οι εντυπώσεις δίχως έννοιες και οι δύο μαζί συνιστούν τα απαραίτητα στοιχεία κάθε γνώσης. Έτσι ο Καντ διατυπώνει τη γνωστή ρήση: «Σκέψεις χωρίς περιεχόμενο είναι κενές, εποπτείες δίχως έννοιες είναι τυφλές»¹.

1.2 Η επαγωγή είναι η φυσική μέθοδος της διδασκαλίας

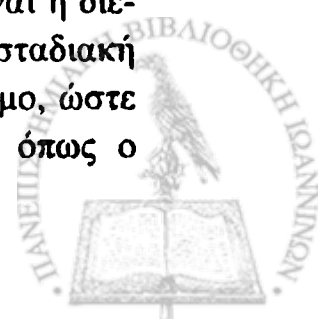
Ο Σοπενχάουερ, έχοντας ως βάση τις αναλύσεις αυτές του Καντ, οικοδομεί τη δική του φιλοσοφία της παιδείας. Διακρίνει δε δύο είδη παιδείας: τη φυσική και την τεχνητή. Η πρώτη είναι η μόνη ορθή και συνεπώς πρέπει να εφαρμόζεται, ενώ η δεύτερη είναι λανθασμένη και μπορεί να προκαλέσει δυσάρεστες παρενέργειες. Η φυσική παιδεία δημιουργείται, όταν ξεκινά κα-



νείς από τις εντυπώσεις και καταλήγει στις έννοιες, ενώ η αντίθετη πορεία συνιστά την τεχνητή παιδεία. Διαπιστώνει δε με μεγάλη λύπη ότι στις μέρες του εφαρμόζεται η δεύτερη, η οποία είναι κακέκτυπο της πρώτης, που είναι η μόνη αληθινή.

Κατά τον τρόπο δηλαδή της αγωγής των ημερών του ο παιδαγωγός με τη διδασκαλία και τα βιβλία παραγεμίζει το μυαλό των μαθητών τους με γνώσεις, χωρίς οι ίδιοι να έχουν αποκτήσει άμεση αντίληψη και εποπτεία των εννοιών αυτών, οι οποίες συνίστανται σε παραστάσεις των υπό εξέταση πραγματικών αντικειμένων ή γεγονότων. Επαλήθευση και εξακρίβωση των όσων μαθαίνουν οφείλουν να κάμουν αργότερα, όταν θα έχουν αποφοιτήσει από το σχολείο και θα είναι πια ώριμοι και υπεύθυνοι πολίτες. Μέχρις ότου όμως έλθει το πλήρωμα του χρόνου, ώστε να διενεργηθεί ο έλεγχος και συντελεστεί η επιβεβαίωση των γνώσεών τους, έως τότε δηλαδή που θα αποκτήσουν οι ίδιοι άμεση εποπτεία και προσωπική εμπειρία των πραγματικών περιστατικών, θα φέρουν μέσα τους σε κάποιο βαθμό διαστρεβλωμένες και παρεφθαρμένες έννοιες, τις οποίες αποκόμισαν από το σχολείο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, με αποτέλεσμα ελάχιστοι από τους λόγιους και μορφωμένους να διαθέτουν υγιή νόηση, πράγμα που συμβαίνει πολύ συχνά με τους αμόρφωτους και αναλφάβητους. Η νοσηρότητα της σκέψης των συγγραμμάτων οφείλεται ακριβώς στον τρόπο της εκπαίδευσης που έχουν δεχτεί στα νεανικά τους χρόνια, σύμφωνα με τον οποίο έχει αντιστραφεί η φυσική οδός της μάθησης, ώστε το «ύστερον», που είναι ο σχηματισμός των εννοιών, να γίνει «πρότερον». Η ανατροπή ακριβώς της φυσικής κατάστασης και αναστροφή των όρων, επιφέρει τις ανωτέρω δυσάρεστες συνθήκες².

Το σημαντικότερο σημείο της εκπαίδευσης έγκειται στο να αρχίσει η γνωριμία του παιδιού με τον κόσμο –πράγμα που θεωρεί ο Σοπενχάουερ σκοπό κάθε αγωγής– από τη σωστή πλευρά. Αυτή συνίσταται κυρίως στο ότι κατά την εκμάθηση οιοδήποτε πράγματος ενδείκνυται να προηγείται η εντύπωση και να έπεται η έννοια. Κάθε παρέκκλιση από τον κανόνα αυτόν, δηλαδή κάθε πήδημα ή παράλειψη ενεργειών, που εκτρέπουν από την ορθή κατεύθυνση της μάθησης, έχουν ως συνέπεια το σχηματισμό ψευδών εννοιών και γενικότερα μιας ανεστραμμένης εικόνας της πραγματικότητας, όπως θα πει αργότερα ο Μαρξ. Οι λαθεμένες αυτές έννοιες συνοδεύουν τα άτομα είτε για λίγο είτε για πολύν καιρό. Πρώτη λοιπόν μέριμνα κατά την εκπόνηση του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας πρέπει να είναι η διερεύνηση της σχέσης των εννοιών με τις εντυπώσεις και κατόπιν η σταδιακή και μεθοδική εξοικείωση του μαθητή με τα πράγματα και τον κόσμο, ώστε να αποφεύγονται κατά το δυνατόν ανεπιθύμητες παρενέργειες, όπως ο



σχηματισμός ψευδών εννοιών, που δύσκολα αποβάλλονται κατά τον έπειτα χρόνο.

Απαραίτητη προϋπόθεση λοιπόν ορθής διαπαιδαγώγησης είναι να προηγούνται πάντα οι εντυπώσεις και να έπονται οι έννοιες. Συνεπώς καμιά έννοια δεν πρέπει να σχηματίζεται, χωρίς να προηγηθεί η παράσταση της εντύπωσης, γιατί αυτό θα έμοιαζε με το να έρχεται στον κόσμο το παιδί όχι με το κεφάλι αλλά με τα πόδια. Στην περίπτωση αυτή αποκτά κανείς εσφαλμένη αντίληψη της πραγματικότητας, που η διόρθωσή της συντελείται αργότερα –αν τελικά επιτευχθεί– με πολύ αργούς ρυθμούς. Η σημαντική αυτή επιβράδυνση της διορθωτικής διαδικασίας οφείλεται στο γεγονός, ότι οι εντυπώσεις –επειδή είναι πλούσιες και πολύπλευρες– δεν μπορούν να εναρμονιστούν πλήρως με τις έννοιες, που σχηματίζονται σε συντομότερο χρονικό διάστημα.

Η μάθηση συνεπώς οφείλει να γίνεται από το πρωτότυπο και όχι από το αντίγραφο, δηλαδή από τη σχέση του παιδιού με τον πραγματικό κόσμο και όχι από βιβλία, παραμύθια ή διηγήσεις άλλων, γιατί τότε θα σχηματιστούν χίμαιρες και προκαταλήψεις στο μυαλό του, επειδή θα αποκτηθούν λαθεμένες έννοιες, οι οποίες είναι πολύ δύσκολο να ξεριζωθούν μετά. Αν ακολουθηθεί ο ορθός δρόμος της μάθησης, έτσι δηλαδή όπως τον αντιλαμβάνεται ο Σοπενχάουερ, το παιδί θα μαθαίνει μεν λίγες έννοιες αλλά σωστά και εμπειριστατωμένα και θα καταστεί ικανό να κρίνει με τα δικά του μέτρα και όχι με ξένα, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να αποφεύγονται οι μεροληπτικές γνώμες³.

1.3 Κριτήριο επιλογής των μαθημάτων είναι η αναγκαιότητα και σπουδαιότητά τους

Ο Σοπενχάουερ καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι, με δεδομένο ότι τα λάθη είναι δύσκολο να εξαλειφθούν, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε το παιδί να αποφεύγει να ακούει μαθήματα, στα οποία είναι δυνατόν να σημειωθούν μεγάλα ολισθήματα: τέτοια είναι η φιλοσοφία, η θρησκεία και άλλα με ειδικό περιεχόμενο. Τα μαθήματα που πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά είναι εκείνα, στα οποία δεν πλανώνται εύκολα: τέτοια είναι τα μαθηματικά ή εκείνα στα οποία τα ενδεχόμενα σφάλματα δεν είναι πολύ επικίνδυνα, όπως είναι η εκμάθηση των γλωσσών, η φιλολογία, η ορυκτολογία, η ιστορία κ.ά. Σε κάθε περίπτωση όμως τα μαθήματα πρέπει να είναι προσιτά και κατανοητά στον εκπαιδευόμενο, διότι διαφορετικά δεν συντελείται μάθηση, με αποτέλεσμα να επέρχεται πλήξη και ανία.



Ο Σοπενχάουερ υποστηρίζει ότι μεγάλο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης παίζει η *μνήμη* –η οποία στη νεανική ηλικία έχει τη μέγιστη ένταση και διάρκεια– και όχι η *κρίση*, επειδή αυτή προϋποθέτει ωριμότητα, που συνπάγεται με τη σειρά της εμπειρία και χρόνο. Επειδή τα χρόνια της νεότητας είναι λίγα και η μνήμη έχει περιορισμένες δυνατότητες, ο Σοπενχάουερ θεωρεί αναγκαίο να γίνεται αυστηρή επιλογή των γνώσεων που θα μεταδίδονται κατά τη βραχεία και κρίσιμη αυτή ηλικία. Κύριο κριτήριο πρέπει να είναι η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα των παρεχομένων γνώσεων. Το παιδί θα περιοριστεί να μάθει μόνο τα απολύτως απαραίτητα και σπουδαία πράγματα. Οι γνώσεις αυτές πρέπει να προσφέρουν στα μετέπειτα χρόνια υπέροχο υλικό για την ανάπτυξη και ενεργοποίηση της κριτικής ικανότητας. Η ωρίμανση είναι έργο εμπειρίας και χρόνου. Για έναν πρακτικό άνθρωπο η αναγκαία γνώση έγκειται στην απάντηση του ερωτήματος, τι αληθινά συμβαίνει στον κόσμο. Το ζητούμενο είναι μια ακριβής και εμπειριστατωμένη απόκριση στο θέμα αυτό⁴.

2. Ερμηνεία των θέσεων του Σοπενχάουερ

2.1. Η επαγωγή έχει αριστοτελική προέλευση

Ο Σοπενχάουερ εξέφρασε ορισμένες απόψεις σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, που ο ίδιος θεωρεί άριστο και ίσως διαχρονικό. Προσπάθησε δε να τεκμηριώσει τη γνώμη του με επιχειρήματα, ώστε να της προσδώσει εγκυρότητα. Είναι ωστόσο δυνατόν με εξίσου ακαταμάχητους και πειστικούς συλλογισμούς να υποστηριχτεί διαφορετική ή ακόμα και αντίθετη άποψη, οπότε γεννάται η διαλεκτική, που είναι το κορύφωμα της φιλοσοφίας. Η εκπαιδευτική πορεία από την παράσταση στην έννοια και από το μερικό στο γενικό, που υποδεικνύει ο Σοπενχάουερ, είναι κατά βάση Αριστοτελική αντίληψη, σε αντίθεση με τον Πλάτωνα, που ακολουθεί την κυρίως αντίθετη οδό, δηλαδή από το γενικό στο ειδικό. Πρέπει να επεξηγηθεί εδώ ότι η έννοια είναι το γενικό και η εντύπωση ενός συγκεκριμένου πράγματος ή γεγονότος το ειδικό. Ο Πλάτων θέτει ως αρχή την ιδέα, δηλαδή το γενικό, από το οποίο πρέπει να έχει την αφετηρία της κάθε γνώσης. Οι ιδέες παριστούν τα αληθινά και αιώνια όντα, ενώ ο αισθητός κόσμος είναι απλό απείκασμα και απομίμηση του πραγματικού, που είναι η ουσία στον υπερουράνιο κόσμο των ιδεών. Για τον Πλάτωνα λοιπόν ο ορθότερος δρόμος της γνώσης είναι η παραγωγή που έγκειται στο να ξεκινούμε από τις αρχές, δηλαδή από τις ιδέες και να καταλήγουμε στα μερικά, τα ειδικά και συγκεκριμένα. Ακολουθεί ωστόσο σε άλλες περιπτώσεις και την αντίθετη πορεία⁵.



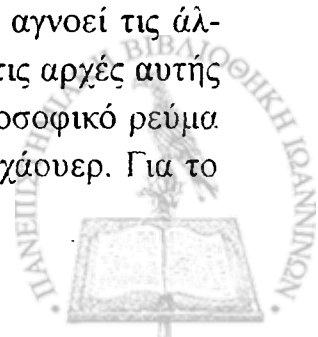
Την αντίστροφη αυτή κατεύθυνση συνεχίζει ο Αριστοτέλης, ο οποίος δέχεται ως πραγματική ουσία το μερικό, δηλαδή το ειδικό και συγκεκριμένο, απ' όπου μπορεί να αναχθεί κανείς επαγωγικά στο γενικό και αφηρημένο, δηλαδή στην αρχή. Η πορεία αυτή ονομάζεται επαγωγή. Ο Αριστοτέλης παρουσιάζει τον Πλάτωνα να απορεί σχετικά με το ποια είναι η ακολουθητέα πορεία στην έρευνα: εκείνη που οδηγεί προς τις αρχές ή αυτή που ξεκινά από τις αρχές; Πάντως ο Αριστοτέλης υποστηρίζει την άποψη, ότι η μάθηση πρέπει να αρχίζει από τα γνώριμα σ' εμάς πράγματα⁶ όπως ακριβώς και ο Σοπενχάουερ.

Οι δύο φιλόσοφοι δηλαδή Αριστοτέλης και Σοπενχάουερ παρουσιάζουν συνεπώς ομοιότητα αναφορικά με τη σχέση αίσθησης ή εντύπωσης και έννοιας. Πρόκειται συγκεκριμένα για τη λεγόμενη εμπειρική κατεύθυνση, σύμφωνα με την οποία δεν μπορεί να σχηματιστεί καμιά έννοια αν δεν προηγηθεί η αίσθηση. Αυτό περιέχεται στη γνωστή φράση: «Οὐδὲν ἐν τῇ νοήσει ὁ μὴ πρότερον ἐν τῇ αἰσθήσει». Τη θέση αυτή, η οποία έχει αριστοτελική προέλευση⁷, προσπαθεί να αναιρέσει ο Λάιμπνιτς με την περίφημη φράση του στη λατινική «nisi ipse intellectu», δηλαδή «εκτός από την ίδια τη νόηση». Τόσο ο Αριστοτέλης όσον και ο Σοπενχάουερ υποστηρίζουν ότι η κρίση προϋποθέτει την εμπειρία. Από την αρχή αυτή συμπεραίνει ο Αριστοτέλης ότι οι νέοι λόγω της απειρίας τους οφείλουν να απέχουν από τα πολιτικά, επειδή δεν καταλαβαίνουν πολλά πράγματα⁸.

2.2 Η αναγκαιότητα των θρησκευτικών και της φιλοσοφίας

2.2.1 Η διδασκαλία της φιλοσοφίας

Ένα άλλο σημείο στις θέσεις του Σοπενχάουερ, το οποίο θα μπορούσε να σχολιαστεί, είναι όταν ισχυρίζεται ότι τα μαθηματικά και γενικά οι θετικές επιστήμες δύσκολα επιδέχονται πλάνη, ενώ στη θεολογία, τη φιλοσοφία και γενικά τα θεωρητικά, το πράγμα έχει διαφορετικά. Εδώ υπονοεί μάλλον ότι το παιδί μπορεί να προσηλυτιστεί λιγότερο ή περισσότερο σ' ένα δόγμα ή μια θεωρία. Τα σφάλματα αυτά δηλαδή δεν είναι ακραιφνώς επιστημονικά, αφού όλες οι επιστήμες υπόκεινται σε ανακρίβειες, αλλά έχουν σχέση με την προτίμηση από το παιδί της μιας ή της άλλης άποψης. Στο χώρο της φιλοσοφίας για παράδειγμα υπάρχουν διαφορετικές τάσεις. Αν το παιδί εξοικειωθεί με τη διδασκαλία σε μια μόνο κατεύθυνση, τότε θα αγνοεί τις άλλες, θα τις θεωρεί λανθασμένες, αφού θα έχει εμποτιστεί με τις αρχές αυτής που διδάχτηκε. Το να θεωρήσει όμως ο μαθητής ότι ένα φιλοσοφικό ρεύμα είναι το μόνο ορθό, είναι σφάλμα και πλάνη κατά τον Σοπενχάουερ. Για το



λόγο αυτόν υποστηρίζει ότι πρέπει να αποφεύγεται η διδασκαλία της φιλοσοφίας στα σχολεία.

Όπως τοποθετεί το ζήτημα αυτό ο Σοπενχάουερ, φαίνεται εκ πρώτης όψεως ορθό. Θα ήταν όμως δυνατόν να ιδωθεί το θέμα από διαφορετική οπτική γωνία. Θα μπορούσε δηλαδή να υποστηριχθεί ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας αυτής καθαυτήν δεν είναι λάθος εγχείρημα. Απεναντίας μάλιστα είναι ωφέλιμη, αφού μ' αυτήν προσανατολίζεται ο νέος στον κόσμο και αποκτά κριτική στάση απέναντι τόσο στην επιστήμη όσο και στα καθημερινά προβλήματα της ζωής. Η φιλοσοφία δεν είναι δόγμα, το οποίο ο μυημένος οφείλει να ακολουθήσει τυφλά. Τουναντίον, ανοίγει τους ορίζοντες του πνεύματος, ώστε ο νους να επιχειρεί να ερμηνεύσει και τις πιο σκοτεινές πτυχές της ζωής. Είναι μάλλον λανθασμένη η τακτική του δασκάλου, όταν αυτός προσπαθεί να μεταδώσει την αντίληψη, ότι μια μόνο φιλοσοφία είναι η αληθινή, ενώ οι άλλες είναι λανθασμένες. Στο σημείο αυτό έχει μάλλον δίκιο ο Σαρτρ, ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει μια φιλοσοφία, αλλά πολλές⁹ και ο Έγκελς, σύμφωνα με τον οποίο, οι διαφορετικές απόψεις δεν βλάπτουν τη φιλοσοφία, αλλ' αντίθετα αποτελούν την ουσία της¹⁰. Πρωταρχική όμως προϋπόθεση διδασκαλίας της φιλοσοφίας είναι αυτή να γίνεται κατά τρόπο απλό και εύληπτο.

2.2.2 Η διδασκαλία των θρησκευτικών

Για το μάθημα των θρησκευτικών το πρόβλημα είναι ακόμα πιο περίπλοκο. Είναι γεγονός, ότι κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί γνώμες –κυρίως από μαρξιστικούς κύκλους, οι οποίοι αντιτίθενται στη διδασκαλία του θρησκευτικού. Αυτοί υποστηρίζουν με τα ίδια επιχειρήματα ότι πρέπει να καταργηθεί το μάθημα αυτό από τα σχολεία· το παιδί δεν είναι δηλαδή ακόμα ώριμο να βρει την αληθινή θρησκεία ή τουλάχιστον εκείνη που του ταιριάζει περισσότερο. Καταλήγουν έτσι στο συμπέρασμα, ότι δεν είναι ορθό να εγκλωβίζεται ο νέος άνθρωπος σ' ένα δόγμα, χωρίς ο ίδιος να είναι διανοητικά και ψυχικά ώριμος και υπεύθυνος για τις επιλογές του. Τα επιχειρήματα αυτά έχουν ως βάση την ελευθερία της ανθρώπινης προσωπικότητας, δηλαδή το αναφαίρετο δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής της θρησκείας. Με το θέμα αυτό συνδέεται το αίτημα της ανεξιθρησκείας, το οποίο συνίσταται στο να ανέχεται κανείς τις ξένες θρησκείες, με το να τις τιμά και να τις σέβεται, αφού η προσήλωση σε μια απ' αυτές είναι ανθρώπινο δικαίωμα. Στο σκεπτικό αυτό θα μπορούσε κανείς να αντιπαρατηρήσει ότι οι άνθρωποι τελικά είναι επίσης ελεύθεροι –όσο δύσκολο και επώδυνο κι αν είναι αυτό–



να αλλάξουν τη θρησκεία τους ή να την αποβάλουν εντελώς, όποτε το θελήσουν.

Άλλωστε μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμο και επωφελές το να πιστεύει ο άνθρωπος από μικρή ηλικία στην έννοια της θεότητας και να εμποτιστεί στα νάματα της θρησκείας, ώστε να νιώθει ψυχικό πλήρωμα, με όλες τις θετικές συνέπειες που αυτό μπορεί να έχει. Σε τελευταία όμως ανάλυση η επιλογή της θρησκείας δεν έχει ίσως μεγάλη σχέση με την ωριμότητα και τον ορθό λόγο, αφού αυτή δεν μπορεί να γίνει αποκλειστικά με λογικά ή επιστημονικά κριτήρια, μιας και δεν είναι δυνατόν να αποδειχτεί μ' αυτά η ύπαρξη του Θεού. Θεμέλιο κάθε θρησκείας είναι η πίστη, η οποία αποτελεί το συνεκτικό δεσμό μας με τον Θεό. Στο ερώτημα λοιπόν, ποια θρησκεία είναι η μόνη αληθινή, ώστε να την ακολουθήσει κανείς ανεπιφύλακτα, δεν μπορεί να δοθεί οριστική και βέβαιη απάντηση. Ένας Θεός είναι αληθινός, αν πιστεύει κανείς σ' αυτόν και αποτελεί αντικείμενο λατρείας του· διαφορετικά είναι νεκρός στις ψυχές όσων δεν πιστεύουν, όπως διακήρυξαν ο Έγγελος, ο Ν. Καζαντζάκης και τόσοι άλλοι¹¹. Μοναδικό ίσως θεμέλιο και στήριγμα κάθε θρησκείας είναι η πίστη, η οποία μας συνδέει με τον Θεό. Όταν ένα άτομο πιστεύει σ' έναν Θεό, τότε κατ' ανάγκην αποκλείονται όλες οι άλλες θεότητες, τις οποίες πιστεύουν ή πίστεψαν άνθρωποι επί της γης. Έτσι άνθρωποι που λατρεύουν άλλον Θεό είναι για κάποιον άλλο άπιστοι. Με το πνεύμα αυτό ο Πρόεδρος του Ιράκ Σαντάμ Χουσεΐν αποκάλεσε άπιστους τους Αμερικάνους και τους συμμάχους των, όταν αυτοί επρόκειτο να επιχειρήσουν αεροπορική επίθεση στη χώρα του. Για μας τους Έλληνες η ορθοδοξία είναι η μόνη αληθινή θρησκεία. Ελληνισμός και χριστιανισμός συμπορεύτηκαν με αγαστή συνεργασία, με αποτέλεσμα το μεγαλείο του Βυζαντινού πολιτισμού και τη σωτηρία του γένους από την κατακτητική μανία των αλλοφύλων. Η ορθοδοξία αποτελεί την ουσία του έθνους μας. Πάντως, όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα η κατάσταση παγκοσμίως σχετικά με το μάθημα διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών, παρουσιάζεται η εξής εικόνα: σε ορισμένα κράτη το μάθημα αυτό είναι υποχρεωτικό, σε άλλα προαιρετικό και σε άλλα δεν διδάσκεται καθόλου¹². Σπουδαίο ρόλο παίζει ωστόσο ο καθορισμός του περιεχομένου της διδασκτέας ύλης καθώς ο επιδιωκόμενος σκοπός. Αυτά είναι καθοριστικής σημασίας ζητήματα για το αν, πώς και πόσες ώρες εβδομαδιαίως πρέπει να διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών.

Πάντως, αν δεν διδάσκεται καμία θρησκεία, τότε ανοίγονται οι ορίζοντες και δημιουργούνται μεγάλες πιθανότητες να επικρατήσει παγκοσμίως μία και μοναδική θρησκεία και μάλιστα ίσως η καλύτερη, δηλαδή η πιο πειστική



και ωφέλιμη. Αν ο φανατισμός του Ισλάμ αποτελεί κίνδυνο για ένα έθνος, όπως ισχυρίστηκε πρόσφατα η τουρκική εθνοσυνέλευση, πράγμα που είχε ως άμεσο πρακτικό αποτέλεσμα να τεθεί εκτός νόμου το ισλαμικό κόμμα της «ευημερίας» στη χώρα αυτή, τότε η πιο πρόσφορη λύση είναι να μην διδάσκεται καθόλου το μάθημα αυτό στα σχολεία. Αν πάλι σε μια χώρα δεν διδάσκεται μια θρησκεία που να είναι καλή και ωφέλιμη, όπως θεωρώ εγώ τουλάχιστον την ορθοδοξία, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος να στερηθούν οι πολίτες της χώρας αυτής τα πολύτιμα αγαθά που προσφέρει η εν λόγω θρησκεία, δηλαδή την αγάπη, τη συγγνώμη, την ταπεινότητα και την ημερότητα των ηθών. Σύμφωνα με το σύνταγμα της Ελλάδος (άρθρο 16, παρ. 2) ανάμεσα στους σκοπούς της αγωγής συγκαταλέγεται και η ανάπτυξη της «θρησκευτικής συνειδήσεως των Ελλήνων», προφανώς σύμφωνα με τις αρχές του ορθοδόξου χριστιανικού δόγματος, αφού αυτή είναι η «επικρατούσα» θρησκεία στην Ελλάδα¹³.

§ 38. Φρειδερίκος Νίτσε (Fr. Nietzsche 1844-1900)

1. Σκοπός της παιδείας η αυτοδυναμία του ατόμου

Για τον Νίτσε παιδεία σημαίνει κυρίως υποταγή και εθισμό στην υπηρεσία της μεγαλοφυΐας¹. Σκοπός της μέσης εκπαίδευσης δεν πρέπει να είναι η προετοιμασία για την είσοδο του μαθητή στο Πανεπιστήμιο, αλλ' η εξασφάλιση της πνευματικής του αυτοδυναμίας, η οποία είναι απαραίτητη για την απόκτηση της ανεξαρτησίας που χρειάζεται κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών του σπουδών². Το «εκλεκτό άτομο» πρέπει να προέρχεται από τα σπλάχνα ενός λαού. Γιαυτό πιστεύει ότι η παιδεία πρέπει να προσλάβει λαϊκό χαρακτήρα, ν' απευθύνεται δηλαδή σ' όλους τους πολίτες ενός κράτους χωρίς εξαιρέσεις. Έτσι οι μεγαλοφυΐες θα είναι εικόνα και αντανάκλαση των ιδιαίτερων δυνάμεων ενός λαού³.

2. Επιστήμη και μόρφωση είναι διαφορετικοί τομείς

Το γεγονός ότι ο σπουδαστής μπορεί και οφείλει να θέτει υπό αμφισβήτηση το κύρος των γνώσεων που περιέχονται στις παραδόσεις, σημαίνει ότι ο ίδιος επωμίζεται μεγάλο μέρος της ευθύνης της αγωγής και της μόρφωσής του⁴. Κάνει όμως διάκριση ανάμεσα στην επιστημοσύνη και τη μόρφωση. Η επιστήμη κινείται στο χώρο της ανάγκης. Αντικείμενό της είναι αυτά που πρέπει να ξέρει κανείς, για να μπορεί να ασκήσει αργότερα σωστά και υπεύθυνα το βιοποριστικό του επάγγελμα. Αντίθετα, η μόρφωση εκτείνεται πέρα



από τη σφαίρα της ανάγκης, σ' ένα «στρώμα αέρινο». Η αληθινή μόρφωση δεν έχει σχέση με την ανάγκη και την απληστία, αλλά ούτε μπορεί να είναι μέσο για εγωιστικούς σκοπούς⁵. Η επιστήμη και η μόρφωση αποτελούν δύο διαφορετικές σφαίρες, ενίοτε μάλιστα επαπτόμενες, οι οποίες όμως ποτέ δεν ταυτίζονται⁶. Μια παιδεία, η οποία θέλει να είναι προσανατολισμένη σε ευγενικούς στόχους, δεν πρέπει να καταγίνεται πολύ ή να απορροφάται εξ ολοκλήρου σε ετυμολογικά, γραμματικά και ιστορικά προβλήματα για την εκμάθηση μιας γλώσσας, αλλά πρέπει να αποτελεί φυσική και αβίαστη πορεία προς τα αγαθά του πολιτισμού⁷. Τονίζει ωστόσο ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι ζήτημα πρώτης προτεραιότητας, αφού δεν υπάρχει άλλο καταλληλότερο μέσο να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας και να διατυπώνουμε τις κάθε λογής κρίσεις και επιθυμίες μας⁸.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΧ

ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΣ - ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ - ΘΕΤΙΚΙΣΜΟΣ

§ 39. Ντεκάρτ ή Καρτέσιος (René Descartes 1596-1650)

1. Η ορθή μέθοδος αρχίζει από τα εύκολα και προχωρεί στα δύσκολα

Ο ορθολογιστής Ντεκάρτ θέτει την αμφιβολία ως αρχή της φιλοσοφίας και αποδίδει μεγάλη σημασία στην ακολουθητέα μέθοδο. Οι διαφορές των ανθρώπων, λέγει, όσον αφορά τη διανοητική τους απόδοση, δεν οφείλονται στην ποιότητα του νου του καθενός αλλά στη μέθοδο που εκάστοτε εφαρμόζεται¹. Εκείνη, που κατά την άποψή του παρέχει τη μεγαλύτερη βεβαιότητα και εγκυρότητα, είναι η παραγωγή². Η ενόραση και η παραγωγή είναι οι δύο εκείνες ενέργειες της νόησης, με τη βοήθεια των οποίων, χωρίς μεγάλες πιθανότητες να πλανηθούμε, φτάνουμε στη γνώση των πραγμάτων. Με την ενόραση εννοεί την ευκρινή σύλληψη ενός πνεύματος καθαρού και προσεκτικού. Αυτή πηγάζει μόνον από το φως του λόγου· επειδή μάλιστα είναι απλούστερη, είναι και πιο βέβαιη από την παραγωγή³.

Ο αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας είναι να ξεκινά κανείς από τα απλούστατα και τα ευκολότατα και να μην προχωρεί, αν πρώτα δεν βεβαιωθεί ότι δεν υπάρχουν κενά και ελλείψεις στην κατανόηση των διδαχθέντων. Η ορθή μέθοδος λοιπόν συνίσταται στο να βάλουμε σε τάξη τα πράγματα, προς τα οποία πρέπει να στραφεί το πνεύμα μας για την αποκάλυψη της αλήθειας που κρύβεται πίσω απ' αυτά. Αυτό όμως μπορεί να επιτευχθεί, μόνον αν γίνει αναγωγή των δυσνόητων και σκοτεινών προτάσεων σε απλούστερες, και επιχειρηθεί στη συνέχεια με τη βοήθεια της ενορατικής σύλληψης όλων των απλών πραγμάτων να φτάσουμε στη γνώση των πιο πολύπλοκων⁴. Αυτό επιβάλλεται να επιδιώκεται, επειδή δεν επιτρέπεται να αρχίζει μια διδασκαλία ή έρευνα από τα δύσκολα. Πρέπει να κάνουμε έναρξη από αλήθειες, οι οποίες είναι αφ' εαυτών φανερές και στη συνέχεια να προσπαθούμε να συναγάγουμε απ' αυτές άλλες πιο δυσχερείς και δυσεπίλυτες⁶.



2. Τρόπος εξεύρεσης της μεθόδου

Για να ανιχνεύσουμε τη μέθοδο της έρευνας και της διδασκαλίας, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μπορούν να φτάσουν στην αλήθεια, οφείλουμε πρώτα να βρούμε όλους τους δρόμους που οδηγούν σ' αυτήν, και στη συνέχεια να ακολουθήσουμε τον πιο ασφαλή. Προς εξάντληση όλων των δυνατών τρόπων προσέγγισης της αλήθειας είναι χρήσιμο να τεθεί το ερώτημα, ποιες γνώσεις μπορεί να συλλάβει η ανθρώπινη νόηση. Ο καλύτερος τρόπος προς την κατεύθυνση αυτή είναι να ερευνηθούν από τα εξ ίσου εύκολα πράγματα εκείνα που είναι πιο χρήσιμα. Ως πιο ωφέλιμο πράγμα θεωρεί τη διερεύνηση των ορίων της γνώσης⁷. Αυτή, όπως λέχτηκε και παραπάνω, δεν πρέπει να συνάγεται από περίπλοκα και σκοτεινά πράγματα αλλά από ευχερή και φανερά⁸. Για το λόγο αυτόν πρέπει να στρέφουμε το πνεύμα μας σε πράγματα μικρά και κατ' εξοχήν απλά και να επιμείνουμε σ' αυτά, μέχρις ότου μπορέσουμε να συλλάβουμε την αλήθεια με ευκρίνεια και σαφήνεια.

3. Αναγκαιότητα της μεθόδου για τη δημιουργία οξύνουιας

Για ν' αποκτήσουν οι μαθητές οξύνουια, πρέπει να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στα πιο απλά και εύκολα πράγματα, με την προϋπόθεση να μη διασπάται η προσοχή τους σε διαφορετικά αντικείμενα⁹. Το πνεύμα γίνεται επίσης οξύ, όταν ασκηθεί και διαπρέψει στην εξέταση εκείνων των αληθειών που ανακάλυψαν άλλοι καθώς και στη μελέτη των ανθρώπινων επινοήσεων, ακόμα και των πιο ασήμαντων, με προτίμηση όμως σ' εκείνες που εξηγούν την τάξη ή την προϋποθέτουν¹⁰. Η μέθοδος, στο βαθμό που σχετίζεται με την τάξη, είναι αναγκαία για την αναζήτηση της αλήθειας¹¹.

Συμβαίνει ωστόσο να ανακαλύπτουν ορισμένοι κάτι χωρίς μέθοδο και συγκεκριμένο σχέδιο. Αυτό όμως δεν συνεπάγεται ότι αυτοί είναι ικανοί αλλά απλώς πιο τυχεροί από τους άλλους. Οι έρευνες, που δεν ενεργούνται με βάση μια μέθοδο, φέρνουν σύγχυση στη σκέψη, συσκοτίζουν το μυαλό και θαμπώνουν το πνεύμα. Η μέθοδος είναι εκείνη, η οποία μας εξηγεί σωστά πώς πρέπει να χρησιμοποιούμε την ενόραση του πνεύματος, ώστε να μην πέσουμε σε πλάνη. Πιστεύει δηλαδή ότι κάθε επιστημονική γνώση οικοδομείται πάνω στην ενόραση και την παραγωγή¹². Προς επιτυχή αντιμετώπιση του προβλήματος είναι ανάγκη να εντοπίσουμε πρώτα τις ενυπάρχουσες δυσκολίες.



§ 40. Γκότφριντ Λάιμπνιτς (Gottfried W. Leibniz 1646-1716)

1. Η εκπαίδευση αρχίζει με τη διήγηση ιστοριών και την εκμάθηση καλών τεχνών

Ο ορθολογιστής Λάιμπνιτς είχε πολύπλευρη προσωπικότητα, αφού ήταν φιλόσοφος, νομικός, μαθηματικός, φυσικός, ιστορικός, βιβλιοθηκάριος, διπλωμάτης και παιδαγωγός. Για το λόγο αυτόν θεωρείται εξαιρετικά δύσκολη η ορθή αποτίμηση και η πλήρης κατανόηση της πολύτιμης κληρονομιάς του πνευματικού αυτού «κολοσσού», που η ακτινοβολία του εξαπλώνεται μέχρι των ημερών μας¹. Ο φιλόσοφος υποστηρίζει ότι τα πιο ισχυρά μέσα για την καταστολή της κακής προαίρεσης του ανθρώπου και την ανάπτυξη και τελειοποίηση της καλής διάθεσης έγκεινται κατ' εξοχήν στην εκπαίδευση των παιδιών και στην καθοδήγηση των εφήβων. Κριτικάρει την αγωγή που συντελείται στην πατρίδα του, τη Γερμανία. Δηλώνει δηλαδή ότι ο τρόπος αυτός της εκπαίδευσης δεν είναι ο ενδεδειγμένος, επειδή διαπιστώνει ότι τα παιδιά μαθαίνουν σε μεγάλο χρονικό διάστημα εκείνες τις γνώσεις που πολύ σύντομα λησμονούν.

Διατυπώνει την άποψη, ότι αυτό που τα παιδιά θά 'πρεπε κατ' εξοχή να μάθουν και να εμπεδώσουν στη μνήμη τους, οι παιδαγωγοί το αντιπαρέρχονται και το παραβλέπουν, αφού και οι ίδιοι το αγνοούν. Αυτή είναι η διήγηση ιστοριών και η εκμάθηση των λεγομένων καλών τεχνών, αφού αυτά είναι ευχάριστα, χρήσιμα, απλά και εύκολα. Ωραία διηγήματα και ενδιαφέρουσες ιστορίες μπορούν να διεγείρουν τη σκέψη και να εξάψουν τη φαντασία. Η προβολή διδακτικών περιστατικών και συμβάντων εντυπώνονται ανεξίτηλα στην τρυφερή παιδική ψυχή. Η γνώση των φυσικών ή μυθικών μορφών, που είναι ευχάριστο παιχνίδι για τους νέους, τονώνει τη δύναμη της φαντασίας. Ο Λάιμπνιτς διαμαρτύρεται, επειδή τα παιδιά στην πατρίδα του καταναλώνουν πολλά χρόνια της πιο πολύτιμης χρονικής περιόδου στην εκμάθηση περιττών και άχρηστων μαθημάτων².

2. Σκοπός της παιδείας η πνευματική και σωματική υγεία

Κατά την άποψή του δύο είναι οι άξονες, γύρω από τους οποίους πρέπει να στρέφεται η εκπαίδευση. Ο πρώτος είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα το να μάθει το παιδί να γράφει, να διαβάζει και να λογαριάζει· ο δεύτερος έγκειται στο να εξοικειωθεί το παιδί με την αρετή και ν' αποκτήσει βαθύ θρησκευτικό συναίσθημα. Θεωρεί επίσης σημαντικό να στέλνουν οι γονείς τα παιδιά τους σε άλλα φιλικά σπίτια και σε



ξένα μέρη, διότι αυτό θα τα βοηθήσει να διαμορφώσουν καλύτερη προσωπικότητα και να διευρύνουν τον ορίζοντα των σκέψεών τους³. Από τις αρετές δίδει μεγάλη βαρύτητα στην ανδρεία, επειδή ως πολίτες αργότερα οφείλουν να είναι σε θέση να υπερασπιστούν την πατρίδα τους, όταν αυτή κινδυνεύει. Για το σκοπό αυτόν τα παιδιά από μικρή ηλικία πρέπει να υποβάλλονται σε κακουχίες και να σκληραγωγούνται σε αντίξοες καιρικές συνθήκες, όπως στο κρύο και τη ζέστη. Πρέπει ακόμα να συνηθίσουν να εγείρονται πρωί, να κάνουν πεζοπορία, να πηγαίνουν στο κυνήγι, να φυλάσσουν σκοπιά, να ριψοκινδυνεύουν, να είναι τολμηροί και γενικά να είναι ενήμεροι στα πολεμικά πράγματα⁴.

Η ιδανική παιδεία, την οποία οραματίζεται ο Λάμπνιτς έγκειται στην καλλιέργεια της σωματικής, πνευματικής και ψυχικής υγείας. Αυτά, που τα παιδιά οφείλουν να αποκτήσουν μέσω της παιδείας, είναι: δύναμη και ικανότητα του σώματος, φόβο του θεού, υπακοή, υπομονή, μετριοφροσύνη, κοσμιότητα και γενικά σωφροσύνη. Τα παιδιά οφείλουν ακόμα να κάνουν ασκήσεις για την ανάπτυξη της φαντασίας και της μνήμης, να οξύνουν την κριτική ικανότητα και μ' εύκολο και παιγνιώδη τρόπο να αποκτήσουν γνώση των επιστημών. Μεγάλη σημασία αποδίδει επίσης στην πειθαρχία, η οποία όμως πρέπει να ακολουθεί το μέτρο, ώστε τα παιδιά ούτε να καταβάλλονται απ' αυτήν, ούτε όμως και να γίνονται αναιδή. Αυτά θα έχουν ως πρότυπο ζωής την εντιμότητα. Οι κακίες, που πρέπει να αποφεύγονται, είναι: η σκνηρία, η φιλονικία, η έχθρα, ο φθόνος, η υπερηφάνεια, η μνησικακία και η εκδίκηση. Με την παιδεία πρέπει να καταβάλλεται η προσπάθεια, τα παιδιά στο μέλλον να είναι ευτυχισμένα, επειδή δυστυχείς και μειονεκτικοί άνθρωποι συνήθως είναι χαϊρέκακοι, μοχθηροί και κακεντρεχείς. Παιδαγωγικά μέσα έχει τη γνώμη ότι πρέπει να είναι η αμοιβή και η τιμωρία⁵.

Ο Λάμπνιτς υποστηρίζει ότι η παιδεία είναι το ισχυρότατο μέσο για την προσέγγιση του καλού, αφού οι όρκοι, οι νόμοι και οι ποινές δεν έχουν αρκετή δύναμη να αποτρέψουν το κακό. Γι' αυτό θεωρεί πολύ σημαντικό, τα παιδιά από μικρή ηλικία να εθίζονται να διαπράττουν το καλό και να αποφεύγουν το κακό. Αυτό θα τους γίνει περισσότερο συνειδητό, όταν εδραιωθεί η ιδέα, ότι η επιτέλεση της αμαρτίας και των κακών πράξεων είναι στενόχωρο και ενοχλητικό πράγμα, ενώ του καλού εύκολο, ευχάριστο και φυσικό. Κατέληξε δε σ' αυτή τη γνώμη, επειδή πιστεύει –ακολουθώντας στο σημείο αυτό τον Αριστοτέλη– ότι οι καλές συνήθειες που αποκτώνται με την εκπαίδευση γίνονται δεύτερη φύση και αποτελούν το αντίδοτο της ροπής προς το κακό. Η εργατικότητα παίζει σπουδαίο ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή⁶.



Αρκετές από τις απόψεις του Λάιμπνιτς για την παιδεία έχουν διαχρονικότητα, αφού ισχύουν μέχρι σήμερα. Μεταξύ άλλων είναι: η ευεργετική επίδραση των καλών συνηθειών και των ταξιδιών, η απόκτηση ψυχικής και πνευματικής υγείας, σωφροσύνης και αρετής, η αποφυγή του εξαναγκασμού κατά τη μάθηση και η δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας. Η επίδραση που υπέστη ο Λάιμπνιτς από τον Πλάτωνα είναι φανερή. Θα αναφέρουμε μόνο ορισμένα κοινά σημεία, όπως η αποφυγή του εξαναγκασμού και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος κατά τη διδασκαλία, η κατοχή της σωφροσύνης και της ανδρείας⁷. Όσον αφορά δε τη σωματική και ψυχική υγεία, γνωστό είναι το αρχαίο ρητό: «νοῦς ὑγιής ἐν σώματι ὑγιεῖ».

§ 41. Κάρολος Πόππερ (Karl Popper 1902-1994)

1. Η γνώση κατακτάται με την αντιμετώπιση προβλημάτων

Ο Πόππερ, κύριος εκπρόσωπος του κριτικού ορθολογισμού, διατυπώνει μια ενδιαφέρουσα θεωρία για τη γνώση και τη μάθηση. Πιστεύει συγκεκριμένα ότι η γνωστική διαδικασία δεν έχει ως αφετηρία την παρατήρηση αλλά πάντοτε τα προβλήματα – είτε πρακτικά είτε θεωρητικά είναι αυτά. Η γνώση προχωρεί από παλιά σε νέα ζητήματα με τη μέθοδο των υποθέσεων και των ανασκευών. Κάθε άτομο γεννάται με προσδοκίες και προοπτικές, που δημιουργούν ένα πλαίσιο υποθέσεων, ένα είδος δηλαδή υποθετικής γνώσης. Με την έννοια αυτή ο άνθρωπος διαθέτει έμφυτη γνώση, έστω και αν είναι εντελώς αναξιόπιστη. Όταν διαψευσθούν αυτές οι φυσικές προσδοκίες, δηλαδή η ενστικτώδης γνώση, δημιουργούνται τα πρώτα προβλήματα¹.

2. Ο μαθητής οφείλει να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση

Η θεωρία αυτή εφαρμοζόμενη στην εκπαίδευση συνεπάγεται ότι ο δάσκαλος προϋποθέτει πως ο μαθητής διαθέτει ορισμένες έμφυτες ιδέες, οι οποίες αποτελούν την κατ' εξοχήν πηγή ανάπτυξης της γνώσης. Ο δάσκαλος δεν εναποθέτει απλώς γνώσεις στο μαθητή, αλλά προσπαθεί να δημιουργήσει κριτικό περιβάλλον, ώστε αυτός να βοηθηθεί ν' ανακαλύψει από μόνος του τη γνώση². Η μέθοδος αυτή είναι η ίδια –ή τουλάχιστο έχει πολλά κοινά σημεία– με τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη. Η θεωρία των έμφυτων ιδεών ξεκινά από τον Πλάτωνα και κυριαρχεί σ' ολόκληρο το φιλοσοφικό ρεύμα, που η νόηση παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην κατάκτηση των γνώσεων (νοησιαρχία), όπως στον Ντεκάρτ, Λάιμπνιτς κ.ά.



§ 42. Τζον Λοκ (John Locke 1632-1704)

1. Η τάξη και η κοσμιότητα πρωταρχικά στοιχεία της μεθόδου

Ο εμπειριστής Λοκ –όπως άλλωστε και ο Λάϊμπνιτς– παίρνει ως αφετηρία των συλλογισμών του για τη θεμελίωση πρόσφορης παιδαγωγικής μεθόδου την αρχαία ελληνική ρήση: «νοῦς ὑγιής ἐν σώματι ὑγιεῖ», επειδή πιστεύει ότι το ρητό αυτό είναι σύντομη αλλά πλήρης περιγραφή των προϋποθέσεων για μια ευτυχισμένη κατάσταση στον κόσμο τούτο¹. Δέχεται ακόμα ότι τα μόνα πνευματικά κίνητρα για ένα λογικό ον είναι το καλό και το κακό, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η αμοιβή και η τιμωρία. Αυτά ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται και κατά τη διδασκαλία.

Εκείνος, που πρόκειται να ασχοληθεί σοβαρά με την εκπαίδευση των παιδιών, οφείλει κατά την άποψή του να μελετήσει επισταμένως τη φύση και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, για να εξακριβώσει με συχνές δοκιμές, ποιες εύκολες μεταβολές επιδέχεται ο χαρακτήρας τους, τι ταιριάζει σ' αυτά και πώς – δηλαδή με ποια μέθοδο– μπορούν να βελτιωθούν². Εκείνο το στοιχείο, που κατά την άποψή του διαφοροποιεί τους ανθρώπους, είναι η τάξη, δηλαδή η κοσμιότητα και η σταθερότητα του χαρακτήρα. Αυτά υποβοηθούν το μαθητή στην πορεία του προς τη μάθηση και την έρευνα. Ο δάσκαλος οφείλει επίσης να φροντίσει, ώστε να γίνουν στο μαθητή συνειδητά τα πλεονεκτήματα της μεθόδου, και να τον συνηθίσει στην τάξη. Πρέπει ακόμα κατά τη διδασκαλία να χρησιμοποιεί και τα δύο είδη μεθόδου, είτε προχωρώντας από τα γενικά στα ειδικά είτε αντιστρόφως από τα ειδικά στα γενικά. Το πρώτο είδος λέγεται παραγωγή, ενώ το δεύτερο επαγωγή. Οφείλει δηλαδή να ασκήσει και στα δύο αυτά είδη τους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να κατανοήσουν σε ποιες περιπτώσεις είναι κατάλληλη η κάθε μια απ' αυτές και ποιους σκοπούς εξυπηρετεί³. Εδώ βλέπουμε ότι ο Λοκ ως προς τη μέθοδο της παραγωγής και επαγωγής ακολουθεί τα χνάρια των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων και κυρίως του Παρμενίδη, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Αναφορικά με την τάξη και την κοσμιότητα είναι εδώ έντονη η επίδραση κυρίως από τον Πλάτωνα⁴.

Ο νέος άνθρωπος παρομοιάζεται με άγραφο χαρτί ή κέρινο εκμαγείο, πράγμα που συνεπάγεται ότι μπορεί να ζυμωθεί και μορφοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό όπως επιθυμούν οι γονείς και οι δάσκαλοι. Δέχεται όμως παράλληλα και τις λεγόμενες ατομικές διαφορές· ο καθένας δηλαδή ως άτομο διαφέρει από όλα τα άλλα πρόσωπα. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλους η ίδια μέθοδος, αλλά κάθε εξατομικευμένη προσωπικότητα χρειάζεται κατάλληλη συμπεριφορά, για να ασκηθεί σωστά η αγωγή και να επιτύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα⁵.



2. Η διέγερση της προσοχής απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας

Όποια μέθοδος και αν χρησιμοποιηθεί, ο δάσκαλος οφείλει να κρατήσει αδιάπτωτη την προσοχή των μαθητών του. Με την προϋπόθεση αυτή μπορεί να προχωρεί με αισιοδοξία στο διδακτικό του έργο, λαμβάνοντας όμως πάντα υπόψη του τα όρια των ικανοτήτων και της αντοχής των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία πρέπει να είναι πάντα στα μέτρα τους και να ανταποκρίνεται στην αντιληπτική τους ικανότητα. Χωρίς τις προϋποθέσεις αυτές όλες οι προσπάθειες και ο πολυήμερος μόχθος του δασκάλου αποβαίνουν μάταιες και ατελέσφορες, ή —στην καλύτερη περίπτωση— θα έχουν μικρή απόδοση.

Για τη διέγερση της προσοχής ο μαθητής οφείλει να κατανοήσει όσο γίνεται καλύτερα τη χρησιμότητα αυτού που μαθαίνει. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, πρέπει ο δάσκαλος να του δώσει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει αυτά που έμαθε. Τότε θα αντιληφθεί μόνος του ότι έχει καταστεί ικανός να δημιουργήσει κάτι, το οποίο αδυνατούσε να κάνει πρωτύτερα και θα διαπιστώσει ότι αυτή του η ικανότητα του προσδίδει δύναμη και πραγματικό πλεονέκτημα έναντι άλλων, οι οποίοι στερούνται γνώσεων.

3. Η αγάπη και η γλυκύτητα ως θεμέλιος λίθος της διδασκαλίας

Η διδασκαλία πρέπει να συνοδεύεται από γλυκύτητα και κάποια τρυφερότητα, που να είναι έκδηλες στην όλη συμπεριφορά του δασκάλου, ο οποίος οφείλει παράλληλα να βοηθήσει το μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι τον αγαπά και ότι σκέφτεται το καλό του. Αυτός είναι ο μόνος τρόπος να γεννηθούν η αγάπη και το ενδιαφέρον στη ψυχή του παιδιού, ώστε να παρακολουθήσει με προσοχή, ζήλο και απόλαυση τα μαθήματα⁶. Οφείλει επίσης να έχει πάντα κατά νου ότι τίποτα δεν μπορεί να ψυχαγωγήσει την ψυχή του νέου, αν αυτό δεν προξενήσει ευχαρίστηση⁷. Η μάθηση δεν συμβιβάζεται με δυσάρεστα πάθη της ψυχής και ιδιαίτερα με το αίσθημα του φόβου, ο οποίος φέρει προσκόμματα στην ακόμα τρυφερή και εύπλαστη παιδική ψυχή. Ο μαθητής κατά την ώρα της διδασκαλίας πρέπει να βρίσκεται σε ήσυχη, ήρεμη και γαλήνια κατάσταση. Θεωρεί επίσης ότι είναι αδύνατο να δημιουργηθεί έντιμος και συνετός χαρακτήρας υπό την επίρεια του τρόμου⁸.

4. Ομιλία, ανάγνωση και γραφή είναι τα τρία στάδια της εκμάθησης της γλώσσας

Κατά τη διδασκαλία της γλώσσας ο μαθητής μπορεί να αρχίσει να διαβάζει, αφού πρώτα γίνει ικανός να ομιλεί⁹. Στη συνέχεια, αφού μάθει να δια-



βάζει, μπορεί να προχωρήσει στο να μάθει να γράφει. Αυτά είναι τα τρία διαδοχικά στάδια εκμάθησης της γλώσσας, δηλαδή η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή¹⁰. Όταν το παιδί επιχειρεί να μάθει ξένη γλώσσα, όπως για παράδειγμα Γαλλικά, ο δάσκαλος κατά την ώρα του μαθήματος οφείλει να χρησιμοποιεί μόνο τη συγκεκριμένη γλώσσα που διδάσκει. Κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, δηλαδή άλλης από τη μητρική, πρέπει να χρησιμοποιείται η μέθοδος της αποστήθισης, διότι τότε εισέρχεται κανείς μηχανικά, αυθόρμητα και κατά το δυνατόν τέλεια στο μηχανισμό και τη λειτουργία μιας γλώσσας, χωρίς να χρειάζεται να σκεφτεί εκ των προτέρων τη γραμματική και το συντακτικό. Θεωρεί δε χρήσιμη την εκμάθηση ξένων γλωσσών, διότι έτσι διευρύνεται ο ορίζοντας επικοινωνίας μεταξύ ατόμων και λαών. Η χρησιμότητά τους είναι εμφανής για παράδειγμα στην πολιτική και το εμπόριο με ξένες χώρες¹². Εκείνο όμως, που συμπληρώνει και κατά κάποιο τρόπο ολοκληρώνει την εκπαίδευση της γλώσσας, είναι τα ταξίδια σε άλλες χώρες, διότι έτσι δίνεται στο άτομο η ευκαιρία να ασκηθεί στην ομιλία της γλώσσας. Θεωρεί συγκεκριμένα ότι δύο είναι τα βασικά προσόντα που αποκτά κάποιος, όταν ταξιδεύει: 1) η κατά το δυνατόν τελειότερη εκμάθηση της γλώσσας και 2) η βελτίωση της προσωπικότητας, η οποία επιτυγχάνεται με τη φρόνηση και τη σύνεση. Κι αυτό διότι το άτομο συναναστρέφεται και συνδιαλέγεται με άλλους ανθρώπους, γνωρίζει άλλα ήθη και έθιμα καθώς και διαφορετικούς τρόπους ζωής¹². Ας υπομνησθεί εδώ ότι κατά το Νίκο Καζαντζάκη τα ταξίδια (και τα ονειράτα) θεωρούνται οι καλύτεροι ευεργέτες του ανθρώπου¹³.

§ 43. Τζον Στούαρτ Μιλ (John Stuart Mill 1806-1873)

1. Αποκέντρωση στην εκπαίδευση

Ο Τζον Στούαρτ Μιλ είναι ένας από τους διαπρεπέστερους και διασημότερους θετικιστές κατά τον 19ο αιώνα. Μοναδική πηγή γνώσης θεωρεί την εμπειρία και μόνη αποδεκτή γνωστική διαδικασία την επαγωγή. Μεγάλο μέρος των απόψεών του για την παιδεία καταλαμβάνει το θέμα της διδασκαλίας των θρησκευτικών. Κατά τον Μιλ η φιλοσοφία της παιδείας μπορεί να ρίξει άπλετο φως σε πολλά ζητήματα και κυρίως σ' εκείνα της ηθικής. Θεωρεί αναγκαίο να κωδικοποιηθούν καθαρές και κατανοητές αντιλήψεις στην εκπαίδευση πάνω σε θέματα καλής συμπεριφοράς, που θα αποτελέσουν τη βάση της ηθικής φιλοσοφίας και κατά συνέπεια των ηθικών κρίσεων¹. Πιστεύει επίσης ότι ακόμα και τα πιο μικρά σπέρματα των αισθημάτων μας δημιουργούνται και αυξάνονται με τη συμπάθεια και την επίδραση της παιδείας².



Δέχεται τη γνώμη του Πλάτωνα, κατά την οποία οι φιλόσοφοι έχουν να πουν σημαντικά πράγματα για την παιδεία, η οποία θα έπρεπε να ασκείται από τους φιλοσόφους, ώστε να επιτευχθεί βελτίωση της κοινωνίας. Πάντως, είτε από φιλοσόφους ασκείται είτε από τον κλήρο είτε από παιδαγωγούς, αυτό που πρέπει πάση θυσία να αποφεύγεται είναι να μην διενεργείται η εκπαίδευση ομοιόμορφα σ' ολόκληρη την επικράτεια. Θεωρεί δηλαδή λάθος να υπάρχει κεντρική εξουσία, η οποία θα ρυθμίζει τα εκπαιδευτικά θέματα σ' ολόκληρο το κράτος³. Απαιτεί έτσι κάτι παρόμοιο μ' αυτό που γίνεται στα Πανεπιστήμια, αφού είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα ανωτάτου επιπέδου με σχετική αυτονομία και αυτοδιοίκηση. Η γνώμη αυτή του Μιλ ίσως να τεκμηριώνεται στο γεγονός, ότι με την κεντρική εξουσία πνίγεται η πολυφωνία και εξασθενεί ο διάλογος, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόοδο και τον πολιτισμό. Για το λόγο αυτόν πρέπει να υπάρχει αποκέντρωση σε εκπαιδευτικά θέματα, τα οποία δεν πρέπει να ρυθμίζονται ομοιόμορφα.

2. Η ευεργετική επίδραση της παιδείας στο άτομο και την κοινωνία

Ο Μιλ επισημαίνει στη συνέχεια την τρομακτική επίδραση της εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς της ζωής και της επιστήμης και ιδίως στη θρησκεία, επειδή η παιδική ψυχή είναι εύπλαστη και ευάγωγος. Παρατηρεί επίσης ότι σ' όλο τον κόσμο τα παιδιά δέχονται μαθήματα θρησκείας είτε από σχολείο είτε από τους γονείς τους⁴. Θεωρεί ότι η δύναμη της εκπαίδευσης είναι σχεδόν δίχως όρια, αφού δεν υπάρχει καμιά φυσική κλίση στο άτομο, η οποία να μην είναι δυνατόν να χειραγωγηθεί από το δάσκαλο, ο οποίος μπορεί είτε να την αναπτύξει και να την τονώσει, είτε να την ελαττώσει ή να την αχρηστέψει⁵. Η δύναμη της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, και γενικότερα της συμπεριφοράς, είναι τρομακτική και ιδίως όταν αυτή γίνεται σε μικρή ηλικία⁶.

Ο Μιλ θεωρεί την εκπαίδευση όχι το κύριο αλλά το μοναδικό μέσο για την απάλειψη της φτώχειας. Η δύναμη των εργαζομένων έγκειται στην ποιότητα της εκπαίδευσης που έχουν λάβει⁷. Άρα όσο περισσότεροι πολίτες ενός κράτους είναι μορφωμένοι, και μάλιστα σε υψηλότερο βαθμό, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να γίνει η συγκεκριμένη χώρα πλουσιότερη. Γι' αυτό δέχεται ανεπιφύλακτα τη μαρξιστική άποψη εκείνης της εποχής (διότι σήμερα έχει γίνει καθολικό αίτημα), ότι δηλαδή πρέπει να μορφώνονται κατά το δυνατόν όλοι οι πολίτες ενός κράτους⁸.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ Χ

ΜΑΡΞΙΣΜΟΣ - ΥΠΑΡΞΙΣΜΟΣ

§ 44. Κάρολος Μαρξ (Karl Marx 1818-1883)

1. Η παιδεία πρέπει να παρέχεται καθολικά και εξ ίσου

Κατά τον Μαρξ η κοινωνία και οι κοινωνικές συνθήκες παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της παιδείας ενός κράτους. Ο μαρξισμός προσπαθεί να αλλάξει τον παραδοσιακό χαρακτήρα της παιδείας, με το να αποτρέψει την επίδραση της άρχουσας τάξης σ' αυτή¹, μέχρι την τελική κατάργηση των τάξεων. Ο Μαρξ πιστεύει σε μια γενική εκπαίδευση όλων των παιδιών χωρίς εξαίρεση με έξοδα του κράτους, η οποία θα παρέχεται εξίσου σε όλους. Αυτή πρέπει να διαρκεί, μέχρι να καταστεί το άτομο ικανό και αυτοδύναμο μέλος της κοινωνίας. Θεωρεί δε μια τέτοιας υφής παιδεία απονομή της δικαιοσύνης στους φτωχούς συνανθρώπους μας.

Η άποψη αυτή θεμελιώνεται στην εύλογη αξίωση, ότι κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα για πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων του και έχει προφανώς έμμεση σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κατά το Μαρξ είναι μεγάλο λάθος να νομίζει κανείς ότι η αγραμματοσύνη είναι αναγκαία συνέπεια της φτώχειας. Η κοινωνία θα έχει εξάλλου περισσότερα οφέλη, αν οι πολίτες της είναι μορφωμένοι παρά αμόρφωτοι². Πιστεύει έτσι σε ίση παιδεία όλων των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία σε δημόσια κτίρια και με αποκλειστική δαπάνη του κράτους, υπερασπίζεται δηλαδή τη δωρεάν δημόσια παιδεία³. Η εργασία θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της παιδείας.

2. Η ηθική διδασκαλία συμπίπτει με την κατηγορική προσταγή του Καντ

Στην ηθική παιδεία θέτει το αξίωμα: «Ό,τι δεν θέλεις να σου κάνουν οι άλλοι μην το κάνεις σε κανένα». Την αρχή αυτή θεωρεί πραγμάτωση τέλειας ισότητας και αδελφικής αγάπης⁴. Το αξίωμα αυτό δεν διαφέρει κατά βάση από την κατηγορική προσταγή του Καντ: «Πράττε μόνο σύμφωνα με ένα τέτοιο γνώμονα, μέσω του οποίου μπορείς συνάμα να θέλεις αυτός ο γνώμονας να γίνει καθολικός νόμος»⁵.



§ 45. Αντώνιος Γκράμσι (A. Gramsci 1891-1937)

1. Η δημόσια παιδεία είναι μέσο κυριαρχίας στη φύση

Ο Γκράμσι θεωρεί το φαινόμενο της παιδείας (εξαιτίας του ότι αυτή παράγει γνώση) μέσο κυριαρχίας του ανθρώπου πάνω στη φύση, και αγώνα ενάντια στα βιολογικά του ένστικτα, με απώτερο σκοπό να μπορεί ο άνθρωπος να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες του ανάγκες¹. Η άποψη αυτή, ότι μόνο με τη γνώση θα κυριαρχήσουμε πάνω στη φύση, διατυπώθηκε με ιδιαίτερη έμφαση από τον Βάκωνα: Δεν θα κυριαρχήσουμε στη φύση, εκτός αν υπακούσουμε σ' αυτή (natura non nisi parendo vincitur). Υπακοή σημαίνει γνώση των νόμων της φύσης. Αυτό συνεπάγεται κατ' επέκταση ότι η γνώση είναι δύναμη².

Απαιτεί μάλιστα η εκπαίδευση να γίνει (από ιδιωτική) δημόσια στο νέο τύπο σχολείου που οραματίζεται, διότι μόνο έτσι μπορούν να καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό οι ανάγκες όλων των ανθρώπων χωρίς διακρίσεις. Το κράτος δηλαδή οφείλει να αναλάβει εξ ολοκλήρου την εκπαίδευση³. Διαπιστώνει επίσης ότι οι ανάγκες και δραστηριότητες του ανθρώπου έχουν γίνει σήμερα περισσότερο πολύπλοκες από πριν, γι' αυτό θεωρεί αναγκαία την εξειδίκευση⁴. Βαθιά πίστη του είναι, ότι η εκπαίδευση δεν χωρίζεται στεγανά από τη μόρφωση, αφού στο σχολείο συντελείται μια σύνθεση των δύο αυτών στοιχείων, και ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία.

Κατά τον Γκράμσι η συνείδηση του παιδιού δεν είναι κάτι το «ατομικό» ή καθορισμένο αλλά η αντανάκλαση του μέρους εκείνου της αστικής κοινωνίας, στο οποίο συμμετέχει το παιδί, δηλαδή των κοινωνικών σχέσεων που αναφέρονται στην οικογένεια, τη γειτονιά, το χωριό κ.τ.λ.⁵ Κάθε μεταρρύθμιση, που επιχειρείται στην εκπαίδευση, δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως εύκολο πράγμα, διότι δεν αφορά μόνο το δάσκαλο και το μαθητή, «αλλά ολόκληρο το κοινωνικό πλέγμα, που έκφρασή του είναι ο άνθρωπος⁶. Διαπιστώνει επίσης ορθά ότι παιδιά μορφωμένων οικογενειών και αυτά που ζουν στην πόλη ετοιμάζονται ευκολότερα στη σχολική εργασία τους. «Έτσι οι μαθητές της πόλης, για μόνο το λόγο ότι ζουν σ' αυτήν, έχουν απορροφήσει κι όλες μια ποσότητα γνώσεων και κλίσεων που κάνουν πιο εύκολη, πιο ωφέλιμη και πιο γρήγορη τη φοίτηση στο σχολείο»⁷.

2. Ο δάσκαλος πρέπει να περιορίζεται στο συντονισμό της συζήτησης

Ως ρόλο του δασκάλου δέχεται την καθοδήγηση και τον συντονισμό της συζήτησης. Ο μαθητής δεν πρέπει να παίρνει έτοιμη τη σχολική γνώση από



το δάσκαλο, αλλά να την αποκτά μόνος του με δημιουργική εργασία χωρίς εξωτερική βοήθεια⁸. Η θέση αυτή είναι σωκρατική και απηχεί τις απόψεις πολλών άλλων φιλοσόφων, όπως του Πόπιτερ, του Γιάσπερς, και έχει υιοθετηθεί από τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη. Πιστεύει επίσης ότι και στην πανεπιστημιακή διδασκαλία πρέπει να γίνεται συζήτηση με τους φοιτητές καθώς και ανταλλαγή απόψεων. Έτσι καταδικάζει απερίφραστα τον παραδοσιακό τρόπο της από «καθ' έδρας» διδασκαλίας, που ήταν μονόλογος. Πιστεύει απεναντίας στη στενή επαφή και επικοινωνία του δασκάλου με το μαθητή⁹ και καταδικάζει τη χρήση του ενός και μοναδικού διδακτικού εγχειριδίου στα Πανεπιστήμια, τα οποία είναι χώρος όπου θα μελετούμε, για να μάθουμε πώς θα σπουδάσουμε¹⁰. Αποδίδει δηλαδή σπουδαιότητα στην κριτική και δημιουργική μάθηση και όχι στην αποστήθιση.

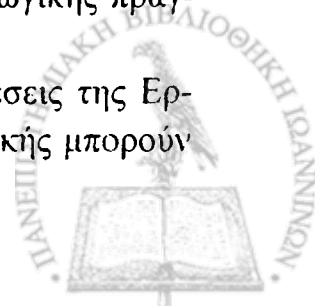
Ο Γκράμσι πιστεύει ότι η μάθηση στο σχολείο γίνεται πιο αποτελεσματική όσο στενότερες είναι οι σχέσεις δασκάλου και μαθητή, διότι έτσι έρχονται στην επιφάνεια ορισμένα στοιχεία που απαιτούν σοβαρή αντιμετώπιση και που έχουν άμεση σχέση με τη μάθηση¹¹. Στις σχέσεις αυτές εκδηλώνεται το συγκινησιακό στοιχείο της διδασκαλίας, που εκφράζεται με τον παιδαγωγικό έρωτα του Πλάτωνα και την παιδαγωγική αγάπη του Πεσταλότσι. Διατηρεί δε την ακράδαντη πεποίθηση ότι, για να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση, ο μαθητής πρέπει να κάνει γραπτές εργασίες, όπως γραπτές, «περιεχτικές και σύντομες» πρέπει να είναι και οι παρατηρήσεις του δασκάλου. Το να γράφει ο δάσκαλος τις παρατηρήσεις του θεωρεί ο Γκράμσι βασική παιδαγωγική αρχή¹².

§ 46. Δ. Γληνός (1882-1943)

1. Παιδεία είναι η καλλιέργεια των ψυχοσωματικών ικανοτήτων

Σημαντική είναι η προσφορά του Δημήτρη Γληνού τόσο στον τομέα της φιλοσοφίας όσο και της παιδείας. Το φιλοσοφικό του έργο είναι «πρωτοποριακό και μαρξιστικό»¹. Υπέστη έμμεσα την επίδραση του Γ. Σκληρού². Μαζί με τον Αλέξανδρο Δελμούζο και το Μανόλη Τριανταφυλλίδη συνέβαλε σημαντικά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917³. Ο Γληνός πιστεύει ότι υφίσταται στενός δεσμός ανάμεσα στη φιλοσοφία και την παιδεία, διαπιστώνει ωστόσο ότι λείπει στην Ελλάδα μια φιλοσοφία της ελληνικής παιδείας, δηλαδή μια κριτική γνώση της νεοελληνικής παιδαγωγικής πραγματικότητας⁴.

Ο Γληνός θεωρεί ξεπερασμένες τις φιλοσοφικές προϋποθέσεις της Ερβαρτιανής αντίληψης και πιστεύει ότι οι βάσεις της παιδαγωγικής μπορούν



να στηριχτούν στις δικές του οντολογικές θεωρίες. Παιδαγωγική είναι κατά την άποψή του η «συστηματική καλλιέργεια και ανάπτυξη των ανθρώπων ενστίκτων και ικανοτήτων, σωματικών και ψυχικών, που η ως τώρα εξέλιξη μας έδειξε πως συνεργούν στην προσωπική τελειότητα και ευτυχία του ανθρώπου και στην καθολική πρόοδο της κοινωνίας ή της ανθρωπότητας»⁵. Είχε μάλιστα σχεδιάσει να πραγματοποιηθεί τις «φιλοσοφικές βάσεις κάθε παιδαγωγικής»⁶. Διατυπώνει επίσης την άποψη ότι η φιλοσοφία και κοινωνιολογία έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα να θέσουν τους σκοπούς της αγωγής. Η παιδαγωγική επιδιώκει να βρει τον ιδεώδη σκοπό της στη φιλοσοφία και μάλιστα στην ηθική (καθώς και στην κοινωνιολογία)⁷. Υπερασπίζεται την αναγκαιότητα, ότι ο μαθητής πρέπει να αποκτά φιλοσοφική προπαιδεία και θεωρεί συνεπώς απαραίτητη τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα γυμνάσια και στα πρακτικά σχολεία⁸.

47. Κάρολος Γιάσπερς (K. Jaspers 1883-1969)

1. Η παιδεία είναι καθοριστική στη συμπεριφορά του ατόμου

Στο φιλοσοφικό ρεύμα του υπαρξισμού θα εξετασθούν μόνο οι απόψεις του Γιάσπερς, επειδή αυτός ασχολήθηκε ίσως περισσότερο με το πρόβλημα της παιδείας. Ο Γιάσπερς υποστηρίζει ότι ολόκληρο το φαινόμενο της παιδείας έγκειται στη συμπεριφορά του ανθρώπου προς τον άνθρωπο και ιδίως στη στάση της μεγαλύτερης προς τη νεότερη γενιά, στη μετάδοση των μορφωτικών περιεχομένων, στη συμμετοχή σε αξίες, στην πειθάρχηση της διαγωγής μας και γενικά στο να αφεθεί η νεότητα να αναπτυχθεί αυτόνομα και να οδηγηθεί στην πραγμάτωσή της. Θεωρεί απαραίτητο να καταβάλλεται η προσπάθεια να ανάγονται τα επιμέρους σε αρχές¹. Πορεία και στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι το να αφήνεται ο εκπαιδευόμενος να ασκείται, να μαθαίνει και να κάνει τη θεωρία πράξη. Ο χαρακτήρας όμως αυτής της πράξης πρέπει να είναι το παιχνίδι και η προσπάθεια². Αποφασιστικό παράγοντα κάθε παιδείας θεωρεί την εκλογή των περιεχομένων της μόρφωσης που θα οικειοποιηθούν οι μαθητές, καθώς και τον τρόπο αναγωγής του ειδικού σε αρχές. Αποτέλεσμα της παιδείας είναι η πραγματικότητα ως ικανότητα εκτέλεσης ενεργειών, ως κατάσταση της μόρφωσης και της δυνατότητας αυθόρμητης ενέργειας και όχι ως άθροισμα γνώσεων και δεξιοτήτων. Ανάλογα με την ποιότητα της παιδείας που παίρνουν οι νέοι διαστρωματώνονται κατόπιν στην κοινωνία.

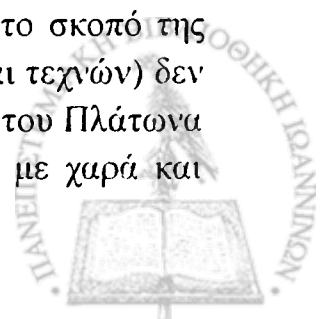


2. Ο μαθητής οφείλει να βιώνει τη γνώση

Ο Γιάσπερς δεν θεωρεί άξια λόγου και δικαιωμένη την παιδεία που περιορίζεται απλώς στη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων, ακόμα και στην εξαιρετική περίπτωση που οι επιδόσεις των μαθητών είναι άριστες. Χρειάζεται να βιώνει κανείς με πάθος τα μορφωτικά περιεχόμενα, για να φτάσει στη μάθηση και να αποκτήσει γνώσεις, οι οποίες θα του είναι εντούτοις κάτι το τελείως δευτερεύον. Δεν δέχεται ούτε την άποψη που επικρατεί, σύμφωνα με την οποία συνήθως εξαναγκάζουν τα παιδιά για μάθηση, με την ελπίδα ότι αυτά που μαθαίνουν θα τους γίνουν αργότερα βιώματα και θα οικειοποιηθούν έτσι το περιεχόμενο της διδαχθείσας ύλης. Αυτή η στάση εμπιστοσύνης αποτελεί κατά την άποψή του απατηλή ελπίδα. Μόνο ο αυταναγκασμός μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα στη διαδικασία της μάθησης. Ο εξαναγκασμός δεν μπορεί να συντελέσει στην καλή αγωγή³. Κι αυτό γιατί πιστεύει ότι μόνο όποιος δίνεται με την ψυχή του στη μάθηση, θα του γίνουν κτήμα τα μαθήματα, αλλιώς θα του μείνουν ακατανόητα και θα τον ωθούν σε λάθη και ολισθήματα, αφού η οικειοποίηση των γνώσεων θα συντελείται επιφανειακά⁴.

Στις θέσεις αυτές του Γιάσπερς διαφαίνεται έντονα ο υπαρξιακός χαρακτήρας, που προσδιορίζεται από την ανάγκη της επικοινωνίας και των βιωμάτων. Οι ίδιες σκέψεις απαντούν επίσης στον Πλάτωνα και Αριστοτέλη. Ο Γιάσπερς πήρε από το Σωκράτη και τον Πλάτωνα τον απορητικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να εναποθέτει μηχανικά γνώσεις στο νου του μαθητή. Ο τελευταίος θα οδηγηθεί με τη μαιευτική μέθοδο, δηλαδή με τις ερωταποκρίσεις, να βρει μόνος του τη λύση ή τουλάχιστο να προβληματιστεί και να του δημιουργηθεί η απορία και η επίγνωση της άγνοιάς του.

Το δεύτερο στοιχείο είναι το συγκινησιακό, που δημιουργείται με το πάθος. Ο μαθητής πρέπει να βιώνει τη γνώση που αποκτά, διαφορετικά θα του είναι ανώφελη. Το στοιχείο αυτό, όπως είδαμε, απαντά στον Πλάτωνα, και Αριστοτέλη. Ο τελευταίος δίνει σ' αυτό ιδιαίτερη έμφαση. Η σκέψη που διατυπώνεται είναι, ότι ο νέος πρέπει με καλή παιδεία να αποκτήσει την αρετή, να γίνει δηλαδή ενάρετος. Η αρετή όμως αναφέρεται στις πράξεις και τα πάθη. Κάθε πράξη και πάθος ακολουθούν χαρά και λύπη. Για το λόγο αυτό η αρετή ανάγεται σε τελευταία ανάλυση στις χαρές και τις λύπες⁵. Σκοπός της πολιτικής και συνεπώς και της παιδείας (αφού στο σκοπό της πολιτικής υπάγονται οι σκοποί όλων των άλλων επιστημών και τεχνών) δεν είναι η απόκτηση ξηρών γνώσεων αλλά η πράξη⁶. Κοινή αρχή του Πλάτωνα και του Γιάσπερς είναι ότι η μάθηση πρέπει να συντελείται με χαρά και



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΝΕΟΡΕΑΛΙΣΜΟΣ

§ 48. Γκίλμπερτ Ράιλ (Gilbert Ryle 1900-1976)

1. Μέθοδος είναι ο τρόπος εργασίας

Ο Ράιλ θέτει το βασικό ερώτημα, πώς είναι λογικά δυνατόν κάποιος να μάθει να κάνει πράγματα που δεν διδάχτηκε ποτέ ή με άλλα λόγια, πώς είναι δυνατόν να γίνει κάποιος αυτοδίδακτος¹. Η προβληματική αυτού του θέματος τον οδήγησε στο ερώτημα, πώς μπορεί ένας να διδάξει κάποιον άλλον να κάνει πράγματα που δεν διδάχτηκε. Η απάντηση είναι ότι μπορούν να διδαχθούν η μέθοδος και οι τρόποι ενέργειας (*modi operandi*) και ότι η εκμάθηση μιας μεθόδου διαφέρει από την εφαρμογή της.

Μέθοδο ονομάζει ο Ράιλ τον τρόπο με τον οποίο μπορεί κανείς να μάθει κάτι, ο οποίος είναι γενικός υπό δύο έννοιες. Πρώτο, ο τρόπος με τον οποίο ενεργεί κανείς μπορεί να είναι ο ίδιος με τον τρόπο άλλων ανθρώπων. Δεύτερο, η μέθοδος είναι γενική, γιατί δεν υπάρχουν όρια στον αριθμό των πράξεων που μπορούν να γίνουν μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο, αφού είναι εφαρμόσιμη οπουδήποτε, οποτεδήποτε και από οποιονδήποτε².

2. Ο δάσκαλος οφείλει να διδάξει μόνο τη μέθοδο

Το ερώτημα που τίθεται στη συνέχεια είναι, πώς μπορεί κανείς να διδάξει μεθόδους σε κάποιον να κάνει πράγματα, που δεν διδάχτηκε. Εδώ δεν δίνεται μια μόνο απάντηση, επειδή πολλά πράγματα απαιτούν διαφορετικές μεθόδους. Αλλά ακόμα και στον ίδιο τομέα, για υποθέσεις δηλαδή του ίδιου είδους, ο ένας εργάζεται ενίοτε τελείως διαφορετικά από τον άλλο, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τη ζωγραφική. Θεωρεί πάντως αναπόφευκτο, ότι ο μαθητής οφείλει να κάνει πρακτική εξάσκηση σ' αυτό που μαθαίνει για καλύτερη εμπέδωση. Ο δάσκαλος διδάσκει στο μαθητή τον τρόπο της εργασίας και ο μαθητής με τη σειρά του πρέπει να αρχίσει να εφαρμόζει τη μέθοδο, έστω και με ορισμένες δυσκολίες στην αρχή³. Μεγαλύτερη αμοιβή για το δάσκαλο θεωρεί να βγάζει μαθητή ανώτερο του⁴.



§ 49. Λουδοβίκος Βίτγκενσταϊν (Ludwig Wittgenstein 1889-1951)

1. Η γλώσσα συνίσταται στο δεσμό ανάμεσα στο όνομα και το αντικείμενο

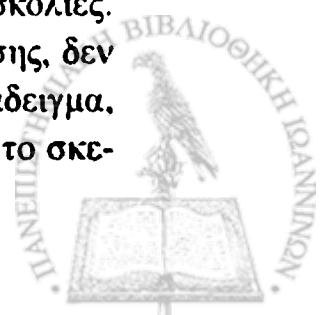
Ο Λούντβιχ Βίτγκενσταϊν, όπως είναι φυσικό, στρέφει την προσοχή του αναφορικά με τον τομέα της παιδείας στη διδασκαλία της γλώσσας, αφού αυτή έχει προτεραιότητα στον κύκλο των ενδιαφερόντων του. Η εκμάθηση της συνίσταται κυρίως στο να δίνουμε όνομα σε κάθε αντικείμενο¹. Ανάμεσα στο όνομα και το ονομαζόμενο υφίσταται δεσμός. Αναφέρει δε ως παράδειγμα τη λέξη «ύπνος», όπου η έννοια της συνδέεται με την αρχική φυσική έκφραση του εν λόγω αισθήματος². Αν διδάξει κάποιος την έννοια του «κανονικού» στη γαλλική γλώσσα, το επιτυγχάνει με τη βοήθεια των αντίστοιχων γαλλικών λέξεων. Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν γνωρίζει όλες τις γαλλικές λέξεις, με τις οποίες του επεξηγείται η άγνωστη λέξη, τότε ο δάσκαλος καταφεύγει σε παραδείγματα, μιμήσεις και χειρονομίες³.

2. Η άσκηση απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας

Για την εμπέδωση της διδαχθείσας έννοιας η διδασκαλία πρέπει να συνοδεύεται από την άσκηση. Ο παιδαγωγός δείχνει το συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ ο μαθητής προφέρει τη σχετική λέξη, επαναλαμβάνοντάς την δηλαδή όπως την ακούει από το δάσκαλο. Πιστεύει μάλιστα ότι ο καλύτερος και προσφορότερος τρόπος για εκμάθηση της γλώσσας είναι τα «γλωσσικά παιχνίδια»⁴. Θεωρεί δε απαραίτητα στοιχεία κάθε διδασκαλίας τα παραδείγματα, τις αμοιβές και τις τιμωρίες⁵.

Η διδασκαλία είναι κατά βάση για τον Βίτγκενστάϊν μια άσκηση, που μας βοηθάει να συνδέουμε τα ονόματα με τα πράγματα, όπως για παράδειγμα το κίτρινο χρώμα με κίτρινα πράγματα⁶. Αυτή όμως η σύνδεση των ονομάτων με τα πράγματα δεν αρκεί, όπως παρατηρεί ο ίδιος για την εκμάθηση της γλώσσας, γιατί πώς να συνδέσει κανείς τη λέξη, όπως «σήμερα», «δεν», «αλλά» κ.ά.; Αυτή η σύνδεση μπορεί να αρκεί ίσως για μια γλώσσα απλούστερη από τη δική μας⁷. Στο έργο της κατανόησης των περιστάσεων συμβάλλει τα μέγιστα η κατασκευή φανταστικών εννοιών⁸.

Η ηθική αγωγή θεωρείται από τον αυστριακό φιλόσοφο αρκετά πολύπλοκο και δύσκολο θέμα. Αναφέρει δε ορισμένα παραδείγματα διδασκαλίας της ηθικής, στα οποία γίνονται φανερές οι σχεδόν ανυπέρβλητες δυσκολίες. Όταν θέλει κάποιος να διδάξει για παράδειγμα την έννοια της κόλασης, δεν κάνει ηθική διδασκαλία. Αυτή μπορεί να αναφερθεί απλώς ως παράδειγμα, και μάλιστα ως ένα ακατάληπτο μυστήριο, αφού πρώτα αναπτυχθεί το σκε-



πτικό για την ηθική. Κι αυτό γιατί δεν μπορεί κανείς να μιλήσει για την κόλαση, αν πρώτα δεν εξηγήσει επαρκώς την έννοια της τιμωρίας.

Το γεγονός, ότι η άσκηση είναι αναπόσπαστο και δημιουργικό στοιχείο της διδασκαλίας και της μάθησης έχει τονιστεί και από άλλους στοχαστές όπως για παράδειγμα κατά τη βυζαντινή περίοδο από τον Νικηφόρο Βλεμμίδα, ο οποίος συνέθεσε το έργο «Περί αρετής και ασκήσεως»¹⁰. Ο Otto Bollnow στο έργο του «Το πνεύμα της άσκησης» αποδεικνύει το στενό και άρρηκτο δεσμό μεταξύ της δημιουργικότητας και της άσκησης¹¹. Στα πλαίσια αυτά θα μπορούσε να ενταχθεί ίσως και η *Ασκητική* του Νίκου Καζαντζάκη, σύμφωνα με τον οποίο ολόκληρη η πορεία της ζωής είναι διαρκής άσκηση, αγώνας και δοκιμασία¹².

§ 50. Τζον Ντιούϊ (John Dewey 1859-1952)

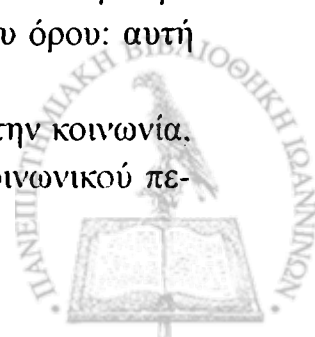
1. Η φιλοσοφία ως γενική θεωρία της παιδείας

Κατά τον Ντιούϊ υφίσταται στενή σχέση και συνάφεια της παιδείας όχι μόνο με την εμπειρία των πραγματικών δεδομένων¹ αλλά και τη φιλοσοφία. Εκλαμβάνει μάλιστα όλη τη φιλοσοφία ως γενική θεωρία της παιδείας, μια θεωρία δηλαδή, στην οποία αυτή είναι το είδος της αντίστοιχης πράξης. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται με το ακόλουθο επιχείρημα. Τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων υποδηλώνουν τις διαθέσεις τους, οι οποίες όμως διαμορφώνονται με την επίδραση της εκπαίδευσης. Για να είναι όμως σε θέση η εκπαίδευση να διαδραματίσει καθοδηγητικό ρόλο στις ανθρώπινες πράξεις, πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες αρχές και αξίες², που είναι και φιλοσοφικής προέλευσης.

2. Η δημοκρατία ως παιδαγωγική αρχή

Η παιδεία σχετίζεται και με τη δημοκρατία, με την οποία υπάρχει αμοιβαία σχέση. Η ίδια η δημοκρατία θεωρείται από τον Ντιούϊ παιδαγωγική αρχή. Μια προεκλογική εκστρατεία για παράδειγμα έχει μεγαλύτερη σημασία για την εκπαίδευση παρά για τα άμεσα αποτελέσματα των εκλογών. Τονίζεται δηλαδή ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της δημοκρατίας³. Διαπιστώνεται ωστόσο και η αντίστροφη σχέση. Δηλαδή, η δημοκρατία όχι μόνο είναι παιδαγωγική αρχή, αλλά ούτε μπορεί και να διατηρηθεί –πολύ δε λιγότερο να αναπτυχθεί–, χωρίς την παιδεία με τη στενότερη έννοια του όρου: αυτή δηλαδή που παρέχεται στο σχολείο και την οικογένεια⁴.

Η παιδεία δεν σχετίζεται μόνο με τη δημοκρατία αλλά και την κοινωνία, αφού αυτή είναι κοινωνική λειτουργία. Οι περιστάσεις του κοινωνικού πε-



ριβάλλοντος καθορίζουν και τις αξίες, προς τις οποίες εθίζεται το άτομο. Η παιδεία προϋποθέτει την ύπαρξη των κοινωνικών αυτών συνθηκών, οι οποίες συνιστούν τους κανόνες και τα ιδεώδη, που είναι απαραίτητα στην καθοδήγηση και τον προσδιορισμό της ανάπτυξης του ατόμου. Οι συνήθειες, τα ήθη, η εκάστοτε υφιστάμενη τάξη και η λειτουργία των πατροπαράδοτων θεσμών καθορίζουν άμεσα ή έμμεσα τους σκοπούς και τα κίνητρα της παιδείας⁵. Ο Ντιούϊ αποδίδει επίσης μεγάλη σημασία στη σχέση της φιλοσοφίας με την επιστήμη, την οποία θεωρεί βάση της παιδείας⁶.

§ 51. Α. Ν. Χουάιτχεντ (Alfred North Whitehead 1861-1947)

1. Αρχές της αγωγής

Ο Χουάιτχεντ, Άγγλος μαθηματικός και φιλόσοφος, στο έργο του «*Η οργάνωση του στοχασμού*», δίδει ένα περίγραμμα των παιδαγωγικών του ιδεών γενικά, με ιδιαίτερη έμφαση στα μαθηματικά. Εκεί θέτει ορισμένες αρχές της παιδείας. Η πρώτη απ' αυτές υπαγορεύει να μην διδάσκουμε στο παιδί πάρα πολλά πράγματα, ώστε να γίνεται υπέρβαση των ορίων των δυνατοτήτων του. Σύμφωνα με μια άλλη αρχή πρέπει, αυτό που θέλουμε να μεταδώσουμε στο παιδί, να το διδάξουμε τέλεια και εξονυχιστικά, δηλαδή κατά τρόπο λεπτομερή και παραστατικό¹. Εκφράζει επίσης την άποψη, ότι η παιδεία είναι χρήσιμη, οποιοσδήποτε και αν είναι ο σκοπός της ζωής. Το επιχείρημα, με το οποίο τεκμηριώνει τη θέση του αυτή στηρίζεται στο γεγονός, ότι η παιδεία συμβάλλει στην κατανόηση του περιβάλλοντος κόσμου. Η σύλληψη όμως είναι χρήσιμο πράγμα. Η ωφελιμότητα για παράδειγμα της γνώσης του παρελθόντος, την οποία αντλούμε από την ιστορία, είναι να εφοδιαστούμε με ικανότητες για την ορθή πρόβλεψη και επιτυχή αντιμετώπιση του μέλλοντος².

2. Η χαρά της δημιουργίας και όχι η ανάγκη είναι αιτία των εφευρέσεων

Πιστεύει επίσης ότι το εφευρετικό και γενικότερα το ερευνητικό πνεύμα απαιτεί μια ευχάριστη πνευματική κατάσταση για την υγιή ενεργοποίησή του. Τοποθετεί δε σε πολύ υποδεέστερη μοίρα την ανάγκη ως αιτία των εφευρέσεων. Η επίκληση ανάγκης θεωρείται απ' αυτόν μάταιο τέχνασμα. Αντίθετα, εκείνος πιστεύει ότι η βάση ανάπτυξης της σύγχρονης εφεύρεσης είναι οι θετικές επιστήμες, οι οποίες είναι η φυσική απόρροια μιας ευχάριστης διανοητικής περιέργειας³. Παραδέχεται ακόμα ότι η μελέτη της γλώσσας είναι η πιο συνηθισμένη μέθοδος να μεταδίδουμε στους άλλους τις καταστάσεις του νου μας. Η απαιτούμενη προς τούτο τεχνική είναι εκείνη της



προφορικής έκφρασης, ενώ η επιστήμη ασχολείται με τη μελέτη της δομής της γλώσσας και την ανάλυση των σχέσεών της με τα νοήματα ή αισθήματα που αυτή μεταδίδει⁴.

3. Σκοπός της παιδείας η σύλληψη του νοήματος της ζωής

Κατά τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων δεν πρέπει να γίνεται υπέρβαση των ορίων του γενικού και του ειδικού, διότι από τη συνένωση των δύο πηγάζει το μέσο, που είναι το μέτριο. Κι αυτό διότι η βασική πορεία των συλλογισμών είναι να γενικεύει κανείς το συγκεκριμένο και μετά να συγκεκριμενοποιεί το γενικό. Χωρίς γενικεύσεις δεν υπάρχει συλλογισμός και χωρίς συγκεκριμενοποίηση δεν υπάρχει σημασία⁵. Υποστηρίζει επίσης τη θέση, ότι κάθε σοβαρή και θεμελιώδης αλλαγή στις ιδέες μιας ανθρώπινης κοινωνίας πρέπει κατ' ανάγκην να προέρχεται από μια εκπαιδευτική επανάσταση ή εξέλιξη. Ο αμείλικτος νόμος της εκπαίδευσης έγκειται κατά την άποψή του στο να εφοδιάζει τους μαθητές με γνώσεις και ιδέες και να συντελεί στο να δημιουργηθούν εκείνες οι ικανότητες, οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκτιμούν την τρέχουσα πνευματική κατάσταση, ώστε να συλλάβουν το νόημα της ζωής⁶. Σ' αυτή την περίπτωση η παιδεία γίνεται ζωντανή και αποτελεσματική. Πρέπει ωστόσο να αποφεύγεται η άστοχη και ασύνδετη συσσώρευση λεπτομερειών⁷. Ως τελικό σκοπό θεωρεί την αρμονία του στοχασμού⁸.

4. Παιδεία είναι η τέχνη για την εξεύρεση γνώσεων

Παιδεία για τον Χουάιτχεντ είναι, όπως εκθέτει στο έργο του: «*Τα φιλοσοφικά θεμέλια της παιδείας*», η οικειοποίηση της τέχνης για την εξεύρεση και τη χρήση των γνώσεων⁹. Είναι με άλλα λόγια η καθοδήγηση του ατόμου προς κατανόηση του ορθού τρόπου διαβίωσης, ο οποίος έγκειται στην πιο τέλεια επίτευξη των ποικίλων δραστηριοτήτων, που εκφράζουν τις δυνατότητες ενός ζωντανού οργανισμού σ' ένα πραγματικό περιβάλλον¹⁰. Συνεπώς η σημασία των γνώσεών μας συνίσταται στην ορθή χρησιμοποίηση των ικανοτήτων μας, δηλαδή στη φρόνηση¹¹.

§ 52. Μπέρτραντ Ράσσελ (Bertrand Russell 1872-1970)

1. Η μικρή ηλικία είναι αποφασιστική για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα

Ο Βέρτραντ Ράσσελ αποδίδει μεγάλη σημασία στην αγωγή, αφού αυτή μας παρέχει το κλειδί, με το οποίο μπορούμε ν' ανοίξουμε τις πύλες του κό-



σμου που θα κατοικήσουμε. Μ' αυτήν αποκτούμε τις αρετές και τις κακίες¹. Πιστεύει μάλιστα ότι η νεαρή ηλικία είναι αποφασιστικής σημασίας για την οικειοποίηση των αρετών και των γνώσεων. Προς επιβεβαίωση της θέσεώς του αυτής αναφέρει ορισμένα παραδείγματα. Λέγει συγκεκριμένα ότι η πειθαρχία δεν πρέπει να επιβάλλεται καταναγκαστικά απ' έξω με τη βία, αλλά θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα εσωτερικής κατανόησης και πειθούς. Το παιδί συνηθίζει από μικρό ευκολότερα σ' αυτό το είδος της πειθαρχίας παρά αργότερα². Το ίδιο συμβαίνει και με την εκμάθηση των γλωσσών, η οποία πρέπει να αρχίσει από πολύ νωρίς, για να αποφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, επειδή σε μικρή ηλικία το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα τέλεια και με λιγότερο κόπο από ό,τι αργότερα³.

2. Αρχές της εκπαίδευσης

Κατά τη γλωσσομάθεια επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα, αν χρησιμοποιείται παράλληλα και η μέθοδος της αποστήθισης, διότι έτσι δημιουργείται αυθόρμητη έκφραση της σκέψης. Η παπαγαλία αυτή θα είναι ακόμα πιο ωφέλιμη και αποτελεσματική, όταν τα παιδιά παίζουν θέατρο, διότι τότε δημιουργείται εντονότερο και σταθερότερο ενδιαφέρον⁴. Διαπιστώνει όμως ταυτόχρονα ότι όσο πιο μικρή είναι η ηλικία του μαθητή, τόσο περισσότερες παιδαγωγικές ικανότητες απαιτούνται⁵.

Κυρίαρχο στοιχείο του ψυχικού κόσμου του παιδιού θεωρεί την αγάπη του προς το παιχνίδι, το οποίο αποτελεί ζωτική ανάγκη του παιδιού, η εκπλήρωση της οποίας το κάνει ευτυχισμένο⁶. Απ' αυτό βγαίνει το συμπέρασμα, ότι ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιεί το παιχνίδι στη διδασκαλία κατά το υπόδειγμα του Πλάτωνα (*Πολιτεία* 537a).

Το να κατορθώσει ο δάσκαλος να συνηθίσει το παιδί να λέει την αλήθεια θεωρεί ο Ράσσελ έναν από τους βασικότερους στόχους της ηθικής αγωγής⁷. Όσον αφορά τη διδακτική, πιστεύει ότι το *τι* και το *πώς* θα διδαχτεί συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, αφού η μέθοδος συναρτάται με το αντικείμενο διδασκαλίας. Η ποιότητα δε της μεθόδου έχει άμεση σχέση με την απόδοση του μαθητή. Δηλαδή, αν η μέθοδος είναι καλή, ο μαθητής μαθαίνει περισσότερα και ταχύτερα κάτω από τις ίδιες συνθήκες (νοητικές, κοινωνικές, οικονομικές κ.ά.), παρά αν αυτή είναι κακή⁸.

Ο Ράσσελ πιστεύει σε μια παιδεία, η οποία θα είναι σε όλους προσιτή και όχι μόνο στις ευπορότερες κοινωνικές τάξεις. Το αν ωστόσο ορισμένες οικογένειες έχουν τη δυνατότητα να παράσχουν στα παιδιά τους ανωτέρου επιπέδου μόρφωση, αυτό (χωρίς να βλάπτει άλλους) ωφελεί ορισμένους και



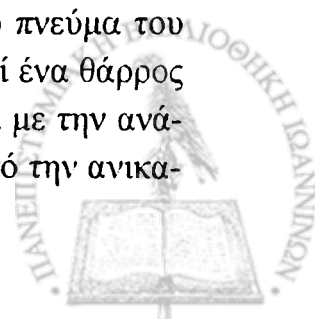
κατ' επέκταση ολόκληρο το έθνος, αφού αυτοί, που θα λάβουν ανώτερη μόρφωση, θα είναι πολίτες του συγκεκριμένου κράτους όπου ανήκουν. Πάντως, ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό και καλό, αν δεν είναι καθολικό. Ειδικά πλεονεκτήματα και πρόνομια στην εκπαίδευση μπορούν να απολαμβάνουν μόνον τα καθυστερημένα και τα προικισμένα παιδιά⁹.

3. Η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμόζεται στις κοινωνικές ανάγκες

Ο Ράσσελ θέτει το ερώτημα, αν η εκπαίδευση οφείλει να είναι περισσότερο ωφέλιμη ή διακοσμητική, αν δηλαδή αυτή πρέπει να παρέχει γνώσεις, που θα έχουν άμεση πρακτική ωφελιμότητα ή αν θα είναι καλές αυτές καθαυτές. Η απάντηση που δίνει είναι ότι σ' ένα δημοκρατικό καθεστώς δεν πρέπει να σύρεται η αυστηρή αυτή διαχωριστική γραμμή, αλλά πρέπει να γίνεται ανάμειξη των δύο αυτών στοιχείων, του χρήσιμου και του διακοσμητικού, αφού το χρήσιμο πρέπει να είναι διακοσμητικό και το διακοσμητικό χρήσιμο¹⁰. Επειδή τώρα η ανθρώπινη γνώση αυξάνει συνεχώς, τα δε προβλήματα είναι περίπλοκα και ρευστά, προκύπτει κατά τον Ράσσελ η αναγκαιότητα να επανεξετάζεται και να εκσυγχρονίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του με το να προσανατολίζεται στην ικανοποίηση των εκάστοτε κοινωνικών αναγκών¹¹. Κι αυτό γιατί η αγωγή οφείλει να προσαρμόζεται στο είδος εκείνο του πολίτου που μια συγκεκριμένη κοινωνία επιθυμεί να δημιουργήσει¹².

4. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ιδεώδους πολίτη

Ο Ράσσελ προβάλλει τέσσερα κύρια γνωρίσματα που συγκροτούν το χαρακτήρα του ιδεώδους τύπου ανθρώπου, τα οποία πρέπει να επιδιώκονται με την άσκηση της αγωγής. Αυτά είναι η ζωτικότητα, το θάρρος, η ευαισθησία και η ευφυΐα. Η *ζωτικότητα*, η οποία αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της πνευματικής υγείας, κάνει το άτομο ευτυχισμένο, επειδή επιτείνει τις χαρές, ενώ μειώνει τις λύπες. Το *θάρρος*, για να είναι τέλειο, πρέπει ο άνθρωπος, ο οποίος εμφορείται απ' αυτό, να νιώθει ότι είναι μικρό μέρος του κόσμου, πράγμα που δεν σημαίνει μείωση ή περιφρόνηση του εαυτού του, αλλά απλώς δείχνει επίγνωση των ορίων και των δυνατοτήτων του. Για την κατάκτηση του θάρρους, το άτομο πρέπει να είναι ελεύθερο και το πνεύμα του δραστήριο. Ο συνδυασμός των δύο αυτών στοιχείων δημιουργεί ένα θάρρος θετικό και ενστικτώδες¹³. Η *ευαισθησία* επιτυγχάνεται καλύτερα με την ανάπτυξη της συμπάθειας. Πολλά κακά συμβαίνουν στον κόσμο από την ανικα-



νότητα των ανθρώπων να αισθανθούν ένα πνεύμα από ένα αφηρημένο ερεθισμό, δηλαδή από ένα γεγονός που δεν μας αφορά άμεσα, όπως για παράδειγμα ένας τρομακτικός πόλεμος σε ξένο κράτος¹⁴. Η ευφυΐα ή νοημοσύνη σημαίνει περισσότερο την ικανότητα που έχει το άτομο να αποκτά γνώσεις. Με τη νοημοσύνη συνδέεται η ερευνητικότητα, η οποία είναι θεμέλιο της πνευματικής ζωής. Γιαυτό σκοπός της διδασκαλίας πρέπει να είναι σε πρώτη φάση η ικανοποίηση της περιέργειας του μαθητή και μετά το να είναι ο ίδιος σε θέση να ικανοποιεί τις περιέργειές του¹⁶. Η απορία είναι κατά τον Ράσελ η πρώτη και κυριότερη αιτία για την αναζήτηση της γνώσης. Άλλες ιδιότητες που συνεργούν προς την κατεύθυνση αυτή είναι η εργατικότητα, η συγκέντρωση, η ακρίβεια, η υπομονή, το απροκατάληπτο και η πίστη, ότι γνώση είναι μεν δυνατή αλλ' όχι εύκολη¹⁷.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΧΙΙ

ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ, ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ, ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ

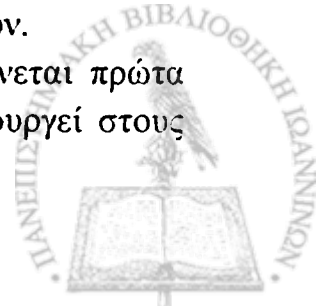
§ 53. Μαξ Σέλερ (Max Scheler 1874-1928)

1. Η αυτενέργεια βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης

Η φαινομενολογική προσέγγιση των παιδαγωγικών προβλημάτων είναι ευρέως διαδεδομένη¹. Εδώ παραθέτουμε τις κύριες θέσεις του Μαξ Σέλερ αναφορικά με το πρόβλημα της παιδείας, η φιλοσοφία του οποίου εντάσσεται στη φαινομενολογία. Κατά τον Σέλερ η αγωγή ως επιστήμη είναι μέρος της γενικής παιδαγωγικής, η οποία με τη σειρά της ανήκει στην εφαρμοσμένη ψυχολογία, με την οποία επιδιώκεται η επίτευξη ηθικών σκοπών. Ο Σέλερ θέτει το βασικό γνωσιολογικό ερώτημα, από ποιες πνευματικές ενέργειες προκύπτει η γνώση, ανεξάρτητα από το πού και πότε, άσχετα δηλαδή από τα συγκεκριμένα άτομα, που την αποκτούν. Τίθεται έτσι το ερώτημα για τη φύση και το είδος εκείνο των δραστηριοτήτων, με τις οποίες συντελείται η γνώση. Ερωτά συγκεκριμένα αν μπορούν να προσδιοριστούν ενέργειες, οι οποίες γενετικά παίζουν κάποιο ρόλο στην ανεύρεση της γνώσης. Υπάρχει με άλλα λόγια καθαρή νόηση ή όχι; Το ερώτημα αυτό σχετίζεται άμεσα με την παιδαγωγική, διότι ανάλογα με την απάντηση που δίνεται σ' αυτό, οφείλει να προσανατολίζεται και η διαδικασία της μάθησης.

Ο Σέλερ θέτει συγκεκριμένα το ερώτημα: Αποκτούμε έννοιες μετά την επεξεργασία πάνω σε μια θεματική περιοχή ή ταυτόχρονα μ' αυτήν; Ο ίδιος πιστεύει ότι η μάθηση συντελείται ταυτόχρονα και συνεπώς η ορθή μέθοδος είναι η επαγωγική και όχι η παραγωγική. Αν δηλαδή πρόκειται στο μάθημα της χημείας ο δάσκαλος να διδάξει για παράδειγμα το ειδικό βάρος του χρυσού ή του μολύβδου, δεν πρέπει να δώσει πρώτος εκείνος την απάντηση, αλλά θα προσπαθήσει να ωθήσει τους μαθητές να το βρουν μόνοι τους, δίνοντας τους ανά ένα κομμάτι μολύβδου και χρυσού και υποδεικνύοντάς τους τον τρόπο που θα εργαστούν³. Αυτοί οφείλουν δηλαδή να αυτενεργούν.

Συνεπώς για την παιδαγωγική σημαντικό είναι να μην δίνεται πρώτα ένας γλωσσικός ορισμός, αλλά ο δάσκαλος οφείλει να δημιουργεί στους



μαθητές του τις αναγκαίες εκείνες προϋποθέσεις, που θα συντελέσουν, ώστε ο ίδιος ο μαθητής να καταστεί ικανός να εξεύρει το ειδικό βάρος του χρυσού. Αυτό δηλαδή που ο δάσκαλος οφείλει να μεταδώσει στους μαθητές τους είναι ο τρόπος εξεύρεσης του ειδικού βάρους κάθε σώματος και όχι να το δώσει έτοιμο ο ίδιος. Η θέση αυτή στηρίζεται στη θεωρία, ότι κάθε γνώση είναι από άποψη γενετικής το αποτέλεσμα εσωτερικής επεξεργασίας⁴.

Μόρφωση ονομάζει το σύνολο των γνώσεων και των ικανοτήτων, η προέλευση των οποίων ανάγεται σε συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα⁵. Απ' αυτό συμπεραίνει ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αυτό που προέχει είναι με το εκπαιδευτικό έργο ο μαθητής να αποκτήσει συνείδηση των ικανοτήτων του, ώστε να δημιουργήσει αυτοδύναμα το δικό του πολιτισμό. Συνεπώς ως ύψιστη αξία και αντικειμενικό σκοπό της παιδείας θέτει ο Σέλερ την ικανότητα του μαθητή να παράγει πρωτότυπο δημιουργικό έργο και να διαμορφώνει ανεξάρτητη προσωπικότητα. Σημειώνει ωστόσο ότι πρέπει να αποφεύγεται να αντικαθίσταται το ιδεώδες της προσωπικότητας με εκείνο της επίδοσης⁶.

Κατά συνέπεια στην πρώτη γραμμή των αξιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι τόσο ο βαθμός επίδοσης του μαθητή, η οποία επιτυγχάνεται σύμφωνα με ορισμένη μέθοδο, αλλά σε τελευταία ανάλυση το κέρδος της διάπλασης μιας ανθρώπινης ψυχής. Η γονιμοποίηση της γνώσης γίνεται χάριν της ανάπτυξης της προσωπικότητας ενός ατόμου. Συνεπώς η μόρφωση δεν αξίζει το όνομά της, αν δεν είναι πολύπλευρη. Αυτή δεν είναι δυνατή χωρίς αξιολογική αναφορά και ορισμένες επιλογές του κάθε ατόμου⁷.

2. Βασικά μέσα διδασκαλίας ο εθισμός και το παράδειγμα

Από την εφαρμογή της επαγωγικής μεθόδου, την οποία υιοθετεί ο Σέλερ προχωρεί σ' ένα άλλο συμπέρασμα. Υποστηρίζει συγκεκριμένα ότι, αφού η ακολουθητέα πορεία είναι από το μερικό και συγκεκριμένο στο γενικό και αφηρημένο, τότε ο άνθρωπος οφείλει να επιζητεί το αντικειμενικά καλό και να ενεργεί ορθά από σιγήθεια, πριν ακόμα εμβαθύνει και κατανοήσει πλήρως την έννοια του καλού⁸. Η παιδαγωγική προσταγή που οδηγεί στον ορθό δρόμο, αν επιθυμεί κάποιος να αποφέρει τους αναμενόμενους καρπούς, πρέπει να προσλάβει τον ακόλουθο τύπο: είναι για σένα το καλύτερο, αν το κάμεις κι εγώ θέλω να γίνει το καλύτερο για σένα⁹. Και τούτο διότι οφείλουμε να διεγείρουμε τη θέληση του μαθητή να πράττει το καλό και όχι μόνον να του παράσχουμε τις θεωρητικές κατευθύνσεις, για να εξακριβώσει τι είναι καλό και τι κακό.



Οι απαγορεύσεις του τύπου: «Δεν πρέπει να κάνεις αυτό ή εκείνο», δεν είναι εποικοδομητικές. Αντ' αυτού ο δάσκαλος οφείλει να ξυπνήσει νέες δυνάμεις που λανθάνουν στο μαθητή, ώστε να καταστεί ικανός να διορθώσει τα σφάλματά του. Έτσι η βασική μορφή του τρόπου αντιμετώπισης του μαθητή είναι η εξής: μπορείς να κάνεις αυτό ή εκείνο. Έτσι ο μαθητής αποκτά αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να μπορεί να στηριχθεί στις δυνάμεις του για την εκτέλεση έργου δημιουργικού. Όταν το άτομο δημιουργεί μόνο του το οικοδόμημα της γνώσης και της προσωπικότητάς του, αποκτά περισσότερη βεβαιότητα στις δυνάμεις του και αισθάνεται τη χαρά της δημιουργίας. Απ' αυτό συμπεραίνει ότι η ευτυχία δεν είναι αμοιβή της αρετής ή της ικανότητας αλλά η ίδια η ικανότητα και η αρετή¹⁰.

3. Αξίες του ευρωπαϊκού πολιτισμού

Ο Σέλερ πιστεύει τέλος ότι οι αξίες που μας κληροδότησε ο ευρωπαϊκός πολιτισμός έχουν τριπλή προέλευση: Αυτές πηγάζουν από: 1) την κλασική αρχαιότητα, 2) το χριστιανισμό και 3) την αναγέννηση. Προτρέπει δε όχι μόνο να διατηρήσουμε τα στοιχεία αυτά του πολιτισμού μας ως κόρη οφθαλμού, αλλά και να αναπτύξουμε περαιτέρω δημιουργικά τις ικανότητές μας¹¹. Ο εθνισμός οφείλει συνεχώς να υποχωρεί προς όφελος της ευρωπαϊκής ιδέας¹². Εδώ παρατηρούμε ότι ο Σέλερ αποδεικνύεται προφήτης της ευρωπαϊκής ενοποίησης, που συντελείται στις μέρες μας.

§ 54. Θεόδωρος Αντόρνο (Theodor Adorno 1903-1969)

1. Ο πολιτισμός είναι καθοριστικός για την παιδεία

Ο Θεόδωρος Αντόρνο, ένας από τους κύριους εκπροσώπους της κριτικής Σχολής, αναπτύσσει κριτική πάνω στην παιδαγωγική θεωρία, η οποία μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα στα ευρύτερα πλαίσια της αρνητικής διαλεκτικής¹. Οι απόψεις του για την παιδεία εκτίθενται κυρίως στο έργο του «*Θεωρία της ημιμόρφωσης*». Ο Adorno παρατηρεί ότι η κατάπτωση που χαρακτηρίζει τη σημερινή παιδεία δεν οφείλεται στις ατέλειες ή την κακή ποιότητα της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης ή της κοινωνιολογίας της παιδείας. Τα συμπτώματα της παρακμής της παιδείας, τα οποία θεωρεί καθολικό φαινόμενο, δεν ανάγονται στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος ή στην ατελή μέθοδο διδασκαλίας. Οι εκάστοτε μεταρρυθμίσεις στο χώρο της παιδείας δεν είναι από μόνες τους σε θέση να βελτιώσουν την υφιστάμενη κακή κατάσταση.



2. Η αλλοτρίωση δημιουργεί ημιμόρφωση

Η μόρφωση λόγω της αλλοτρίωσης του πνεύματος έγινε ημιμόρφωση. Φρονεί δηλαδή ότι δεν πρέπει να απολυτοποιείται το ιδανικό της κουλτούρας στη μόρφωση, αφού η ίδια η κουλτούρα, που λέγεται και πολιτισμός, είναι προβληματική². Το πέπλο της ημιμόρφωσης εκτείνεται κυρίως στις αγροτικές περιοχές καθώς και στη μέση υπαλληλική τάξη³. Για την ημιμόρφωση λέγει τα εξής χαρακτηριστικά:

«Ημιμόρφωση είναι μια αδυναμία ως προς το χρόνο, ως προς τη μνήμη, μέσω της οποίας μόνο ήταν δυνατή στη συνείδηση η σύνθεση των αντικειμένων εμπειρίας, την οποία άλλοτε ευνοούσε η μόρφωση. Δεν είναι τυχαίο ότι ο ημιμορφωμένος καυχιέται για την αδύνατη μνήμη του, περήφανος για την υπεραπασχόληση και υπερφόρτωσή του... Δεν μπορεί να παραγνωριστεί το καταστροφικό δυναμικό της ημιμόρφωσης κάτω από την επιφάνεια του κρατούντος κονφορμισμού. Ενώ σφετερίζεται φετιχιστικά τα πολιτιστικά αγαθά, είναι κάθε στιγμή έτοιμη να τα θρυμματίσει»⁴.

Ο Αντόρνο παρομοιάζει την ημιμόρφωση με την παράνοια και τη μανία καταδίωξης⁵. Καταλήγει δε στο συμπέρασμα, ότι το πνεύμα μπορεί τελικά να αντλήσει τη δύναμή του μόνο από εκείνο που κάποτε ήταν μόρφωση. Η μόνη δυνατότητα όμως επιβίωσης της μόρφωσης είναι ο κριτικός στοχασμός πάνω στην υφιστάμενη παιδευτική κατάσταση, δηλαδή πάνω στην ημιμόρφωση στην οποία οδηγηθήκαμε⁶.

§ 55. Ανρί Μπερξόν (Henri Bergson 1859-1941)

1. Η εκπαίδευση των αισθήσεων

Ο Μπερξόν κάνει λόγο για εκπαίδευση των αισθήσεων. Ξεκινά από τη διαπίστωση, ότι οι αισθήσεις, όπως η όραση και η αφή, δεν μπορούν αμέσως να εντοπίσουν και να προσδιορίσουν τις εντυπώσεις τους, αλλ' είναι ανάγκη να λάβει χώρα μια σειρά από διαδικασίες και συλλογισμούς, με τη βοήθεια των οποίων θα εναρμονιστούν σταδιακά οι εντυπώσεις μεταξύ τους. Από το γεγονός αυτό προκύπτει η αδήριτη αναγκαιότητα μιας αγωγής, η οποία θα έχει ως στόχο να εναρμονίσει τις εντυπώσεις μεταξύ τους και όχι με τα πράγματα. Οι διάφορες αισθήσεις, που αναφέρονται στο ίδιο αντικείμενο, μας δίνουν διαφορετικές έννοιες, αφού η κάθε μία το προσεγγίζει υπό διαφορετική οπτική γωνία. Δεν δίνουν όμως την πλήρη εικόνα του αντικειμένου, αν πρώτα δεν συνενωθούν, αφού μεταξύ τους αφήνουν κενά διαστήματα¹.



2. Η εκπαίδευση συνίσταται στη συμφωνία των εντυπώσεων μεταξύ τους

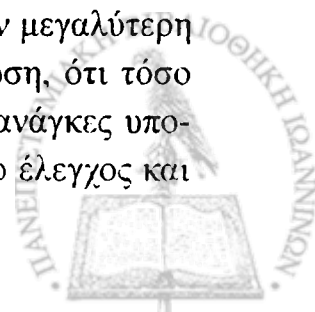
Ακριβώς για τη συμπλήρωση αυτών των χασμάτων είναι αναγκαία η εκπαίδευση, η οποία έχει σαν στόχο να συμβάλει, ώστε να συμφωνήσουν τα αισθήματα αποκαθιστώντας μεταξύ των δεδομένων των αισθήσεων μια συνέχεια, στην οποία σημειώθηκαν ρήγματα, με σκοπό να επανορθώσει έστω κατά προσέγγιση το σύνολο του υπό παρατήρηση υλικού αντικειμένου². Έτσι η εκπαίδευση των αισθήσεων συνίσταται ακριβώς στην αποκατάσταση της συνάφειας μεταξύ των εντυπώσεων μεταξύ τους³.

§ 56. Χέρμπερτ Σπένσερ (Herbert Spencer 1820-1903)

1. Στην εκπαίδευση επιδιώκεται το διακοσμητικό και όχι το ουσιώδες

Ο Σπένσερ διακρίνει τόσο στη ζωή όσο και στην εκπαίδευση το ουσιώδες από το επουσιώδες, τα φαινόμενα από το είναι και την πραγματική αξία από την κίβδηλη. Πιστεύει ακόμα ότι όπως στη ζωή ο άνθρωπος επιδιώκει περισσότερο να εντυπωσιάσει παρά να κάμει κάτι, το οποίο να έχει εσωτερική αξία, έτσι και στην εκπαίδευση επιζητείται περισσότερο ο εντυπωσιασμός και η επιφάνεια παρά το βάθος και η ουσία. Συγκεκριμένα, είναι της γνώμης, ότι όπως στο σώμα έτσι και στο πνεύμα το διακοσμητικό έχει προτεραιότητα από το χρήσιμο. Όπως ακριβώς η διακόσμηση του σώματος προτιμάται από την απλή ένδυση, έτσι και στο πνεύμα ό,τι συντελεί στην ευημερία και την πρόοδο της επιστήμης τοποθετείται σε υποδεέστερη μοίρα από εκείνο που φέρει επιδοκιμασία και αυξάνει το γόητρο του ατόμου. Προς επιβεβαίωση του ισχυρισμού του αναφέρει ότι στα σχολεία της αρχαίας Ελλάδας η μουσική, η ποίηση, η ρητορική και η φιλοσοφία στην εποχή του Σωκράτη είχαν μικρή πρακτική εφαρμογή, και όμως ήταν τα κυρίαρχα μαθήματα, ενώ η γνώση των βιοποριστικών επαγγελμάτων είχαν λιγότερη σημασία. Παρατηρεί επίσης ότι ακόμα και στην εποχή του τα παιδιά που μάθαιναν λατινικά και αρχαία ελληνικά, το έκαναν όχι για την πραγματική αξία των μαθημάτων αυτών, αλλά για να μη θεωρηθούν ότι αγνοούν τέτοια πράγματα που ταίριαζαν σε καθώς πρέπει ανθρώπους. Τα εν λόγω μαθήματα οριοθετούσαν ορισμένη κοινωνική τάξη και παρείχαν ανάλογο γόητρο. Απ' αυτό συμπεραίνει ότι καθ' όμοιο τρόπο και στην εκπαίδευση κάθε εποχής τα πραγματικά προσόντα έρχονται σε δεύτερη μοίρα από την επίδειξη.

Η θέση του είναι δηλαδή, ότι το ωραίο και το υπέροχο έχουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα από το χρήσιμο. Αυτό στηρίζεται στη διαπίστωση, ότι τόσο στο απώτερο παρελθόν όσο και στις μέρες του οι κοινωνικές ανάγκες υποτάσσουν τις ατομικές και ότι η κύρια κοινωνική ανάγκη είναι ο έλεγχος και



η πολιτική χειραγώγηση των ατόμων. Οι άνθρωποι δεν αρκούνται στο να κατέχουν απλώς αξία, που δεν είναι γνωστή στους άλλους, αλλά διακατέχονται από διακαή πόθο να εντυπωσιάσουν με την προσωπικότητά τους άλλα άτομα, και αν είναι δυνατόν να τα υποτάξουν¹.

Ο Σπένσερ λοιπόν καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι ο άνθρωπος δε σκέφτεται ποια γνώση έχει πραγματική αξία, αλλά ποια επιφέρει μεγαλύτερη επιδοκιμασία, τιμή, εκτίμηση και με δυο λόγια, τι συμβάλλει αποφασιστικά στην ανύψωση της κοινωνικής θέσης, τι εξασφαλίζει επιρροή σε άλλους ανθρώπους και τι εντυπωσιάζει περισσότερο. Όπως στη ζωή δεν μετράει τόσο τι πραγματικά είμαστε, αλλά τι σκέφτονται οι άλλοι για μας, το ίδιο και στην εκπαίδευση το ερώτημα δεν είναι τόσο η ουσιαστική αξία των γνώσεων που αποκτούμε όσο τα εξωτερικά αποτελέσματα και η εντύπωση που αφήνει ο μορφωμένος στους άλλους².

2. Σκοπός της αγωγής είναι να μάθουμε πώς να ζούμε

Η σπουδαιότερη απ' όλες τις ερωτήσεις, πριν συντάξουμε το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι να αποφασίσουμε ποιες γνώσεις μας αφορούν περισσότερο. Πιστεύει δε ότι κάθε φορά οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη τη σχετική αξία των γνώσεων. Διατυπώνει μάλιστα την άποψη, ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να στοχεύει σε τίποτε άλλο εκτός από το σκοπό και το νόημα της ζωής. Έτσι επαναλαμβάνει το απλό σωκρατικό ερώτημα, πώς πρέπει να ζούμε (Πώς βιωτέον;). Η ερώτηση αυτή βρίσκεται στο κέντρο των ενδιαφερόντων του, αφού θεωρείται η βασικότερη. Αυτή δεν αναφέρεται μόνον στην καθαρά υλική μας υπόσταση, αλλά λαμβάνεται με την ευρύτερη έννοια.

Το γενικό πρόβλημα, στο οποίο περιλαμβάνονται όλες οι επιμέρους λεπτομέρειες, είναι η ορθή ρύθμιση της συμπεριφοράς μας προς όλες τις κατευθύνσεις. Τέτοια ερωτήματα είναι, πώς να περιποιούμαστε το σώμα μας, πώς να χειριζόμαστε κατά τον καλύτερο τρόπο τις υποθέσεις μας, πώς να συμπεριφερόμαστε στην οικογένεια, πώς να ενεργούμε ως πολίτες, πώς να επιζητούμε την ευτυχία, πώς να εκμεταλλευόμαστε τις περιστάσεις και γενικά πώς να χρησιμοποιούμε τις δυνάμεις και ικανότητές μας, ώστε να αποκτήσουμε τα μέγιστα πλεονεκτήματα. Αν αυτά μεταφερθούν στο χώρο της εκπαίδευσης, τότε ο ρόλος της είναι να μας προπαρασκευάζει στην εντέλεια για το μεγάλο και άγνωστο ταξίδι της ζωής. Το μόνο κριτήριο αποτίμησης του έργου της εκπαίδευσης είναι να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό αυτή μας καθιστά ικανούς για τη ζωή³.

Ο Σπένσερ συντάσσεται με την άποψη πολλών άλλων που πιστεύουν ότι

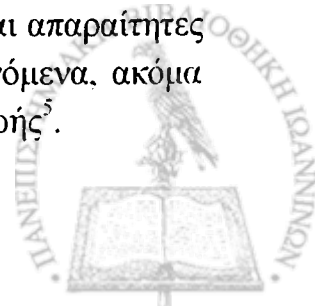


η διδασκαλία πρέπει να χωρεί από τα συγκεκριμένα στα αφηρημένα. Διατυπώνει επίσης την απαίτηση, ότι σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, είτε πνευματική είτε ηθική είτε σωματική είναι αυτή, τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι οφείλουν να γνωρίζουν το αντικείμενο που θα διδαχθούν τα παιδιά⁴.

3. Η διδασκαλία της ιστορίας ως παράγων πολιτικοποίησης

Για τη μόρφωση του ατόμου ως πολίτη σημαντικό ρόλο παίζει η διδασκαλία της ιστορίας⁵. Θεωρεί δε ότι το μόνο είδος της ιστορίας που έχει πρακτική αξία είναι η λεγόμενη περιγραφική κοινωνιολογία. Η σπουδαιότερη προσφορά του ιστορικού είναι, με τη διήγηση και εξιστόρηση της ζωής των εθνών, να προσκομίσει υλικό για συγκριτική κοινωνιολογία και να διαγνώσει τους έσχατους νόμους, στους οποίους τα κοινωνικά φαινόμενα υπείκουν. Αυτά όμως δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς τη μεσολάβηση των επιστημών της βιολογίας και της ψυχολογίας, οι οποίες αποτελούν και το κλειδί ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων. Χωρίς τις γενικές γνώσεις της βιολογίας και της ψυχολογίας η θεωρητική ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων είναι πολύ δυσχερής ή και εντελώς αδύνατη. Μόνον σε συνάφεια προς ορισμένα εμπειρικά συμπεράσματα αναφορικά με την ανθρώπινη φύση μπορούν να ερμηνευθούν ακόμα και τα πιο απλά συμβάντα της καθημερινής ζωής, όπως για παράδειγμα η σχέση της προσφοράς και της ζήτησης.

Ο Σπένσερ συμπεραίνει ότι, εφόσον οι πιο στοιχειώδεις αλήθειες της κοινωνιολογίας δεν μπορούν να επιτευχθούν, πριν αποκτηθούν κάποιες γνώσεις για το πώς γενικά οι άνθρωποι σκέπτονται, αισθάνονται και ενεργούν κάτω από ορισμένες συνθήκες, δεν μπορεί να γίνει ευρύτερη κατανόηση της κοινωνιολογίας, χωρίς ικανοποιητική γνώση όλων των σωματικών και διανοητικών ικανοτήτων του ατόμου. Αυτό που συντελείται στην κοινωνία είναι αποτέλεσμα συνδυασμένων ενεργειών των μεμονωμένων ατόμων της. Συνεπώς μόνο στις πράξεις τους μπορούν να αναζητηθούν οι ερμηνείες κοινωνικών γεγονότων. Αυτές όμως εξαρτώνται από τους νόμους που διέπουν το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία κάθε ατόμου χωριστά. Αυτοί οι νόμοι συναρτώνται σε τελευταία ανάλυση με τους βιολογικούς και ψυχολογικούς νόμους του σώματος και του πνεύματος. Συνεπώς, το συμπέρασμα, στο οποίο καταλήγει ο Σπένσερ είναι, ότι η βιολογία και η ψυχολογία είναι απαραίτητες για την ερμηνεία της κοινωνιολογίας. Όλα τα κοινωνικά φαινόμενα, ακόμα και οι πιο σύνθετες εκδηλώσεις, υπακούουν στους νόμους της ζωής⁵.



Υποστηρίζει επίσης ότι οι επιστήμες της βιολογίας και της ψυχολογίας έχουν μέγιστη αξία. Συνεπώς το να μαθαίνει κάποιος την έννοια των πραγμάτων είναι προτιμότερο από το να αποκτά τις έννοιες των λέξεων. Το να ερμηνεύει κανείς τα φαινόμενα που μας περιβάλλουν, είναι πολύ ανώτερο από τη σπουδή της γραμματικής και των λέξεων⁶. Απ' αυτό συμπεραίνει ότι υφίσταται στενή σχέση ανάμεσα στα διαδοχικά συστήματα της εκπαίδευσης και τις αντίστοιχες κοινωνικές τάξεις, με τις οποίες αυτά συνυπάρχουν⁷.

Ο Σπένσερ αντιτίθεται στον απαρχαιωμένο τρόπο εκμάθησης με τη μέθοδο της «παπαγαλίας», διότι έτσι δεν γίνεται κτήμα το νόημα των λέξεων και ό,τι μαθαίνει κανείς με τον τρόπο αυτόν γρήγορα λησμονείται⁸. Φρονεί δε ότι η εκπαίδευση του παιδιού, τόσο ως προς το θεωρητικό όσο και το πρακτικό μέρος, πρέπει να συμφωνεί με τη διδαχή που δέχεται το ανθρώπινο γένος υπό το πρίσμα της ιστορίας δηλαδή υπό άποψη κοσμοπολίτικη. Με άλλα λόγια η γένεση της γνώσης στο άτομο πρέπει να ακολουθεί την ίδια πορεία με εκείνη ενός λαού ως έθνους δια μέσου της ιστορίας⁹.

4. Σκοπός της εκπαίδευσης η εκδίπλωση των ικανοτήτων του παιδιού

Τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία δεσπόζει ο νόμος της εξέλιξης. Εξ αιτίας τούτου αυτό που πρέπει να επιδιώκεται με την εκπαίδευση είναι η εκδίπλωση ικανοτήτων του παιδιού. Όταν αυτό μαθαίνει παραδείγματος χάριν να ζωγραφίζει, το ζητούμενο δεν είναι να κάνει καλές ζωγραφιές, αλλά να εκδηλώσει τις δεξιότητές του¹⁰. Δυσκολότερο πρόβλημα στην παιδεία θεωρεί την υλοποίηση της όποιας παιδαγωγικής θεωρίας. Το θέμα αυτό, δηλαδή πώς η θεωρία θα γίνει πράξη, περιλαμβάνει στην ουσία όλα τα θέματα της παιδαγωγικής¹¹. Ως σκοπό της αγωγής θέτει να αναδειχθεί ο μαθητής αυτοκυβερνούμενο άτομο, ώστε να αποκτήσει αυτονομία, που ταιριάζει σε ελεύθερους ανθρώπους, για να επιλέξει τον άριστο τρόπο διαβίωσης¹².



ΚΕΦΑΛΑΙΟ XIII

ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ

§ 57. Μιχαήλ (Ντε) Μονταίνι (Michel de Montaigne 1533-1592)

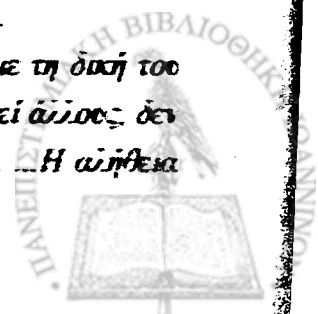
1. Προϋπόθεση της γνώσης είναι η κρίση

Ο Μιχαήλ ντε Μονταίνι, Γάλλος νομικός, πολιτικός και φιλόσοφος, φαίνεται να έχει βαθιά γνώση της αρχαίας ελληνικής και λατινικής φιλοσοφίας και ιδιαίτερα του Πλάτωνα, Αριστοτέλη, Πλουτάρχου και Κικέρωνα. Ο ίδιος εκθέτει –κατά τρόπο συστηματικό και αρκετά εύληπτο– θεμελιώδεις απόψεις για το ορανόμενο της παιδείας. Έχει ωστόσο επίγνωση ότι δεν πρέπει κανείς να υιοθετεί άκριτα και τυφλά οποιαδήποτε γνώμη, αν πρώτα δεν πεισθεί με λογικά επιχειρήματα για την ορθότητά της. Η αρχή του είναι ότι πάντοτε οφείλει κανείς να αντιμετωπίζει την εκάστοτε διαμορφούμενη κατάσταση με κριτική διάθεση. Θα αποδέχεται και θα υιοθετεί μόνον αυτά που θεωρεί ορθά, ενώ θα απορρίπτει τα εσφαλμένα.

Σύμφωνα με τον τρόπο αυτό σκέψης που είναι ακραιφνώς Πλατωνικός, οφείλει ο δάσκαλος να ενσταλάζει στο μαθητή και κυρίως σ' αυτόν που βρίσκεται σε ώριμη ηλικία, την ιδέα να μην αποδέχεται κάτι, επειδή το είτε κάποια σημαίνουσα πνευματική προσωπικότητα (ο τάδε έφη, ille dixit), παρά μόνον αν, ύστερα από αυστηρό κριτικό έλεγχο, αποδειχθεί με επιχειρήματα η ακρίβειά του. Ο μαθητής οφείλει να εμβαθύνει στο νόημα των πραγμάτων και να μη μένει στην επιφάνεια των λέξεων. Για πράγματα που δεν ξέρει πρέπει να αμφιβάλει. Χαρακτηριστικό είναι το σχετικό εδάφιο¹:

«Ο δάσκαλος πρέπει να κάνει το μαθητή να περνάει τα πάντα από το κόσκινο και να μην κρατάει τίποτα στο κεφάλι του για το κύρος του και μόνο κι επειδή έχει περάσει οι αρχές του Αριστοτέλη να μην είναι αρχές γι' αυτόν, ούτε επίσης των Στωικών ή των Επικούρειων. Να του προτείνει αυτή την ποικιλία γνώμων: θα διαλέξει αν μπορεί, διαφορετικά θα μείνει σε αμφιβολία. Μονάχα οι φρενοί είναι βέβαιοι και αποφασισμένοι. (Δεν μου είναι λιγότερη ευχάριστη η αμφιβολία από τη γνώση).

Γιατί αν απκαλύψει τις γνώμες του Ξενοφώντα και του Πλάτωνα με τη δική του σκέψη, δεν θα είναι πια δικές τους, θα είναι δικές του. Οποιος ακολουθεί άλλους, δεν ακολουθεί τίποτα. Δεν βρίσκει τίποτα πάλι να πει, δεν γουρδίζει τίποτα... Η αλήθεια



και η λογική είναι κοινές στον καθένα και δεν ανήκουν περισσότερο σ' εκείνον που τις είπε πρώτος απ' όσου σ' εκείνον που τις είπε μετά. Ούτε είναι περισσότερο σύμφωνη με τον Πλάτωνα απ' όσου μ' εμένα, αφού εκείνος κι εγώ καταλαβαίνουμε και βλέπουμε τα πράγματα κατά τον ίδιο τρόπο. Οι μέλισσες κορφολογούν εδώ κι εκεί τα λουλούδια, αλλά ύστερα φτιάχνουν το μέλι, που είναι ολότελα δικό τους· δεν είναι πια θυμάρι, ούτε μαντζουράνα: όμοια, τα δανεικά κομμάτια από τον άλλο, θα τα μεταμορφώσει και θα τ' ανακατώσει, για να φτιάξει έργο ολωσδιόλου δικό του, δηλαδή την κρίση του. Η αγωγή του, η δουλειά του κι η μελέτη που δεν έχουν άλλο σκοπό παρά να τη μορφοποιήσουν. Να κρύψει όλα όσα τον βοήθησαν κι ας μην εμφανίζει παρά ό,τι έφτιαξε με αυτό».

2. Η αγωγή είναι πολύ δύσκολη υπόθεση και γι' αυτό απαιτούνται ικανοί εκπαιδευτές

Ο Μονταίνι διατυπώνει την άποψη, ότι στην ανατροφή και την αγωγή των παιδιών εμπεριέχεται η μεγαλύτερη δυσκολία της ανθρωπίνης διάνοησης¹. Η ιδέα αυτή προβάλλεται αργότερα με ιδιαίτερη έμφαση από τον Καντ, όπως είδαμε στο οικείο κεφάλαιο. Μια από τις βασικές παιδαγωγικές αρχές του Γάλλου φιλοσόφου είναι, ότι το νεαρό άτομο οφείλει να ακολουθεί στις σπουδές του τις φυσικές του κλίσεις, οι οποίες για κανένα λόγο δεν πρέπει να παραβιάζονται. Παρατηρεί επίσης ότι υφίσταται σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους και τα ζώα. Αυτές των ζώων είναι κατά κανόνα φανερές, σταθερές και αμετάβλητες, ενώ εκείνες των ανθρώπων είναι ευμετάβλητες, ασταθείς, αβέβαιες και σκοτεινές. Αυτό οφείλεται στην ικανότητα του ανθρώπου να ενεργεί από συνήθεια, να εισακούει γνώμες και να υπακούει σε νόμους. Για το λόγο αυτόν ο άνθρωπος είναι πάντοτε δεκτικός βελτιώσεως με την επενέργεια μιας σωστής μόρφωσης και αγωγής. Το άτομο μπορεί με την πειθώ και την κατανόηση να αποβάλει κακές έξεις και να ενστερνιστεί άλλες, που είναι καλές. Η παιδαγωγική αρχή δηλαδή του Μονταίνι είναι, ότι η αγωγή πρέπει να στρέφεται προς τα καλύτερα και τα επωφέλεστερα.

Η γνώση, ως προϊόν της νόησης, χαρακτηρίζεται στολίδι, καταφύγιο και πολύ χρήσιμο όργανο. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να ασκηθεί από άτομα χυδαία και ταπεινά². Τα αποτελέσματά της εξαρτώνται από την ικανότητα, την υπευθυνότητα και την εντιμότητα του παιδαγωγού. Σε κάθε περίπτωση το ήθος και η σωφροσύνη έχουν μεγαλύτερη αξία από τις ξηρές γνώσεις³. Εμφανής είναι και εδώ η επίδραση που δέχτηκε από την αρχαία ελληνική διάνοηση. Η έξη για παράδειγμα, δηλαδή η συνήθεια, είναι τόσο δυνατή,



ώστε χαρακτηρίζεται –κυρίως από τον Αριστοτέλη– δεύτερη φύση. Η νόηση και η διαλεκτική αποκαλούνται από τον Πλάτωνα όργανο με το οποίο μαθαίνουμε⁴. Η παιδεία επονομάζεται από τον Δημόκριτο κόσμημα και καταφύγιο⁵.

3. Τα παιδιά δεν πρέπει να έχουν ως εκπαιδευτές τους γονείς τους

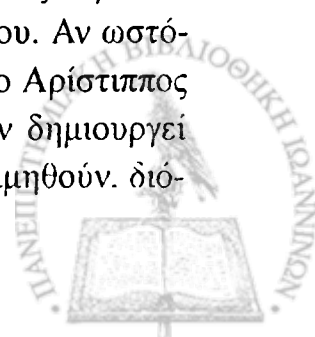
Ο Μονταίни καταφέρεται με σφοδρότητα εναντίον της αποστήθισης ως μέσου εκμάθησης, διότι ό,τι μαθαίνει κανείς παπαγαλιστί δεν μπορεί καν να λεχτεί γνώση⁶. Μια άλλη αρχή είναι, ότι τα παιδιά δεν πρέπει να εκπαιδεύονται από τους ίδιους τους γονείς τους, διότι αυτοί, λόγω της φυσικής αγάπης που τρέφουν προς αυτά, θα είναι πολύ τρυφεροί, ανεκτικοί και επιεικείς, με αποτέλεσμα να διατρέχουν τον κίνδυνο να μην κατορθώσουν να τους δώσουν σωστή αγωγή, αφού δεν τους είναι εύκολο να τα τιμωρούν, αλλά και ούτε να τα αφήνουν να αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες και την τραχύτητα της ζωής, πράγμα που συνιστά αδυναμία της αγωγής για τη διαμόρφωση καλού χαρακτήρα. Με την ορθή αγωγή πρέπει όχι μόνον να χαλυβδώνεται η ψυχή αλλά και να σφυρηλατείται το σώμα. Οσάκις συμβαίνει οι γονείς να είναι και παιδαγωγοί των παιδιών τους, μειώνεται το κύρος και εξασθενεί η ισχύς της παιδαγωγικής⁷.

4. Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με διαλογική μορφή

Ο Μονταίни διατυπώνει την άποψη, ότι κατά τη διαλογική παρουσίαση των απόψεών μας οφείλουμε να ακούμε με προσοχή και τη γνώμη του συνομιλητού μας, την οποία μπορούμε να ασπαστούμε, μόνον αν και στο βαθμό που την κρίνουμε ορθή. Βασικά στοιχεία ενός εποικοδομητικού διαλόγου θεωρεί τη σιωπή και την ταπεινοφροσύνη. Δεν πρέπει να εμφανιζόμαστε υπερόπτες και να «πουλάμε εξυπνάδα» κατά το κοινώς λεγόμενο, αλλ' οφείλουμε να σεβόμαστε το συνομιλητή μας.

5. Η ηθική αγωγή δεν πρέπει να αντιβαίνει προς τα κοινά ήθη

Ως ηθική επιταγή θέτει το να μην ενεργεί κανείς ενάντια στα κοινά ήθη και το να μην κατηγορεί τους άλλους, όταν αυτοί πράττουν πράγματα, τα οποία ο ίδιος αρνείται να κάνει. Αυτό που ενδείκνυται σε τέτοιες περιπτώσεις είναι να αρκείται κανείς στο να διορθώνει τα σφάλματά του. Αν ωστόσο ορισμένες μεγάλες προσωπικότητες, όπως ο Σωκράτης και ο Αρίστιππος εναντιώθηκαν στα κοινώς παραδεκτά ήθη και έθιμα, αυτό δεν δημιουργεί κατά τον Μονταίни δικαίωμα στους μεταγενέστερους να τους μιμηθούν. διό-



τι η μεγάλη αξία των ανθρώπων αυτών τους έδωσε το ελεύθερο να ενεργήσουν κατά τέτοιο τρόπο. όπως ακριβώς και ο ποιητής παραβαίνει καμιά φορά τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες με ποιητική άδεια.

6. Λεπτολογία, ακριβολογία και τεκμηρίωση ως χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης

Ο μαθητής οφείλει να συνηθίσει στη λεπτολογία, την ακριβολογία και την τεκμηρίωση της γνώμης του με στέρεα επιχειρήματα. Πρέπει επίσης να διαπαιδαγωγείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να θέτει ως γνώμονα των ενεργειών του πάντοτε την αλήθεια, την οποία είναι υποχρεωμένος να παραδέχεται, είτε αυτή προέρχεται από τον αντίπαλό του είτε είναι προϊόν βαθύτερης και ωριμότερης σκέψης από τον ίδιο. Δεν ενδείκνυται ο λόγος μας να είναι κατ' ανάγκην προκαθορισμένος, αλλά πρέπει να είμαστε πάντοτε ανοιχτοί στο διάλογο και να είμαστε πρόθυμοι να δεχτούμε διαφορετική άποψη, αν αυτή αποδειχτεί πειστική⁷.

7. Κατά τη διδασκαλία της ιστορίας να επιμένουμε στα ουσιώδη

Κατά τη διδασκαλία της ιστορίας δεν ωφελεί να επιμένουμε τόσο στο να απομνημονεύουν οι μαθητές π.χ. την ημερομηνία καταστροφής της Καρχηδόνας, όσο να γνωρίσουν τα ήθη των αρχηγών των αντιπάλων στρατευμάτων, του Αννίβα και του Σκιπίωνα ούτε να θυμούνται τους τόπους, όπου άφησαν την τελευταία τους πνοή τα ιστορικά πρόσωπα, όσο αν αυτά άξιζαν τέτοια τύχη. Το έργο δηλαδή του μαθητή, και γενικότερα κάθε μελετητή της ιστορίας, δεν τελειώνει με την απλή απομνημόνευση αλλά με τη βαθύτερη κατανόηση των αιτίων καθώς και την κριτική, την αποτίμηση και αξιολόγηση των ιστορικών γεγονότων⁸.

8. Η συμπάθεια προς την αρετή

Ο παιδαγωγός οφείλει να διδάξει το μαθητή να περιβάλλει με περισσότερη συμπάθεια παρά σεβασμό την αρετή, και να του καταστήσει σαφές, ότι οι θεοί δημιούργησαν τον κόσμο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι άνθρωποι να ιδρώνουν περισσότερο, όταν ακολουθούν «τους δρόμους της Αφροδίτης παρά της Παλλάδας Αθηνάς»¹⁰. Με δεδομένο ότι η πρώτη ήταν θεά του έρωτα η δε δεύτερη της σοφίας, η παραπάνω πρόταση του Μονταίνι μπορεί ίσως να σημαίνει ότι για την ηδονή του πνεύματος απαιτείται λιγότερος κόπος από όσο για εκείνη του σώματος, η οποία άλλωστε είναι ενστικτώδης και περισσότερο σύμφωνη με τη φυσική ορμή.



9. Η επιλογή της διδακτέας ύλης πρέπει να περιορίζεται στα αναγκαία

Ο Μονταίνι συμπεραίνει ότι, επειδή η διάρκεια της φοίτησης των νέων στο σχολείο είναι μικρή σε σχέση με το συνολικό διάστημα της ζωής, πρέπει η επιλογή του είδους και ο καθορισμός της έκτασης της διδακτέας ύλης να γίνεται με κριτήριο την κάλυψη των κοινωνικών αναγκών. Προτεραιότητα δηλαδή έχουν οι αναγκαίες διδαχές¹¹. Έχει επίσης τη γνώμη, ότι ο μαθητής δεν πρέπει να αφιερώνει πάρα πολλές ώρες στη μελέτη, ώστε να φυλακίζεται στο σπίτι μακριά από τους φίλους και τις χαρές της ζωής. Ο υπερβολικός ζήλος και η υπέρμετρη απασχόληση του νέου με τα βιβλία, δημιουργεί εσωστρέφεια, η οποία ενδέχεται να οδηγήσει στην ψυχική απομόνωση και τη μελαγχολία. Το άτομο αυτό γίνεται ακοινωνήτο, αφού έχει προβλήματα προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον¹². Αντίθετες απόψεις πάνω στο θέμα αυτό συνιστούν για τον Ν. Καζαντζάκη την τραγικότητα του μαθητή¹³.

10. Ο θεραπευτικός ρόλος της φιλοσοφίας

Η ψυχή, την οποία θεωρεί καταφύγιο της φιλοσοφίας, συμβάλλει στην υγεία του σώματος, επειδή η ψυχική κατάσταση επηρεάζει σημαντικά τις βιολογικές λειτουργίες. Αποφασιστικό όμως ρόλο στη διαμόρφωση της επιθυμίας, της κλίσης και της διάθεσης παίζει η φιλοσοφία¹⁴. Πρέπει βέβαια να ληφθεί υπόψη ότι στην εποχή του δεν είχε ακόμα αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η θεραπευτική αγωγή της ψυχιατρικής. Πάντως και σήμερα, παρόλο που η επιστήμη αυτή έχει σημειώσει αλματώδη εξέλιξη και έχει υποστεί ριζικές μεταβολές, δεν παραγνωρίζεται ο θεραπευτικός ρόλος της φιλοσοφίας σε ψυχικά νοσήματα, αφού αυτή αποτελεί κοσμοαντίληψη και τρόπο ζωής. Εφόσον κύριο μέλημα της είναι να αναζητήσει και να ανεύρει τις αιτίες των πραγμάτων και των γεγονότων¹⁵, είναι φυσικό η ενασχόληση μ' αυτή να διευκολύνει τη ζωή του ανθρώπινου γένους, δεδομένου ότι εκείνη είναι τελικά ένας προσανατολισμός στον κόσμο και στάση ζωής.

Το άτομο, με τη συνεχή απελευθέρωσή του από τα ποικίλα δεσμά που τον περικυκλώνουν, μπορεί να διευθετήσει καλύτερα και ανετότερα τη ζωή του, αφού μπορεί να βρει σταθερότητα και ασφαλέστερα ερείσματα, πάνω στα οποία μπορεί να μετέχει με μεγαλύτερη γαλήνη και χαρά το παιχνίδι της ζωής. Όταν βρούμε τι μας θλίβει και τι μας χαροποιεί, μπορούμε να σχεδιάσουμε προς το καλύτερο την πορεία πλεύσης του σκάφους, που οδηγεί στα δυσεξιχνίαστα, δύσβατα και σκοτεινά μονοπάτια. Με την έννοια αυτή η φιλοσοφία διαδραματίζει σημαντικό προληπτικό και θεραπευτικό ρόλο στην ψυχική και σωματική υγεία των ανθρώπων. Ο Πλάτων για παράδειγμα προ-



βάλλει ως πρότυπο συμπεριφοράς την πραότητα, την ηρεμία και τη μεγαλοθυμία, ενώ η στωική φιλοσοφία την αταραξία. Για το ρόλο και την ευεργετική επίδραση της φιλοσοφίας στη ζωή μας (η οποία ας σημειωθεί ότι για τον Πλάτωνα αποτελεί την παλαιότερη μορφή παιδείας) παραθέτουμε το παρακάτω χωρίο:

«Δουλειά της (δηλαδή της φιλοσοφίας) είναι να γαληνεύει τις τρικυμίες της ψυχής και να μαθαίνει τους ανθρώπους να γελούν για την πείνα και τη ζέστη, όχι με τη βοήθεια μερικών φανταστικών επικύκλων, αλλά μ' επιχειρήματα φυσικά και χειροπιαστά. Έχει για σκοπό της την αρετή, που δεν στέκεται –καθώς λέει το σχολείο– στην κορυφή ψηλού βουνού, απόκρημνου κι απρόσιτου. Αυτοί που την πλησίασαν, πιστεύουν αντίθετα πως κατοικεί σε όμορφη κοιλάδα γόνιμη και λουλουδιασμένη, απ' όπου βλέπει από κάτω της τα πάντα όπου ωστόσο μπορεί κανείς να φτάσει, αν ξέρει κατά που πέφτει, από όρμους σκιερούς, χλοερούς και γλυκομύριστους, ευχάριστα κι από πλαγιά εύκολη κι απαλή, όπως εκείνη των ουράνιων θόλων. Επειδή δεν συναναστράφηκαν αυτή την υπέρτατη αρετή, την όμορφη, θριαμβευτική, ερωτευμένη, εξίσου γλυκιά κι αντρεπωμένη, που δηλωμένα και ασυμφιλίωτα εχθρεύεται την ζινίλα, τη δυσαρέσκεια, το φόβο και τον εξαναγκασμό, έχοντας για οδηγό τη φύση, για συντρόφισσες την καλοτυχία και την απόλαυση, έπιασαν, σύμφωνα με την αδυναμία τους, και σοφίστηκαν αυτό το ανόητο είδωλο, θλιμμένο, εριστικό, σκυθρωπό, απειλητικό, κατσουφιασμένο και το τοποθέτησαν πάνω σ' ένα βράχο, παράμερα, ανάμεσα σε ακάθια, φάντασμα που τρομάζει τους ανθρώπους»¹⁷.

II. Περισσότερη επιείκεια παρά πειθαρχία

Η διαπαιδαγώγηση είναι καλό να ασκείται με πνεύμα ανεκτικότητας και ηπιότητας, και όχι με βιαιότητα, φρίκη και ωμότητες. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει, ότι ο μαθητής δεν είναι ορθό να συνηθίζει στην επίπληξη και την τιμωρία, επειδή τότε –λόγω άμβλυνσης του συναισθήματός του– δεν θα νιώθει φόβο με τα παιδαγωγικά αυτά μέσα σωφρονισμού. Ο δάσκαλος ενδείκνυται να δείχνει περισσότερο την επιείκειά του, παρά να απαιτεί από τους μαθητές του σιδηρά πειθαρχία, η οποία τους αιχμαλωτίζει, αφού φθείρονται με τις τιμωρίες που τους επιβάλλονται λόγω ανυπακοής. Έτσι καταλήγει λέγοντας:

«Πόσο οι τάξεις τους θα ήταν πιο ευπρεπώς στρωμένες με λουλούδια και φύλλα παρά με βέργες φτελιάς ματωμένες! Θα έβαζα να ζωγραφίσουν εκεί μέσα τη χαρά, την ευθυμία, τη γλωρίδα και τις χάριτες, όπως έκανε στο σχολείο του ο φιλόσοφος Σπεί-



σιππος. Όπου βρίσκεται τ' όφελός τους, εκεί επίσης να βρίσκεται η τέρψη τους. Πρέπει να ζαχαρώνονται οι ωφέλιμες για το παιδί τροφές και ν' αλείφονται φαρμάκι εκείνες που το βλάπτουν.

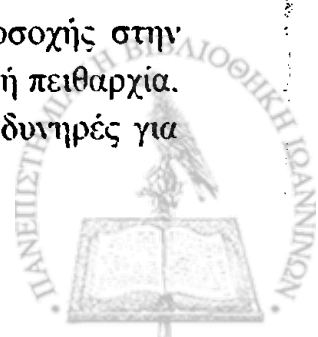
Θαυμάζει κανείς πόσο ο Πλάτων δείχνεται προσεκτικός στους Νόμους του για την ευθυμία και τη διασκέδαση της νεολαίας της πολιτείας του και πόσο στέκεται στα τρεξίματα, στα παιχνίδια, στα τραγούδια, στα πηδήματα και στους χορούς της, για τα οποία λέει πως η αρχαιότητα τα έβαλε υπό την καθοδήγηση και την προστασία των ίδιων των θεών: του Απόλλωνα, των Μουσών και της Αθηνάς»¹⁸.

12. Ερμηνεία των θέσεων του Μονταίνι και Καντ για την πειθαρχία

Αξιοπαρατήρητη είναι εδώ η αντίθεση των απόψεων ως προς την πειθαρχία ανάμεσα στον Μονταίνι και τον Καντ. Ο πρώτος προτιμά την επιείκεια και την ανεκτικότητα, ενώ ο δεύτερος τη σιδηρά πειθαρχία. Οι διϊστάμενες αυτές θέσεις αντανακλούν τη γενικότερη νοοτροπία διαφορετικών εθνών για το επίμαχο αυτό θέμα. Ο γερμανικός λαός, ο οποίος τα τελευταία χρόνια υποκίνησε και διεξήγαγε δύο παγκοσμίους πολέμους, διακρίνεται για την αυστηρή πειθαρχία, ενώ ο γαλλικός, που διακατέχεται από φιλελεύθερο πνεύμα, κατά τη διάρκεια των πολέμων αυτών ήταν αμυνόμενος. Η ίδια διαφορά αντίληψης υπήρχε και στον αρχαίο κόσμο αναφορικά με τη Σπάρτη και την Αθήνα. Αυστηρή και φιλοπόλεμη ήταν η πρώτη, χαλαρή και φιλελεύθερη η δεύτερη, την οποία μάλιστα ο Πλάτων κατά την περίοδο της παρακμής της την χαρακτήρισε αναρχική¹⁹.

Το πρόβλημα, που τίθεται τώρα από συστηματική άποψη, έγκειται στην ανεύρεση της πρώτης αιτίας. Η φιλοσοφία επέδρασε στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, ή μήπως συμβαίνει το αντίστροφο; Το ερώτημα αυτό, το οποίο είναι αιώνιο, εκφράζεται με την εξής λαϊκή παροιμία: «Το αυγό εγέννησε την κότα ή η κότα το αυγό;». Ίσως όμως να μην έχει ιδιαίτερο νόημα η αναζήτηση της πρώτης αρχής, αφού η διαπίστωσή της είναι μάλλον αβέβαια και αμφιλεγόμενη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση υφίσταται αλληλεπίδραση και αμφίδρομη κίνηση. Οι φιλόσοφοι δεν είναι ουρανοκατέβατοι, αλλά ζουν σε συγκεκριμένο κοινωνικό περίγυρο και συνεπώς εμποτίζονται από ορισμένες αρχές, που είναι κοινά παραδεκτές.

Θα ήταν μάλλον χρησιμότερο και ουσιαστικότερο, να διερευνηθούν οι συνέπειες του διαφορετικού αυτού προσανατολισμού. Μπορεί ωστόσο να εκληφθεί μάλλον οφθαλμοφανές, ότι η συγκέντρωση της προσοχής στην επίδειξη στρατιωτικής ισχύος, η οποία συνοδεύεται από αυστηρή πειθαρχία, υποκινεί πολέμους και αναμοχλεύει τα πάθη της έχθρας, με οδυνηρές για



την ανθρωπότητα συνέπειες. Αντίθετα, η επιείκεια και το φιλελεύθερο πνεύμα ευνοούν περισσότερο την ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας, με αποτέλεσμα η ζωή να γίνεται πιο ευχάριστη και δημιουργική. Το πολιτιστικό θαύμα του λαού της Αθηναϊκής πολιτείας κατέστη ιερό κειμήλιο και κτήμα «εσαεί» από την οικουμένη. Απεναντίας, το στρατιωτικό πνεύμα της Σπάρτης κληροδότησε πράγματα ήσσονος σημασίας.

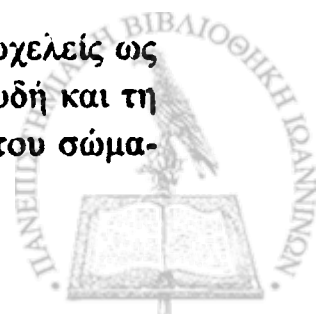
§ 58. Φραγκίσκος Βάκων (Francis Bacon 1561-1626)

1. Η αγάπη προς τη μάθηση συνεπάγεται εργατικότητα

Ο Φραγκίσκος Βάκων φαίνεται ότι έχει υποστεί έντονη επίδραση από την πλατωνική φιλοσοφία. Δέχεται για παράδειγμα ότι η γνώση και η μάθηση δεν είναι τίποτε άλλο παρά ανάμνηση¹. Η θέση αυτή απαντά στο *Μένωνα* του Πλάτωνα (81d). Λέγει ακόμα ότι όσο απέχει η γνώση από την άγνοια, τόσο διαφέρει το φως από το σκότος². Η ιδέα αυτή είναι εμφανής στην *Πολιτεία* του Πλάτωνα (ΣΤ' 508d). Κάνει επίσης συχνές μνείες και στον Αριστοτέλη. Έτσι φαίνεται βαθύς γνώστης της κλασσικής φιλοσοφίας.

Ο Βάκων προσπαθεί να ανασκευάσει την άποψη εκείνη, σύμφωνα με την οποία η μάθηση προκαλεί οκνηρία και αποξένωση. Τα επιχειρήματα, με τα οποία τεκμηριώνεται η θέση αυτή, φαίνονται αρκετά πειστικά. Λέγει δηλαδή ότι θα ήταν παράδοξο να δεχτεί κανείς ότι εκείνο, το οποίο συνηθίζει το πνεύμα σε διαρκή κίνηση, εγρήγορση και αναταραχή (δηλαδή η μάθηση), προκαλεί νωθρότητα. Πιστεύει αντίθετα ότι καμιά άλλη κατηγορία ανθρώπων δεν αγαπά την εργασία καθαυτή εκτός από εκείνη των φιλοσόφων, οι οποίοι είναι φιλομαθείς και κατέχουν τη γνώση στον ύψιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι άνθρωποι αγαπούν την εργασία όχι χάριν της ίδιας αλλά για κάτι άλλο. Οι άλλοι δηλαδή αισθάνονται έρωτα προς τη μάθηση και τη γνώση για κάποιο άλλο όφελος όπως: τιμή, φήμη, δόξα, ηδονή, υπερηφάνεια, διασκέδαση. Αντίθετα, στους μορφωμένους αρέσει η εργασία, στην οποία επενδύεται πνευματικός μόχθος, ως μία κατά φύση ενέργεια, που είναι σύμφωνη με την υγεία του πνεύματος, όπως ακριβώς η άσκηση συντελεί στην ευεξία του σώματος. Οι φιλόσοφοι χαίρονται και απολαμβάνουν περισσότερο την ίδια την πράξη παρά τα αποτελέσματά της. Έτσι οι εγγράμματοι αναδεικνύονται οι πιο ακούραστοι, άοκνοι και ακαταπόνητοι προς κάθε δράση, που απαιτεί έντονη πνευματικότητα.

Αν ωστόσο παρατηρείται το φαινόμενο, ορισμένοι να είναι νωχελείς ως προς την πρακτική εργασία, ενώ είναι φιλόπονοι ως προς τη σπουδή και τη μελέτη, αυτό οφείλεται κατά τη γνώμη του σε κάποια αδυναμία του σώμα-



είπε με σκωπτικό ύφος ότι αυτός είναι πρόθυμος να μάθει όσα βρίσκονται στον ουρανό, ενώ δεν ενδιαφέρεται να γνωρίσει όσα είναι γύρω του⁸.

Ο Βάκων σχολιάζοντας το περιστατικό αυτό βρίσκει δικαιολογημένη την ειρωνεία της νεαρής γυναίκας. Λέγει συγκεκριμένα ότι ο φιλόσοφος, αντί να κοιτάξει τ' αστέρια στον ουρανό, έπρεπε να έχει το βλέμμα του στραμμένο προς τα κάτω, δηλαδή προς το νερό του πηγαδιού. Αν το έκανε αυτό, τότε θα έβλεπε μέσα του τα ουράνια σώματα, αφού αυτό λειτουργεί και ως καθρέπτης. Από την παρατήρηση αυτή συμπεραίνει ο Βάκων, ότι ο άνθρωπος μπορεί με λίγα και μικρά πράγματα ν' ανακαλύψει μεγάλα και πολλά παρά αντιστρόφως. Στο σημείο αυτό αναφέρει και την άποψη του Αριστοτέλη, σύμφωνα με την οποία η φύση κάθε πράγματος μπορεί να ιδωθεί καλύτερα αν αναλυθεί στα ελάχιστά του μόρια⁹. Το ότι από λάθος δρόμους (durch Irrwege) οδηγούμαστε στην αλήθεια είναι θεμελιώδης θέση του Νίτσε.

Η ιδέα αυτή του Βάκωνα ανευρίσκεται στον Πλάτωνα, σύμφωνα με τον οποίο το όργανο, με το οποίο μαθαίνουμε είναι η διαλεκτική. Κατά την εφαρμογή της τέχνης ή της επιστήμης αυτής, με την οποία αναζητούμε την αλήθεια, ο Πλάτων συνιστά ότι δεν πρέπει να αποδίδουμε μεγαλύτερη τιμή στα μικρά πράγματα από τα μεγάλα¹⁰. Όταν ο Αθηναίος φιλόσοφος ερευνά την αλήθεια, δεν κοιτάζει στα ίδια τα πράγματα από φόβο μην τυφλωθεί, αλλά βλέπει το αντικαθρέπτισμά τους στο νερό. Δεν μπορεί για παράδειγμα να ατενίσει κανείς κατ' ευθείαν τον ήλιο, διότι θα θαμπωθεί. Γι' αυτό η διερεύνηση της ουσίας του μπορεί να γίνει καλύτερα στο υγρό στοιχείο, όπου αυτός αντικαθρεπτίζεται¹¹. Ο άνθρωπος δηλαδή, για την αναζήτηση της αλήθειας, οφείλει πάντοτε να ξεκινά από τις σκιές και να προχωρεί σταδιακά στην αλήθεια και το φως, όπως παραστατικά παρουσιάζεται η διαδικασία αυτή από τον Πλάτωνα στην εικόνα του σπηλαίου¹².

4. Η λογική πρέπει να καθορίζει τη θέλησή μας

Ο Βάκων κάνει διάκριση ανάμεσα στη γνώση και τη θέληση και διατυπώνει μια θέση (η οποία τονίζεται με ιδιαίτερη έμφαση τόσο από τον Πλάτωνα όσο και τον Αριστοτέλη), σύμφωνα με την οποία ο «ορθός λόγος» πρέπει να είναι ο γνώμων των πράξεων του ανθρώπων. Ο Άγγλος πολιτικός και φιλόσοφος υποστηρίζει συγκεκριμένα ότι οι εντολές της γνώσης είναι ανώτερες από εκείνες της θέλησης, διότι η γνώση έχει έδρα της το λογιστικό, το οποίο είναι το ανώτατο και πολυτιμότερο μέρος της ψυχής. Συνεπώς η βούλησή μας πρέπει να κατευθύνεται από το λογικό¹³.



§ 59. Ζαν-Ζακ Ρουσσώ (Jean Jacques Rousseau 1712-1778)

1. Η έννοια του διαφωτισμού

Ο ευρωπαϊκός διαφωτισμός διεδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη κι προώθηση των φιλοσοφικών, κοινωνικών και παιδαγωγικών ιδεών¹. Ως κάτι ανάλογο προς το νεότερο ευρωπαϊκό διαφωτισμό χρησιμοποιείται ο αρχαίος ελληνικός διαφωτισμός², κατά τον οποίο το ιδανικό της παιδείας ήταν να γίνουν οι πολίτες χρήσιμοι στο να ομιλούν και να πράττουν³. Για τον Καντ διαφωτισμός είναι το να ξεφύγουμε από την ανωριμότητά μας, για την οποία ευθυνόμαστε οι ίδιοι. Δίδει συγκεκριμένα τον εξής ορισμό:

«Διαφωτισμός είναι η έξοδος του ανθρώπου από την ανωριμότητα, για την οποία ο ίδιος είναι υπεύθυνος. Ανωριμότητα είναι η αδυναμία να μεταχειρίζεσαι το νου σου χωρίς την καθοδήγηση ενός άλλου. Είμαστε υπεύθυνοι γι' αυτήν την ανωριμότητα, όταν η αιτία της βρίσκεται όχι στην ανεπάρκεια του νου αλλά στην έλλειψη αποφασιστικότητας και θάρρους να τον μεταχειριζόμαστε χωρίς την καθοδήγηση ενός άλλου. Sapere aude! Έχε θάρρος να μεταχειρίζεσαι το δικό σου νου! Τούτο είναι το έμβλημα του διαφωτισμού»⁴.

2. Επιστροφή στη φύση

Από την πλειάδα των διαφωτιστών θα αναφερθούν πολύ επιγραμματικά οι απόψεις για την παιδεία ενός από τους κυριότερους εκπροσώπους του γαλλικού διαφωτισμού, του Ρουσσώ, ο οποίος βρήκε ίσως τη μεγαλύτερη απήχηση, αφού οι ιδέες του έτυχαν ευρείας διάδοσης. Ο Ρουσσώ δίδασκε την επιστροφή του ανθρώπου στη φύση, επειδή η κοινωνία φθείρει τα ήθη των ανθρώπων. Παρατίθεται το παρακάτω χαρακτηριστικό απόσπασμα:

«Όλα είναι καλά, όταν βγαίνουν από τα χέρια του Πλάστη των πραγμάτων, όλα εκφυλίζονται στα χέρια των ανθρώπων. Γεννιόμαστε αδύναμοι, κι έχουμε ανάγκη από δύναμη· γεννιόμαστε στερημένοι απ' όλα, κι έχουμε ανάγκη από βοήθεια· γεννιόμαστε ανόητοι, κι έχουμε ανάγκη από κρίση. Όλα όσα δεν έχουμε στη γέννησή μας, μα που τα χρειαζόμαστε μεγάλοι, μας τα δίνει η αγωγή. Αυτή η αγωγή μάς έρχεται από τη φύση, από ανθρώπους ή από πράγματα. Η φυσική αγωγή αναπτύσσει τις διανοητικές ικανότητες και τα όργανά μας. Η ανθρώπινη μας διδάσκει τη χρήση τους, και τα πορίσματα της πείρας μας είναι απόρροια της αγωγής των πραγμάτων»⁵.

3. Το αναγκαίο και το χρήσιμο ως κριτήρια επιλογής της ύλης

Ο Ρουσσώ υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνει αυστηρή επιλογή των γνώσε-



ων που θα διδαχτούν στα παιδιά. Ως κριτήριο θα είναι η αναγκαιότητα και χρησιμότητά τους για τη βελτίωση της προσωπικότητας των νέων. Αυτά όμως πρέπει να διδαχτούν σωστά και στον κατάλληλο χρόνο· διαφορετικά θα βλάψουν αντί να ωφελήσουν, επειδή η πλάνη δημιουργεί μεγαλύτερο κακό από την απλή άγνοια⁶. Η σκέψη αυτή είναι κατά βάση σωκρατική, σύμφωνα με την οποία το να νομίζει κάποιος ότι ξέρει χωρίς στην ουσία να ξέρει τίποτα (πράγμα που συνιστά πλάνη) είναι χειρότερο από το να μην ξέρει απλώς. Εκεί ακριβώς έγκειται κατά το χρησμό του μαντείου των Δελφών η σοφία του Σωκράτη (*Απολ. Σωκρ.* 21d-e).

4. Η κατά φύση διδασκαλία συνεπάγεται ελευθερία

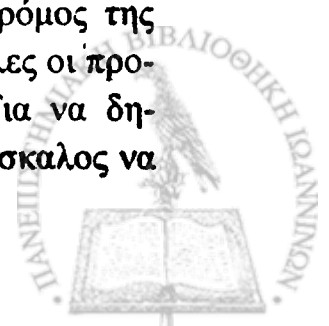
Πρώτιστο αγαθό για τον άνθρωπο θεωρεί την ελευθερία⁷. Ως τέτοια ορίζεται η υπακοή στους νόμους, που θεσπίζουν οι πολίτες ενός κράτους για τους εαυτούς των⁸. Ο ίδιος ορισμός της ελευθερίας δίνεται και από τον Ανώνυμο της Ελληνικής Νομαρχίας. Η ελευθερία βασίζεται στην υπακοή στους νόμους που θέσπισαν οι ίδιοι. Αυτό σημαίνει ότι υποτάσσονται στη θέλησή τους, αφού οι νόμοι είναι έκφραση της γενικής θέλησης⁹. Από την έννοια αυτή της ελευθερίας απορρέουν βασικοί κανόνες της αγωγής. Πρέπει δηλαδή να δεσπόζει η ελευθερία και όχι ο εξαναγκασμός κατά τη διδασκαλία.

Κεντρικός πυρήνας των στοχασμών του είναι ότι οι άνθρωποι στις πόλεις καταστρέφονται και εκφυλίζονται λόγω του τρόπου ζωής και των λιγότερο υγιεινών συνθηκών από τη ρύπανση του περιβάλλοντος. Ο μόνος τρόπος να ανανεωθούν και να ανακτήσουν τη δύναμη και τη δροσιά τα παιδιά τους έγκειται στο να διαμένουν στην επαρχία, για να μπορούν να απολαμβάνουν τον καθαρό αέρα της εξοχής¹⁰.

5. Να αποφεύγεται η αποστήθιση και να ενθαρρύνεται η θέληση για μάθηση

Ο Ρουσό θέτει ορισμένες παιδαγωγικές αρχές, τις οποίες θεωρεί σπουδαίες. Μια απ' αυτές είναι ότι πρέπει με κάθε τρόπο να αποφεύγεται η «παπαγαλία» ως μέσο μάθησης. Γι' αυτό δεν συνιστά στους μαθητές του να αποστηθίζουν ούτε τους πιο γοητευτικούς μύθους, επειδή οι ίδιες οι λέξεις, με τις οποίες διατυπώνονται οι μύθοι και η ιστορία, δεν είναι ούτε το ένα ούτε το άλλο αλλά απλώς εκφραστικό μέσο και τίποτε περισσότερο¹¹.

Ο προσφορότερος και ασφαλέστερος τρόπος ν' ανοιχτεί ο δρόμος της μάθησης, είναι να υπάρχει η θέληση του παιδιού. Χωρίς αυτήν όλες οι προσπάθειες των δασκάλων αποβαίνουν ανωφελείς και μάταιες. Για να δημιουργηθεί όμως η όρεξη και η θέληση του μαθητή, οφείλει ο δάσκαλος να



αφυπνίσει το ενδιαφέρον του. Αυτό θεωρείται από το Ρουσώ το αποτελεσματικότερο –αν όχι το μοναδικό– κίνητρο, που οδηγεί τους μαθητές σε καλές επιδόσεις, ακόμα και χωρίς μέθοδο¹². Η άποψη αυτή, να δίνεται μεγάλο βάρος στην έφεση του μαθητή για γνώσεις, είναι πλατωνικής προέλευσης¹³.

6. Η απορία και η μαιευτική μέθοδος

Η κυρίαρχη θέση του Ρουσώ, η οποία δεσπόζει σ' όλο του το έργο το αναφερόμενο στην παιδεία, έγκειται στο ότι ο μόνος αλάνθαστος οδηγός για την ορθή διαπαιδαγώγηση των νέων είναι η ίδια η φύση¹⁴. Η βασική παιδαγωγική αρχή, η οποία απορρέει από τον ανωτέρω γενικό κανόνα, υπαγορεύει το καθήκον στο δάσκαλο –κατά το πρότυπο της Σωκρατικής μαιευτικής– να μην παρέχει έτοιμες λύσεις στο μαθητή, αλλά με κατάλληλες ερωτήσεις να τον παρωθεί προς απάντηση του εκάστοτε τιθέμενου ερωτήματος. Με τον τρόπο αυτόν ο μαθητευόμενος υπό μία έννοια παίζει το ρόλο του δασκάλου, αφού με την εύρεση της λύσης διδάσκει. Απ' αυτό καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι δεν δίνουμε εμείς τη μέθοδο στο μαθητή, αλλ' αντίθετα την παίρνουμε απ' αυτόν¹⁵. Κι αυτό, διότι ο σπουδαστής, με αφορμή απλώς την ερώτηση του δασκάλου, αφήνεται εντελώς ελεύθερος να επιλέξει ο ίδιος –με συνδυαστικές ενέργειες του νου– τον τρόπο και τη μέθοδο, την οποία εκείνος κρίνει προσφορότερη για την προσέγγιση της αλήθειας.

Το κύριο έργο του δασκάλου έγκειται λοιπόν στο να συνηθίσει το μαθητή να παρατηρεί τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, πράγμα που θα τον βοηθήσει να γίνει περιέργος. Για να διατηρηθεί η περιέργειά του δεν πρέπει ο δάσκαλος να σπεύσει να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματά του, αλλά να τον αφήσει να τις ανακαλύψει μόνος του. Ο μαθητής πρέπει συνεπώς να μην διδάσκεται τα πορίσματα της επιστήμης, δηλαδή έτοιμη γνώση, αλλά να την ανακαλύπτει μόνος του. Ούτε είναι ωφέλιμο να μελετά μηχανικά, επειδή του το επιβάλλουν άλλοι, αλλ' επειδή το επιθυμεί ο ίδιος. Τότε μόνον η σπουδή του θα είναι αποδοτική¹⁶. Ήδη ο Πλάτων δίδασκε ότι οι γνώσεις που αποκτά κανείς με τη βία δεν μένουν, αλλά είναι εφήμερες, παροδικές και φευγαλέες¹⁷. Η περιέργεια ως βασική παιδαγωγική αρχή προέρχεται από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία και κυρίως από τον Σωκράτη, τον Πλάτωνα και Αριστοτέλη. Είναι η απορία, η οποία τίθεται ως αρχή της φιλοσοφίας. Δεν αρκεί δηλαδή μόνο η άγνοια αλλά και η συνειδητοποίηση της άγνοιας αυτής, πράγμα που θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για τη μάθηση.



7. Διδασκαλία με το παράδειγμα και ο ρόλος της μητέρας

Ο δάσκαλος οφείλει να υποδείξει στο παιδί να μιλάει σταθερά, καθαρά, να έχει καλή άρθρωση και να προφέρει τις λέξεις με ακρίβεια και χωρίς προσποίηση¹⁹. Ο Ρουσώ υποστηρίζει επίσης ότι ο καλύτερος τρόπος να θεραπεύσουμε τις αδυναμίες των παιδιών είναι να τους γνωστοποιήσουμε τις δικές μας. Έτσι θα τους δώσουμε την ευκαιρία να βλέπουν σ' εμάς τους αγώνες και αγωνίες που ταλαιπωρούν και τους ίδιους, ώστε να κατανικούν τα πάθη τους σύμφωνα με το παράδειγμά μας, θετικό ή αρνητικό²⁰.

Επειδή τώρα το κύριο βάρος τόσο της σχολικής όσο και της προσχολικής αγωγής φέρουν οι μητέρες, συμπεραίνει ότι οι γυναίκες ασκούν τεράστια επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας της νέας γενιάς. Απ' αυτές κυρίως εξαρτώνται τα ήθη, τα πάθη, τα γούστα, οι απολαύσεις, ακόμα και η ίδια η ευτυχία²¹.

Το κήρυγμα του Ρουσώ, επιστροφή στη φύση, αποτελεί το σημαντικότερο και νευραλγικότερο σημείο της αγωγής για τη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η αρχή που θέτει, ότι κάθε τι που στενοχωρεί και περιορίζει τη φύση είναι άσχημο, ισχύει τόσο για το σώμα όσο και το πνεύμα²².

Από τις παιδαγωγικές αυτές αναλύσεις του Ρουσώ παρατηρούμε ότι το κύριο βάρος της θεωρίας του δεν ήταν τίποτε άλλο παρά επανάληψη της σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου, την οποία μιμήθηκαν και άλλοι φιλόσοφοι, όπως ο Κίρκεγκωρ²³ και είναι μια αρχή, η οποία δεσπάζει στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη²⁴. Αντίθετα προς τον Ρουσώ ο Αθηναίος φιλόσοφος δεν ήταν υπέρμαχος του δόγματος της επιστροφής στη φύση. Το κήρυγμά του ήταν να έλθει ο άνθρωπος στην πόλη, στην οποία έχει πολλά να διδαχτεί, σε αντίθεση με τη φύση, από την οποία έχει να πάρει ελάχιστα. Γι' αυτό είπε ότι η πόλη είναι κάτι εκ φύσεως ισχυρό (ώς ισχυρόν τι πόλις έστι φύσει)²⁵.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ XIV

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ

§ 60. Δημήτριος Καταρτζής ή Φωτιάδης (1725-1807)

1. Σκοπός των αρχών της αγωγής είναι η βελτίωση του ατόμου

Ο Δημήτριος Καταρτζής, λόγιος Κωνσταντινουπολίτης, υπήρξε ένας από τους πρωτεργάτες του ελληνικού διαφωτισμού στα νεότερα χρόνια και πρωτοστάτησε στη διάδοση της ιδέας για την υιοθέτηση της δημοτικής γλώσσας από όσο το δυνατόν ευρύτερες κοινωνικές μάζες. Καταγόταν από εύπορη οικογένεια και είχε λάβει βαθιά και πολύπλευρη μόρφωση.

Ο Καταρτζής, για να αναπτύξει τις παιδαγωγικές του ιδέες, ξεκίνησε από την εμπειρία και την παρατήρηση. Πήρε δηλαδή αφορμή από την ανεπαρκή επίδοση των μαθητών στα σχολεία, είτε κοινά είτε σπιτικά ήταν αυτά. Έβλεπε ότι τα έξοδα, οι θυσίες και οι κόποι, στους οποίους υποβάλλονταν γονείς και μαθητές, γίνονταν ματαιώς. Η αποτυχία αυτή οφειλόταν κατά την άποψή του κυρίως στον τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος ήταν πλημμελής, ανεδαφικός και πληκτικός. Η αιτία του κακού δηλαδή ανάγεται στην ανεπάρκεια διδασκαλίας. Όπως δηλώνει ο ίδιος, δεν είχε σκοπό με την πραγματεία του να θίξει πρόσωπα και πράγματα δηλαδή την υφιστάμενη παιδευτική τάξη, αλλ' απλώς λαμβάνοντας αυτά ως αφορμή, ήθελε να εκθέσει ορισμένες αρχές και αξιώματα της «θεωρητικής αγωγής». Παραδέχεται βέβαια ότι οι ατέλειες και τα σφάλματα της εκπαίδευσης στην εποχή του οφείλονταν στη δυστυχία του υπόδουλου γένους. Στόχος του ήταν να παρουσιάσει κατά τρόπο εύκολο και μεθοδικό την «πρακτική αγωγή» τόσο των Ελληνοπαίδων όσο και των Βλάχων. Όπως ομολογεί ο ίδιος, ο πόθος του για ουσιαστική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είχε ως αιτία την καλύτερη διαπαιδαγώγηση του γιού του και κατ' επέκταση ολόκληρης της νεολαίας, ώστε να κρατηθεί ζωντανή η ελληνική παράδοση και να διατηρηθεί άσβεστη η φλόγα για την απελευθέρωση του έθνους¹. Οι αρχές της αγωγής, που προσπάθησε να θεμελιώσει περιλαμβάνουν τα παρακάτω σημεία¹:



2. Κανόνες επιλογής μορφωτικών αγαθών

1. Είναι ανάγκη να παρέχουμε ιδέες στο παιδί, ώστε να το ωθήσουμε να συνηθίσει στην πρόσληψή τους· διαφορετικά, θα έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα. Εδώ βλέπουμε ότι η παιδαγωγική αρχή, που τίθεται ως βάση, είναι η δύναμη της συνήθειας, η οποία κατά την αρχαία ελληνική διάνοηση είναι δεύτερη φύση.

2. Λόγω της απειρότητας των γνώσεων αυτές δεν είναι δυνατόν να μεταδοθούν όλες κατά το σύντομο διάστημα της μαθητείας. Θα πρέπει να είμαστε ευχαριστημένοι, αν καταφέρουμε να δώσουμε ψήγματα μόνο. Άρα επιβάλλεται να γίνει επιλογή με βάση ορισμένα κριτήρια, όπως είναι η οικειότητα και η χρησιμότητα. Η ικανότης συναγωγής ορθών γνωμών πρέπει να διδάσκεται κατά μια λογική τάξη, με το να καταδεικνύεται η σχέση και η αλληλουχία μεταξύ τους, ώστε να επιτευχθεί η ευμάθεια και η πλήρης κατανόηση με συνειρμικές διαδικασίες.

Εδώ βλέπουμε ότι το πρόβλημα της παιδείας αντιμετωπίζεται από την άποψη τόσο επιλογής των περιεχομένων της διδακτέας ύλης, όσο και του σχεδίου μετάδοσης των μορφωτικών αγαθών. Η μεν ύλη πρέπει να είναι χρήσιμη και οικεία στη φύση του παιδιού. Ο δε τρόπος μετάδοσής της θα πρέπει να είναι τέτοιος, ώστε να επιτυγχάνεται η ευμάθεια. Η οδός δηλαδή οικειοποίησης πρέπει να είναι βαθιά και ευχάριστη. Αντίθετα, όταν ο μαθητής καταπιέζεται, καταβάλλει υπέρμετρους κόπους και συναντά ανυπέρβλητα δυσκολίες, τότε δημιουργείται απέχθεια, μίσος, αποστροφή προς τη γνώση και απόρριψη του σχολικού έργου.

3. Εκτός από το ευχάριστο παιδευτικό κλίμα και τη συνειρμική σύνδεση των γνώσεων, είναι αναγκαίο η μέθοδος μετάδοσης των γνώσεων να είναι επαγωγική. Αυτό σημαίνει ότι η πορεία της διδασκαλίας πρέπει να ξεκινά από τα καθέκαστα και τα ειδικά, για να καταλήγει στα καθόλου και τα γενικά. Η κίνηση δηλαδή πρέπει να κατευθύνεται από τα εύκολα στα δύσκολα (όπως π.χ. από την πρόσθεση στην αφαίρεση) και από την αίσθηση στη διάνοια.

3. Μέθοδος πνευματικής αγωγής

4. Το παιδί μπορεί να μάθει σε μικρή ηλικία περισσότερες από μία ξένες γλώσσες και μάλιστα τέλεια, αρκεί οι δάσκαλοι που τις διδάσκουν να μην ομιλούν κατά την ώρα του μαθήματος άλλη γλώσσα, εκτός από αυτήν με την οποία ασχολούνται κάθε φορά, καθώς και τη μητρική του παιδιού.

5. Ως υπόδειγμα για την αγωγή πρέπει να χρησιμεύσει η μίμηση της φύ-



σης. Το φαινόμενο της μάθησης δηλαδή πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά φυσικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί οφείλει να μαθαίνει πρώτα όσα αφορούν τις βιοτικές ανάγκες και ό,τι υποπίπτει στις αισθήσεις, για να προχωρήσει στη συνέχεια σε νοήματα και συλλογισμούς. Η μίμηση της φύσης, η οποία χρησιμοποιείται εδώ ως παιδαγωγική αρχή, απετέλεσε το βασικό άξονα και το θεμέλιο των παιδευτικών συλλήψεων του Ρουσσώ.

6. Η μεθοδική και κατά φύση διδασκαλία πρέπει να γίνεται στη γλώσσα που κατέχει άριστα το παιδί, όπως είναι η μητρική. Στην περίπτωση δε που θέλουμε να διδάξουμε ξένη γλώσσα, πρέπει οι επεξηγήσεις να δίνονται στη γλώσσα που κατέχει ο μαθητής, διαφορετικά ο κόπος αποβαίνει, μάταιος. Η απαίτηση αυτή είναι εύλογη, επειδή η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω μιας συγκεκριμένης γλώσσας, την οποία οφείλει να γνωρίζει καλά ο μαθητής, για να μπορέσει να κατανοήσει αυτά που ακούει. Η έκφραση είναι το κλειδί και το όργανο εκείνο, με το οποίο γίνονται καταληπτά τα νοήματα.

7. Ο δάσκαλος έχει υποχρέωση να λύνει τις απορίες και να ικανοποιεί την περιέργεια του μαθητή, με το να απαντά στα πάσης φύσεως ερωτήματά του, διότι μόνον έτσι ο νέος συνηθίζει και ενθαρρύνεται στο να διατυπώνει ελεύθερα τη σκέψη του, πράγμα που είναι πηγή και προϋπόθεση της μάθησης, αφού οι απορίες και οι ερωτήσεις προξενούν ευφορία. Μέριμνα λοιπόν του δασκάλου πρέπει να είναι να κάμει το παιδί περίεργο, δηλαδή να απορεί, ώστε να διευρυνθούν οι ορίζοντες της μάθησης· διαφορετικά, θα γίνει απλοϊκό, αφελές και εύπιστο. Η απορία ως βασική παιδαγωγική αρχή έχει τεθεί και θεμελιωθεί για πρώτη φορά κατά τρόπο συστηματικό από το Σωκράτη, ο οποίος όχι μόνον απορούσε ο ίδιος, αλλά έκανε και τους άλλους να πέφτουν σε κατάσταση βαθιάς νάρκης².

8. Η ενδεδειγμένη φορά της διδασκαλίας πρέπει να είναι από τα πράγματα προς τις λέξεις, δηλαδή από την ουσία προς τον τύπο και όχι αντίστροφα. Κι αυτό διότι, αν κατανοήσει κανείς το ίδιο το πράγμα, αντιλαμβάνεται ευκολότερα τη λέξη που αντιστοιχεί σ' αυτό, ενώ μαθαίνοντας το όνομα, δεν έπεται ότι γνωρίζει κατ' ανάγκην και το αντικείμενο. Ο δάσκαλος δηλαδή δεν πρέπει να δίνει μεγάλη σημασία στον τύπο ή τις μορφές αλλά στην ουσία, διότι με το φορμαλισμό ο λόγος είναι κενός περιεχομένου.

4. Μέθοδος ηθικής αγωγής

9. Στην προσπάθεια για οικειοποίηση της αρετής, η οποία είναι «έξη προαιρετική με τά λόγου», πρέπει να προηγείται η βίωση και να ακολουθεί η κατανόηση της έννοιάς της. Το παιδί δηλαδή, για να γίνει ενάρετο, πρέπει



πρώτα να συνηθίσει στην άσκηση της αρετής και μετά να προσπαθήσει να συλλάβει το βάθος και το πλάτος του εννοιολογικού της περιεχομένου. Εδώ παρατηρούμε ότι ο ορισμός της αρετής που δίνει ο Καταρτζής, είναι Αριστοτελικός³. Αφού η αρετή είναι μια συνήθεια, τότε είναι ανετότερο και ασφαλέστερο να επιβληθούν καλές συνήθειες από τους ώριμους στην εύπλαστη νεαρή ψυχή, πριν το παιδί αντιληφθεί σ' όλο το βάθος το νόημά της, διότι σε διαφορετική περίπτωση ο δρόμος θα είναι μακρύς και τα αποτελέσματα της μάθησης αβέβαια.

10. Ότι παρατηρείται στην ηθική διαπαιδαγώγηση συμβαίνει και στην πνευματική, με την οποία επιδιώκεται κυρίως η απόκτηση γνώσεων. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος οφείλει να δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην άσκηση, με την οποία εμπεδώνονται οι γνώσεις, παρά στην ίδια τη διδασκαλία.

11. Δεν πρέπει να προσπαθούμε να καταπιέσουμε ή να ξεριζώνουμε τα πάθη από την ψυχή του παιδιού, διότι, εκτός από το ότι το εγχείρημα αυτό είναι εξαιρετικά δύσκολο αν όχι αδύνατο, το ίδιο δεν θα γίνει καλύτερο δίχως αυτά. Αντ' αυτού κρίνει επωφέλεστερο πράγμα τη χρησιμοποίηση και διοχέτευση των παρορμήσεων στη γνώση και την αρετή. Αυτό επιτυγχάνεται, αν τους δημιουργούμε αρετές, οι οποίες θα έχουν την έδρα τους στις επιθυμίες μας ή αν αυτές είναι οι ίδιες οι ζωνές τάσεις και ενδιαθέτες ροπές, οι οποίες τοποθετούνται σε τάξη από το λόγο.

5. Το αδιαίρετο της γνώσης

12. Τα παιδιά –όπως άλλωστε και οι ώριμοι– έχουν δύο ειδών πνευματικά στοιχεία, το μνημονικό και το διανοητικό, δηλαδή τη μνήμη και τη διάνοια ή την κρίση. Η παιδαγωγική συμβουλή που δίνει ο Καταρτζής στους δασκάλους είναι, ότι αυτοί οφείλουν να καλλιεργούν στα πρώτα παιδικά χρόνια τη μνήμη, η οποία κατά τη χρονική εκείνη περίοδο βρίσκεται στο αποκορύφωμά της. Συγκεκριμένα, από το 12ο έτος και εξής πρέπει να ασκείται η κρίση, η οποία τότε ξεφεύγει από την αδράνεια, στην οποία βρίσκεται και γίνεται ενεργός. Για να ενεργοποιηθεί η κρίση πρέπει πρωτίστως να υπάρξει ελάχιστο ποσό γνώσεων, το οποίο χρησιμεύει ως υπόβαθρό της. Εδώ παρατηρούμε ότι η μνήμη και η κρίση πορεύονται κατ' αντίθετη φορά. Ενώ δηλαδή η μνήμη με την πάροδο του χρόνου ακολουθεί την κατιούσα, η κρίση αντίθετα βαίνει προς την ανιούσα. Αυτό σημαίνει ότι κατά τα τελευταία έτη των σπουδών, δηλαδή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην ανάπτυξη της κρατικής ικανότητας των φοιτητών.



13. Η γνώση είναι κατά βάση ενιαία και αδιαίρετη. Η διαίρεση συνεπώς των επιστημών και των τεχνών είναι συμβατική και προήλθε από την αύξηση του περιεχομένου των ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, τα οποία ωστόσο συνδέονται στενά μεταξύ τους. Επομένως, η εκμάθηση μιας επιστήμης προϋποθέτει κάποια έστω αμυδρή ιδέα από όλες τις άλλες. Πάντως, η διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου πρέπει να γίνεται με σαφήνεια, πράγμα που επιτυγχάνεται με απλές και εύληπτες προτάσεις.

14. Η γνώση, όπως είδαμε παραπάνω, είναι μία και αδιαχώριστη, επειδή το όργανο, με το οποίο την αποκτούμε είναι ενιαίο και αμερές· αυτό είναι η ψυχή, η οποία περιλαμβάνει σε αίσθηση, δύναμη, έξη και πάθος. Οφείλουμε λοιπόν να βοηθούμε το παιδί να αποκτά γνώσεις και να αναπτύσσει σκέψεις με οποιοδήποτε από τα παραπάνω μνημονευθέντα μέρη της ψυχής ή με το συνδυασμό όλων.

6. Σχέση προφορικής διδασκαλίας με τα σχολικά βιβλία

15. Πώς παρουσιάζεται τώρα στον Καταρτζή η σχέση της προφορικής διδασκαλίας με το διδακτικό εγχειρίδιο και γενικότερα τη γραφή; Η διδασκαλία είναι η *προπαιδεία*, η οποία μπορεί να δοθεί και υπό τη μορφή διαλογικής συζήτησης. Στο βιβλίο αποτυπώνεται το περιεχόμενο του μαθήματος. Πάντως είναι της γνώμης, ότι πρέπει να γίνεται φειδωλή χρήση των βιβλίων. Η συζήτηση είναι πολύ χρήσιμη, διότι αν λείψει εντελώς και προσπαθήσουμε μόνο με τα συγγράμματα να μεταδώσουμε ιδέες, αυτό θα είναι έργο άχαρο, κοπιαστικό και πολύ αργοκίνητο. Όταν αντίθετα προηγηθεί η προπαιδεία ως εισήγηση ή ως εισαγωγικό μάθημα, τότε το παιδί θα μελετήσει με περισσότερη ευχαρίστηση το βιβλίο, διότι σ' αυτό θα συναντήσει πολλά γνωστά πράγματα, που είχε ήδη ακούσει προηγουμένως προφορικά. Αποτέλεσμα αυτού είναι να διευκολύνεται η μάθηση, αφού θα δημιουργείται η χαρά και κατά συνέπεια η όρεξη για μελέτη.

Η περίπτωση της προπαιδείας ως παιδαγωγικού μέσου χρησιμοποιείται ήδη από τον Πλάτωνα και Αριστοτέλη⁴. Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν έχει η προπαιδεία μικρότερη σπουδαιότητα από την ίδια την παιδεία. Αντίθετα, η προπαιδεία, δηλαδή η διδασκαλία, που γίνεται με τον προφορικό λόγο, έχει σε μεγαλύτερο βαθμό βαρύνουσα σημασία από όσο η παιδεία, δηλαδή η γνώση, που είναι καταγεγραμμένη σε έντυπο υλικό. Την ίδια διάκριση κάνει ο Πλάτων ανάμεσα στο νόμο και το προοίμιο του νόμου. Αυτό είναι σπουδαιότερο από τον ίδιο το νόμο, επειδή περιέχει το σκεπτικό και την τεκμηρίωση του νομοθετήματος⁵.



16. Η μάθηση χαρακτηρίζεται ως διαρκής ανέγερση κτιρίου, και γι' αυτό πρέπει να συντελείται καθημερινά με υπομονή, επιμονή και ηρεμία. Έτσι προσπαθούμε κάθε φορά να τοποθετούμε σταδιακά και από ένα λιθάρáκι στο λαμπρό και μεγαλοπρεπές οικοδόμημα της γνώσης. Το αντίθετο είναι, όταν επιχειρούμε σε ελάχιστο χρόνο να δώσουμε στο παιδί πολλές ιδέες. Αυτό αποτελεί πολύ βίαιο και ανωφελές κτίσιμο, αφού είναι άτακτο παραγέμισμα του μυαλού και παρομοιάζεται με ορμητικό χείμαρρο, που στο διάβα του συμπαρασύρει τα πάντα, χωρίς να αφήνει γόνιμη λάσπη, η οποία είναι απαραίτητη, για να καταστεί το έδαφος εύφορο. Με τον πιεστικό και καταναγκαστικό αυτόν τρόπο το παιδί όχι μόνον δεν προσλαμβάνει νέες έννοιες, αλλά λησμονεί γρήγορα και τις ήδη αποκτηθείσες. Ήδη ο Πλάτων – όπως είδαμε στο οικείο κεφάλαιο – είχε διακηρύξει σ' όλους τους τόνους ότι με τη βία δεν αποκτάται η γνώση· αλλά και αν ακόμα καταστεί αυτό εφικτό, δεν παραμένει για πολύν καιρό.

17. Ο ρόλος του γραπτού λόγου, όπως αυτός αναπτύσσεται από τον Πλάτωνα, έγκειται σχεδόν αποκλειστικά στο να βοηθάει τη μνήμη. Ο δάσκαλος οφείλει να κάνει λελογισμένη χρήση του δικαιώματός του να ανάθετει γραπτό έργο στους μαθητές, διότι διαφορετικά αυτοί βλάπτονται αντί να ωφελούνται. Όταν δηλαδή το παιδί γράφει πολλές ώρες και μάλιστα ακατανόητα πράγματα, η ασχολία αυτή αποβαίνει μάταιη και καθαρό χασομέρι. Το γράψιμο και γενικότερα οι κατ' οίκον εργασίες πρέπει να γίνονται με μέτρο, για να αποδώσουν ώριμους καρπούς. Το τελικό συμπέρασμα, στο οποίο καταλήγει ο Καταρτζής, είναι η πεποίθηση, ότι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της διδασκαλίας είναι να επεξηγούνται τα σκοτεινά σημεία και να λύνονται υπομονετικά οι όποιες απορίες των εκπαιδευομένων με όργανο τον εποικοδομητικό διάλογο (λακιδί). Ο παιδαγωγός οφείλει να αποφεύγει τη χρήση βίας και να δείχνει στοργή, συμπάρασταση και αγάπη στους μαθητές του⁸.



§ 61. Ιώσηπος Μοισιόδακας (1730-1800)

1. Η φύση και η χρησιμότητα της αγωγής

Ο Μοισιόδακας σπούδασε κατ' αρχήν στη Μαρουτσαία Σχολή των Ιωαννίνων και μετά στην Αθωνιάδα. Δάσκαλός του ήταν ο Ευγένιος Βούλγαρης, στον οποίο όμως άσκησε αργότερα κριτική, όπως ακριβώς ο Αριστοτέλης στον Πλάτωνα. Μετέβη έπειτα στην Πάντοβα της Ιταλίας, όπου σπούδασε φιλοσοφία, μαθηματικά και φυσική. Στο κέντρο των ενδιαφερόντων του ήταν η παιδεία. Ο Μοισιόδακας δέχτηκε έντονη επίδραση από τον ευρωπαϊκό διαφωτισμό. Συγκεκριμένα, έχει ερανιστεί πολλές σκέψεις που περιέχονται στην *Παιδαγωγία* του από σχετικό σύγγραμμα του Λοκ¹, τις οποίες προσάρμοσε στην τότε υφιστάμενη πραγματικότητα, την οποία είδε με κριτικό βλέμμα².

Στο ανωτέρω μνημονευθέν έργο του, δηλαδή στην *Παιδαγωγία*, αναπτύσσει ουσιαστικά μια μέθοδο, με την οποία μπορεί να ανυψωθεί σε αρετή το ήθος εκείνου του μαθητή, ο οποίος κυριεύεται από το πάθος του έρωτα προς την μάθηση και κατ' επέκταση προς τη γνώση. Ως επιχείρημα, για ν' αποδείξει ότι η προτεινόμενη παιδαγωγική μέθοδος είναι η ορθή, εξετάζει τα αποτελέσματα, που θα είχε το άτομο από την αντίθετη περίπτωση, δηλαδή την απαιδευσία. Ανάμεσα στα θλιβερά επακόλουθα αυτής της κατάστασης συγκαταλέγονται οι ματαιοδοξίες, τα ψεύδη, οι αδικαιολόγητοι φόβοι και οι παντός είδους παραφορές. Γενικά είναι της γνώμης, ότι από την κακή αγωγή ή την παντελή έλλειψή της απορρέει πλήθος κακών³.

Αναφορικά με το σημείο αυτό θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς δύο πράγματα: 1) ως προς το περιεχόμενο η σκέψη ενθυμίζει Πλάτωνα. ο οποίος διακήρυξε ότι κανείς δεν είναι κακός με τη θέλησή του, αφού για όλα τα κακά ευθύνονται η αμορφωσιά και η απαιδευσιά κάθε συγκεκριμένου ατόμου⁴. Σε τελευταία ανάλυση όμως υπεύθυνη είναι η ίδια η πολιτεία, η οποία επιμελείται την ποιότητα και το εύρος της παρεχόμενης παιδείας, από την οποία εν πολλοίς εξαρτάται το ήθος και η μόρφωση των πολιτών⁵. 2) ως προς τη μέθοδο παρατηρούμε ότι πρόκειται εδώ για έμμεση και όχι άμεση απόδειξη του ζητουμένου. Έτσι καταδεικνύεται η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης από τις αρνητικές συνέπειες της αντίθετης έννοιας, δηλαδή της απαιδευσίας. Το είδος αυτό του συλλογισμού χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλη έκταση από τον Ζήνωνα τον Ελεάτη, ο οποίος, για να καταστήσει φανερό, ότι είναι αληθινές τις γνώμες του δασκάλου του Παρμενίδη, αναιρούσε τις



αντίθετες απόψεις. Η χρήση των εναντίων απαντά επίσης στον Πλάτωνα και Αριστοτέλη και συγκεκριμένα στη διαλεκτική.

Ο Μοισιόδακας ομολογεί ότι έγραψε την *Παιδαγωγία* του ορμώμενος από κοινωφελή κίνητρα. Εδώ τονίζεται η πολιτική διάσταση της παιδαγωγικής επιστήμης, η οποία έχει άμεσες και σοβαρές επιπτώσεις στην κοινωνική ζωή ενός τόπου και του κόσμου γενικότερα, αφού από την ορθή εφαρμογή της εξαρτάται κατά πολύ η ποιότητα της αποκτώμενης γνώσης και κατά συνέπεια η ευημερία και το ήθος των πολιτών. Σκοπός του είναι η συγγραφή πονήματος, που θα δημιουργήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για ευτυχή συμβίωση των ανθρώπων⁷. Αντίθετα, ο απαίδευτος, όταν είναι συγχρόνως και κακοήθης, προξενεί μεγάλη αναστάτωση και δυσκολία στην ομαλή λειτουργία του πολιτεύματος. Το κακό είναι ακόμα μεγαλύτερο, όταν αγροίκοι και άξεστοι εισέρχονται στην εξουσία⁸.

Οι παιδαγωγικές ιδέες του Μοισιόδακα αποσκοπούν στην απόκτηση όχι μόνον χρηστού ήθους αλλά και της πολυμάθειας, την οποία θεωρεί ως βάση για το *εὖ ζῆν*, πράγμα που αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα ευδαιμονίας⁹. Η σκέψη αυτή παρουσιάζει ομοιότητες με εκείνη του Πλάτωνα, σύμφωνα με την οποία προϋπόθεση της χαράς (ηδονής) και της ευδαιμονίας είναι η γνώση και τα χρηστά ήθη¹⁰. Η ανατροφή των παιδιών δεν θεωρείται από τον Μοισιόδακα καθόλου εύκολη υπόθεση· απεναντίας, χαρακτηρίζεται ως μία από τις πιο δύσκολες τέχνες ή επιστήμες, η οποία κρίνεται απολύτως αναγκαία και ως εκ τούτου πρέπει να κατέχει την πρώτη θέση¹¹. Η ίδια τοποθέτηση απαντά, όπως είδαμε, στον Καντ και τον Καταρτζή.

2. Ιδιότητες ενός καλού παιδαγωγού

Ο Μοισιόδακας αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του, όταν δεν υπήρχε ακόμα οργανωμένο κράτος, αφού το γένος μας στέναζε κάτω από τον επαχθή τουρκικό ζυγό. Ήταν λοιπόν φυσικό να μη λειτουργούν δημόσια σχολεία με τη σημερινή έννοια του όρου. Συνεπώς την ευθύνη για την επιλογή του δασκάλου ανέλαμβανε εξ ολοκλήρου ο πατέρας, ο οποίος και του παρείχε την εκάστοτε συμφωνημένη αμοιβή. Απευθύνει συνεπώς ορισμένες συμβουλές προς τους γονείς για την καλύτερη δυνατή επιλογή του δασκάλου των παιδιών τους. Λέγει συγκεκριμένα ότι ο δάσκαλος, που εκπαιδεύει μαθητή κυρίως στα πρώτα σχολικά έτη, πρέπει κατά το δυνατόν να είναι εύθυμος, χαρούμενος, ευγενικός, σεβάσμιος και ωραίος ως προς την εξωτερική εμφάνιση. Κι αυτό γιατί από το παρουσιαστικό του πρέπει να δημιουργείται ευχάριστο συναίσθημα. Όταν αντίθετα είναι δύ-



σμορφος, δυσειδής, άγριος και βλοσυρός, τα παιδιά φοβούνται, δυσανασχετούν και με δυσκολία τον ανέχονται. Αυτό συμβαίνει, επειδή όλοι έχουμε συνηθίσει κατά την τρυφερή μας ηλικία να βλέπουμε στο στενό οικογενειακό μας κύκλο πρόσωπα χαρούμενα λόγω της αφοσίωσης, της συμπάθειας, της στοργής και της θαλπωρής, που κυριαρχούν στο συγγενικό και μας περιβάλλον¹². Εδώ παρατηρούμε μια μετάβαση από την αυστηρότητα και την αγριότητα στην επιείκεια, την ελευθερία και την ημερότητα. Αυτό είναι δείγμα του πνεύματος του διαφωτισμού γενικά, συμπεριλαμβανομένου και του νεοελληνικού¹³. Το νόημα της φιλοσοφικής αυτής κίνησης έγκειται στο να μην αφήσουμε να ισχύει το κύρος καμιάς αυθεντίας, αν πρώτα η γνώση δεν υποβάλλεται στην αυστηρή κριτική του ορθού λόγου¹⁴.

Ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να διαφωτίσει το μαθητή κυρίως πάνω σε δύο πράγματα: τη χρηστοήθεια και την πολυμάθεια, αφού σκοπός του είναι να το βοηθήσει να αποκτήσει χρηστό ήθος και αξιόπιστες γνώσεις. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι αυτός που διδάσκει πρέπει να είναι αφενός μεν βαθύς γνώστης της ύλης, αφετέρου δε ενάρετος. Κι αυτό διότι, αν ο δάσκαλος δεν έχει επαρκή και εμπειριστατωμένη γνώση της διδακτέας ύλης, η απόδοσή του θα είναι ελλιπής και θα στηρίζεται σε λάθος δεδομένα. Εκτός τούτου ο καλύτερος τρόπος ηθικής αγωγής είναι η προβολή ζωντανού παραδείγματος. Ας σημειωθεί εδώ ότι η παιδευτική δύναμη του παραδείγματος στον Πλάτωνα είναι τεράστια (*Γοργίας* 525b-c, *Νόμοι* II 663e, IX 862e). Αν ωστόσο είναι κάποιος υποχρεωμένος να επιλέξει ανάμεσα σ' έναν παιδαγωγό με μέτριες ικανότητες αλλά νεότερο και σ' έναν πολυμαθή αλλά γεροντότερο, είναι προτιμητέος ο πρώτος, επειδή η χρονική απόσταση που τον χωρίζει από το μαθητή είναι μικρότερη. Οι ηλικιωμένοι, παρά την πολύτιμη πείρα που διαθέτουν, ρέπουν σε υψηλές θεωρίες, που είναι πολλές φορές ακατανόητες στα μικρά παιδιά. Πέραν τούτου οι νεότεροι είναι ακόμα αδιάφθοροι και επιδεικνύουν κατά κανόνα περισσότερη προθυμία και εντονότερο ζήλο κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, επειδή θέλουν να αποκτήσουν καλό όνομα, ώστε να τους προτιμούν οι γονείς των παιδιών και να εξασφαλίσουν έτσι το βιοπορισμό τους. Επομένως για την επαγγελματική επιτυχία, οφείλουν να φανούν αρεστοί στους εργοδότες τους, με το να παρέχουν εχέγγυα για μια γόνιμη και αποδοτική διδασκαλία. Αυτοί πρέπει πρωτίστως να δώσουν δείγματα της επαγγελματικής τους επιτυχίας¹⁵.

Ένα από τα κύρια μελήματα του δασκάλου είναι να απομακρύνει τα παιδιά με την πειθώ από το ψεύδος και τη διαφθορά και να τα οδηγήσει στο δρόμο του καλού εμπνέοντάς τους τον έρωτα προς την αλήθεια και την αρετή. Σε περίπτωση δε που τα ίδια ομολογούν τα πταίσματα και αναγνωρίζουν



τα λάθη τους, ο δάσκαλος δεσμεύεται όχι μόνον να τα συγχωρεί και να δείχνει συγκατάβαση, αλλά και να επαινεί την ειλικρίνειά τους¹⁶.

Ο παιδαγωγός θα αισθανθεί αφάνταστη χαρά και θα αποκτήσει καλή φήμη, αν ο μόχθος του στεφθεί από επιτυχία. Αυτό θα συμβεί, αν οι μαθητές του μετά την ενηλικίωσή τους (που θα μπουν κατ' ανάγκη στον αγώνα της ζωής) ενστερνιστούν αξίες υγιείς και αν εκφέρουν κρίσεις, που θα στηρίζονται σε πειστικά επιχειρήματα και θα συντελούνται με ταχύτητα και γενικά αν έχουν επιβλητικότητα. Η ορθότητα δηλαδή και η ταχύτητα, με την οποία διατυπώνουμε τις κρίσεις μας, είναι παράγοντες, που σφραγίζουν την πνευματική και ηθική μας συγκρότηση. Τέτοιοι πολίτες, λόγω της υπευθυνότητας που τους διακρίνει, θα συμμετέχουν δραστήρια στην ομαλή λειτουργία του πολιτεύματος και θα αποβούν το «κέρας της Αμαλθείας», δηλαδή το σύμβολο του πλούτου και της αφθονίας. Στην αντίθετη περίπτωση, που οι νέοι –εξαιτίας της πλημμελούς ή παντελούς έλλειψης παιδείας– μείνουν αμόρφωτοι και καταστούν κακοήθεις, ευθύνονται περισσότερο οι γονείς και οι δάσκαλοι παρά οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι είναι ακόμα ανώριμοι¹⁷.

3. Το έργο του παιδαγωγού

Ο δάσκαλος είναι επιφορτισμένος με τη λεπτή και σπουδαία αποστολή, να βελτιώσει το ήθος και να καλλιεργήσει το νου των παιδιών. Αυτός δηλαδή μορφοποιεί το χαρακτήρα και τονώνει το πνεύμα τους¹⁸. Έχει επίσης την υποχρέωση να φανεί πρωτίστως αντάξιος του πολύ σοβαρού λειτουργήματός του, το οποίο έγκειται στο να τα εφοδιάσει με τα αρμόζοντα και αναγκαία προσόντα, ώστε αυτά να αποκτήσουν άμεπτη συμπεριφορά στην αντιμετώπιση της ζωής και ορθή κρίση¹⁹. Πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι με τον όρο καλλιέργεια του νου εννοείται όχι μόνον η πολυμαθία, αλλά και η κριτική ικανότητα, δηλαδή η απόκτηση πολλών και ακριβών γνώσεων. Αυτός είναι και ο τελικός σκοπός της πνευματικής αγωγής²⁰. Ο Μοισιώδακας τονίζει ότι οι γνώσεις δεν αποτελούν επαρκή προϋπόθεση για την απόκτηση της χρηστοήθειας, η οποία είναι απαραίτητο στοιχείο για την αρμονική συμβίωση και την αγαστή συνεργασία σ' ένα ευνομούμενο κράτος. Κατ' αλήθειαν δε στο συμπέρασμα αυτό με βάση την προσωπική του εμπειρία και τα διδάγματα της ιστορίας, έχει παρατηρήσει δηλαδή ότι έχουν υπάρξει κατά καιρούς άνθρωποι, οι οποίοι ως προς το πνεύμα υπήρξαν σοφοί, ενώ ως προς τον χαρακτήρα αποδείχτηκαν κακοί, βλεδυροί, αλαζόνες, εμπαικτικοί, τραχείς και ποικιλοτρόπως διεφθαρμένοι²¹.



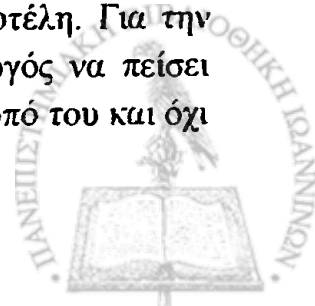
4. Ο σκοπός της αγωγής και ο πετυχημένος δάσκαλος

Αφού διττός είναι ο σκοπός του παιδαγωγού, έπεται ότι η διδασκαλία αφορά κατά βάση δύο περιοχές: 1) τη διαμόρφωση εξαιρετού ήθους και 2) την απόκτηση επαρκών γνώσεων. Και στις δυο περιπτώσεις όμως η διδακτική ικανότητα αφορά τους τρόπους, με τους οποίους γίνεται κατανοητό στα παιδιά το περιεχόμενο της διδασκαλίας²². Η έννοια της διδακτικής βέβαια στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία δεν περιορίζεται μόνον στον τρόπο μετάδοσης των μορφωτικών αγαθών, αλλ' επεκτείνεται και στο περιεχόμενό τους. Διδακτική είναι κατά τον Γερμανό παιδαγωγό και φιλόσοφο Ιωσήφ Ντέρπολαφ η θεωρία παιδαγωγικής διευθέτησης και μετάδοσης των περιεχομένων της μόρφωσης²³.

Ο δάσκαλος, για να θεωρείται πετυχημένος στο έργο του, δεν αρκεί μόνο να έχει πολλές γνώσεις, αλλά πρέπει να είναι και ικανός να τις μεταδίδει κατά τρόπο άριστο, ώστε αυτές να γίνονται εύκολα κτήμα των μαθητών του. Στο σημείο ακριβώς αυτό έγκειται η διδακτική του ικανότητα. Σε αντίθετη περίπτωση δεν είναι άξιος της υψηλής αποστολής του και παρομοιάζεται με γιατρό, ο οποίος είναι μεν άριστος γνώστης της ιατρικής επιστήμης, αδυνατεί όμως να θεραπεύσει τον ασθενή του, ο οποίος εξαιτίας τούτου δυσανασχετεί²⁴.

Υπάρχει ακόμα και η περίπτωση, κατά την οποία ένας παιδαγωγός, ενώ τυγχάνει γνώστης πολλών πραγμάτων, τα οποία είναι σε θέση να τα μεταδώσει κατά τρόπο άρτιο, εντούτοις παραμελεί να το πράξει, επειδή δεν αμείβεται ικανοποιητικά. Ο Μοισιόδακας αυτό που συστήνει είναι ότι, αν συμβαίνει η αδυναμία πληρωμής του δασκάλου να μην οφείλεται σε δυστροπία, πονηρία ή κακοήθεια αλλά σε φτώχεια, δηλαδή σε πραγματική αδυναμία των γονέων ν' ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους, τότε ο παιδαγωγός, που αγανακτεί, δυσανασχετεί ή μεμψιμοιρεί, είναι μεμπτός²⁵. Ως κυριότερα μέσα, με τα οποία ο δάσκαλος προθυμοποιείται να είναι αποδοτικός και ευσυνείδητος στο έργο του, θεωρεί την εύνοια, την τιμή, την αμοιβή και το φιλοδώρημα²⁶.

Για να αποδώσει δε το έργο του τους αναμενόμενους καρπούς, πρέπει κατά την άποψη του Μοισιόδακα –όπως άλλωστε και άλλων όπως του Καταρτζή– να έχει προηγηθεί ένα προγύμνασμα και μια προπαιδεία²⁷, η δε διδασκαλία να προχωρεί από τα ευκολότερα στα δυσκολότερα²⁸. Αυτές οι έννοιες απαντούν όπως είδαμε στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Για την επίτευξη γόνιμης διδασκαλίας είναι απαραίτητο, ο παιδαγωγός να πείσει τους μαθητές τους να τρέφουν αγάπη και σεβασμό στο πρόσωπό του και όχι

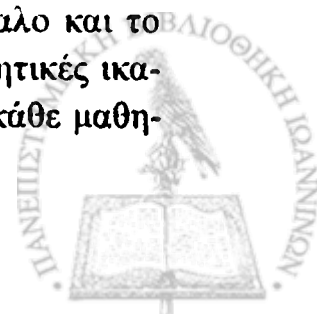


να διακατέχονται από φόβο, μίσος ή θράσος. Οφείλει επίσης να τους εμπνεύσει την ιδέα της αρετής, η οποία είναι το μέσο των δύο άκρων, όπως ακριβώς ορίζεται από τον Πλάτωνα και Αριστοτέλη²⁹. Οι σημαντικότερες αρετές κατά τη γνώμη του είναι η δικαιοσύνη, η φρόνηση, η γενναιότητα, η αλήθεια, η σωφροσύνη, η φιλοτιμία, η ταπεινοφροσύνη και η ελευθεριότητα³⁰. Μεγάλη σημασία αποδίδει επίσης στις πολιτικές αρετές, όπως είναι η κοσμιότητα³¹.

Για ν' αποκτήσει ο δάσκαλος το σεβασμό –πράγμα που είναι απαραίτητο στοιχείο για να επιβληθεί στους μαθητές του–, πρέπει να τηρεί μέτρια στάση, να είναι δηλαδή μετρημένος, συνετός και φρόνιμος. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ αυστηρός, οπότε το παιδί τον φοβάται και τον μισεί, αλλ' ούτε και πολύ γλυκός, διότι τότε ενδέχεται να αποθραυσθούν τα παιδιά, τα οποία κινδυνεύουν να γίνουν παρήκοα, αυθάδη και προπετή. Μόνο ο σεβασμός, που είναι ο μέσος όρος του θράσους και του φόβου, μπορεί να φέρει το ορθό αποτέλεσμα, ώστε δικαιολογημένα να θεωρηθεί το κυριότερο μέσο αληθινής ανατροφής. Γι' αυτό ο δάσκαλος δεν πρέπει να είναι μήτε πολύ αυστηρός, μήτε υπερβολικά γλυκός, αλλά πρέπει να βρίσκεται στο μέσον, ώστε να μπορεί να εμπνέει το σεβασμό. Η βλοσυρή όψη, η τραχεία φωνή και η δριμύτητα του ξυλοδαρμού καταστρέφουν την όρεξη προς εργασία και διεγείρουν το μίσος και την αποστροφή προς την εκμάθηση³². Ο παιδαγωγός οφείλει γενικά να είναι πολύ προσεκτικός αναφορικά μ' αυτά που διδάσκει, επειδή το παιδί θεμελιώνει τους φόβους και τις ελπίδες του σ' αυτά που ακούει³³, με άλλα λόγια, προσανατολίζεται στον κόσμο που ζει και κινείται. Η ηθική διδασκαλία συνίσταται σε τρία κυρίως πράγματα: 1) στον έλεγχο των αθεμελιωτών ιδεών, όπως είναι η μαγεία, τα φαντάσματα κ.ά. 2) στην αποσαφήνιση και τον προσδιορισμό των βιοτικών αρετών και 3) στην κατήχηση πάνω στη θρησκεία μας³⁴.

5. Ανισότητα στην επίδοση των μαθητών και ο κατάλληλος δάσκαλος

Η επιλογή του παιδαγωγού ιδίως στην τρυφερή ηλικία, κατά την οποία συντελείται η πρώτη διάπλαση του χαρακτήρα, είναι αποφασιστικής σημασίας για την περαιτέρω πορεία της παιδευτικής διαδικασίας, αφού αυτός αφήνει ανεξίτηλα ίχνη στην εύπλαστη παιδική ψυχή³⁵. Ένα άλλο σημείο, που κατά την άποψη του Μοισιόδακα είναι ιδιαιτέρως αξιοπρόσεκτο, είναι ότι πρέπει να ισχύει η «αναλογική ισότητα» ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Ο πρώτος δηλαδή πρέπει να είναι ανάλογος προς τις νοητικές ικανότητες και ψυχικές διαθέσεις του δευτέρου. Αυτό σημαίνει ότι κάθε μαθη-



τής πρέπει να έχει τον αρμόδιο δάσκαλο, αφού δεν είναι δυνατόν ο ίδιος να είναι πρόσφορος για όλους τους μαθητές, οι οποίοι δεν ταυτίζονται, αλλά διαφέρουν μεταξύ τους.

Τα κριτήρια επιλογής του δασκάλου είναι η ηλικία, το ήθος, η οξύνοια και το επίπεδο των γνώσεών του. Ο Μοισιόδακας έχει αντιληφθεί εκ πείρας ότι αρκετοί νέοι, ενώ ήταν έξυπνοι (διέθεταν δηλαδή ευστροφία πνεύματος) και φιλομαθείς, εντούτοις –παρά τις πολύμοχθες προσπάθειες και τα αδρά δίδακτρα– έμαθαν πενιχρά πράγματα, επειδή δεν είχαν τους επιτήδειους προς τη φύση τους δασκάλους³⁶. Εδώ παρατηρούμε ότι ο Μοισιόδακας θέτει ως βάση και θεμέλιο της παιδείας όχι την αριθμητική αλλά την αναλογική ή γεωμετρική ισότητα, την οποία εκθειάζουν τόσο ο Πλάτων όσο και ο Αριστοτέλης³⁷. Αυτή, όπως είδαμε, πρέπει να είναι το κριτήριο στα πρότυπα σχολεία, δηλαδή άριστοι δάσκαλοι σε άριστους μαθητές, ή ένα μικτό σύστημα από τις δύο αυτές ιδιότητες.

6. Απαραίτητη η γνώση της ψυχολογίας για τον παιδαγωγό

Πάντως, ο δάσκαλος οφείλει να διαθέτει έστω ελάχιστες γνώσεις ψυχολογίας γύρω από την ιδιοσυγκρασία, τις κλίσεις και την προσωπικότητα του μαθητή. Η επιστήμη αυτή θα οδηγήσει τον παιδαγωγό στην ανεύρεση τελεσφόρων μέσων για μια γόνιμη και εποικοδομητική αντιμετώπιση του μαθητή. Χωρίς το ψυχολογικό και παιδαγωγικό αυτό υπόβαθρο, ο δάσκαλος θα υστερεί, αφού θα έχει μειωμένη απόδοση. Για το λόγο αυτόν θεωρεί προτιμότερο να επιλεγεί ένας δάσκαλος, που γνωρίζει λιγότερα πράγματα στα ειδικά γνωστικά αντικείμενα, αλλά είναι οικείος με τα πορίσματα της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, παρά ένας άλλος, που κατέχει μεν πολλές γνώσεις, υστερεί όμως στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα³⁸. Αυτό σημαίνει ότι κυρίαρχο στοιχείο της ιδιότητας του δασκάλου, είναι να μπορεί να διαγιγνώσκει τις ιδιαίτερες κλίσεις και ψυχοσωματικές ικανότητες του μαθητή³⁹. Κι αυτό διότι μόνον κατ' αυτόν τον τρόπο θα καταστεί ικανός να προσαρμόσει το διδασκαλικό του έργο στη συμπεριφορά και την αντιληπτική ικανότητα του μαθητή. Θα μπορέσει επίσης να κατανοήσει ευκολότερα την αδήριτη αναγκαιότητα δημιουργίας ενός ευχάριστου παιδευτικού κλίματος και αμοιβαίας εμπιστοσύνης⁴⁰.

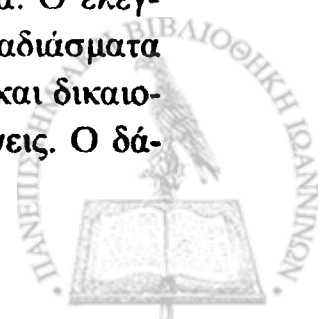
7. Τρόπος σωφρονισμού των μαθητών

Ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να επαναφέρει στην τάξη και την ομαλότητα τα παιδιά που ατακτούν, ώστε να επικρατεί ησυχία και γαλήνη χάριν



μιας απρόσκοπτης και ήρεμης διεξαγωγής του μαθήματος. Ο καλύτερος και φυσικότερος τρόπος αποκατάστασης της ησυχίας στην αίθουσα είναι η πειθώ και γενικά η γοητεία, που ασκεί η προσωπικότητα του δασκάλου στις ψυχές των μαθητών. Αν αυτά αποτύχουν, τότε αναγκάζεται να προσφύγει στη χρήση κάποιου σωφρονιστικού μέτρου, το οποίο μπορεί να είναι ήπιας ή σκληρής μορφής. Πρόκειται δηλαδή για ένα είδος τιμωρίας, που συνοδεύεται ενίοτε από επίπληξη. Έσχατο μέσο ανάνηψης ο Μοισιόδακας θεωρεί τη «δριμύτητα του ξύλου». Θέτει ωστόσο ορισμένες αρχές, οι οποίες πρέπει να διέπουν τον καθ' οιονδήποτε τρόπο ασκούμενο συνετισμό. Σημαντικό είναι, τα όποια μέσα παραδειγματισμού που μετερχόμαστε, να γίνονται σε εύθετο χρόνο και με τον προσήκοντα τρόπο, δηλαδή με αυτοσυγκράτηση και ευγένεια. Ο παιδαγωγός κατά την ώρα του κολασμού δεν πρέπει να παραφέρεται είτε εκστομίζοντας υβριστικούς και εξουθενωτικούς λόγους, είτε δείχνοντας οργίλο και εκδίκητικό βλέμμα. Ούτε πρέπει να διακατέχεται από αγανάκτηση και θυμό ή να υψώνει τον τόνο της φωνής του, διότι τότε εύκολα μπορεί να συμπεράνει ο μαθητής, ότι οι παρατηρήσεις του δεν πηγάζουν από στοργή, ενδιαφέρον ή αγάπη αλλά από πάθος, μίσος και εκδίκηση.

Κεφαλαιώδους σημασίας είναι επίσης η αρχή, ότι δεν είναι τιμωρητέα όλα τα πταίσματα, αλλά μόνον μερικά απ' αυτά. Αλλά ούτε το παιδί πρέπει να κολάζεται για τις αξιόποινες πράξεις του σ' οποιαδήποτε χρονική στιγμή παρά μόνον έγκαιρα. Συγκεκριμένα, ο μαθητής δεν είναι ορθό να δέχεται δριμείες παρατηρήσεις την ίδια στιγμή που υποπίπτει σε παράπτωμα, διότι τότε δημιουργείται σφοδρή συγκινησιακή φόρτιση, αφού διακατέχεται από ζωνηρά συναισθήματα φόβου. Αποτέλεσμα τούτου είναι, να μην μπορεί να συναισθανθεί και να συνειδητοποιήσει το μέγεθος και τη βαρύτητα της πράξης του. Ο μαθητής οφείλει να κατανοήσει ότι η ενέργεια του παιδαγωγού, να στηλιτεύσει και να στιγματίσει τα σφάλματά του, ήταν όχι μόνο θεμιτή αλλά και επιβεβλημένη, δεδομένου ότι άξονας των συλλογισμών του πρέπει να είναι η πρόοδος και βελτίωση των μαθητών, πράγμα που δυσχεραίνεται με την αταξία, την απάθεια, την ανυπακοή και την αναρχία. Στην περίπτωση λοιπόν, που η μομφή λαμβάνει χώρα την ίδια ώρα που διαπράττεται το αμάρτημα, δεν προκύπτει όφελος αλλ' απεναντίας ζημία, αφού ο μαθητής σκληραίνει τη στάση του, εξαγριώνεται και έμμεσα παροτρύνεται να επαναλάβει τα ίδια ή ακόμα χειρότερα ατοπήματα. Γιαυτό πρέπει να διαρρεύσει κάποιος χρόνος, ώστε να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη ψυχραιμία. Ο έλεγχος, οι δριμείες παραστάσεις, δηλαδή οι διαμαρτυρίες και τα κατσαδιάσματα πρέπει να λαμβάνουν χώρα με σοβαρότητα, πνεύμα κατανόησης και δικαιοσύνης και όχι με υπεροψία, περισσή τραχύτητα και προκαταλήψεις. Ο δά-



σκαλος πρέπει επίσης να έχει πάντα κατά νου, ότι οι τιμωρίες πρέπει να επιβάλλονται σπάνια, και μόνον αφού προηγηθούν αρκετές νουθεσίες και προειδοποιήσεις για επικείμενες απειλές⁴¹.

8. Ο παιδαγωγικός έρωτας

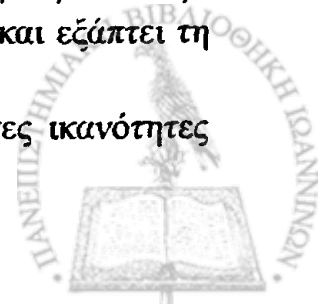
Ο Μοισιόδακας ορθά πιστεύει ότι η διδασκαλία πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ξυπνήσει στην ψυχή του μαθητή η αγάπη προς τη μάθηση ή, με άλλα λόγια, ο παιδαγωγικός έρωτας, τον οποίο εξύμνησε ο Πλάτων⁴². Η αγάπη αυτή είναι αναγκαία, για να γίνει πιο άνετη η πορεία προς τη μάθηση. Διαφορετικά, επικρεμάται ο κίνδυνος να φωλιάσει στην ψυχή του μαθητή η δυσανασχέτηση, η δυσφορία και η αγανάκτηση, οι οποίες αναπόφευκτα δημιουργούνται λόγω των δυσκολιών, τις οποίες η αγωγή συνεπάγεται. Ο Μοισιόδακας δίνει παρακάτω ορισμένες συμβουλές, που αφορούν τη συμπεριφορά του δασκάλου για την καλύτερη δυνατή επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού⁴³.

9. Αρχές που πρέπει να διέπουν την αγωγή και τη διδασκαλία

1. Η διδασκαλία πρέπει να είναι πρόσφορη προς το πνευματικό επίπεδο και την αντιληπτική ικανότητα του παιδιού, να ανταποκρίνεται δηλαδή στα μέτρα του μαθητή χωρίς υπερβολές και ελλείψεις. Αν είναι πολύ ελαφριά, προκαλείται ανία και πλήξη· αν πάλι είναι πολύ βαριά, δημιουργείται απέχθεια και αποστροφή. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο δάσκαλος οφείλει να δείχνει επιείκεια και συγκατάβαση. Οφείλει ακόμα να γνωρίζει ότι ο μαθητής χαροποιείται, όταν ενθαρρύνεται να υποβάλλει ερωτήσεις, και γενικά όταν το μάθημα διανθίζεται με το διάλογο. Με τον τρόπο αυτό διεγείρεται η φιλοτιμία, με αποτέλεσμα να λησμονείται ή να υποβαθμίζεται η δυσχέρεια της μάθησης.

2. Ο παιδαγωγός πρέπει να είναι προικισμένος με την απαιτούμενη χάρη, με την οποία θα ελκύει την αγάπη του μαθητή στο πρόσωπό του. Όταν επιτευχθεί αυτό, ο μαθητής φιλοτιμείται και προσπαθεί με κάθε μέσο να φανεί ευάρεστος στο δάσκαλό του. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, οφείλει να προσέρχεται προετοιμασμένος στα μαθήματά του δείχνοντας επιμέλεια και προσοχή. Η αγάπη δηλαδή προς το πρόσωπο του δασκάλου είναι έμμεσος τρόπος να αγαπήσει το παιδί τα μαθήματα. Αποτελεί με άλλα λόγια γενεσιουργό δύναμη, η οποία δίνει υπόσταση στην έφεση για μάθηση και εξάπτει τη δημιουργική φαντασία.

3. Ένας άλλος τρόπος να ενεργοποιηθούν οι λανθάνουσες ικανότητες

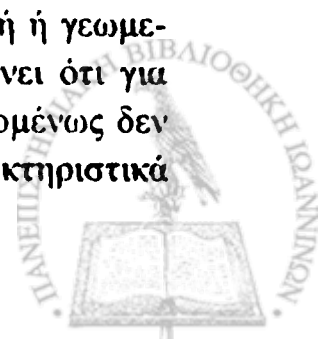


του μαθητή έγκειται –όπως είδαμε– στο να προσπαθεί ο δάσκαλος να λύνει τις απορίες των παιδιών. Κι αυτό γιατί η περιέργεια, το να θέλει δηλαδή κάποιος να γνωρίσει τα ανεξιχνίαστα και τα άγνωστα, είναι φυσική κατάσταση στον άνθρωπο και κρατά το νουν σε εγρήγορση, αφού δεν τον αφήνει να πέσει σε λήθαργο. Ο Αριστοτέλης έχει ήδη διακηρύξει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν εκ φύσεως την όρεξη για μάθηση⁴⁴. Με τον τρόπο αυτόν δημιουργείται παρόρμηση για φιλομάθεια και αποφεύγεται η ανιαρή απραγμοσύνη.

4. Η διδασκαλία δεν πρέπει να είναι συνεχής, διότι τότε αποβαίνει ξηρή, δυσχερής, βαρετή, πληκτική και μονότονος, εξαιτίας των δυσκολιών, οι οποίες κατ' ανάγκην ανακύπτουν. Για να παρακαμφθεί ο σκόπελος αυτός, χρειάζεται η ανάπαυλα, η διακοπή και η παρεμβολή του διαλόγου και του παιχνιδιού. Ως πρότυπο της σκέψης αυτής ενδέχεται να έχει χρησιμεύσει η Πλατωνική σύλληψη της εναλλαγής της παιδείας με την παιδιά, δηλαδή του παιχνιδιού και της σπουδής, της σοβαρότητας και της φαιδρότητας. Πρέπει επίσης πάση θυσία να εγκαταλείπει την ιδέα της χρήσης βίας και της καταδυνάστευσης, διότι έτσι γεννάται η θέληση για μάθηση, η οποία και καρποφορεί. Διαφορετικά, ο μαθητής αποστρέφεται τα βιβλία και τους δασκάλους, αν και οφείλει να γίνει εραστής της μάθησης. Αν αυτό δεν γίνει κατορθωτό, δεν πρέπει τουλάχιστο να τη μισήσει. Προς το σκοπό αυτόν ο δάσκαλος υποχρεούται να δημιουργεί τις καλύτερες δυνατές καταστάσεις, ώστε να μη δυσχεραίνεται η παρακολούθηση μαθημάτων. Γιαυτό οφείλει να χρησιμοποιεί διαδοχικά και σε εύθετο χρόνο τη γλυκύτητα και την αυστηρότητα, τις υποσχέσεις και τις αμοιβές, τους επαίνους και τις απειλές.

5. Ο δάσκαλος ενδείκνυται να επισημαίνει ότι η αποθησαύριση και δημιουργία αληθών γνώσεων θα προξενήσει στο μαθητευόμενο ασυνήθη χαρά, αφού αυτές θα του φανούν στη ζωή χρήσιμες και αναγκαίες.

6. Το καθήκον, υπαγορεύει στον παιδαγωγό να κάνει προσφύη αξιοποίηση της αντίληπτικής ικανότητας και των ιδιοτεροτήτων του χαρακτήρα κάθε μαθητή. Η μεταχείριση δηλαδή πρέπει να μην είναι η ίδια για όλους, αλλά να διαφοροποιείται ανάλογα με την προσωπικότητα κάθε μαθητή. Δεν πρέπει επίσης να απαιτούμε από όλους ίση απόδοση. Η ισότητα, που πρέπει να απαιτεί ο δάσκαλος, πρέπει να είναι η αναλογική και όχι η αριθμητική. Έχουμε δηλαδή εδώ τα δυο είδη ισότητας, που είδαμε και προηγουμένως. Αναλογία για τον Αριστοτέλη είναι ισότης λόγων⁴⁵. Η αναλογική ή γεωμετρική ισότητα εφαρμοζόμενη στο εκπαιδευτικό σύστημα σημαίνει ότι για διάφορους λόγους δεν έχουν όλα τα παιδιά ίσες ικανότητες. Επομένως δεν επιτρέπεται να απαιτούμε από όλους ίδια απόδοση. Όπως χαρακτηριστικά



λέγει ο Μοισιόδακας, είναι άδικο και παράλογο να αξιώνουμε από όλους να έχουν την ταχύτητα του Αχιλλέα ή τη δύναμη του Ολυμπιονίκη Μίλωνα.

§ 62. Νικηφόρος Θεοτόκης (1731-1800)

1. Οι γονείς, οι δάσκαλοι και η πολιτεία, επωμίζονται την ευθύνη διαπαιδαγώγησης

Ο Νικηφόρος Θεοτόκης, ιεράρχης και δάσκαλος του Γένους, σπούδασε στην Ιταλία φιλοσοφία και μαθηματικά. Έγινε ιεροκήρυκας στην Κωνσταντινούπολη, αργότερα σχολάρχης, και τέλος επίσκοπος Χερσώνας. Έργα του είναι: το *Κυριακοδρόμιο*, δηλαδή ερμηνεία των ευαγγελίων της Κυριακής, *στοιχεία μαθηματικά και στοιχεία γεωγραφίας*. Οι απόψεις του για την παιδεία εκτίθενται συνοπτικά σ' ένα κήρυγμά του με αφορμή το κατά *Μάρκον Ευαγγέλιον* (Κεφ. Θ'), το οποίο εκφωνείται την Δ' Κυριακή των Νηστειών. Εκεί ως αφετηρία των σκέψεών του έχει ένα θαύμα του Ιησού Χριστού και συγκεκριμένα τη θεραπεία ενός νέου από ανίατη ασθένεια.

Ο Θεοτόκης είναι ακράδαντα πεπεισμένος ότι η σωτηρία ή η απώλεια του ανθρώπου κρίνεται κατά κύριο λόγο από την παιδική ηλικία. Το ίδιο το παιδί όμως δεν είναι υπεύθυνο γιαυτό, αφού η συλλογιστική του δύναμη δεν είναι ακόμα τέλεια, ώστε να μπορεί να διακρίνει το ορθό από το λάθος ή το καλό από το κακό. Θεωρεί συνεπώς πολύ επικίνδυνο και άδικο πράγμα να κρέμεται εν πολλοίς από τη χρονική αυτή περίοδο ολόκληρη η κατοπινή πορεία της ζωής του, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην πρόοδο ή τον αφανισμό. Το φοβερό έγκειται στο ότι τα ήθη των νέων διαμορφώνονται κατά την τρυφερή αυτή ηλικία, όταν δηλαδή το άτομο δεν γνωρίζει ακόμα τι το ωφελεί και τι το βλάπτει. Συνεπώς δεν είναι δυνατόν να φέρουν οι ίδιοι την ευθύνη για την αποκρυστάλλωση των ηθών τους. Γι' αυτό ευθύνονται οι μεγαλύτεροί τους και πιο συγκεκριμένα οι γονείς, το σχολείο και η πολιτεία, επειδή αυτοί διαθέτουν την πνευματική ωριμότητα και αναλαμβάνουν σύμφωνα με την παράδοση και το νόμο την υποχρέωση της εποπτείας και επιμέλειας των νέων¹.

Εδώ παρατηρούμε ότι το επιχείρημα, με το οποίο ο Θεοτόκης θεμελιώνει την υποχρέωση και την υπευθυνότητα των μεγαλύτερων έναντι των νέων, είναι η ανωριμότητά τους. Αυτή είναι κοινότοπη αλήθεια, η οποία έχει επισημανθεί από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα από πολλούς. Ας αναφερθεί ενδεικτικά μόνον ο Αριστοτέλης, κατά τον οποίον το *βουλευτικόν*, δηλαδή η



ικανότητα του να σκέφτεται κανείς, είναι ατελής, πράγμα που σημαίνει ότι δεν έχει φτάσει ακόμα στην πλήρη ωρίμανσή του².

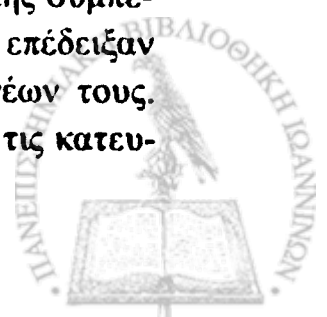
2. Η αγωγή είναι καθοριστική στη διαμόρφωση της προσωπικότητας

Ο Θεοτόκης, για να καταδείξει δε τη μεγάλη επίδραση της αγωγής στα παιδιά, αναφέρει ένα ιστορικό γεγονός από τη ζωή του Λυκούργου, βασιλιά της Σπάρτης. Αυτός πήρε δύο μικρά κουτάβια, γνήσια αδέρφια, δηλαδή από την ίδια μάνα και τον ίδιο πατέρα, και εκπαίδευσε το καθένα απ' αυτά κατά διαφορετικό τρόπο: το ένα έμαθε να κυνηγά, ενώ το άλλο έγινε νωθρό και τεμπέλικο. Όταν ο Λυκούργος ήθελε να κάμει επίδειξη των αποτελεσμάτων της διαφορετικής εκπαίδευσης για κάθε ένα από τα σκυλιά αυτά, έφερε μπροστά τους έναν λαγό κι ένα πιάτο φαγητό. Τότε εκείνο που είχε ασκηθεί και συνηθίσει στο κυνήγι, δεν έδωσε καθόλου σημασία στο έδεσμα, παρόλο που πεινούσε, αλλά κυνήγησε το λαγό, ενώ το άλλο έκαμε ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή όρμησε στο πιάτο του φαγητού και αγνόησε την παρουσία του λαγού.

Με την παραβολή αυτή ο Θεοτόκης απέβλεπε στο να δείξει ότι οι παιδαγωγοί, και ιδιαίτερα οι γονείς, είναι η πρώτη αιτία για τις αρετές και τις κακίες των παιδιών τους³. Αυτό σημαίνει ότι αυτά που μαθαίνει κανείς να πράττει από μικρός, γίνονται συνήθεια και εγχαράσσονται ανεξίτηλα στη ζωή του, ώστε η αποβολή αργότερα των κακών συνηθειών να αποβαίνει πολύ δύσκολη και επίπονη υπόθεση. Η δύναμη της συνήθειας ή έξης είναι τόσο έντονη, ώστε από ορισμένους, όπως από τον Αριστοτέλη, να ονομάζεται δεύτερη φύση. Οι γονείς οφείλουν όχι μόνον να εμποδίζουν τα παιδιά από τις άσεμνες πράξεις και τις κακές συναναστροφές αλλά και να τα ενθαρρύνουν και να τα προτρέπουν στις καλές. Οι εκπαιδευτές επιδρούν καλύτερα στην ψυχή των παιδιών με το συνδυασμό της φρόνιμης νουθεσίας, δηλαδή του λόγου, της μέτριας τιμωρίας και του καλού παραδείγματος⁴. Η τελευταία έννοια προβάλλεται έντονα από φιλοσόφους και παιδαγωγούς και κυρίως από τον Πλάτωνα, ο οποίος θεώρησε τις ιδέες του παραδείγματα για τους ανθρώπους και τον αισθητό κόσμο⁵.

3. Η δύναμη του παραδείγματος στην αγωγή

Ο Θεοτόκης μνημονεύει από την Αγία Γραφή περιπτώσεις καλής συμπεριφοράς παιδιών (όπως ήταν οι θυγατέρες του Λωτ), τα οποία επέδειξαν άμεπτο χαρακτήρα, επειδή μιμήθηκαν τον τρόπο ζωής των γονέων τους. Αυτοί δίνουν το πρότυπο του ιδανικού ανθρώπου και χαράσσουν τις κατευ-



θυντήριες γραμμές, ώστε τα τέκνα να γίνουν σώφρονα, δίκαια και καλά ή και το αντίθετο. Η συμπεριφορά των γονέων είναι καλή ή κακή, αν ακολουθούν ή όχι το λόγο του Θεού και γενικότερα τον ορθό λόγο, ο οποίος είναι το μοναδικό έγκυρο κριτήριο αξιολόγησης των πράξεων του ανθρώπου. Ο Θεός γνωρίζει ότι αιτία της καλής ή κακής συμπεριφοράς των παιδιών είναι οι γονείς τους. Για το λόγο αυτόν τους μεν καλούς τους αμείβει και τους στεφανώνει, τους δε κακούς τους τιμωρεί, αφού οι ίδιοι είναι η αιτία της αρετής και της κακίας των τέκνων τους. Οι γονείς άρα οφείλουν να πείσουν τα παιδιά τους να είναι όχι καταφρονητές αλλά τιμητές των νόμων του Θεού⁶.

§ 63. Αδαμάντιος Κοραής (1748-1833)

1. Αναγκαιότητα της εκπαίδευσης

Ο Κοραής τονίζει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των τέκνων του υπόδουλου Γένους, με απώτερο σκοπό την αποτίναξη του καταπιεστικού τουρκικού ζυγού και την ανάκτηση της ελευθερίας του. Μπορεί συνεπώς να υποστηριχτεί ότι οι σκέψεις του είναι προϊόν μάλλον συγκεκριμένων περιστατικών μιας δεδομένης ιστορικής εποχής παρά αποκύημα γενικών θεωρητικών εκτιμήσεων. Αφετηρία των στοχασμών του αποτελεί η πλατωνική ρήση, ότι κανείς δεν είναι κακός με τη θέλησή του (οὔδεις ἐκὼν κακός)¹, για να καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι η αδήριτη αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της παιδικής ανατροφής ήταν ελάχιστα γνωστή στο ελληνικό έθνος, όχι εξαιτίας κάποιας κακίας αλλά της δυστυχίας και της αγραμματοσύνης, στην οποία αυτό είχε περιέλθει.

Η γνώμη αυτή του Κοραή σημαίνει σε τελευταία ανάλυση, ότι για να κατανοήσει κανείς την αναγκαιότητα της παιδείας, πρέπει να είναι ήδη πεπαιδευμένος. Εδώ θα μπορούσε ίσως να λεχθεί τροποποιητικά ότι αυτό δεν αποτελεί μοναδική και αναγκαία προϋπόθεση όπως πιστεύει ο Χιώτης στοχαστής, διότι είναι δυνατόν να γίνει αντιληπτή η αναγκαιότητα της μόρφωσης από κάποιον που δεν την έχει αποκτήσει. Το ότι όμως αυτό μπορεί να επιτευχθεί κατά άριστο τρόπο από το μορφωμένο είναι πέρα από κάθε αμφιβολία, διότι μόνον αυτός μπορεί να συνειδητοποιήσει καλύτερα όχι μόνο το θησαυρό των επιτευγμάτων αλλά και τους τεράστιους ορίζοντες, που διανοίγονται στον τομέα της επιστήμης και της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών.

Το επιχείρημα, με τα οποία ο Κοραής προσπαθεί να τεκμηριώσει τη



σπουδαιότητα της παιδικής ανατροφής, είναι το ακόλουθο: ο άνθρωπος στη φυσική του κατάσταση, δηλαδή χωρίς μόρφωση, όχι μόνον δεν διαφέρει από τα θηρία, αλλ' είναι ακόμα «θηριωδέστερος εκείνων». Κι αυτό διότι ο άνθρωπος λόγω του νου του είναι σε θέση να προξενήσει απείρως μεγαλύτερο κακό από όσο τα άγρια ζώα, τα οποία διαθέτουν μόνο τη μυϊκή δύναμη και στερούνται του λογικού². Η σκέψη αυτή, ότι ο απαίδευτος άνθρωπος δεν διαφέρει κατά τη μορφή από τα άγρια θηρία, έχει διατυπωθεί μεταξύ άλλων και από τον κυνικό φιλόσοφο Κλεάνθη³.

2. Η υπακοή στους νόμους είναι αποτέλεσμα καλής αγωγής

Για να ξεφύγει τώρα ο άνθρωπος από την απλή κατάσταση του ζώου και να αποκτήσει αληθινή ανθρώπινη υπόσταση, είναι ανάγκη να παιδευτεί, αφού έτσι επιτυγχάνεται η ημέρωση των ηθών⁴. Η μεταβολή αυτή δεν συντελείται στη φύση αλλά στην πολιτική κοινωνία, όπου με οδηγό τη φιλοσοφία τίθενται νόμοι, στους οποίους οφείλουν να υπακούουν όλοι ανεξαιρέτως οι πολίτες, ώστε να αποτρέπονται οι μεταξύ τους αδικίες⁵. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η θέσπιση νόμων και η υποταγή των πολιτών σ' αυτούς έχει τεθεί ως αξίωμα ήδη από τον Πλάτωνα, στην περίπτωση που δεν ευρεθεί ο φιλόσοφος, ο οποίος όχι μόνον δικαιούται αλλά και υποχρεούται να κυβερνήσει χωρίς νόμους⁶. Το να πράττει δε κανείς όχι ό,τι θέλει, αλλ' ό,τι επιτρέπουν οι νόμοι, είναι ο ορισμός, τον οποίο δίνει ο Κοραής για την ελευθερία⁷. Ας υπομνηστεί επίσης ότι η ευπείθεια στους νόμους συνιστά την ελευθερία του ανθρώπου, τόσο κατά τον Ρουσώ⁸ όσο και τον Ανώνυμο της *Ελληνικής Νομαρχίας*⁹. Αυτό αποτελεί έναν από τους λόγους, οι οποίοι καθιστούν πιθανή την ταύτιση του Ανώνυμου με τον Κοραή¹⁰.

Προϋπόθεση όμως για να υπακούσει κάποιος στους νόμους της πολιτείας, είναι ότι πρέπει να έχει πρωτίστως δεχτεί καλή ανατροφή από τα παιδικά του χρόνια, η οποία θα του επιτρέψει να διώξει από την ψυχή του κάθε άλλο φόβο εκτός από εκείνο των νόμων. Οι πολίτες οφείλουν να είναι πιστοί τηρητές και δούλοι των νόμων, για να μην φοβούνται τους συμπολίτες τους. Η καθιέρωση νόμιμου πλαισίου ως όρος για την καλή διακυβέρνηση της χώρας είναι πάγια θέση του Πλάτωνα, διατυπώνεται δε με μεγάλη έμφαση, στους *Νόμους* του. Οι νόμοι και μάλιστα οι γραπτοί, είναι εκείνοι (μαζί με τα έθιμα και τα «επιτηδεύματα»), που *συνδέουν και συνέχουν την πόλη, η οποία αποκτά έτσι ενότητα και ομόνοια*¹¹.



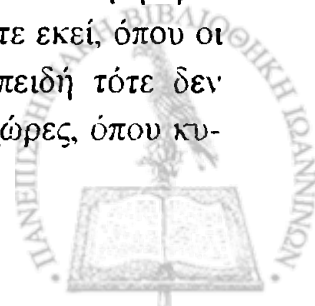
3. Το γέλιο απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας

Συστατικό στοιχείο του χαρακτήρα του πεπαιδευμένου, και κυρίως κατά την ώρα της διδασκαλίας, είναι το μέτριο γέλιο. Ο μορφωμένος άνθρωπος έχει διπλό λόγο να γελά, πάντα βέβαια την κατάλληλη χρονική στιγμή. Ο πρώτος πηγάζει από τη φυσική ιδιότητα του ανθρώπου να γελά, αφού αυτός χαρακτηρίζεται από τον Κοραή «φύσει γελαστικόν ζών», όπως ακριβώς ο άνθρωπος ονομάζεται από τον Αριστοτέλη πολιτικόν ή λογικόν ζών. Ο δεύτερος είναι ότι ο πεπαιδευμένος πρέπει να αισθάνεται την ηδονή και τη χαρά από τους καρπούς της μόρφωσης, όπως στον Πλάτωνα υπάρχει η ηδονή του φιλοσοφείν. Αυτή προέρχεται αφενός μεν από την επιτυχία με την κατάκτηση των γνώσεων, αφού μ' αυτές ένας νέος κόσμος ανοίγεται ενώπιόν μας, αφετέρου δε από τη συναίσθηση, ότι είναι χρήσιμο άτομο στους συνανθρώπους του και γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο. Αντίθετα, χαρακτηρίζει την άγρια και αυστηρή σοβαρότητα μισανθρωπία. Αναφέρει συγκεκριμένα τη μορφή του Σωκράτη, ο οποίος κατά τις συζητήσεις που είχε, παρενέβαλε αστειότητες, για να γίνει πιο εύκολη και κατανοητή η διδασκαλία του¹². Όπως είδαμε στο οικείο κεφάλαιο, βασικό στοιχείο της διδασκαλίας κατά τον Πλάτωνα ήταν το παιχνίδι. Ο Μπερξόν απέδιδε τόση μεγάλη σημασία στο γέλιο, ώστε προχώρησε στη συγγραφή μιας πραγματείας με τον τίτλο «Το γέλιο», «*Le rire*». Η αρχή αυτή απεδείχθη ότι έχει διαχρονική αξία, αφού ισχύει μέχρι σήμερα. Το χιούμορ κατά τη διδασκαλία θεωρείται βασική παιδαγωγική αρετή, σε αντίθεση με την απόλυτη σοβαρότητα¹³.

4. Η παιδεία ως παράγων προόδου και ευημερίας

Ο Κοραής εκθέτει κατά τρόπο συστηματικό τόσο τα θετικά αποτελέσματα της σωστής παιδείας όσο και τα αρνητικά της απαιδευσίας ή της κακής ανατροφής. Η μόρφωση φωτίζει το νου και ελευθερώνει τον άνθρωπο από το επαχθές βάρος της φτώχειας, ενώ η έλλειψή της οδηγεί στην κακοήθεια και την ανέχεια που κάνει τη ζωή χαλεπή και δύσκολη¹⁴.

Εδώ παρατηρούμε ότι γίνεται μια σημαντική και καίρια παρατήρηση, αφού συνδέεται η παιδεία με την ευημερία των λαών. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι το πολίτευμα πρέπει να είναι δημοκρατικό με κυρίαρχα στοιχεία την ελευθερία και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτή η πρόταση λοιπόν δεν ισχύει σε ανελεύθερα καθεστώτα γενικά ούτε εκεί, όπου οι άνθρωποι στερούνται του δικαιώματος της ιδιοκτησίας, επειδή τότε δεν υπάρχει ισχυρό κίνητρο για εργασία. Έτσι οι περισσότερες χώρες, όπου κυ-



βερνά με τη βία ο μονάρχης καθώς και του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού δεν είναι πλούσιες, παρά το υψηλό επίπεδο παιδείας που έχουν ορισμένες απ' αυτές. Οι λόγοι βέβαια της φτώχειας δεν πρέπει να αναζητηθούν μόνον στο είδος του πολιτεύματος σε συνδυασμό με το επίπεδο της παιδείας, αλλά και σε ποικίλους άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι του παρόντος να αναπτυχθούν. Κατά τον Πλάτωνα βέβαια ο πολιτικός μπορεί να κυβερνήσει και με τη βία, αρκεί να κατέχει την επιστήμη και να κοσμείται από εξαίρετο ήθος, να είναι δηλαδή φιλόσοφος (*Πολιτικός* 293c). Πάντως, σημαντικό παραμένει ότι η παιδεία αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα προόδου και ευημερίας σε οποιοδήποτε καθεστώς. Είναι δηλαδή πασιφανές, ότι η πρόοδος της τεχνολογίας, ως αποτέλεσμα υψηλής στάθμης της εκπαίδευσης, φέρει – παράλληλα με τις αρνητικές της επιπτώσεις – ευημερία, προκοπή και πλούτο στα προηγμένα κράτη και κατ' επέκταση σ' ολόκληρο τον κόσμο¹⁵. Έτσι είναι αναμφισβήτητο, ότι η παιδεία συνδέεται στενά με την ευμάρεια και την ανύψωση της βιοτικής στάθμης των λαών¹⁶. Αυτό επαληθεύεται από το γεγονός, ότι σήμερα τα οικονομικά εύρωστα κράτη είναι εκείνα από τα ελεύθερα καθεστώτα, στα οποία το επίπεδο της παιδείας είναι υψηλό.

5. Το λαμπρό ήθος και η κριτική ικανότητα ως σκοποί της παιδείας

Κατά τον Κοραή αποτέλεσμα της παιδείας είναι η «ευδαιμονία», ενώ της απαιδευσίας ή της κακής παιδείας η «κακοδαιμονία». Σε δυο πράγματα έγκεινται κατά τη γνώμη του οι καρποί της αγωγής: 1) στην ήμερη απλότητα των ηθών και 2) στην ορθότητα του λογικού¹⁷. Ο απώτερος στόχος της παιδείας είναι λοιπόν διττός: 1) να εξημερώσει τα ήθη, ώστε να καταστούν οι πολίτες χρηστοί και ενάρετοι, και 2) να αναπτύξει τη νοητική ικανότητα του ατόμου. Αυτοί είναι ακόμα και σήμερα παράλληλα με τη σωματική εκπαίδευση, δηλαδή τη γυμναστική, οι δύο βασικοί τομείς της διαπαιδαγώγησης, δηλαδή η ηθική και η πνευματική. Ο δε Πλάτων διαλαλεί σ' όλους τους τόνους ότι «αν η επιστήμη χωριστεί από τη δικαιοσύνη και την άλλη αρετή, φαίνεται πανουργία και όχι σοφία (*Μενέξενος* 246e).

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ο Κοραής δεν μιλάει για πολυμάθεια – η οποία είναι περισσότερο αποτέλεσμα μνήμης παρά κρίσης – αλλά για την «ορθότητα του λογικού», η οποία έχει σχέση με την κριτική ικανότητα του ατόμου, δηλαδή πρωτίστως με τη δύναμη να στοχάζεται και όχι να απομνημονεύει. Η ανάπτυξη της κριτικής δεξιότητας και η βεβαιότητα του λόγου ήταν το κύριο μέλημα των τριών μεγάλων φιλοσόφων της αρχαιότητας: του Σωκράτη, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Ο Σωκρατικός έλεγχος αποτε-



λούσε τη Λυδία λίθο εξέτασης των δοξασιών. Αλλά και στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη έχει πια ξεπεραστεί η αρχή, «η επανάληψη είναι η μητέρα των επιστημών» (repetitio est mater studiorum), η οποία τείνει να αντικατασταθεί τελικά με τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη. Πρόκειται για την αρχή του «Problems Solving». Ο δάσκαλος δηλαδή δεν πρέπει να ωθεί το μαθητή στην αποστήθιση, αλλά με κατάλληλες ερωτήσεις οφείλει να, τον παροτρύνει να διατυπώνει τη γνώμη του με επιχειρήματα και έντονη κριτική διάθεση.

Ενδεικτικό της σπουδαιότητας, την οποία ο Κοραΐς αποδίδει στην κριτική ικανότητα και την καλλιέργεια του νου, είναι το γεγονός, ότι ο επιστήμονας ολοκληρώνει την αποστολή του, όταν ο ίδιος ανακαλύψει κάτι καινούργιο, ώστε να προωθηθεί η έρευνα¹⁸. Για τον ίδιο σκοπό ο Πλάτων χρησιμοποιεί τη διαλεκτική του, δηλαδή τη μέθοδο αφενός μεν της υπόθεσης, αφετέρου δε της σύνθεσης και της διαίρεσης, για να ανακαλύψει κάτι και να προσεγγίσει έτσι τη γνώση¹⁹. Ας προστεθεί δε ότι η διαλεκτική είναι η γνήσια και ύψιστη έκφραση της φιλοσοφίας²⁰. Για το λόγο αυτόν ο Κοραΐς είναι όχι υπέρ της πολυμάθειας, με την οποία διασπάται η προσοχή του ανθρώπου σε πολλά πράγματα, αλλά υπέρ της εξειδίκευσης και της αναδίφησης σε βάθος. Μια σημαντική επιστημονική ανακάλυψη απαιτεί μόχθο και χρόνο πολύ²¹. Την ίδια άποψη έχει διατυπώσει και ο Πλάτων, όταν λέγει ότι η γνώση, ως προϊόν της έρευνας, δηλαδή της διαλεκτικής, ξεπηδά μετά από πολλή συναναστροφή με το πράγμα σαν σπίθα από το άναμμα της φωτιάς²².

δ. Ο πλούτος και η αρετή έννοιες ασυμβίβαστες

Ο Κοραΐς από τις δύο κατευθύνσεις της παιδείας που αναφέρθηκαν παραπάνω, δηλαδή η δημιουργία χρηστού ήθους και την ανάπτυξη της νοημοσύνης, θεωρεί σπουδαιότερη την πρώτη. Επειδή τώρα ο πλούτος, όπως διδάσκει και το Ιερό Ευαγγέλιο, είναι εμπόδιο για την αρετή, δηλαδή την απόκτηση ενάρετου χαρακτήρα, πρέπει η σωστή ανατροφή, που επιθυμεί μια πολιτεία να δώσει στους νέους της, να επικεντρωθεί στη λελογισμένη χρήση του πλούτου και στην «έντιμη θεραπεία της φτώχειας» που είναι η «φιλόσοφος υπομονή». Αυτή προστατεύει τόσο τον πλούσιο από τη «μωρία» του να πιστεύουν ότι οι φτωχότεροι είναι και κατώτεροι εξαιτίας της φτώχειας τους, όσο και τον φτωχό από του να κολακεύει τους πλούσιους και να προσδοκά από την απάτη και την ψευτιά ό,τι θα όφειλε να αναμένει από τους δικούς του κόπους. Η ορθή παιδεία κάνει τον άσοφο να τιμά τη



σοφία και το σοφό να μην την «καταισχύνει με τη θηριώδη βαρβαρότητα των ηθών». Χωρίς τα χρηστά ήθη ο χρυσός στα χέρια του πλούσιου και η επιστήμη στον εγκέφαλο του σοφού γίνονται ολεθριότερα όργανα της φθοράς παρά το μαχαίρι στα χέρια του μεθυσμένου. Το τελικό συμπέρασμα πάνω στο διαπραγματευόμενο αυτό θέμα από τον Κοραή είναι, ότι οι όποιες γνώσεις, που θα μπορούσε να αποκτήσει κανείς, αν δεν συνοδεύονται από την αρετή, όχι μόνον δεν αποτελούν ωφέλεια, αλλά προκαλούν και βλάβη. Γι' αυτό ο απώτερος σκοπός της παιδείας συγκεφαλαιώνεται στο να δημιουργηθούν αγαθοί και χρήσιμοι πολίτες τόσο για το καλό κάθε συγκεκριμένου ατόμου όσο και χάριν του κοινού συμφέροντος²³.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι η άποψη του Κοραή, πως ο πλούτος και η αρετή είναι έννοιες ασυμβίβαστες, είναι σε τελευταία ανάλυση πλατωνικής προέλευσης. Ο Αθηναίος φιλόσοφος υποστηρίζει ότι οι πολύ πλούσιοι είναι αδύνατον να γίνουν αγαθοί, άρα δεν μπορούν να είναι ούτε ευτυχισμένοι. Είναι άδικοι άνθρωποι, αφού έγιναν πλούσιοι τόσο με δίκαιους όσο και άδικους τρόπους. Άρα αυτά που απέκτησαν είναι διπλάσια από εκείνα που κατέχουν οι αγαθοί, αφού αυτοί προσπορίζονται χρήματα μόνον με δίκαιο τρόπο. Επίσης αυτά που ξοδεύει ο πλούσιος είναι δυο φορές λιγότερα από εκείνα που δαπανά ο φτωχός, διότι ο μόνος δεν καταναλώνει ούτε για καλές μήτε για κακές πράξεις, ενώ ο δεύτερος δίδει χρήματα μόνο σε έντιμα έργα. Ο πλούσιος δηλαδή κερδίζει διπλάσια και ξοδεύει τα μισά, ενώ ο φτωχός κάνει ακριβώς το αντίθετο²⁴.

7. Η παιδευσιάζ και η κακή παιδεία αίτια της κακίας

Ο Κοραής συντάσσεται με την τοποθέτηση του Πλάτωνα, σύμφωνα με την οποία δεν είναι εντελώς υπεύθυνα για την κακία τους τα ίδια τα άτομα αλλά η έλλειψη παιδείας ή η κακή εκπαίδευση. Παροιμιώδης έχει καταστεί η φράση του όπως είδαμε και παραπάνω, «οὐδεις ἐκὼν κακός» (κανείς δεν είναι κακός με τη θέλησή του)²⁵. Ο Κοραής λέγει τα εξής χαρακτηριστικά: «Όπου βλέπεις κακοήθη και διεστραμμένον άνθρωπον, μην αμφιβάλλεις ότι η κακία του είναι αποτέλεσμα ή παντελούς απαιδευσίας ή κακής μεθόδου παιδευσεως»²⁶. Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με εκείνη του Αριστοτέλη, ο οποίος χωρίζει τους ανθρώπους σε σπουδαίους και φαύλους, δηλαδή καλούς και κακούς. Για να αιτιολογήσει ο Σταγιερίτης τη θέση του αυτή, λέγει ότι αφού είναι στο χέρι μας (ἐφ' ἡμῖν) να κάνουμε την καλή ή κακή πράξη, τότε εξαρτάται από εμάς να γίνουμε καλοί ή κακοί²⁷.

Εκείνοι, οι οποίοι είτε δεν έχουν λάβει καθόλου παιδεία είτε έχουν δεχτεί



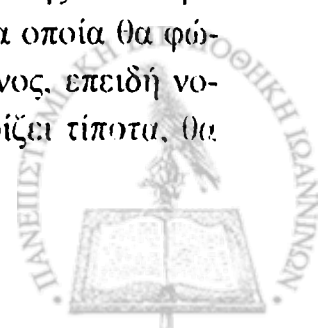
όχι ορθή αλλά εσφαλμένη, όχι μόνον δεν επιστρέφουν στη φυσική κατάσταση, δηλαδή σε άγρια διαβίωση, που επικρατούσε πριν από την οργανωμένη κοινωνία, αλλά γίνονται ακόμα αγριότεροι. Η αιτία γι' αυτό είναι ότι οι μιν άξεστοι άνθρωποι, αυτοί δηλαδή που ζούσαν κατά νομάδες στην προκοινωνική εποχή, προσπαθούσαν να καλύψουν κατά κύριο λόγο τις βιοτικές τους ανάγκες, ενώ οι σημερινοί αμόρφωτοι άνθρωποι ή κακοαναθρεμμένοι, προσπαθώντας να ικανοποιήσουν όχι μόνο τις πρωτεύουσες αλλά και δευτερεύουσες ανάγκες, οι οποίες δεν είναι απολύτως απαραίτητες, γίνονται πιο πλεονέκτες και άδικοι από τους προαναφερθέντες²⁸. Αυτό σημαίνει ότι οι ανάγκες στη βιομηχανική κοινωνία έχουν πολλαπλασιαστεί.

Ο Κοραΐς θέτει το ερώτημα, τι είναι χειρότερο από τα δύο: η παντελής απαιδευσία ή η κακή παιδεία; Σ' αυτό απαντά ανεπιφύλακτα ότι η δεύτερη προξενεί στα άτομα σοβαρότερα δεινά. Ο λόγος προφανώς είναι, ότι αυτός, που έχει δεχτεί λάθος μόρφωση, είναι ικανός να κάμει φοβερότερα κακά από τον εντελώς αμόρφωτο· κι αυτό για δύο κυρίως λόγους: 1) η κακή εκπαίδευση τον έχει καταστήσει κακοήθη, διεφθαρμένο και διαβρωμένο, και 2) ο μορφωμένος, εκτός από το ότι οι αρχές που έλαβε είναι διεστραμμένες, διαθέτει περισσότερες και πληρέστερες γνώσεις να επιτελέσει ευχερέστερα και ταχύτερα το κακό.

8. Η μέθοδος ως προϋπόθεση ορθής παιδείας

Αναγκαία πάντως προϋπόθεση για να ονομαστεί μια εκπαίδευση καλή, είναι να συνοδεύεται από σωστή μέθοδο. Έτσι πεπαιδευμένος αποκαλείται αυτός που έχει υποστεί ορθή και μεθοδική αγωγή. Η μέθοδος συνεπώς είναι το κλειδί, με το οποίο ανοίγεται ο κόσμος του ήθους και των γνώσεων. Στο σημείο αυτό η γνώμη του Πλάτωνα με εκείνη του Κοραΐ σχεδόν συμπίπτουν. Ο μιν πρώτος αποκαλεί τυφλό αυτόν που ενεργεί χωρίς μέθοδο²⁹, ο δε δεύτερος τον εντελώς απάιδευτο³⁰. Η απαιδευσία συμπορεύεται δηλαδή με την τύφλωση³¹. Κατά τον Πλάτωνα η ιδέα του αγαθού, που είναι η γνήσια φιλοσοφία, δηλαδή η διαλεκτική, συμβολίζεται με το φως, ενώ το αντίθετό του, δηλαδή το κακό, που είναι η απαιδευσία, με το «σκότος»³².

Αυτός λοιπόν, που δέχτηκε μια κακή και χωρίς μέθοδο παιδεία, είναι χειρότερος από εκείνον που είναι εντελώς απάιδευτος. Η αιτία γιαυτό είναι ότι ο τελευταίος, έχοντας επίγνωση της πνευματικής του κατάστασης, δεν περιπατεί στο σκοτάδι, αφού του λείπουν τα φώτα της γνώσης, τα οποία θα φωτίζαν τον σκοτεινό δρόμο του. Αντίθετα, ο κακά εκπαιδευμένος, επειδή νομίζει ότι ξέρει, χωρίς ωστόσο στην πραγματικότητα να γνωρίζει τίποτα, θα



τολήσει να περπατήσει στο έρεβος του σκότους, οδηγούμενος έτσι σε πνευματικό αδιέξοδο³³.

Ο συλλογισμός αυτός του Κοραή στηρίζεται σ' εκείνον του Σωκράτη, ο οποίος αποτελεί την ερμηνεία του χρησμού των Δελφών, σύμφωνα με τον οποίο εκείνος ήταν ο σοφότερος άνθρωπος. Ο Αθηναίος φιλόσοφος αναζητούσε επεξήγηση και τεκμηρίωση του αινιγματικού αυτού ρητού, για το οποίο έδωσε την παρακάτω αιτιολογία: Ούτε εγώ ούτε οι άλλοι γνωρίζουν κάτι για οτιδήποτε. Υπάρχει όμως μια βασική διαφορά ανάμεσά μας, η οποία έγκειται στο εξής: εγώ, όπως δεν γνωρίζω, έτσι δεν νομίζω πως ξέρω, ενώ οι άλλοι νομίζουν πως ξέρουν, χωρίς στην πραγματικότητα να ξέρουν τίποτα³⁴.

Ο Κοραής πιστεύει ότι καλοί και κακοί άνθρωποι υπάρχουν παντού, δηλαδή σ' όλα τα κοινωνικά στρώματα. Περισσότερους όμως κακούς και διεστραμμένους βρίσκει κανείς στα απαίδευτα παρά στα φωτισμένα έθνη. Αυτοί που έχουν λάβει κακή εκπαίδευση είναι μόνον κατ' όνομα γραμματισμένοι, ενώ στην ουσία παραμένουν αγράμματοι. Αναφέρει μάλιστα ως παράδειγμα ότι στο κράτος των Ιουδαίων οι κακοί και διεφθαρμένοι ήσαν οι Γραμματείς και οι Φαρισαίοι, άνθρωποι δηλαδή, οι οποίοι είχαν λάβει κακή παιδεία³⁵.

9. Η μέθοδος της παιδείας είναι φιλοσοφικής προέλευσης

Προϋπόθεση για την επίτευξη καλής παιδείας ο Κοραής θεωρεί τη φιλοσοφία, η οποία δημιουργεί τη βάση για μια σωστή μέθοδο³⁶. Πράγματι, για τον Πλάτωνα η διαλεκτική είναι η μόνη αληθινή έκφραση της φιλοσοφίας και των επιστημών γενικότερα. Η μέθοδος αυτή χρειάζεται μια προετοιμασία και μια προπαιδεία, για να μπορέσει ο μαθητής να αφομοιώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας³⁷. Η απαίτηση αυτή της προπαρασκευής είναι μια ιδέα που απαντά στον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη και το Ιερό Ευαγγέλιο, όπου το έργο της παιδείας παραλληλίζεται με τη σπορά του γεωργού³⁸. Ο Κοραής πιστεύει ότι η συμβολή της φιλοσοφίας στην παιδεία και γενικότερα στη ζωή είναι αποφασιστικής σημασίας, αφού χωρίς αυτήν δεν είναι δυνατόν να έχει καλή έκβαση κανένας κλάδος της επιστήμης ή της τέχνης και εν συντομία καμιά ανθρώπινη πράξη. Απ' αυτό συμπεραίνει ότι δικαιολογημένα ονόμαζαν οι πρόγονοί μας φιλοσοφία «όλη την περιοχή της ανθρώπινης εκπαίδευσης». Αυτή έχει κατά τούτο βαρύτητα και σπουδαιότητα, κατά το ότι καταγίνεται με τον τρόπο όχι μόνον διαβίωσης αλλά και συμβίωσης των ανθρώπων μεταξύ τους στον εφήμερο αυτόν κόσμο, όπου λαμβάνει



χώρα η ευτυχία και η δυστυχία³⁹. Η βοήθεια της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση έγκειται, όπως είδαμε, στη μέθοδο που προσφέρει, η οποία πρέπει να είναι φιλοσοφική· χωρίς αυτήν δεν είναι δυνατόν να κερδηθεί τίποτα ούτε σχετικά με το νου ούτε με τα ήθη⁴⁰.

Ο Κοραής δεν διευκρινίζει λεπτομερέστερα σε τι συνίσταται η φιλοσοφική αυτή μέθοδος, η οποία πρέπει να εφαρμοστεί στις επιστήμες και ειδικότερα στην παιδεία. Από τις γενικές ωστόσο εκτιμήσεις που κάνει και τα παραδείγματα που φέρει δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι πρόκειται για τη Σωκρατική μαιευτική ή απορητική μέθοδο. Η γένεση της απορίας και του θαυμασμού είναι το θεμέλιο και πηγή κάθε γνώσης και εκδηλώνεται στον τρόπο του φιλοσοφείν κατά το παράδειγμα του Σωκράτη και του Πλάτωνα⁴¹. Ο καλός παιδαγωγός, για να επιτύχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, οφείλει να εμπνεύσει στους μαθητές τους τον έρωτα προς την επιστήμη και την αρετή, με το να επιδεικνύει το κάλλος και τη χρησιμότητά τους. Όταν οι γνώσεις συνοδεύονται με το παράδειγμα της αρετής, τότε τα σχολεία θα γίνουν αληθινά εργαστήρια χρηστοθήειας. Το πρότυπο άμεμπτου ήθους είναι απαραίτητο στοιχείο του δασκάλου, διότι διαφορετικά δεν πείθεται ο μαθητής. Πρέπει να επιτυγχάνεται με λίγα λόγια αρμονία λόγων και έργων⁴².

10. Η αρετή ως κριτήριο αξιολόγησης των ανθρωπίνων πράξεων

Ωστόσο, όλες αυτές οι μέθοδοι της παιδαγωγικής τελούν κατά τον Κοραή υπό μίαν βασική προϋπόθεση: κριτήριο αξιολόγησης πρέπει να είναι μόνον η αρετή και η προσωπική αξία και όχι άλλοι παράγοντες, όπως ο πλούτος, η «ευγένεια» της καταγωγής, η πολιτική δύναμη κ.ά.. Δεν πρέπει συνεπώς να γίνεται διάκριση ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς, «ευγενής» και «αγενείς», δυνατούς και αδύνατους, αλλά τα βραβεία πρέπει να διανέμονται *κατ' αξίαν*, ο δε ανώτερος να κολάζεται, όταν αδικήσει τον υποδεέστερον⁴³.

Ο στοχασμός αυτός του Κοραή είναι ο ίδιος με εκείνον που διατύπωσε ο Θουκυδίδης στον *Επιτάφιο* του, ο Πλάτων στο διάλογο *Μενέξενος* και άλλοι Αθηναίοι ρήτορες στους *Επιταφίους* τους, όπως ο Υπερίδης. Ο Πλάτων, όταν αναφέρεται στην ακμή της Αθηναϊκής δημοκρατίας, την οποία ο ίδιος ονομάζει *αριστοκρατία*, πλέκει το εγκώμιό της, και προβαίνει στη διαπίστωση, ότι το άριστο αυτό πολίτευμα οφείλεται στην καλή παιδεία που παρέσχε η πόλη των Αθηνών στους πολίτες της. Τονίζει επίσης τη δύναμη του κυρίου λαού, ο οποίος δίνει την ψήφο του σ' αυτούς, που θα φανούν άριστοι



στη φρόνηση και την αρετή. Άλλοι παράγοντες αξιολόγησης δεν υφίστανται. Κανείς για παράδειγμα δεν παραμερίζεται, επειδή είναι αδύνατος, φτωχός ή από ασήμαντη οικογένεια, αλλά και ουδείς τιμάται, αν έχει τις αντίθετες ακριβώς ιδιότητες, δηλαδή αν είναι δυνατός, πλούσιος, ή «ευγενής»⁴⁴. Εν κατακλείδι, ας τονιστεί ότι η παιδεία μαζί με το φιλελευθερισμό είναι άξονας, γύρω από τον οποίο κυρίως στρέφεται το ενδιαφέρον του Κοραή για την αναγέννηση του πολύ ταλαιπωρημένου από τη μακρά και επώδυνη δουλειά του Έθνους μας⁴⁵.

§ 64. Βενιαμίν ο Λέσβιος (1762-1824)

1. Βιογραφικά

Το πραγματικό όνομα του Βενιαμίν Λεσβίου ήταν Γεωργαντής ή Καρές· θεωρείται δε μία από τις εξέχουσες προσωπικότητες του νεοελληνικού διαφωτισμού. Σπούδασε στις Κωδωνίες της Προύσας της Μικράς Ασίας, στην Πάτμο, στην Πίζα της Ιταλίας και στο Παρίσι μαθηματικά, αστρονομία, φυσική και φιλοσοφία. Ας σημειωθεί εδώ ότι τα μαθήματα αυτά περιλαμβάνονται σ' εκείνα, τα οποία είχαν οριστεί από τον Πλάτωνα να διδάσκονται στην ιδεώδη πολιτεία του. Αυτά ήταν: η αριθμητική, η γεωμετρία και η στερεομετρία, με μια λέξη τα μαθηματικά, η αστρονομία, η αρμονία του σύμπαντος, η οποία είναι αντικείμενο της φυσικής, η μουσική και η διαλεκτική, δηλαδή η φιλοσοφία¹. Δίδαξε επί δώδεκα χρόνια στη Σχολή των Κυδωνιών, όπου κατηγορήθηκε –άδικα ίσως– ως αθεϊστής. Εργάστηκε μάλιστα για την προετοιμασία του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα του 1821 επισκεπτόμενος το Βουκουρέστι και το Ιάσιο προς τον σκοπό αυτόν και λαμβάνοντας μέρος στις εθνικές συνελεύσεις. Ο Βενιαμίν κατά τις εκτιμήσεις των ειδικών ήταν πιστός χριστιανός και έκανε συχνά κηρύγματα στις εκκλησίες². Κατά την χρονική περίοδο της ζωής του η συμβολή της ιεροσύνης στο έργο της παιδείας αποδείχτηκε ιδιαίτερα γόνιμη. Ήταν επίσης βαθύς γνώστης του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στις παραδουνάβιες ηγεμονίες³. Άρχισε δε τα μαθήματά του ιδιωτικά σε σπίτι και χρησιμοποιούσε συνεργάτες για τα φιλολογικά μαθήματα⁴. Σε θέματα παιδείας αναφέρεται κυρίως σε έργα του Ρουσώ και του Λοκ⁵. Ήταν όμως παράλληλα και θαυμαστής της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας και κυρίως του Αριστοτέλη⁷.



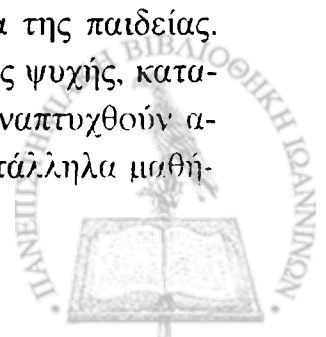
2. Η αναγκαιότητα της παιδείας

Ο Βενιαμίν ξεκινά από τη βασική χριστιανική ιδέα ότι ο άνθρωπος πλάστηκε «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν» του θεού και συμπεραίνει εν συνεχεία ότι η εξομοίωση αυτή συντελείται με το λογικό και την ελευθερία (το αυτεξούσιον) του ανθρώπου. Το πρώτο όμως παραχωρείται από το θεό στον άνθρωπο *δυνάμει*: Για να μετατραπεί δε σε *ενεργεία*, είναι απαραίτητες η αγωγή και η μόρφωση, οι οποίες κατά την άποψή του στηρίζονται στη φιλοσοφία. Πίστη του είναι ότι, για να γίνει ο άνθρωπος άνθρωπος, για να προσλάβει δηλαδή την ανθρώπινή του υπόσταση, οφείλει να γίνει *ενεργεία λογικό ον*, πράγμα που επιτυγχάνεται μόνον με την αγωγή. Προς απόδειξη του ισχυρισμού του αυτού αναφέρει περιπτώσεις, κατά τις οποίες παιδιά αφέθηκαν στα δάση και ανατράφηκαν από άρκτους. Όταν αυτά μεγάλωσαν, έγιναν πιο άγρια ακόμα και από τα θηρία, δηλαδή φαύλοι και άχρηστοι άνθρωποι.

Απ' αυτό συνάγει το συμπέρασμα, ότι η ύψιστη ευθύνη των ηγεμόνων είναι να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις εκείνες που είναι αναγκαίες, ώστε να μορφωθούν κατά το δυνατόν όλα τα παιδιά των πολιτών της επικράτειάς τους. Αυτό είναι το πρώτο καθήκον και η μέγιστη ευεργεσία, την οποία μπορούν και οφείλουν να προσφέρουν στους υπηκόους τους. Εδώ βλέπουμε ότι στο σκεπτικό αυτό υπόκειται σοσιαλιστική ιδέα. Τα πλούτη, και γενικά όσα αφορούν το σώμα, είναι υποδεέστερα από την παιδεία, αφού αυτή αναφέρεται στην ψυχή, η οποία είναι κατά πολύ ανώτερή του⁸. Άλλωστε τα πλούτη, η ισχύς και γενικά τα υλικά αγαθά είναι συνάρτηση του επιπέδου της παιδείας, διότι μ' αυτήν δημιουργούνται και αναπτύσσονται οι επιστήμες και οι τέχνες, οι οποίες αποτελούν την προϋπόθεση για την υλική ευημερία. Ο συλλογισμός αυτός στηρίζεται στην παρατήρηση, ότι τα πλούσια κράτη της εποχής του ήσαν εκείνα, στα οποία υπήρχε υψηλό επίπεδο μόρφωσης, ενώ στα άλλα με χαμηλή παιδεία επικρατούσαν η φτώχεια, η αθλιότης και η δυστυχία⁹.

3. Τα μαθήματα αντιστοιχούν στις δυνάμεις της ψυχής

Ο Βενιαμίν, μετά τη θεμελίωση της αναγκαιότητας της αγωγής, έχοντας τη βεβαιότητα, ότι αυτή είναι εκ των «οὐκ ἄνευ» για την εξανθρώπισή μας, έρχεται στη συνέχεια να αναλύσει και να ορίσει την έννοια της παιδείας. Ξεκινώντας από τη διαπίστωση, ότι τρεις είναι οι δυνάμεις της ψυχής, καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι αυτές, για να εκδηλωθούν και αναπτυχθούν απρόσκοπτα, πρέπει να αντιστοιχούν σε κάθε μια απ' αυτές κατάλληλα μαθή-



ματα. Αυτές είναι: το *λογικό*, η *μνήμη* και η *φαντασία*. Στη δύναμη του *λογικού* αρμόζει το μάθημα της *ιδεολογίας*, στο οποίο εξετάζεται πώς από τα αισθήματα πηγάζουν οι ιδέες και σχηματίζονται οι συλλογισμοί. Πρόκειται με άλλα λόγια για μια ανάλυση του νου. Στη δύναμη αυτή της ψυχής ανήκουν επίσης η γενική γραμματική, η λογική, τα μαθήματα, η φυσική και η χημεία. Στη *μνήμη* προσιδιάζει η *διάλεκτος*, δηλαδή η γλωσσική μορφή έκφρασης των γνωστικών περιεχομένων, όπως είναι τα μαθήματα της ιστορίας, της μυθολογίας, της γεωγραφίας και της φυσικής. Στη *φαντασία* τέλος αντιστοιχούν οι επιστήμες εκείνες, που έχουν ως αντικείμενό τους τη μίμηση. Αυτές είναι οι λεγόμενες εικαστικές τέχνες, όπως: η ποίηση, η μελωδία, η ιχνογραφία, η ζωγραφική και η μουσική.

Απ' όλα αυτά τα μαθήματα πρωταρχικό και σπουδαιότατο θεωρεί τη *διάλεκτο*, επειδή η γλώσσα αποτελεί το τελειότερο μέσο επικοινωνίας και είναι συνεπώς απαραίτητο στοιχείο για κάθε είδους εκμάθηση. Δεν πρέπει όμως να γίνεται κατάχρηση της διδασκαλίας της γλώσσας, αν θέλουμε να επιτύχουμε το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, το οποίο είναι, μέσω αυτής να οικειοποιηθούμε ιδέες, οι οποίες αναφέρονται σε πράγματα ή καταστάσεις. Η γλώσσα συνίσταται απλώς από λέξεις, δηλαδή σημεία, τα οποία είναι φορείς ιδεών¹¹. Όταν λοιπόν ο δάσκαλος επιμένει να δίνει το κύριο βάρος της διδασκαλίας του στην εκμάθηση της γλώσσας, δηλαδή των λέξεων και της σύνταξης, ενώ αγνοεί ότι αυτή δεν είναι τίποτε άλλο παρά απλό μέσο έκφρασης των νοημάτων, τότε αυτός δεν είναι άξιος της υψηλής αποστολής του. Κι αυτό γιατί στην περίπτωση αυτή δίνεται περισσότερη βαρύτητα στο μέσο παρά στο σκοπό, στο βαθμό βέβαια που μπορεί να γίνει αυστηρός διαχωρισμός ανάμεσά τους.

Προς εναργέστερη παρουσίαση του συλλογισμού του κάνει την παρακάτω παρομοίωση. Λέγει συγκεκριμένα ότι σε όσα σχολεία γίνεται αυτό το πράγμα, είναι σαν να υφαίνει κανείς όλη του τη ζωή ένα ύφασμα, χωρίς ποτέ να κάμει χρήση των ενδυμάτων που γίνονται απ' αυτό. Έτσι όμως κατά τον Πλωμαρίτη φιλόσοφο οδηγείται κανείς στα άκρα της φρόνησης, πράγμα που συνεπάγεται ότι ο δάσκαλος επιτελεί πάρεργο, δηλαδή περιθωριακό και εντελώς δευτερεύον έργο. Αντ' αυτού όφειλε να επιδοθεί στη βαθύτερη ανάλυση των ιδεών, πράγμα που είναι το κύριο και ουσιαστικό μέλημά του¹². Πρέπει όμως εδώ να σημειωθεί ότι ο Πλάτων δηλώνει στον *Πολιτικό* του ότι η διαλεκτική, δηλαδή η γνήσια φιλοσοφία, είναι *πάρεργον* και παρομοιάζεται με τη γραμματική ως προς τη γενικότητα και καθολικότητά της (285 c-d). Σύμφωνα δε με τη φιλοσοφία της γλώσσας ο ορίζοντας των γνώσεών μας εξικνείται μέχρι του σημείου εκείνου, στο οποίο φτάνει η δυνατότητα έκφρασης.



Σκοπός των μαθημάτων, που αναφέρονται στο λογικό μέρος της ψυχής, είναι να μάθει ο άνθρωπος να συλλογίζεται ορθά και μέσω αυτού να γίνει ενάρετος κατ' εικόνα και ομοίωση του Θεού. Η παιδεία μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής, αν μ' αυτή κατορθώνεται ν' αποκτήσει ο μαθητής φρόνηση, καλοσύνη, δικαιοσύνη και σωφροσύνη. Η σύνδεση της αρετής με την ορθή σκέψη, η οποία οδηγεί με ασφάλεια και βεβαιότητα στη γνώση, είναι πλατωνικής προέλευσης. Στη σκέψη του αθηναίου φιλοσόφου το *αγαθόν*, το οποίο είναι αιτία όλων των ορθών και καλών πραγμάτων, είναι η διαλεκτική, δηλαδή η γνήσια φιλοσοφία, η οποία παρέχει αλήθεια και νοημοσύνη¹³. Για να γίνουν τα παιδιά ενάρετα, θεωρεί χρήσιμη –παράλληλα με τη γνώση– τη δύναμη του παραδείγματος των μεγαλύτερων και κατ' εξοχήν των γονέων. Κι αυτό γιατί το πρότυπο άψογης συμπεριφοράς είναι εποικοδομητικό για τη βελτίωση του χαρακτήρα των νέων, αφού η εύπλαστη παιδική ψυχή συνηθίζει εύκολα στον τρόπο ζωής που του υποδεικνύεται, με το να του προβάλλεται ζωντανά.

Οι αρετές, που έχουν αξία κατά τον Βενιαμίν, είναι τα καλά αισθήματα, ή όπως λέει ο Καντ η *καλή θέληση* ή ο Σαρτρ η *καλή πίστη*. Αντίθετα, κακίες είναι η παρανομία, η ασέβεια κ.ά.. Τα παιδιά οφείλουν να γίνουν ενάρετα, για να είναι ευτυχισμένα. Αυτό είναι δε πολύ περισσότερο αναγκαίο, αφού η ευτυχία των γονέων εξαρτάται εν πολλοίς από εκείνη των παιδιών. Καταλήγει λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι οι γονείς, αν επιθυμούν να είναι ευτυχισμένοι –πράγμα άλλωστε αυτονόητο–, πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά τους να γίνουν ευτυχισμένα. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να είναι ενάρετα. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση γι' αυτό είναι η μόρφωση. Άρα ο μοναδικός τρόπος για να ευτυχίσουν οι γονείς, είναι να καταστούν τα παιδιά τους ευτυχισμένα με τη μόρφωση που θα τους δοθεί. Αντίθετα η «κακοδαιμονία» των τέκνων δημιουργεί δυστυχία στους γονείς¹⁴.

Ο Βενιαμίν θέτει στη συνέχεια το ερώτημα, πώς επενεργεί η μόρφωση στην απόκτηση της αρετής. Ο άνθρωπος, λέγει, από τη φύση είναι ενεργητικό και δραστήριο ον, επιδιώκει τις ηδονές, ενώ αποφεύγει τις λύπες. Όταν όμως δεν έχει καταστεί *ενεργεία* λογικό, αλλά παραμένει αμόρφωτο, είναι φυσικό να επιζητεί μόνον τις σαρκικές ηδονές, αφού δεν μπορεί να προσεγγίσει τις πνευματικές. Όπως ακόμα και το πιο ήμερο ζώο, αν αφεθεί έρημο και μόνο στα δάση, θα γίνει άγριο, έτσι και ο άνθρωπος χωρίς αγωγή γίνεται φαύλος και αχρείος. Με αφορμή το γεγονός αυτό τονίζεται εκ νέου η μέγιστη ευθύνη, που έχουν οι κυβερνώντες να φροντίσουν για την ορθή αγωγή των νέων, φέρνοντας τους άριστους δασκάλους, αν παρυστεί ανάγκη ακόμα, και από το εξωτερικό, αντί οι γονείς να στέλνουν τα παιδιά τους στην αλλο-



δαπή, όπου πολλά απ' αυτά δεν κατορθώνουν τελικά να φέρουν σε αίσιο πέρας τις σπουδές παρά τις προσπάθειές τους και την εκροή πολύτιμου συναλλάγματος. Τέτοιοι κυβερνήτες ονομάζονται επίτροποι του Θεού επί της γης¹⁵. Κατά την άποψή του το κατ' εξοχήν μάθημα που μας εξανθρωπίζει είναι η ηθική¹⁶. Αν οι σκέψεις αυτές του Βενιαμίν έχουν κάποια δόση αλήθειας, τότε για το σύγχρονο ελληνικό κράτος μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα, ότι είναι προτιμότερο να καταβάλλουν οι Έλληνες φοιτητές έστω συμβολικά δίδακτρα στα δημόσια ΑΕΙ ή να λειτουργήσουν παράλληλα μ' αυτά και ιδιωτικά, ώστε να σπουδάζουν περισσότερα Ελληνόπουλα, παρά να μεταβαίνουν στο εξωτερικό, όπου διατρέχουν πολλούς και ποικίλους κινδύνους.

4. Η σπουδαιότητα του δασκάλου και ο σκοπός της αγωγής

Ο Βενιαμίν αποδίδει μεγάλη σημασία στην επιλογή από τους γονείς του καλού δασκάλου, στο βαθμό βέβαια που αυτοί φέρουν την ευθύνη διαπαιδαγώγησης των τέκνων τους. Ο παιδαγωγός πρέπει να είναι άριστα καταρτισμένος, έμπειρος και να έχει χρηστά ήθη. Κι αυτό διότι η έφεση προς μόρφωση και η βελτίωση του ήθους των παιδιών δέχονται μεγάλη επίδραση από την επιστημονική συγκρότηση και γενικότερα την προσωπικότητά του. Η απόδοση δηλαδή του μαθητή στην απόκτηση των γνώσεων και της αρετής βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ποιότητα του δασκάλου. Αν αυτός είναι καλός και προσηνής, είναι εύλογο να λάβουν και οι μαθητές άριστη κατάρτιση. Αντίθετα, στην περίπτωση που ο δάσκαλος είναι φαύλος και ανάξιος, δεν αναμένεται οι μαθητές του να έχουν καλή απόδοση στον αγώνα τους. Οι συνέπειες θα είναι οδυνηρές, διότι οι μαθητές δεν θα έχουν υποστεί άδικα μόνον απώλεια χρημάτων αλλά προ πάντων και πολύτιμου χρόνου. Έτσι η προσπάθειά τους αποβαίνει όχι μόνον μάταιη αλλά πολλές φορές και επιβλαβής. Για το λόγο αυτόν οι γονείς δεν πρέπει να λυπούνται τα χρήματα, που διαθέτουν στους άξιους και καλούς εκπαιδευτές.

Ο παιδαγωγός, για να μπορεί ν' ανταποκρίνεται κατά τον πιστότερο και επωφελέστερο τρόπο στα καθήκοντά του, οφείλει να γνωρίζει τόσο την ψυχοσύνθεση και τα όρια της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών του όσο και το σκοπό της αγωγής. Αυτός δεν έγκειται στο να εμφυτεύσει ο δάσκαλος στον εγκέφαλο των μαθητών του όσο πιο πολλές γνώσεις μπορεί, αλλά στο να αναπτύξει πρωτίστως την κριτική τους ικανότητα. Εξάλλου η κόπωση, στην οποία υποβάλλεται ο μαθητής, πρέπει να μην είναι υπερβολική αλλά μέτρια, δηλαδή ανάλογη προς την πνευματική του αντοχή. Απώτε-

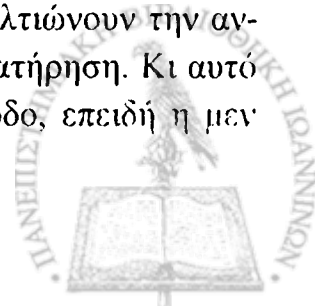


ρος στόχος της αγωγής είναι κατά τον Βενιαμίν να αποκτήσει ο μαθητής αυτοδυναμία, ώστε να καταστεί ικανός να διακρίνει ο ίδιος το καλό από το κακό με τη διδαχή, την άσκηση και την παρατήρηση. Οφείλει ακόμα να γνωρίζει ο καλός δάσκαλος ότι, εφόσον ο άνθρωπος συνάποτελείται από σώμα και ψυχή, πρέπει να συντελείται ισόρροπη αγωγή και των δύο, για να μην παραμελείται το ένα εις βάρος του άλλου, ώστε να επέλθει συμμετρία και αρμονία¹⁷. Ο Βενιαμίν πιστεύει επίσης ότι η αγωγή είναι κάτι το αναντικατάστατο. Από μόνη της η φύση δεν μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τον άνθρωπο. Η άποψη αυτή στηρίζεται στο γεγονός, ότι εκεί όπου απουσιάζει παντελώς η αγωγή, ο άνθρωπος κάνει ελλιπή χρήση του λογικού του. Ως παραδείγματα θα μπορούσαν να αναφερθούν οι δούλοι στην αρχαία Ελλάδα καθώς και οι απολίτιστοι λαοί¹⁸.

5. Η ωφέλεια της παιδείας επεκτείνεται σ' ολόκληρο το κράτος

Η παιδεία είναι το αγαθόν και μάλιστα κατά τον Πλάτωνα το καθαυτό αγαθόν και το μέγιστο μάθημα. Αυτή ως έννοια και πράξη συνάδει προς την Αγία Γραφή¹⁹, αφού τα εκκλησιαστικά συγγράμματα αναφέρονται θετικά σ' αυτήν²⁰. Αυτή είναι επίσης χρήσιμη σ' ολόκληρο το κράτος και όχι μόνον σε κάθε μεμονωμένο πολίτη χωριστά, διότι η γνώση, όπως διακήρυξε ο Βάκων συνιστά δύναμη και μάλιστα σε ύψιστο βαθμό. Έτσι το κράτος, του οποίου οι πολίτες είναι μορφωμένοι, καθίσταται ισχυρό από κάθε άποψη: πολιτική, οικονομική, στρατιωτική, πολιτιστική κ.ά. Άλλωστε εκδηλώνεται μεγαλύτερη και πιο ευσυνείδητη υπακοή στους νόμους του κράτους εκείνου, του οποίου οι πολίτες είναι μορφωμένοι²¹.

Απ' αυτό θα μπορούσε ίσως κανείς να συμπεράνει –προεκτείνοντας το συλλογισμό αυτόν– ότι και το πολίτευμα της συγκεκριμένης αυτής χώρας είναι τελειότερο και οι νόμοι ορθότεροι. Εκεί δηλαδή, όπου μια υψηλού επιπέδου μόρφωση περιλαμβάνει πλατύτερα κοινωνικά στρώματα, σημειώνεται μεγαλύτερη ευμάρεια και νομιμότητα, αφού οι επιστήμες και οι τέχνες αυξάνουν την έγκυρη γνώση και βελτιώνουν τα ήθη των ανθρώπων²². Αντίθετα, ο αμαθής χαρακτηρίζεται από απανθρωπιά, σκληρότητα και βαναυσότητα²³. Θεωρεί μάλιστα τα γράμματα ως το πιο μεγάλο στολίδι στον άνθρωπο. Υιοθετεί δηλαδή την άποψη του Δημόκριτου, σύμφωνα με την οποία η μόρφωση είναι κόσμημα για τους ευτυχείς και καταφύγιο για τους δυστυχείς. Καταλήγει δε στη διαπίστωση, ότι οι γνώσεις βελτιώνουν την ανθρώπινη φύση, αν σ' αυτή συνδράμουν η πείρα και η παρατήρηση. Κι αυτό διότι και τα δύο είναι απαραίτητα στοιχεία για την πρόοδο, επειδή η μεν



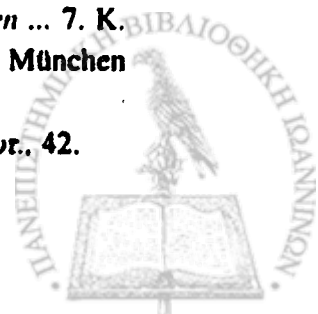
πείρα διδάσκει το μερικό, ενώ η θεωρία το γενικό. Ως επιστέγασμα των συλλογισμών του λέγει τα εξής: Αν η παιδεία είναι απαραίτητη και ωφέλιμη για κάθε άνθρωπο χωριστά, τότε αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για τους κυβερνήτες, οι οποίοι κρατούν στα χέρια τους τις τύχες όλων των υπηκόων τους²⁴. Στο σημείο αυτό συμμερίζεται προφανώς τη γνώμη του Πλάτωνα, σύμφωνα με την οποία, όπως είδαμε και σε άλλα συμφραζόμενα, τότε μόνον θα παύσουν να υπάρχουν τα δεινά σ' ένα κράτος, όταν ή οι φιλόσοφοι κυβερνήσουν ή οι κυβερνήτες φιλοσοφήσουν γνήσια και ικανά, ώστε να συμπέσει η φιλοσοφία με την πολιτική δύναμη²⁵.



ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

§ 1

1. I. KANT, *Kritik der reinen Vernunft* (Akademicausgabe) A VIII.
2. K. JASPERS, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, μετ. Χρ. Μαλεβίτσης, Αθήνα 1968. 102. M. HEIDEGGER, *Τι είναι φιλοσοφία*; Μετ. Α. Βαγενάς, Αθήνα. άγν. χρόνου. 22.
3. Σ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΣ, *Προς μαθηματικούς* XI. 169. H. BERGSON, *L' évolution créatrice*, Paris 1969. 193.
4. L. WITTGENSTEIN, *Tractatus* 4.112.
5. *Αυτόθι*, 4.031.
6. *Αυτόθι*, σ. 53.
7. ΠΛΑΤ., *Ζ' επιστολή* 341 c-d.
8. Βλέπε π.χ. G. GAISER, *Platons ungeschriebene Lehre*, Stuttgart 1968².
9. K. POPPER, *Conjectures and Refutations*, London 1973, 68.
10. Κ. ΒΟΥΔΟΥΡΗΣ, *Η θεωρία του νοήματος εν τη φιλοσοφία του L. Wittgenstein*, Αθήνα 1972, 222.
11. MARX-ENGELS, *Werke* 111, 7. Βλέπε και Β. Κύρκος, Σχόλια στην 11η θέση για τον Feuerbach, 146-154. - Ο Κ. Marx και η φιλοσοφία, Αθήνα 1987.
12. G. LUKACS, *Schriften zur Ideologie und Politik*, Darmstadt 1973 (1967), 20-21.
13. Ε. ΜΠΙΣΤΑΚΗΣ, *Θεωρία και πράξη*, Αθήνα 1983², 30. Για την πράξη βλέπε και Γ. Αποστολοπούλου, Το πρόβλημα της πράξης στον Αριστοτέλη και στον Μαρξ, 45-61.- Ο Κ. Marx και η φιλοσοφία, Αθήνα 1987.
14. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, Αθήνα 1993, 51-65.
15. M. HORKHEIMER, *Kritische Theorie*, Frankfurt 1968, 292-294.
16. J. P. SARTRE, *Το πρόβλημα της μεθόδου*, μετ. Ι. Θεοδωρακόπουλος, Αθήνα 1975, 53.
17. E. HUSSERL, *Philosophie als strenge Wissenschaft.- Logos I*, 1910, 289-314.
18. F. KONSTANTINOV, *Marxismus und Wissenschaft.- Akten des Internationalen Kongresses für Philosophie*, Wien 1971, 43.
19. M. HEIDEGGER, *Grundbegriffe der Metaphysik. Gesamtausgabe 29/30*, Frankfurt 1983, 3.
20. B. RUSSELL, *The Art of philosophizing and Other Essays*, N. Jersey 1977, 34.
21. M. HEIDEGGER, *Grundfragen der Philosophie, Gesamtausgabe 45*, Frankfurt 1984, 1. M. HEIDEGGER, *Εισαγωγή στη μεταφυσική*, μετ. Χρ. Μαλεβίτσης, Αθήνα 1973, 35-37, 62. K. JASPERS, *Philosophie III*, Heidelberg 1956, 1.
22. Ε. ΜΠΙΣΤΑΚΗΣ, *Τι είναι φιλοσοφία*; Αθήνα 1984.
23. ΠΑΡΜΕΝΙΔΗΣ, *Αποσπάσματα Β' 3*, 22. Kranz-Diels, *Die Vorsokratiker I*, 231.
24. G. BERKELEY, *Treatise of Human Knowledge II*.
25. M. HEIDEGGER, *Grundfragen ... 7*, K. JASPERS, *Von der Wahrheit*, München 1958.
26. F. KONSTANTINOV, *Ένθ' ανωτ.*, 42.



27. K. POPPER, *Conjectures... Ένθ' ανωτ.*, 74.
28. K. JASPERS, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, 111, 115.
29. ΠΛΑΤΩΝ, *Μένων* 99e. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*. Αθήνα 1993, 96-113.
30. I. KANT, *Kr. d. r. V.*, B 865 (III, 541).
31. K. JASPERS, *Philosophie I.*, Berlin 1956, 263. G. HEGEL, *Werke* (Glockner-Ausgabe) XVII, 48.
32. HEGEL, *Werke* III, 310-313.
33. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, A 1103 a 31-b2.
34. K. POPPER, *Conjectures... Ένθ' ανωτ.*, 73. Για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας βλέπε και: Θ. ΒΕΪΚΟΣ, *Αναζήτηση ενός σύγχρονου ορισμού και ρόλου για τη φιλοσοφία*. - *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων*, Σεμινάριο 6. *Φιλοσοφία*, Αθήνα 1986. 11. Κ. ΚΑΤΣΙΜΑΝΗΣ, *Η ιδιοτυπία της φιλοσοφίας και η σημασία της διδασκαλίας της στη Μέση Εκπαίδευση*. - *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων*, Αθήνα 1986, 12-18.
35. M. HEIDEGGER, *Τι είναι φιλοσοφία*: 21.
36. J. DEWEY, *How We Think*, Boston 1933, 3.
37. K. POPPER, *Conjectures... Ένθ' ανωτ.*, 66.
38. *Αυτόθι*, 38.
39. H. WAGNER, *Φιλοσοφία και σκέψη*, μετ. Ν. Αυγελής. Θεσσαλονίκη 1981, 23.
40. M. HEIDEGGER, *Τι είναι φιλοσοφία*: 8, 21.
41. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Τα μετά τα φυσικά*, M. 4, 1078b 25-29.
42. R. ROBINSON, *Definition*, Oxford 1968 (1954).
43. B. RUSSELL, *The Art... Ένθ' ανωτ.* 1.
44. K. JASPERS, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, 97-98.
45. G. MARTIN, *Εισαγωγή στη γενική μεταφυσική*, μετ. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, Αθήνα 1973, 12.
46. M. HORKHEIMER, *Φιλοσοφία και κοινωνική κριτική*, μετ. Α. Οικονόμου. Αθήνα 1984. 52.
47. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Τα μετά τα φυσικά*, Z 1, 1028 b2-4, *Πολιτικά*, H11, 1331a 15-16, ΠΛΑΤΩΝ, *Σοφιστ.*, 244a.
48. ΔΙΟΓΕΝΗΣ ΛΑΕΡΤΙΟΣ, *Βίοι φιλοσόφων*, VIII, 8.
49. ΣΤΟΒΑΙΟΣ, *Ανθολόγιο* II, 1, 17. Βλέπε και Ι.Γ. ΔΕΛΛΗΣ, *Ένας Σωκρατικός και Πυρρώνειος ορισμός της φιλοσοφίας - Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, Αθήνα 1987. 36-44.

§ 2

1. J. DERBOLAV, *Thesen zu einer pädagogischen Ethik - Pädagogische Rundschau* 39, 1985, 255-274. Α. ΔΑΝΑΣΣΗΣ, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Α'*, Αθήνα 1980², 87.
2. J. DERBOLAV, *Thesen ... Ένθ' ανωτ.*, 255-256.
3. *Αυτόθι*, 257-259.
4. *Αυτόθι*, 265.
5. *Αυτόθι*, 267-268.
6. R. PETERS, *Authority, Responsibility and Education*. N. York 1977³, 155.
7. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ethics and Education*, 167-168. Για την ηθική αγωγή βλέπε ακόμα: ΓΡ. ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ, *Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα της φιλοσοφίας της παιδείας*. Εκδ. Βάνιας. Θεσσαλονίκη 1995, σσ. 111-157.

§ 3

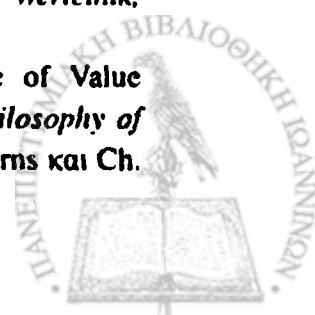
1. M. WEBER, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen 1973⁴, 499 κ.εξ.
2. D. J. O'CONNOR, *An Introduction to*



- the Philosophy of Education*, 55-56.
3. J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris 1969, 132.
 4. H. SPENCER, *Η αγωγή*, μετ. υπό Δ. και Π. Λασκάρεως, Αθήνα 1960, 86.
 5. M. SCHELER, *Vom Umsturz der Werte*, München 1972⁵, 122.
 6. D. ARNSTINE, *Philosophy of Education*, London 1967, 339.
 7. J. S. BRUBACHER, *A History of the Problems of Education*, London 1966, 242.
 8. S. SHERMIS, *Philosophic Foundations of Education*, N. York 1968, 111.
 9. Χ. ΝΟΥΤΣΟΣ, Ο Γίληνός, ο Γκράμσι και τα Λατινικά.- *Γίληνός, Παιδαγωγός και φιλόσοφος*, Αθήνα 1983, 82-96.
 10. M. SCHELER, *Vom Umsturz ... Ένθ' ανωτ.* 128.
 11. G. M. MOORE, *Philosophical Studies*, London 1970, 255.
 12. S. ZINK, *The Concepts of Ethics*, London 1962, 9.
 13. Για τον ορισμό βλέπε: R. ROBINSON, *Definition*, Oxford 1968, 1.
 14. G. LUKACS, *Schriften zur Ideologie und Politik*, Darmstadt 1973, 21.
 15. A. J. AYER, *Philosophical Essays* U.S.A. 1980, 244.
 16. J. D. BUTLER, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, London 1957³, 489.
 17. PH. SMITH, *Philosophy of Education*, London 1965, 167.
 18. R. ULICH, *Philosophy of Education*, 12.
 19. *Αυτόθι*, 18.
 20. J. S. BRUBACHER, *Modern Philosophies of Education*, N. York 1962, 103.
 21. G. MÜLLER, *Φιλοσοφία της παιδείας*, μετ. Α. Μπαρτζελιώτης, Αθήνα, 139.
 22. H. BROUDY, *Building a Philosophy of Education* 202.
 23. *Αυτόθι*, 233.
 24. *Αυτόθι*, 149.
 25. Ν. ΤΣΑΓΚΟΛΟΦ, *Πολιτική οικονομία*, 4ος τόμος, μετ. Γ. Στέργιου, Αθήνα 1980, 347. Για την έννοια της αξίας στην οικονομία βλέπε και: J. ROBINSON, *Φιλοσοφία της οικονομίας*, μετ. Κ. ΒΑΘΙΩΤΗΣ, Αθήνα 1969, 29-50.
 26. H. BROUDY, *Ένθ' ανωτ.* 161.
 27. *Αυτόθι*, 165.

§ 4

1. L. A. REID, *Philosophy and Education*, 42. Κ. ΜΑΝΟΣ, *Φιλοσοφία της αγωγής*, Αθήνα 1978, 32.
2. J. S. BRUBACHER, *Modern ... Ένθ' ανωτέρω*, 97.
3. G. LANGFORD, *Values in Education. - New Essays in the Philosophy of Education*, Εκδ. υπό G. Langford και D. J. O' Connor, London 1973, 115, 122.
4. Κ. ΒΟΥΔΟΥΡΗΣ, *Φιλοσοφία της παιδείας*, Αθήνα 1982, 85.
5. B. HUTCHINS, *The Basis of Education. - Readings in the Philosophy of Education*, Εκδ. υπό J. Rich, Belmont, 1968 (1966), (17-22), 17, 19.
6. R. ULICH, *Philosophy of Education*, 18.
7. L. A. REID, *Philosophy and Education*, 40.
8. K. HANSEN, *Philosophy for American Education*, N. Jersey, 1960, 7.
9. S. SHERMIS, *Philosophic... Ένθ' ανωτ.* 114-115.
10. M. SCHELER, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Bern 1966⁵, 214.
11. J. D. BUTLER, *The Role of Value Theory in Education. - Philosophy of Education*, εκδ. υπό H. Burns και Ch.



6. *Αυτόθι*, A10, 76b 32-34.
7. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Τα μετά τα φυσικά*, Γ 3, 1005 b 17-35.
8. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Αναλυτ. ύστερα*, A7, 75a 39-b2, A10, 76b 11-20.
9. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ηθικά Νικομ.*, Z3, 1139b 31-32.
10. J. FICHTE, *Über den Begriff der Wissenschaftslehre*, (1794), Stuttgart 1969, 112. E. HUSSERL, *Philosophie als strenge Wissenschaft*, 289-314.
11. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Τοπ.*, Z4, 141a 29-35. *Τα μετά τα φυσικά*, A 9, 992b 30-32, Z 3, 1029b 3-8.
12. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ηθικά Νικομ.*, A4, 1095b 2-4.
13. S. A. COMENIUS, *Magna Didactica*, Lipsiae 1894. J. PERKINSON, *Comenius' Didactic.- Since Socrates, Studies in the History of Western Educational Thought*, 50-73, 7.
14. J. DEWEY, *Philosophy of Education*, N. Jersey, 1958, 36-37. Βλέπε και Γ. ΦΛΟΥΡΗΣ και R. GAGNE, *Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα 1980.
15. I. KANT, *Werke* IX, 451.
16. *Αυτόθι*, 480.
17. *Αυτόθι*, 481.
18. A. N. WHITEHEAD, *The Aims of Education*, 26.
19. *Αυτόθι*, 31-32.
20. W. HEISENBERG, *Physik und Philosophie*, Berlin, 1959, 152 κ.εξ.
21. G. LUKÁCS, *Schriften zur Ideologie*, 21.
22. J. DEWEY, *Lectures in the Philosophy of Education*, 34.
23. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, 62 κ.εξ.
24. I. KANT, *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών*, μετ. I. Τζαβάρας, Αθήνα 1984, 99.
25. M. ADLER, *The Problems.- Readings*

in the Philosophy of Education, Εκδ. υπό M. Rich, Belmont 1968, 347-371, 362.

§ 7

1. G. W. HEGEL, *Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften*, Εκδ. υπό Fr. Nicolini και O. Pöggeler, Hamburg 1959, 38 (§ 6).
2. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, A7 1097b 11, 19, 1169b 18.
3. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Πολιτικά*, A3, 1253 a 27-29.
4. *Αυτόθι*, Δ7, 1293b 5-7.
5. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ηθικά Νικομ.*, E2, 1130b 28-29.
6. B. RUSSELL, *On Education*, London 1976 (1926), 50. Βλέπε και J. WILSON, *Mental Health as an Aim of Education.- A critique of Current Educational Aims*, Part I. Εκδ. υπό R. F. Dearden, London 1975 (1972) 83-92, 83.
7. B. RUSSELL, *On Education* 14-15.
8. G. VICO, *Principi di una scienza nuova*, Napoli 1859, *Vico opere* V-VI. Βλέπε και J. PERKINSON, *Vico's New Science.- Since Socrates*, 89-110, 39.
9. W. FRANKENA, *The Concept of Education Today.- Educational Judgments*, Εκδ. υπό J. Doyle, London 1973, 19-32, 30.
10. K. BAIER, *Moral Autonomy as an Aim of Moral Education.- New Essays in the Philosophy of Education*, Εκδ. υπό G. Langford και D. J. O'Connor, London 1973, 96-114, 107-108. Βλέπε ακόμα: J. FR. HERBART στην εγκυκλοπαίδεια: *Encyclopedia of Philosophy*, Εκδ. υπό P. Edwards III, 484.
11. A. GEWIRTH, *Morality and Autonomy in Education.- Educational Judgments*, 33-45, 43.



12. A. KAUFMAN, Comments on Frankena's «The Concept of Education Today».- *Educational Judgments*, 45-56, 46, 51.
13. J. J. ROUSSEAU, *Émil ou de l'éducation*.- *Ouvres complètes de J.J. Rousseau* IV, Paris 1969, 267.
14. W. DILTHEY, *Pädagogik*, Darmstadt, 1974, 14.
15. A. N. WHITEHEAD, *The Aims of Education*, London 1957 (1929), 39.
16. *Αυτόθι*, 2-3.
17. B. RUSSELL, *On Education*... 18.
18. W. BRENZIKA, Erziehungsziele in der Gegenwart.- *Philosophische Rundschau* 38, 1984, 713-721, 713-715.
19. E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Paris 1977 (1992), 51. Βλέπε και P. A. WHITE, Socialization and Education.- *A Critique of Current... Ένθ' ανωτ.* I, 111-129, 111.
20. H. SPENCER, *Αγωγή* 21.
21. H. S. BROUDY, *Building a Philosophy of Education*, 25.
22. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Θ12, 1162a 17-19.
23. I. KANT, *Werke* IX, 444.
24. R. HUTCHINS, The Basis of Education.- *Readings in the Philosophy... Ένθ' ανωτ.*, 17-22, 17, 19.
25. J. COLBECK, The Need for an Alternative Philosophy of Education.- *Journal of Further and Higher Education*, vol. 8, 1984, 39-52, 49.
26. G. THOMSON, *A Modern Philosophy of Education*, London 1961 (1929), 58.
26. L. A. REID, *Philosophy and Education*, 50.
28. Ε. ΠΑΛΙΑΝΟΥΤΣΟΣ, *Φιλοσοφία και παιδεία*, 170.
29. *Αυτόθι*, 147.
30. Βλέπε ανωτέρω σημείωση 19.
31. P. A. WHITE, *Socialization and Edu-*

cation, 117.

32. E. THORNDIKE and A. GATES, The Ultimate Aims of Education.- *Readings in the Philosophy of Education*, 1968, 22-32, 26.

§ 8

1. N. HARTMANN, *Möglichkeit und Wirklichkeit*, Berlin 1966³, 156-157, 162-64.
2. *Αυτόθι*, 182.
3. R. S. PETERS, Education as Initiation.- *Philosophical Analysis*. 87-111, 107.
4. *Αυτόθι*, 110.
5. R. S. PETERS, *Authority, Responsibility and Education*, 127.
6. *Αυτόθι*, 130.
7. *Αυτόθι*, 124-125.
8. *Αυτόθι*, 129.
9. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Τα μετά τα φυσικά*. Μ 1, 1076 a 36-37.
10. R. S. PETERS, *Ethics and Education*, 27.
11. *Αυτόθι*, 28-29.

§ 9

1. I. KANT, *Kritik d. r. V.* A 224.
2. *Αυτόθι*, 40.
3. I. KANT, *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών*, μετ. Ι. Τζαβάρως. Αθήνα 1985, 40-41, 49.
4. *Αυτόθι*, 100.
5. *Αυτόθι*, 103.
6. *Αυτόθι*, 34.
7. *Αυτόθι*, 37.
8. *Αυτόθι*, 34.
9. *Αυτόθι*, 66.
10. *Αυτόθι*, 99-100.
11. *Αυτόθι*, 67.
12. *Αυτόθι*, 40-41.
13. *Αυτόθι*, 63-64.



14. *Αυτόθι*, 67.
 15. *Αυτόθι*, 66, 68.
 16. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Α1, 1094a 1-2 και Α3, 1095a 14-15.
 17. *Αυτόθι*, Α2, 1094a 18-25.
 18. *Αυτόθι*, Α4, 1095a 14-26.
 19. *Αυτόθι*, Α5, 1097b 20-21.
 20. *Αυτόθι*, Α2, 1094a 26-28, b 11.
 21. *Αυτόθι*, Α3, 1095a 2-6.
 22. *Αυτόθι*, Α2, 1094b 2-10. Για την έννοια της ευτυχίας βλέπε κ. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Νίκος Καζαντζάκης, Θεμελιώδη προβλήματα στη φιλοσοφία του*, Αθήνα 1985, 101-105.
 23. Ι. ΚΑΝΤ, *Τα θεμέλια της μεταφυσικής*, 97-98.
 24. *Αυτόθι*, 115.
 25. Ε. DURKHEIM, *L' éducation morale*, Paris 1974, 81.
 26. *Αυτόθι*, 76.
 27. *Αυτόθι*, 54. Βλέπε και Π. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, *Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία, κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Γιάννενα 1984, 119-145.
 28. Ε. DURKHEIM, *The Evolution of Educational Thought*, London 1977 (1938), 324.
 29. Ε. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Paris 1977 (1922), 59.
 30. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Πολιτικά*, Γ 9, 1280b 23-40.
 31. Ι. ΚΑΝΤ, *Τα θεμέλια...*, 29.
 32. *Αυτόθι*, 62-63.
- § 10
1. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Α1, 1094a 1-17.
 2. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Τα μετά τα φυσικά*, Θ' 8, 1050a 8-10.
 3. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Φυσικά*, Β 2, 194b 29-35.
 4. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Περί ζώων μορίων*, Α 639b 11-13, *Ηθικά Νικομάχ.*, Ζ 2, 1139a 30-35, *Τα μετά τα φυσικά*, Α2, 994b 9-12.
 5. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Τα μετά τα φυσικά*, Α 2, 994b 9-15.
 6. Για το πρόβλημα του ντετερμινισμού και ιντετερμινισμού ή ελευθερίας και αναγκαιότητας βλέπε μεταξύ άλλων και τα: S. HOOK, *Determinism and Freedom in the Age of Modern Sciences*, N. York 1965 (1958). J. R. LUCAS, *The Freedom of the Will*, Oxford 1970. H. G. ADLER, *Die Freiheit des Menschen*, Tübingen 1976. C. Despotopoulos, *Études sur la liberté*, Paris 1974, G. DWORKIN, *Determinism, Free Will and Moral Responsibility*, N. Jersey 1970.
 7. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθ. Νικομ.*, Γ 5 1112b 31-34 και 1113b 3-4. Βλέπε επίσης: M. GANTER, *Mittel und Ziel in der praktischen Philosophie des Aristoteles*, München 1974.
 8. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Γ 5, 1112b 15-24.
 9. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Τα μετά τα φυσικά*, Α 2, 983a 24-26.
 10. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ηθ. Νικομ.*, Γ 5, 1112b 24 - 1113a 13.
 11. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Τα μετά τα φυσικά*, Θ 8, 1050 a 15-17.
 12. *Αυτόθι*, Δ 14, 1020 b 20' και *Περί ψυχής*, Γ 7, 431a 6-7.
 13. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Τα μετά τα φυσικά*, Θ 8, 1050 a 15-22.
 14. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ηθικά Ευδήμ.*, Β 1219 a 16-18 και *Ηθικά Μεγάλα*, Α 1184 b 10-15.
 15. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Τα μετά τα φυσικά*, Θ 8, 1049 b 27-35.
 16. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ηθικά Νικομ.*, Β1, 1103 a 26-b2.
 17. L. A. REID, *Philosophy and Education*, 43.





18. A. FLEW, Ends and means.— *The Encyclopedia of Philosophy*. Εκδ. υπό Edwards, vol. II, London 1967, 510.
19. B. RUSSELL, *On Education*, 14-15.
20. W. BRENZIKA, *Erziehungsziele in der Gegenwart*, 714.

§ 11

1. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, A2, 1094a 20-b11, *Τα μετά τα φυσικά*, I 4, 1055a 18.
2. G. W. HEGEL, *Werke* XVI, 25 (Glockner-Ausgabe).
3. *Αυτόθι*, XI, 71.
4. *Αυτόθι* VIII, 348, X 382. MARX-ENGELS, *Anti-Dühring*, *Werke* XX, 106. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Νίκος Καζαντζάκης*, 19-20 και 26.
5. J. COHN, *Geist der Erziehung, Pädagogik auf philosophischer Grundlage*, Leipzig 1919, 11.
6. W. BREZINKA, *Erziehungsziele...* 714, και *Metatheorie der Erziehung*, München 1977, 220.
7. G. LANGFORD, *Philosophy and Education, An Introduction*, Dublin 1970 (1968), 52.
8. B. RUSSELL, *On Education* 32.
9. E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, Ένθ' ανωτ. 44.
10. W. BREZINKA, *Erziehungsziele...* 721 και J. CONAS, *Geist der Erziehung*, 11.
11. J. BRUBACHER, *A History of the Problems of Education*, N. York, 1966, (1947) 4-5, ST. E. BENNER, *Education in Ancient Rome*, London 1977, 76 κ.εξ.
12. W. BREZINKA, *Erziehungsziele*, 715.
13. D. J. LÖWISCH, *Shule im Einflussfeld von Werte-Wandel und Werte-Indifferenz in einer pluralistischen Gesellschaft.— Pädagogische Rundschau*

- 38, 1984, 755-767, 759. L. KERSTIENS, *Die Bedeutung des Leidens bei der Entwicklung der Erziehungsziele.— Pädagogische Rundschau*, 38, 1984, 741-754, 741.
14. ΣΠ. ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΣ, *Η καταγωγή του τεχνικού πνεύματος*, Αθήνα 1965, 30.
15. K. HANSEN, *Philosophy for American Education*, N. Jersey 1960, 113-116.
16. Α. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ-ΝΟΥΑΡΟΣ, *Η έκταση και το βάθος της αγωγής*. Θεσσαλονίκη 1985², 53.
17. H. BROUDY, *Building a Philosophy of Education*, 22.
18. I. KANT, *Τα θεμέλια...* 79.
19. *Αυτόθι*, 81.
20. J. DEWEY, *Experience and Education*, N. York 1974 (1963), 67.
21. J. HERBART, *Umriss pädagogischen Vorlesungen* §2, και *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*, *Επιστολή 1η*. Βλέπε και R. RUSK, *The Doctrines of the Great Educators*, N. York 1967³, 230-260, 231.
22. W. DILTHEY, *Pädagogik*, 15.
23. G. WHITTY, *Sociology and School Knowledge, Curriculum Theory Research and Politics*, London 1985, 14.
24. Τ. ΚΑΖΕΠΙΔΗΣ, *Η φιλοσοφία της παιδείας*. Εκδ. Βάνιας. Θεσσαλονίκη. Β' έκδοση 1992, 161.
25. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ, *Συμβολή στη δημιουργία ενός συστήματος των διδακτικών αρχών.— Επιστημονική Επετηρίς της Α.Β.Σ.Θ.*, Θεσσαλονίκη 1979, 330-358, 358.

§ 12

1. Βλέπε: Π. ΞΟΧΕΛΛΗΣ, *Προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη 1981.



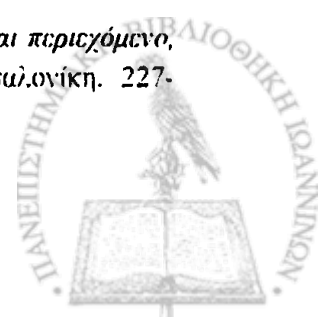
2. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ, *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα 1977, 327.
3. *Αυτόθι* 354-357.
4. Χ. ΝΟΥΤΣΟΣ, *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα-Γιάννινα 1983, 12-14.
5. *Αυτόθι*, 73, 79.
6. Ι. ΜΑΡΚΑΝΤΩΝΗΣ, Το διδακτικό πρόβλημα σε συνάρτηση με τις μεταφράσεις των κλασικών στο σύγχρονο σχολείο.- *Πρότυπο και μετάφραση*, Αθήνα 1980, 361-418.
7. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ, *Ψυχοπαιδαγωγική* 268-269.
8. Γ. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Οι εξετάσεις ως μηχανισμός «παρακυβέρνησης» της εκπαίδευσης.- *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννινα 1984, 189-196, 193.
9. Μ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα 1981, 9. Α. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, *Αξιολόγηση της έκθεσης στο λύκειο*, Αθήνα 1985.
10. Ν. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, *Ψυχολογία της αγωγής του παιδιού*, Αθήνα 1977³, και *Η εφηβεία. Η ηλικία των προβλημάτων*, Αθήνα 1978. Ι. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, *Εξελικτική ψυχολογία*, Αθήνα 1981, τόμοι 4. Μ. ΝΑΣΙΑΚΟΥ, *Η ψυχολογία σήμερα*, Αθήνα 1982², 111 κ.εξ.
11. Α. Ε. ΓΚΟΤΟΒΟΣ, *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, Αθήνα 1985, 9.
12. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής. Κριτική παιδαγωγική*, 147-173, 147.
13. Α. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, *Σχισιοδυναμική, Παιδαγωγική του προσώπου*, Αθήνα 1983, 15.
14. Χ. ΝΟΥΤΣΟΣ, *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα 1986, 11. Κ. ΧΟΑΡ, *Παιδεία, Προγράμματα και λαός.- Η πολιτική της παιδείας*, Αθήνα 1981, 32-51, 33.
15. Γ. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.- *Κριτική παιδαγωγική*, 85-103, 85.
16. Π. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Η επιμόρφωση ως σταθμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη.- *Κριτική παιδαγωγική*, 73-83, 73.
17. Α. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα 1985, 87-88.
18. J.-J. ROUSSEAU, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité.- Ouvres complètes*, Editions Gallimard III, 131.
19. *Αυτόθι*, 123.
20. Κ. ΜÜHLHAUSER, *Κοινωνικοποίηση*, μετ. Δ. Δημοκίδης, Θεσσαλονίκη 1985, 285.
21. Μ. DAMANAKIS, *Sozialisationsprobleme der griechischen Gastarbeiterkinder in den Grund- und Hauptschulen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 1978.
22. C. DESPOTOPOULOS, *Études sur la liberté*, Paris 1974, 22. W. BROOKOVER and D. GOTTLIEB, *Toward a Definition.- Basic Readings in the Sociology of Education*, Εκδ. υπό D. E. SWIFT, London 1970, 6.
23. C. DESPOTOPOULOS, *Études... Ένθ' ανωτ.* 1, 25.
24. BR. LIEBRUCKS, *Sprache und Bewusstsein*, Frankfurt 1966, III, 275.
25. Α. GRAMSCI, *Οι διανοούμενοι*, μετ. Θ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 1972, 60.
26. *Αυτόθι*, 57.
27. *Αυτόθι*, 63.
28. Α. SCHLAEFLI, etc., *Does Moral Education Improve Moral Judgment? - Review of Educational Research* 55, 1985, 319-352. Α. ΔΑΝΑΣΣΗΣ - ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Α'*, 1980², 82. *Das Ziel und die Möglichkeit der Erziehung im Grie-*



- chentum und Christentum*, Athen 1972. ΤΗ. ΛΙΤΤ. *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*, Leipzig 1926, 45 κ.εξ. Κ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, *Ψυχαναλυτική κριτική της αυταρχικής και προοδευτικής παιδείας*, Αθήνα 1985, 17.
29. R. LASSAN, *Pädagogische Anthropologie*, Heidelberg 1983, 24-25. Για τη σχέση της ηθικής ανάπτυξης και της παιδείας βλέπε: G. SCHREINER, (εκδ.) *Moralische Entwicklung und Erziehung*, Braunschweig 1983.
30. Ε. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, *Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός*, Θεσσαλονίκη 1982². Δ. ΣΜΥΡΛΗΣ, *Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα 1981.
31. Α. ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Ο «χρυσός αιώνας» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης.- *Κριτική παιδαγωγική*, 25-71, 67.
32. *Αυτόθι*, 28-30.
33. Γ. ΦΛΟΥΡΗΣ - R. W. GAGNÉ, *Θεμελιώδεις αρχές... Ένθ' ανωτέρω*, 17.
34. Χ. ΝΟΥΤΣΟΣ, *Ιστορία της εκπαίδευσης ad usum filii*.- *Δωδώνη* ΙΔ' 1985, 33-43, 33.
35. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, 126-132.
36. J.-P. SARTRE, *Το είναι και το μηδέν*, μετ. Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα 1977, 187.
37. *Αυτόθι*, 181.
38. H. ALBERT, *Traktat über kritische Vernunft*, Tübingen 1962², 83, 86.
39. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Konstruktion und Kritik*, Hamburg 1972, 191.
40. Ε. ΜΠΙΤΣΑΚΗΣ, *Θεωρία και πράξη*, Αθήνα 1983², 19, 82, 96.
41. B. RUSSELL, *The Problems of Philosophy*, London 1971 (1912), 1-6.
42. MARX-ENGELS, *Werke*, III, 26-27.
43. ΤΗ. ADORNO, *Soziologische Schriften I, Gesammelte Schriften*, VIII, 477.
44. E. LEMBERG, *Ideologie und Gesellschaft*, Stuttgart 1974, 243.
45. Ε. ΜΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΣ, *Φιλοσοφία της καιρικότητας*, Αθήνα 1984, 160.
46. *Αυτόθι*, 153.
47. Κ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, *Η παιδεία...* Α. ΜΑΚΡΥΓΙΑΝΝΗΣ, *Η επίδραση της φιλοσοφίας του μαρξισμού στη σχολική ζωή*.- *Σχολείο και σπίτι* 1978.
48. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Νίκος Καζαντζάκης... Ένθ' ανωτέρω* 87.
49. Δ. ΛΙΑΝΤΙΝΗΣ, *Homo Educandus*, Αθήνα 1984. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν πολλά ακόμα προβλήματα στην αγωγή. τα οποία δεν έχουν αναλυθεί επαρκώς στην παρούσα μελέτη. όπως αυτά που περιλαμβάνονται στα βιβλία. Γ. ΚΡΑΣΑΝΑΚΗΣ, *Θέματα ψυχολογίας του παιδιού*, Αθήνα 1980. Α. ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ, *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*, Ηράκλειο 1985. Π. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Εκδόσεις Έκφραση. Αθήνα 1993. Ε. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1991. Λ. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα 1998. Λ. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, *Σχολική αποτυχία*.- *Δωδώνη*, τομ. 26. Μέρος τρίτο, *Επιστημονική Επστηρίξ του Τμήματος Φιλοσ. Παιδαγ. και Ψυχολογίας*, Ιωάννινα 1997, 87-106.

§ 13

1. Π. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, *Η επιμόρφωση... - Κριτική παιδαγωγική*, 73-83, 77.
2. Μ. SCHLICK, *Μορφή και περιεχόμενο*, μετ. Ι. Γόρδου. Θεσσαλονίκη. 227-229.



3. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ, *Ψυχοπαιδαγωγική*, 52.
4. *Αυτόθι*, 54-55.
5. Μ. SCHLICK, *Ένθ' ανωτ.* 101.
6. Α. ΔΑΝΑΣΣΗΣ, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, τόμ. Β. *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*, Αθήνα 1980², 32-50.
7. Ρ. NATORP, *Über Philosophie als Grundwissenschaft der Pädagogik.- Pädagogik als Wissenschaft*. Εκδ. υπό Nicolin, 1909. 125.
8. Α. ΔΑΝΑΣΣΗΣ, *Θεματική*, 143.
9. Μ. ADLER, *The Problems.- Readings in the Philosophy of Education*, Belmont, 347-371, 348.
10. CH. J. BRAUWER and H. W. BURNS, *Problems in Education and Philosophy*, N. Jersey, 1965, 5.
11. Μ. ADLER, *The Problems.- Ένθ' ανωτέρω* 347.
12. *Αυτόθι*, 366-367.
13. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, 20.
14. *Αυτόθι*, 63-65.
15. Ι. ΚΑΝΤ, *Kr. d.r. V. B 865, Werke III*, 541-542.
16. *Αυτόθι*, Β 3.
17. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Ε 7, 1134b 31.
18. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Περί ζώων γενέσ.*, Β1, 731b 25.
19. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Τα μετά τα φυσικά*, Κ 8, 1065 a 24-25. *Αναλ. ύστερα*, Α 6, 74b 12, 75 a 31.
20. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Τα μετά τα φυσικά*, Δ 30, 1025 a 24-25.
21. Δ. ΓΕΩΡΓΙΑΣ, *Στοιχεία κοινωνικής ψυχολογίας*, Τόμ. Β'. Αθήνα 1984, 199-202.
22. Μ. ΧΑΡΙΤΟΥ-ΦΑΤΟΥΡΟΥ κ.ά., *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα προσφύγων στην Κύπρο*, Θεσσαλονίκη 1981, 149.
23. ΠΛΑΤΩΝ, *Μένων* 82e 4-5.
24. G. W. HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I, Werke XVII*, 46-47.
25. Κ. POPPER, *Logik der Forschung*, Tübingen 1976, 56. ΤΗ. ΚΟΥΝ, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago 1972², 147.
26. Β. ΚΑΛΦΑΣ, *Επιστημονική πρόοδος και ορθολογικότητα*, Αθήνα 1983, 66, 119.
27. ΤΗ. ΚΟΥΝ, *The Structure... Ένθ' ανωτέρω* 163.
28. Α. ΜΠΑΓΙΟΝΑΣ, *Η έννοια της προόδου και η μεθοδολογία της ιστορίας*, Αθήνα 1970, 95. Α. ΜΑΡΚΟΥ, *Η ιδέα της προόδου στον Ξενοφάνη*, Πάτρα 1983, 259.
29. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Ζ 3, 1139b 25-27.
30. ΠΛΑΤΩΝ, *Μένων* 99e. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Σύγχρονα προβλήματα... Ένθ' ανωτέρω* 105 κ.εξ.
31. G. MARTIN, *Platons Ideenlehre*, Berlin 1973, 127 κ.εξ.
32. R. HARROD, *Foundation of Inductive Logic*, MacMillan 1974 (1956).
33. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Α 4, 1095 a 30 b 1.

§ 14

1. Για παράδειγμα στο Ζ' βιβλίο της *Πολιτείας* του και στον *Πολιτικό* 302 d κ.εξ. Μ. ΑΝΔΡΟΝΙΚΟΣ, *Παιδεία ή υπνοπαιδεία*: Αθήνα 1976, 48.
2. Μ. ΑΝΔΡΟΝΙΚΟΣ, *Παιδεία... Ένθ' ανωτέρω*, 45.
3. Ε. ΜΠΗΣΑΚΗΣ, *Η ιδεολογική λειτουργία της παιδείας.- Εκπαιδευτική*, 1, 1985, δεύτερο τεύχος, 27-34, 30.
4. *Αυτόθι*, 28-30.
5. Κ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, *Το πρόβλημα της παιδείας*, Ένθ' ανωτέρω, 7.
6. Μ. SCHLICK, *Μορφή... Ένθ' ανωτέρω* 97.



7. F. B. ROSEN, *Philosophic Systems in Education*, Ohio 1968.
8. J. DEWEY, *Philosophy of Education*, 42.
9. B. RUSSELL, *On Education* 23.
10. M. ADLER, *The Problem...* Ένθ' ανωτ. 348.
11. Ε. ΜΠΙΤΣΑΚΗΣ, *Θεωρία και πράξη*, Αθήνα 1983². 21-22. Για την έννοια και τη λειτουργία της ιδεολογίας βλέπε: FR. PICAUVET, *Les ideologues*, N. York 1972². W. CARLSNAES, *The Concept of Ideology and Political Analysis*, London 1981, N. HARRIS, *Die ideologien in der Gesellschaft*, München 1968, J. HERSCH, *Die Ideologien und die Wirklichkeit*, München 1976³. J. ROUCET, *Contemporary Political Ideologies*, N. York 1961.
12. M. ADLER, *The Problem...* Ένθ' ανωτέρω 350.
13. *Αυτόθι*, 370.
14. G. ΚΟΥΜΑΚΙΣ, Ethik und Politik bei Aristoteles.— *Δωδώνη* 8, 1979. 55-72, 59, H.D. WENDLAND, Das Verhältnis von Staatskunst und Ethik.— *Politik und Ethik*. J. HABERMAS, Über das Verhältnis von Politik und Moral.— *Politik und Ethik*, 61-90.
15. Ε. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, *Η παιδεία, Το μεγάλο μας πρόβλημα*, Αθήνα 1976. 271.
16. ΘΑΛΗΣ, Αποσπάσματα. DIELS-KRANZ, *Die Vorsokratiker*, A 1(I 71, 32).
17. ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ, Αποσπάσματα. DIELS-KRANZ, *Die Vorsokratiker*, B 5 (II, 136).
18. Ε. DURKHEIM, *The Revolution*, Ένθ' ανωτέρω 329.
19. ΠΛΑΤΩΝ, *Κριτίας* 109 C 5.
20. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Τα μετά τα φυσικά* A 1, 980a 21-23.
21. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *K. Jaspers, Άνθρωπος και τεχνική*. Αθήνα 1975. 89.
22. MARX-ENGELS, *Werke*. Berlin 1973, XIX, 21.
23. Α. HELLER, *Η θεωρία των αναγκών στον Μαρξ*, μετ. Τζ. Μαστοράκη. Αθήνα 1975. 35. J. M. VINCENT, *Η Σχολή της Φρανκφούρτης και η κριτική θεωρία*, μετ. Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα 1977.
24. Α. GRAMSCI, *Η οργάνωση της κουλτούρας*, μετ. Θ. Παπαδόπουλος. Αθήνα 1973. 13.
25. Η. SPENCER, *Η αγωγή*. Αθήνα 1910. 19-21. Βλέπε και Ε. ΜΠΙΤΣΑΚΗΣ, *Η ιδεολογική λειτουργία της παιδείας*, 31.
26. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Ε 3. 1130a 9.
27. ΠΛΑΤΩΝ, *Πολιτεία*, Α 338c.
28. Β. SPINOZA, *Ethica, Opera II*, Heidelberg 1972, 238.
29. Ε. DURKHEIM, *The Evolution*, Ένθ' ανωτέρω 320.
30. Α. Ν. WHITEHEAD, *The Aims of Education*, 5.
31. Α. GRAMSCI, *Το παρελθόν και το παρόν*, μετ. Θ. Αθανασίου. Αθήνα 1974. 8.
32. Ε. DURKHEIM, *The Evolution...* 320.
33. R. DESCARTES, *Λόγος περί της μεθόδου*. μετ. Χρ. Χρησιτίδης. Αθήνα 1976. 5.
34. G. LUKÁCS, *Schriften zur Ideologie und Politik*, Darmsdadt 1973². 20-21.
35. *Αυτόθι* 144.
36. P. FEYERABEWD, *Wider den Methodenzwang*, Frankfurt 1977, 35, D. L. PHILIPS, *Abandoning Method*, London 1973, 157 κ.εξ.
37. Ι. ΛΑΚΑΤΟΣ, *Proofs and Refutations*, Cambridge 1981 (1971), Ι. Ι. ΛΑΚΑΤΟΣ and MUSGRAVE, *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge 1970. 91, 196.
38. Ε. LEMBERG, *Ideologic und Ge...*



- sellschaft*, Stuttgart 1974², 16.
39. Ε. ΜΠΙΤΣΑΚΗΣ, *Θεωρία και πράξη*, 34.
40. ΤΗ. ΚΥΗΝ, *The Structure... Ένθ' ανωτέρω*, 147.
41. Ε. LEMBERG, *Ideologie... Ένθ' ανωτέρω*, 251.
42. Μ. HORKHEIMER, Ein neuer Ideologiebegriff. - *Ideologienlehre und Wissenssoziologie*, Εκδ. υπό Η. J. Lieber, Darmstadt 1974, 504-529, 509.
43. *Αυτόθι*, 511.
44. Α. GRAMSCI, *Το παρελθόν... Ένθ' ανωτέρω* 11.
45. Μ. SCHLICK, *Μορφή... Ένθ' ανωτέρω* 161.
46. *Αυτόθι*, 179-181.
47. ΣΠ. ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΣ, *Λόγος και ήθος*, Αθήνα 1976, 95.
48. ΤΟΥ ΛΥΤΟΥ, *Το γεγονός της φιλοσοφίας*, Αθήνα 1969, 14 κ.εξ.
49. ΓΡ. ΚΩΣΤΑΡΑΣ, Μ. Heidegger, *Ο φιλόσοφος της μερίμνης*, Αθήνα 1984 (1973), 17, Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, Κ. Jaspers, *Ένθ' ανωτέρω* 13. κ.εξ.
50. G. MARTIN, *Εισαγωγή στη γενική μεταφυσική*, μετ. Γ. Κουμάκης, Αθήνα 1973, 16.
51. ΓΡ. ΚΩΣΤΑΡΑΣ, *Η διαλεκτική του Κίρκεγκωρ ως επανάληψις της σωκρατικής μαιευτικής*, Αθήνα 1971, 64.

§ 15

1. Κ. JASPERS, *Η ατομική βόμβα και το μέλλον της ανθρωπότητας*, Πολιτική συνείδησις της συγχρόνου εποχής, τ. δεύτερος, μετ. Κ. Α. Αναγνωστόπουλος, Αθήνα 1966 (1958), 306.
2. Β. RUSSELL, *Ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών*, Εκδ. Αρσενίδης, μετ. Ν. Ανδρικόπουλου, Αθήνα, 14-15.
3. ΠΛΑΤΩΝ, *Γοργίας*, 508a, *Νόμοι*, VI, 757b, ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομάχεια*, V

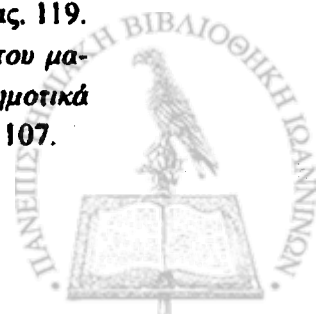
- 3-4, 1151b10-1132a90.
4. ΠΛΑΤΩΝ, *Νόμοι*, VI, 757d-758a.
5. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικ. Νικομ.*, V 3-4, 1132a 10 - 1132b 20.
6. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Πολιτικά*, Γ 8, 1281b 1-15.
7. Κ. JASPERS, *Schicksal und Wille*, München 1967, 63. Η. SANER, Κ. Jaspers, in *Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbeik 1970, 15.
8. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*, Α', Αθήνα 1993, 119 κ.εξ.
9. Θ. ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ, *Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση*, Αθήνα 1990, 106.
10. Ι. Ε. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη 1992, 181, 197.
11. Κ. ΒΟΥΔΟΥΡΗΣ, *Έρωσ και παιδεία κατά τον Πλάτωνα. - Έρωσ, παιδεία και φιλοσοφία*, Εκδ. υπ. Κ. Βουδούρη, Αθήνα 1989, 13-37, 23.
12. ΠΛΑΤΩΝ, *Νόμοι*, ΣΤ, 757d - 358a, 759d.

§ 16

1. Για το εκπαιδευτικό σύστημα στην πρώην Σοβιετική Ένωση βλέπε: Α. ΒΑΚΑΛΙΟΣ, *Περεστρόϊκα και εκπαίδευση*, Αθήνα χ.χ.

§ 17

1. Η. SPENCER, *Essays on Education and Kindred Subjects*, London, J. M. Dent, publ. 1977 (1911), 26.
2. *Αυτόθι* 29-30.
3. Πρβλ. Φ. ΒΩΡΟΣ, *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της ιστορίας*, Αθήνα 1989, 202.
4. Κ. ΔΕΣΠΟΤΟΠΟΥΛΟΣ, *Δοκίμια*, Αθήνα 1986, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 119.
5. Κ. ΒΟΥΡΒΕΡΗΣ, *Το πρόβλημα του μαθήματος της ιστορίας εις τα δημοτικά και τα γυμνάσια*, Αθήνα 1970, 107.



6. B. RUSSELL, *Εκπαίδευση και κοινωνική τάξη*, μετ. Ν. Σαρλής. Αθήνα 1971. 106.
7. B. RUSSELL, *What is Democracy*, Background Books, Ed. by St. Watts, London 1953, 25-26.
8. Κ. ΒΟΥΡΒΕΡΗΣ, *Ένθ' ανωτ.* 44.
9. *Αυτόθι*, 72.
10. Β. ΚΡΕΜΜΥΔΑΣ, *Για την εκπαίδευση, Πραγματικότητα και προοπτικές*, Αθήνα 1990. 133-135, 41. 74.
11. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, τ. Α'. Αθήνα 1993. 126-132.
12. Πρβλ. Φ. ΒΩΡΟΣ, *Ένθ' ανωτ.* 77, 130.
13. Γ. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, *Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της ιστορίας*, Ιωάννινα 1981, 296. 299.

§ 18

1. B. RUSSELL, *Η εκπαίδευση του παιδιού*, Εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 142.
2. B. RUSSELL, *Εκπαίδευση και κοινωνική τάξη*, 104-107.
3. *Αυτόθι* 108.
4. *Αυτόθι* 179.
5. K. JASPERS, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, Frankfurt 1956 (1950) 240, 245, 250. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Karl Jaspers, Άνθρωπος και τεχνική*, Ιωάννινα 1993. 231 κ.εξ.
6. I. KANT, *Η ιδέα μιας γενικής ιστορίας με πνεύμα κοσμοπολιτικό*.- *Δοκίμια*, μετ. Ε. Παπανούτσος. Αθήνα. 39.
7. G. HEGEL, *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte I. Erste Hälfte*, Hrsg. von J. Hoffmeister, Hamburg 1970, 154-155, 61, 74-75.
8. *Αυτόθι*, 28. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Αθήνα 1993. 140-145.
9. K. POPPER, *Has History any Mean-*

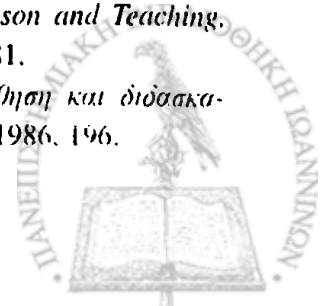
ing?— *The Philosophy of History in our Time*, ed. by H. Meyerhoff, U.S.A. 1959, 300-313, 303.

§ 19

1. Κ. ΒΟΥΡΒΕΡΗΣ, *Η ιδέα του έθνους και η ιδέα της οικουμένης παρ' Έλλησιν*, Αθήνα 1971. 6.
2. *Αυτόθι*, 3.
3. J. ANTON, *Η κλασική παιδεία των Ελλήνων και η οικουμενικότητά της.— Η φιλοσοφία της ελληνικής παιδείας*, εκδ. υπ. Κ. Βουδούρη. Αθήνα 1991. 13-27. 18.
4. Κ. ΒΟΥΡΒΕΡΗΣ, *Ένθ' ανωτ.*, 3-4.
5. *Αυτόθι*, 7.
6. Κ. ΔΕΣΠΟΤΟΠΟΥΛΟΣ, *Δοκίμια*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας. Αθήνα 1986. 114.
7. Ε. ΜΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΣ, *Τα προβλήματα του σημερινού ανθρώπου και η ευθύνη του φιλοσόφου.— Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τομ. 65 (1990). 1-18. 9.

§ 20

1. O. BOLLNOW, *Existenzphilosophie*, Berlin 1969⁷, 11. J. ΨΑΛΗ, *Εισαγωγή στις φιλοσοφίες του υπαρξισμού*, μετ. Χρ. Μαλεβίτσης. Αθήνα 1970. 33.
2. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *K. Jaspers, Ένθ' ανωτέρω*, 16.
3. H. PUTNAM, *Reason, Truth and History*, London 1981, 135.
4. *The Encyclopedia of Philosophy*, Εκδ. P. Edwards II, 146.
5. F. B. ROSEN, *Philosophic System and Education*, Ohio, 1968, 8-9.
6. J. SCHEFFLER, *Reason and Teaching*, London 1973, 67-81.
7. Λ. ΚΑΨΑΛΗΣ, *Μάθηση και διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη 1986. 196.



8. Α. ΜΠΟΥΜΠΟΥΡ, *Η παιδαγωγική αύριο*, μετ. Κ. Διαλισμάς, Αθήνα 1986, 185.
9. G. MARTIN, *Allgemeine Metaphysik*, Berlin 1965, 326-332.
10. D. MARKIS, *Protophilosophie*, Frankfurt 1980, 73.

§ 21

1. W. JAEGER, *Paideia*, Berlin 1973, 378, 981-983.
2. ΡΟΥΣΩ, *Αιμίλιος*, μετ. Στ. Βουρδούμπας, Αθήνα, 8.
3. ΠΛΑΤΩΝ, *Όροι* 416a 27 (αμφισβητείται η γνησιότητα του έργου).
4. ΠΛΑΤΩΝ, *Νόμοι*, Β 659 d, *Πολιτεία*, Ζ 521 c-d.
5. *Αυτόθι*, Β 653 a-d.
6. ΠΛΑΤΩΝ, *Πολιτεία*, Β 376c, *Συμπόσιον*, 186 d 2-3
7. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Μένων*, 81d.
8. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, 56, 63. Β. ΚΟΝΙΔΙΤΣΩΤΗΣ, *Μαιευτική παιδαγωγική*, Αθήνα 1961. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ, *Η μαιευτική... Ένθ' ανωτέρω*.
9. ΠΛΑΤΩΝ, *Μένων* 82c, 84 b-c.
10. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Πολιτεία*, ΣΤ 498 b-c.
11. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Νόμοι*, Α 643c - 644c.
12. *Αυτόθι*, Α 641 c.
13. *Αυτόθι*, Α 641 b-c.
14. ΠΛΑΤΩΝ, *Πολιτεία*, Γ 416 b-c.
15. ΠΛΑΤΩΝ, *Νόμοι*, Θ 854c.
17. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Φαίδων*, 107d.
18. Εμπεριστατωμένες μελέτες για την παιδεία στον Πλάτωνα είναι ανάμεσα σε άλλες και οι κάτωθι: F.-P. HAGER, *Platons Ideen zur Kulturkritik und zur Neubegründung der Kultur in der Bildung.- Perspektiven der Philosophie* 11, 1985. W. JAEGER, *Paideia*, Berlin 1973. A. M. DUPUIS, *Philosophy of Education in Historical Per-*

- spective*, N. York 1985. J. D. BUTLER, *Idealism in Education*, N. York 1966. Κ. ΒΟΥΡΒΕΡΗΣ, *Κλασική παιδεία.- Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*, 7, 1957. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Παιδιά και παιδεία (Σωκράτης-Πλάτων-Αριστοτέλης)*, Αθήνα 1956. R. G. LODGE, *Plato's Theory of Education*, N. York 1970 (1947). R. L. NETTLESHIP, *The Theory of Education in Plato's Republic*, Oxford 1935. J. STENZEL, *Platon der Erzieher*, Leipzig 1928. R. BARROW, *Plato, Utilitarianism and Education*, London 1975. ΚΛ. ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ, *Ρυθμός και αρμονία. Η ουσία της μουσικής και του χορού στην Πλατωνική παιδεία*, Λευκωσία 1978. Ε. ΜΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΣ, *La musique dans l'oeuvre de Platon*, Paris 1959. E. LICHTENSTEIN, *Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken*, Hannover 1970. P. EGGER, *Der Ursprung der Erziehungsziele in der Lehre von Plato, Aristoteles und Neill*, Verlag Paul Haup, Bern 1989. J. MOREAU, *Ο Πλάτων και η αγωγή.- Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, μετ. Κ. Κίτσος, Αθήνα 1958. Α. Β. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΣ, *Η εκπαίδευση στην κλασική και προκλασική αρχαιότητα*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1989. Κ. Ν. ΤΣΙΡΙΠΑΝΙΔΗΣ, *Οικογενειακός βίος και παιδεία στον αρχαίο κόσμο.- Πλάτων* 21, 1969, 216-232. Α. ΦΩΤΕΙΝΗΣ, *Η διαχρονικότητα της θεωρίας της γνώσεως του Πλάτωνος*, Εκδόσεις «Ερωδίδος», Θεσσαλονίκη 1998, 332-356.
- 19. ΠΛΑΤΩΝ, *Πολιτεία*, Ζ 536c-537a, Ι, 620d, *Νόμοι*, ΣΤ 766a.

§ 22

1. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Τα μετά τα φυσικά*, Α1.



- 980a 21-25, *Περί ζώων γενέσ.*, E 786b 18-23, *Κατηγορ.* I, 1a.
2. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ηθικά Νικομ.*, A1, 1094a 1-15.
 3. *Αυτόθι*, E2, 1130b 25-29, K 9. 1180b 7-9.
 4. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Πολιτικά*, Δ 9, 1294b 20-25.
 5. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ηθικά Νικομ.*, B 3, 104b 9-12, 1172a 20-30. Μερικές από τις μελέτες που αναφέρονται στην παιδαγωγική του Αριστοτέλη είναι οι εξής: O. WILLMANN, *Aristoteles als Pädagog und Didaktiker*, Berlin 1909, C. LORD, *Education and Culture in the Political Thought of Aristotle*, London 1982, J. ANTON, *Revolutions Reforms and Educational Philosophy in Aristotle's Theory of Constitutional Law.*— *12ο Παγκόσμιο συνέδριο κοινωνικής φιλοσοφίας και φιλοσοφίας του δικαίου*, Αθήνα 1985, Δ. ΣΑΚΟΡΡΑΦΟΥ, *Αριστοτέλους κοινωνιολογικά και παιδαγωγικά αρχαί*, Χανιά 1955.
 6. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Οικονομικά* A 1344a 26-27.
 7. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Πολιτικά*, H17, 1337a 1-3. Βλέπε και ΡΟΥΣΩ, *Αιμίλιος*, 6.
 8. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Πολιτικά*, Θ2, 1337b 4-5.
 9. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ηθικά Νικομ.*, A7 1097b25-32.
 10. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Πολιτικά*, Θ 3, 1138a 32-b8.
 11. *Αυτόθι*, Γ16. 1287b 25-27.
 12. *Αυτόθι*, Β7. 1266b 30-31.
 13. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Περί ζώων μορίων*, A 639a 1-8.
 14. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ηθικά Νικομ.*, A3, 1094b 23-1095a 1.
 15. ARNIM (εκδ.) *SVF (Stoicorum Veterum Fragmenta)* I, 89, 20-21.
 16. *Αυτόθι*, III. 145. 5-10.
 17. CICERO, *Pro archia poeta* VII, 15. Για την παιδεία γενικά στην κλασική αρ-

χαιότητα βλέπε: H. J. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris 1965⁶(1948), L. GRASBERGER, *Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum*, 3 τόμοι. 1864-1886.

18. I. KANT, *Kritik der Urteilskraft, Werke* V, 167.

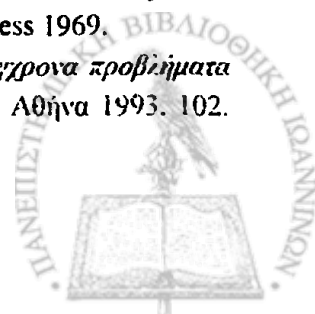
19. *Αυτόθι*, 168.

§ 23

1. ΠΛΩΤΙΝΟΣ. *Εννεάδες* VI, 3, 22, 32-50. Για τον Πλωτίνο γενικά βλέπε: ΓΡ. ΚΩΣΤΑΡΑΣ, *Πλωτίνου ὄψεις*, Αθήνα 1995.
2. *Αυτόθι*, III. 2. 18. 13-18.
3. *Αυτόθι*, V, 9, 2, 10-14.
4. *Αυτόθι*, VI, 9, 4, 30-35.
5. ΠΛΑΤ., *Ζ' Επιστολή*, 343a.
6. ΠΛΩΤΙΝ., *Εννεάδες* I, 4. 15. 18-22.
7. *Αυτόθι*, VI, 7, 36, 15-20.
8. *Αυτόθι*, VI, 3, 32, 1-10.
9. *Αυτόθι*, II, 9, 13, 8-10.
10. *Αυτόθι*, III, 2, 8, 15-21.
11. *Αυτόθι*, IV, 6, 3, 21-27.
12. *Αυτόθι*, III, 2, 15, 35-38.
13. IAMBlichus, *Protrepticus*. Ed. PISTELLI. Teubner, Lipsiae 1967, 5, 4-15.
14. *Αυτόθι*, 6-7.
15. PROCLUS DIADOCHUS. *In primum Euclidis elementorum librorum*, rec. G. Friedlein, Lipsiae 1873, 20.

§ 24

1. ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΣ. *Περί παιδων αγωγής.*— *Ηθικά* 2a-b, PLUTARCH, *Moralia* Ed. by Fr. C. Babbitt, Loeb Library, Harvard University Press 1969.
2. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ. *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*, τ. Α'. Αθήνα 1993. 102. 117.



3. ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΣ, *Ἐνθ' ανωτ.*, 2c - 5e.
4. *Αυτόθι*, 8f - 9a.
5. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Ἐπαινος και ψόγος στην Αριστοτελική ηθική*, Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήναι 1982.
6. ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΣ, *Ἐνθ' ανωτ.* 9 a-d.
7. *Αυτόθι* 9d.
8. ΠΛΑΤΩΝ, *Νόμοι*, Δ 705a κ.εξ.

§ 25

1. ΕΠΙΚΤΗΤΟΣ, *Διατριβαί*, Εκδ. υπό Η. Schekl, Stuttgart 1965, IV, 5, 7.
2. *Αυτόθι*, I, 12, 15-17. Βλέπε και Α. LONG, *Η ελληνιστική φιλοσοφία*, μετ. Στ. Δημόπουλου και Μ. Δραγώνα-Μονάχου, Αθήνα 1981, 291.
3. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία* 118-119.
4. Για τη θεολογία των στωικών και ιδιαίτερα του Επικτήτου βλέπε: Μ. DRAGONA - MONACHOU, *The Stoic Arguments for the Providence of the Gods*, Athens 1976, 209 κ.εξ.
5. ΕΠΙΚΤΗΤΟΣ, *Διατριβαί* I, 27, 1-2. Για τη φαντασία βλέπε: Π. ΒΡΑΙΛΑΣ-ΑΡΜΕΝΗΣ, *Ἔργα* III, Εκδ. υπό Ε. Μουτσοπούλου και Ν. Μπανάκου-Καραγκούνη, Αθήνα 1976, 127-153.
6. ARNIM, (εκδ.), *SVF*, Stuttgart 1964, III, 224, 27-29.
7. *Αυτόθι*, III, 221, 23-31. Βλέπε και Κλ. Ιωαννίδης, *Ρυθμός και αρμονία*, Λευκωσία 1978 (1973).
8. Για τη σημασία της μουσικής στον Πλάτωνα βλέπε: Ε. ΜΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΣ, *La musique dans l'oeuvre de Platon*, Paris 1959. Π. ΒΡΑΙΛΑΣ-ΑΡΜΕΝΗΣ, *Φιλοσοφικά έργα*, τόμος 4ος, εκδ. Ε. Μουτσοπούλου και Α. Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Αθήνα 1973, 319-345 και 1ος τόμος 338-340.
9. ARNIM, *SVF*, III, 134, 29-135, 6-17.
10. EDELSTEIN και I. KIDD, (Εκδ.) *Ποσει-*

δώνιος, Τόμος 1ος, *The Fragments*, Cambridge, 1972, Fr. 148.

§ 26

1. ARNIM, *SVF*, III, 84, 1-11.
2. Κ. JASPERS, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, μετ. Χρ. Μαλεβίτση, 108-109. Διεξοδική ανάλυση του θέματος αυτού γίνεται στο τρίτομο έργο του *Philosophie*, Berlin 1956 II, 50-118.
3. ΔΙΟΓΕΝΗΣ ΛΑΕΡΤΙΟΣ, *Βίοι φιλοσόφων*, VII, 62.
4. Βλέπε για παράδειγμα ΟΥ. ΕΚΟ, *Θεωρία της Σημειωτικής*, μετ. Ε. Καλλιφατίδη, Αθήνα 1988.
5. Μ. SCHLICK, *Μορφή και περιεχόμενο*, *Εισαγωγή στη φιλοσοφική σκέψη*, μετ. Ι. Γόρδου, Θεσσαλονίκη χχ. 47.
6. ARNIM, *SVF* II, 47, 17-19.
7. Βλέπε μεταξύ άλλων, Κ. ΒΟΥΔΟΥΡΗΣ, *Αναλυτική φιλοσοφία*, Αθήνα 1974. Θ. ΒΕΙΚΟΣ, *Αναλυτική φιλοσοφία*, Αθήνα 1990. J. HOSPERS, *An Introduction to Philosophical Analysis*, Englewood 1967, 2 κ.εξ.
8. ARNIM, *SVF*, III, 52, 29-30. Βλέπε και Α. LONG, *Η ελληνιστική φιλοσοφία*, 283.
9. Κ. ΚΑΤΣΙΜΑΝΙΣ, *Étude sur la rapport entre le beau et le bien chez Platon*, Athènes 1977, 279.
10. ARNIM, *SVF*, 2, 83. Α. LONG, *Ἐνθ' ανωτ.* 202. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία* 94-95.
11. ARNIM, *SVF*, III, 133, 17-20.
12. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Τα μετά τα φυσικά*, A 3, 983a 24-27.
13. ARNIM, *SVF*, 139, 35-40 και 140, 1-6.
14. ΕΠΙΚΤΗΤΟΣ, *Διατριβαί*, III, 19, 5-6.
15. ΠΛΑΤ., *Τίμαιος*, 22b-e.
16. *Αυτόθι* 23b και FR. NIETZSCHE, *Werke* III, 106. Εκδ. G. Colli και M. Montinari, Berlin 1972.
17. ΤΗ. ΚΟΚΚ, (εκδ.), *Comiconum Atti-*



corum Fragmenta, Lipsiae, 188, Ep. 378.

18. ΠΛΑΤ., *Συμπόσιον*, 203b κ.εξ.
19. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία*, 421b. Για τον πλούτο γενικά και ειδικότερα στον Ηρόδοτο βλέπε: Ι. ΠΕΡΥΣΙΝΑΚΗΣ. *Η έννοια του πλούτου στην «ιστορία» του Ηρόδοτου*, Ιωάννινα 1987.
20. Κ. ΒΟΥΔΟΥΡΗΣ, Έρως και παιδεία κατά Πλάτωνα.- *Έρως, παιδεία και φιλοσοφία*, Αθήνα 1989, 19, 21.
21. ΕΜΠΕΔΟΚΛΗΣ, Α, 70 (Diels-Kranz, *Die Vorsokratiker*, I, 297, 3. ΦΙΛΟΛΟΟΣ, Α 12 (I, 400. 20). ΓΟΡΓΙΑΣ. Β 11 (II, 293, 6), ΚΡΙΤΙΑΣ, Β 15, 1 (II. 381, 13).
22. Π. ΒΡΑΪΛΑΣ-ΑΡΜΕΝΗΣ, *Φιλοσοφικά έργα*, τόμος 5ος, 101. Εκδ. υπό Ε. Μουτσοπούλου και Θ. Αναστασοπούλου, Αθήνα 1978.
23. ARNIM, *SVF I*, 88, 17-20.
24. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία* 536b - 537a.
25. Κ. ΒΟΥΡΒΕΡΗΣ, *Παιδιά και παιδεία*, Αθήνα 1956. 28. Ε. ΠΑΥΛΙΝΗΣ, *Η παιδεία*, Αθήνα 1930, 35.

§ 27

1. ΕΠΙΚΤΗΤΟΣ, *Διατριβαί*, I, 2, 5-6. Για τη λογική στους Στωικούς βλέπε: Τ. ΖΗΣΗΣ. *Το λογικό μέρος της φιλοσοφίας των αρχαιότερων στωικών*, Αθήνα 1965. Μ. MIGNUCCI. *Sur la logique modale des stoiciens.- Actes du colloque de Chantilly*, 18-22, Septembre 1976, Paris 1978, 317-346. Για τις παιδαγωγικές ιδέες του Επίκτητου βλέπε: W. SCHERER, *Epiktets pädagogische Bedeutung*, 1916.
2. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Τα μετά τα φυσικά*, Μ 4, 1078b 27-30. Βλέπε και G. MARTIN, *Εισαγωγή στη γενική μεταφ.*, μετ. Γ. Κουμάκη, Αθήνα 1973. 15 κ.εξ.
3. Η. CHERNISS, *Aristotle's Criticism of*

Plato and the Academy, N. York 1962.

4. Για τη θεωρία των ιδεών του Πλάτωνα βλέπε μεταξύ άλλων: D. ROSS, *Plato's Theory of Ideas*, Oxford 1972 (1951) και G. MARTIN, *Platons Ideenlehre*, Berlin 1973.
5. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Κατηγορίαι* 2α. 11-20, 3α 7-10. *Τα μετά τα φυσικά*, Ζ 13. 1038 b 25 και 23. 1029 a 28-30. Βλέπε και Η. SCHMITZ, *Die Ideenlehre des Aristoteles*, 2 τόμοι. Bonn 1985.

§ 28

1. ΕΠΙΚΤΗΤΟΣ, *Διατριβαί* II 1. 21-25.
2. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία*, Η. 557d.
3. ΠΛΑΤ., *Νόμοι*, Γ 701a.
4. ΠΛΑΤ., *Αλκιβιάδης* I. 122a.
5. ARNIM, *SVF I*, 89, 18-21.
6. ΛΟΥΚΙΑΝΟΣ, *Δημόνακτος βίος* I. 3. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ. *Ν. Καζαντζάκης*, 31-36.
7. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ. *Ν. Καζαντζάκης* 36-42. Ε. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, *Το δίκαιο της πυγμής*, Αθήνα 1985 (1975), 94 κ.εξ.
8. ΑΝΩΝΥΜΟΣ, *Ελληνική Νομαρχία*, Β 36.
9. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Πολιτικά*, Η 3, 1325a 26-34, Α4, 1254a 14-17. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία* Η, 563c2. Για την έννοια της δουλείας βλέπε: Κ. SYNODINOU, *On the Concept of Slavery in Euripides*, Ioannina 1977. Α. ΜΗΛΑΓΙΟΝΑΣ. *Η αρχαία σοφιστική και ο θεσμός της δουλείας*, Αθήνα, 68. 1965. 115-168.
10. ΑΝΤΙΦΩΝ. *Fr.* 44 Β2 (II, 353). Για τον Αλκιδάμα βλέπε: ΑΡΙΣΤΟΤ., Α13. *Ρήτορ*. 1373b 18-20.
11. J. LOCKE. *Of Human Understanding.- The Works of Locke*, London 1963, I 241. G. LEIBNIZ, *Nouveaux Essais* II, 10, 21.
12. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία*, Ζ. 536e.



13. ΠΛΑΤ., *Σοφιστής* 253c.
14. ΕΠΙΚΤΗΤΟΣ, *Διατριβαί* III. 7. 31-36. Βλέπε και R. SHERMAN, *Democracy, Stoicism and Education*, Gainesville, 1973, 45, 58.

§ 29

1. ARNIM, *SVF*, III, 145, 5-11.
2. *Αυτόθι* 54, 42-44.
3. *Αυτόθι* 134, 29-135, 6-17.
4. Για την έννοια της διαλεκτικής βλέπε τα πρακτικά της Ελληνικής Φιλοσοφικής Εταιρείας με θέμα «*Η διαλεκτική*». Αθήνα 1988.

§ 30

1. K. JASPERS, *Plato, Augustin, Kant*, München 1967, 11-12.
2. H. PERKINSON, *Since Socrates*, London 1980, 31.
3. S. AUGUSTIN, *De magistro, Patrologiae cursus completus, series latina*, Εκδ. Migne τόμ. 32, 1194-1222. Βλέπε και H. PERKINSON, *Ένθ' ανωτέρω* 47-48.
4. H. PERKINSON, *Ένθ' ανωτέρω* 49.

§ 31

1. A. DANASSIS-AFENTAKIS, *Johannes Chrysostomos, Pädagogisch-Psychologische Ideen in seinem Werk*. Bouvier Verlag. Bonn 1971.
2. ΚΛΗΜΗΣ Ο ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΥΣ, Παιδαγωγός. *P.G.* (Migne), τ. 8, 313A. Βιβλ. I, Κεφ. Ζ, 61-62.
3. *Αυτόθι*, 252 A (Βιβλ. I, Κεφ. Α, 8).
4. *Αυτόθι*, 256 A-C (Βιβλ. I, Κεφ. Β, 21-26).
5. *Αυτόθι*, 260 C (Βιβλ. I, Κεφ. Δ 41).
6. ΠΛΑΤ., *Νόμοι*, A 631 b-c, E 734 d-e.

7. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία*, E 415e κ.εξ.
8. ΚΛΗΜΗΣ Ο ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΥΣ, *Ένθ' ανωτέρω* 325c (Βιβλ. Α, κεφ. Η, 29), ΠΛΑΤΩΝ, *Τίμαιος* 29 a3.
9. G. ΑΡΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΥ, *Die Dialektik bei Clemens von Alexandria*. Frankfurt/M. 1977.
10. Α. Β. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΣ, *Η εκπαίδευση κατά τον 4ο αιώνα και κατά την αρχαιότητα*, Αθήνα 1983, 6.

§ 32

1. S. THOMAE AQUINATIS, *Questiones disputatae I, De veritate*, Romae 1949, 223-233.
2. J. D. BUTLER, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, N. York 1968³, 293 κ.εξ. Π. ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, *Φιλοσοφία της παιδείας* 145. M. SPANGLER, *Principles of Education, A Study of Aristotelian Thomism, Contrasted with Other Philosophies*, Washington 1983.

§ 33

1. Β. Ν. ΤΑΤΑΚΗΣ, *Η βυζαντινή φιλοσοφία*, μετ. Ε. Κ. Καλπουρτζή, επ. Λ. Γ. Μπενάκη. Εταιρεία σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού και γενικής παιδείας. Αθήνα 1977, 21-24.
2. Η. HUNGER, *Βυζαντινή λογοτεχνία*, τόμ. Α' μετ. Λ. Γ. Μπενάκη κ.ά. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1987, 92-93.
3. *Αυτόθι*, 98.
4. *Αυτόθι*, 102.
5. Α. Ρ. ΚΑΖΗΔΑΝ, *The Oxford Dictionary of Byzantium*, Vol. I. Oxford University Press 1991, 667.
6. Μ. ΨΕΛΛΟΣ, *Philosophica minora*, Vol. II, Ed. D.J. O'MEARA, Teubner, Leipzig 1989, op. 18, σ. 87-88.



7. ΠΛΑΤΩΝ. *Κρατύλος* 438a8-b3.
8. G.A. PARACOSTAS. *George Gemistos-Plethon. A Study of His Philosophical Ideas and His Role as a Philosopher-Teacher*. New York University 1967, 50.
9. ΒΗΣΣΑΡΙΩΝ. Επιστολή προς τον παιδαγωγόν των τέκνων Θωμά Παλαιολόγου.— *Παλαιολόγεια και Πελοποννησιακά*. Εκδ. Σπ. Λάμπρου. τόμ. Γ'. Αθήνα 1972 (1926), εκδ. Β. Γρηγοριάδη, 286-289.
10. Β. Ν. ΤΑΤΑΚΗΣ. *Ένθ' ανωτ.*, 216-219.
11. ΠΛΑΤΩΝ. *Πολιτεία*, E 473 c11-d5 και ΣΤ' 501e.
12. ΝΙΚΗΦΟΡΟΣ ΒΛΕΜΜΥΔΗΣ. Λόγος όποιον δεϊ είναι τον βασιλέα: *Ν. Βλεμμύδου τα ευρισκόμενα πάντα*. P. G. (J. P. Migne), τομ. 142, 613 b-c.
13. *Αυτόθι*, 624c, 621c, ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, Λόγος ός άπεστάλη τῷ βασιλικός κληθείς άνδριάς. - *Ένθ' ανωτ.* 662 c-d, 663b.
14. ΠΛΑΤ., *Πολιτικός*, 275a, *Πολιτεία*, A 345c, Δ 440d6.
15. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Πολιτικά*, Β 10, 1272a 6.
16. Ν. ΒΛΕΜΜΥΔΗΣ, Περϊ αρετής και ασκήσεως, εις *Επιτομή λογικής*, Λειψία 1784. Βλέπε και 1827.
17. Ν. ΠΟΛΙΤΗΣ, Η μορφή και φιλοσοφία της παιδείας στο Βυζάντιο.— *Η φιλοσοφία της ελληνικής παιδείας*, εκδ. υπό Κ. Βουδούρη, Αθήνα 1991, 72-91, 83. Ν. ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΗΣ, Η παιδεία και η μουσική στην Κρήτη κατά τη Βενετοκρατία.— *Κρήτη, Ιστορία και πολιτισμός*, Κρήτη 1990, 11. S. MERGIALI, *L'enseignement et le lettrés pendant l' époque de Paléologues (1261-1453)*, Αθήνα 1996, 178.
18. Ν. ΠΟΛΙΤΗΣ. *Ένθ. ανωτ.*, 72.
19. P. LEMERLE. *Ο πρώτος βυζαντινός ουμανισμός. Σημειώσεις και παρατηρήσεις για την εκπαίδευση και την παι-*

- δεία στο Βυζάντιο από τις αρχές ως τον 10ο αιώνα*. Μετ. Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. Αθήνα 1985, 235.
20. Φ. ΚΟΥΚΟΥΛΕΣ. *Βυζαντινών βίος και πολιτισμός*, τ. ΣΤ' Αθήνα 1955. 115 κ.εξ.
 21. C. N. CONSTANTINIDES. *Higher Education in the Thirteenth and Early Fourteenth Centuries (1204-1310)*, Nicosia 1982. Για το θέμα της παιδείας στο Βυζάντιο βλέπε και Κ. Ι. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΣ, *Βυζαντινή Ανατολή και λατινική Δύση*, Εστία. Αθήνα 1966.

§ 34

1. ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΜΕΤΟΧΙΤΗΣ. *Ηθικός ή περϊ παιδείας*, εκδ. Ι. Πολέμης, εκδόσεις Κανάκη, Αθήνα 1995, κεφ. 6, σ. 66, 24-27.
2. *Αυτόθι*, κεφ. 11, σ. 84-86.
3. *Αυτόθι*, κεφ. 14, σ. 96-98.
4. *Αυτόθι*, κεφ. 15, σ. 100, 10-24.
5. *Αυτόθι*, κεφ. 17, σ. 104, 11-27.
6. *Αυτόθι*, κεφ. 63, σ. 270, 1-15.
7. ΠΛΑΤΩΝ, *Πολιτεία*. Θ 587e.
8. ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΣ. *Ηθικά* 123c, 466f, 602c.
9. Θ. ΜΕΤΟΧΙΤΗΣ. *Ένθ' ανωτ.*, κεφ. 25, σ. 142-144.
10. *Αυτόθι*, κεφ. 60, σ. 256.
11. *Αυτόθι*, κεφ. 27, σ. 148, 5-24.
12. *Αυτόθι*, κεφ. 28, σ. 150-152.
13. *Αυτόθι*, κεφ. 30, σ. 158, 3-15.
14. *Αυτόθι*, κεφ. 33, σ. 164, 25-28.
15. *Αυτόθι*, κεφ. 44-45, σ. 192-196.
16. *Αυτόθι*, κεφ. 48, σ. 208-210.
17. *Αυτόθι*, κεφ. 58, σ. 246-248.

§ 35

1. I. KANT. *Werke* (Akademieausgabe) IX, 441.



2. *Αυτόθι*, 446.
3. *Αυτόθι*, 448.
4. *Αυτόθι*, 443.
5. *Αυτόθι*, 447.
6. *Αυτόθι*, 441.
7. *Αυτόθι*, 442.
8. *Αυτόθι*, 444.
9. *Αυτόθι*, 451.
10. *Αυτόθι*, 443.
11. *Αυτόθι*, 447.
12. *Αυτόθι*, 446.
13. Δ. ΣΑΜΣΑΡΙΣ. Ο Μ. Αλέξανδρος και η ψυχολογική οργάνωση του στρατού του. - *Μέγας Αλέξανδρος*, Εκδ. Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη 1980, 199-229, 292.
14. A.S. NEIL, *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*, μετ. Τ. Λάμπρου, Αθήνα 1975.
15. I. KANT, *Werke*, IX 450.

§ 36

1. W. DILTHEY, *Pädagogik, Ges. Schriften IX*, Göttingen 1974, 190-192.
2. *Αυτόθι*, 13-14.
3. *Αυτόθι*, 15.
4. H. SPENCER, *Η αγωγή*, 86.
5. J. D. BUTLER, *Idealism in Education*, N. York 1966, 70 κ.εξ.

§ 37

1. I. KANT, *Kritik der reinen Vernunft* (Akademicausgabe) B 74-75.
2. A. SCHOPENHAUER, *Parerga und Paralipomena*, Kleine philosophische Schriften, στη σειρά: *A. Schopenhauers sämtliche Werke*, τ. 5. Έκδ. υπό P. Deussen, München 1913, K. Piper Verlag, § 372, σ. 690-691.
3. *Αυτόθι*, § 373, σσ. 691-693.
4. *Αυτόθι*, § 374-376.
5. ΠΛΑΤΩΝ, *Πολιτεία*, ΣΤ 510b.

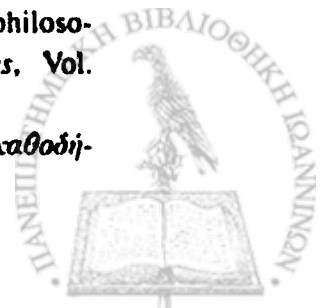
6. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Α 4, 1095 a 30 - b4.
7. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Περί αισθήσ. και αισθ.*, 445b 16-17. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, τ. Α' Αθήνα 1993, 96.
8. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Α3, 1094 b 27-1095 a 4.
9. J. P. SARTRE, *Το πρόβλημα της μεθόδου*, μετ. Λ. Θεοδωρακόπουλος, Αθήνα 1975, 53.
10. G. HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I*, Glocknerausgabe, *Werke XVII*, 46-47.
11. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Νίκος Καζαντζάκης. Θεμελιώδη προβλήματα στη φιλοσοφία του*, Αθήνα 1966, 88 κ.εξ. ως 123 κ.εξ.
12. *Το Βήμα*, 31.5.1998, Α2.
13. Ν. Κ. ΑΛΙΒΙΖΑΤΟΣ, *Τα θρησκευτικά και η αλήθεια*. - *Το Βήμα* 31.5.1998. Βλέπε και Γ. ΣΩΤΗΡΕΛΗΣ, *Θρησκεία και εκπαίδευση*, Αθήνα 1993.

§ 38

1. FR. NIETZSCHE, *Μαθήματα για την παιδεία*, μετ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος, Αθήνα 1988, 155, 79.
2. *Αυτόθι*, 166.
3. *Αυτόθι*, 103.
4. *Αυτόθι*, 171.
5. *Αυτόθι*, 126-127.
6. *Αυτόθι*, 75.
7. *Αυτόθι*, 113.
8. *Αυτόθι*, 78.

§ 39

1. R. DESCARTES, *Λόγος περί της μεθόδου*, μετ. Χρ. Χρηστίδη, Αθήνα 1976, 5 κ.εξ. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Principia philosophiae, Oeuvres de Descartes*, Vol. VIII, 1.
2. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Κανόνες για την καθοδή-*



γηση του πνεύματος (*Regulae ad directionem ingenii*), μετ. Γ. Δαρδιώτη. Θεσσαλονίκη 1974, 55. Βλέπε και Η. PERKINSON, *Since Socrates*, 74-88.

3. R. DESCARTES. *Κανόνες...* 31.
4. *Αυτόθι*, 43.
5. *Αυτόθι*, 45.
6. *Αυτόθι*, 49.
7. *Αυτόθι*, 65-67.
8. *Αυτόθι*, 73.
9. *Αυτόθι*, 71.
10. *Αυτόθι*, 75.
11. *Αυτόθι*, 33.
12. *Αυτόθι*, 35.
13. *Αυτόθι*, 115.

§ 40

1. K. SCHLECHTA, *Leibniz als Lehrer und Erzieher*, Florian Kufferberg Verlag, Mainz 1947, 8, 13.
2. G. W. LEIBNIZ, *Sämtliche Schriften und Briefe*, Εκδ. υπό Akademie der Wissenschaften der DDR. Vierte Reihe, *Politische Schriften*, 3ος τόμος. Akademie-Verlag, Berlin 1986, 363.
3. *Αυτόθι*, 364.
4. *Αυτόθι*, 365-366.
5. *Αυτόθι*, 366-368.
6. *Αυτόθι*, 369.
7. ΠΛΑΤ., *Πολιτικός*, 305b, *Νόμοι*, IB, 963c.

§ 41

1. K. POPPER, *Objective Knowledge*, Oxford 1972, 258-259.
2. H. PERKINSON, *Since Socrates* 216.

§ 42

1. J. LOCKE, Some Thoughts Concerning Education. - *Works of J. Locke*, Vol. IX. London 1963 (1823) 6-7.

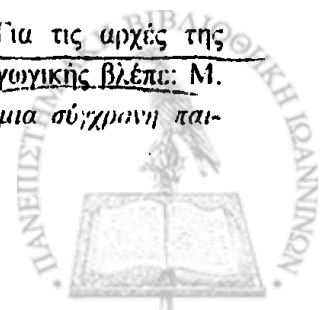
2. *Αυτόθι*, 47.
3. *Αυτόθι*, 190.
4. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία*, Θ 587 α, *Νόμοι*, Θ' 875c, *Πολιτικός*, 307 ε.
5. J. LOCKE, *Ένθ' ανωτ.* 204-205.
6. *Αυτόθι*, 158.
7. *Αυτόθι*, 192.
8. *Αυτόθι*, 158.
9. *Αυτόθι*, 143.
10. *Αυτόθι*, 15.
11. *Αυτόθι*, 152.
12. *Αυτόθι*, 160.
13. Ν. ΚΑΖΑΝΤΖΑΚΗΣ, *Α. Ζορμπάς*, 7. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Νίκος Καζαντζάκης, Θεμελιώδη προβλήματα στη φιλοσοφία του*, Αθήνα 1996, 43, 127.

§ 43

1. J. STUART MILL, *Essays on Ethics, Religion and Society. - Collected Works of J. S. Mill*, Vol. X, Ed. J.M. Robson, Routledge and Kegan Paul, University of Toronto Press 1969, 56.
2. *Αυτόθι*, 232.
3. *Αυτόθι*, 314.
4. *Αυτόθι*, 408.
5. *Αυτόθι*, 409.
6. *Αυτόθι*, 410.
7. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Essays on Economics and Society*, *Ένθ. ανωτ.* vol. IV, 376.
8. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Principles of Political Economy*, *Ένθ. ανωτ.* Vol. II, 205.

§ 44

1. MARX-ENGELS, *Werke* IV, 478.
2. *Αυτόθι*, II, 547.
3. *Αυτόθι*, IV, 373.
4. *Αυτόθι*, II, 534. Για τις αρχές της μαρξιστικής παιδαγωγικής βλέπε: Μ. ΜΑΝΑΚΟΡΔΑ, *Για μια σύγχρονη παι-*



δαγωγική, μετ. Μ. Ζορμπά, Αθήνα 1983.

5. Ι. ΚΑΝΤ, *Τα θεμέλια...* 71.

§ 45

1. Α. GRAMSCI, *Η οργάνωση της κουλτούρας*, τ. Β', μετ. Θ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 1973², 37.
2. FR. BACON, *Advancement...* 397.
3. Α. GRAMSCI, *Η οργάνωση...* Ένθ' ανωτ., 15.
4. *Αυτόθι*, 9-10.
5. *Αυτόθι*, 25.
6. *Αυτόθι*, 26.
7. *Αυτόθι*, 17.
8. *Αυτόθι*, 19.
9. *Αυτόθι*, 43.
10. *Αυτόθι*, 46.
11. *Αυτόθι*, 15.
12. *Αυτόθι*, 14. Για το Γκράμσι βλέπε: ΤΖ. ΦΙΟΡΙ, *Η ζωή ενός επαναστάτη*, μετ. Α. Αλεξιάδου, Αθήνα 1977. Κ. ΧΟΑΡ-ΤΖ. Ν. ΣΜΙΘ, *Για τον Γκράμσι*, μετ. Δ. Βεργής, Αθήνα 1980. Ν. ΠΟΥΛΑΝΤΖΑΣ, *Για τον Γκράμσι*, Αθήνα 1984. Μ. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci*, Roma 1976, FR. LOMBARDI, *Idee pedagogiche di Antonio Gramsci*, Brascia 1969, Α. BROCCOLO, *A. Gramsci e l'educatione come egemonia*, Firenze 1972.

§ 46

1. Ε. ΜΠΙΤΣΑΚΗΣ, Δημήτρης Γληνός, Από τον αστικό στο σοσιαλιστικό ανθρωπισμό.— *Δημήτρης Γληνός, παιδαγωγός και φιλόσοφος*, 24-37, 37. Α. ΜΠΑΓΙΟΝΑΣ, Η φιλοσοφική σκέψη του Δ. Γληνού και η συμβολή του στην ανάπτυξη του μαρξισμού στην Ελλάδα.— *Δ. Γληνός, 100 χρόνια από*

τη γέννησή του, εκδ. από το Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών, Αθήνα 1983, 13-44.

2. Δ. ΓΛΗΝΟΣ, *Άπαντα Α'*, Εκδ. Φ. Ηλιού, Αθήνα 1983, ιστ', και τ. Β', *Φιλοσοφία και παιδεία*.
3. Δ. ΓΕΩΡΓΟΒΑΣΙΛΗΣ, *Ιδεολογία και εκπαίδευση, Η περίπτωση του Δ. Γληνού*. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ, *Επίκαιρα θέματα παιδείας (ο Αλέξ. Δελμούζος και οι διδακτικές μεταρρυθμίσεις)*, Αθήνα 1984. ΚΕΝΤΡΟ ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ, *Δ. Γληνός, 100 χρόνια από τη γέννησή του*, Αθήνα 1983.

§ 47

1. Κ. JASPERS, *Von der Wahrheit*, München 1958, 364.
2. *Αυτόθι*, 365.
3. *Αυτόθι*, 365.
4. *Αυτόθι*, 366. Για το θέμα της παιδείας στον Γιάσπερς και γενικότερα στον υπαρξισμό βλέπε: Β. ΤΟΛΚΩΤΤΕΡ, *Erziehung und Selbstsein, Das pädagogische Grundproblem im Werke von K. Jaspers*, Ratingen 1961. Ο. ΒΟΛΛΝΟΒ, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart 1968². Van CL. MORRIS, *Existentialism in Education*, Waveland Pres. Illinois 1990.
5. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Β 3, 1104b9-16.
6. *Αυτόθι*, 105 a 5-8.
7. J. DEWEY, *Lectures in the Philosophy of Education*, N. York 1966.

§ 48

1. G. RYLE, *Teaching and Training.— The Concept of Education*, Εκδ. υπό R. S. Peters, London 1976 (1967), 105.
2. *Αυτόθι*, 114-115.



3. *Αυτόθι*, 116-117.
4. Για την επίδραση της αναλυτικής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση βλέπε: ST. CAHN. *The Philosophical Foundations of Education*, N. York 1970, 367-424. J. PARK, *Selected Readings...*, 337-367.

§ 49

1. L. WITTGENSTEIN, *Φιλοσοφικές έρευνες*, μετ. Π. Χριστοδουλίδης, Αθήνα 1977, 26.
2. *Αυτόθι*, 244.
3. *Αυτόθι*, 208.
4. *Αυτόθι*, 7.
5. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Το μπλε και το καφέ βιβλίο*. Μετ. Κ. Κωβαίος, Αθήνα 1984, 117-118.
6. *Αυτόθι*, 38.
7. *Αυτόθι*, 117.
8. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Πολιτισμός και αξίες*, μετ. Μ. Δραγώνα - Μονάχου και Κ. Κωβαίος, Αθήνα 1986, 113.
9. *Αυτόθι*, 121-122.
10. Ν. ΒΛΕΜΜΙΔΗΣ, *Περί ἀρετῆς και ἀσκήσεως - Επιτομή λογικής*, Λειψία 1784.
11. Ο. BOLLNOW, *Το πνεύμα της άσκησης*, μετ. Ι. Θεοδωρόπουλος, Δωδώνη. Αθήνα 1993, 123.
12. Ν. ΚΑΖΑΝΤΖΑΚΗΣ. *Άσκητική*, εκδ. Ε. Καζαντζάκη, Αθήνα, 63. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Νίκος Καζαντζάκης, Θεμελιώδη προβλήματα στη φιλοσοφία του*, Αθήνα 1996, 67 κ.εξ.

§ 50

1. J. DEWEY. *Experience and Education*, N. York 1974 (1938), 20.
2. J. DEWEY. *Philosophy is the General Theory of Education*. - *Philosophy of Education*, Ed. by H. Burns and Ch.

Brauner, N. York 1962, 22-24, 22.

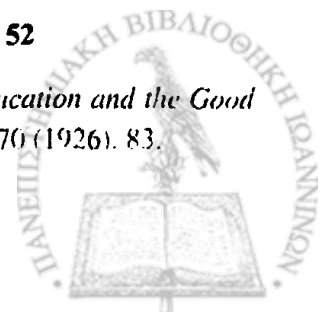
3. J. DEWEY. *Philosophy of Education*, N. Jersey 1966 (1958), 34.
4. *Αυτόθι*, 36-37.
5. J. DEWEY. *Lectures in the Philosophy of Education*, 1899, 34.
6. J. DEWEY, *Philosophy of Education*, 168. Για τις επιδράσεις του πραγματισμού στην εκπαίδευση βλέπε: E. BAYLES. *Pragmatism in Education*, N. York 1966. J. O. BUTLER. *Four Philosophies*, 353-438. CH. WEBER. *Basic Philosophies of Education*, 239-324. J. PARK. *Selected Readings in the Philosophy of Education*, London 1968³, 51-136. J. SCHEFFLER. *Four Pragmatists*, N. York, London 1974. D. C. PHILLIPS. *John Dewey's Philosophy and His Writings on Education*. - *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 2, 1970.

§ 51

1. A.N. WHITEHEAD. *The Organisation of Thought, Educational and Scientific*, Greenwood Press, Connecticut 1974 (1917), 3.
2. *Αυτόθι*, 6.
3. *Αυτόθι*, 32.
4. *Αυτόθι*, 39.
5. *Αυτόθι*, 47.
6. *Αυτόθι*, 70.
7. *Αυτόθι*, 75.
8. *Αυτόθι*, 13.
9. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ. *The Philosophical Foundations of Education*, N. York, 1970, 267.
10. *Αυτόθι*, 282.
11. *Αυτόθι*, 277.

§ 52

1. B. RUSSELL. *Education and the Good Life*, N. York 1970 (1926), 83.



2. *Αυτόθι*, 93.
3. *Αυτόθι*, 272.
4. *Αυτόθι*, 270.
5. *Αυτόθι*, 258.
6. *Αυτόθι*, 123.
7. *Αυτόθι*, 156.
8. *Αυτόθι*, 261.
9. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών*, Μετ. Ν. Ανδρικόπουλος, Εκδόσεις Αρσενίδη, 14-15.
10. *Αυτόθι*, 18-20.
11. *Αυτόθι*, 23.
12. *Αυτόθι*, 35.
13. *Αυτόθι*, 45.
14. *Αυτόθι*, 52-53.
15. *Αυτόθι*, 55.
16. *Αυτόθι*, 186.
17. *Αυτόθι*, 188.

§ 53

1. D. VANDENBERG, *Being and Education, An Essay in Existential Phenomenology*, N. Jersey 1971. B. H. REIFENRATH, *Erziehung im Lichte des Ewigen. Die Pädagogik Edith Steins*, Frankfurt 1985. B. CURTIS (Ed.), *Phenomenology and Education*, London 1978. J. R. SCUDLER and A. MICUNAS, *Meaning, Dialogue and Enculturation. Phenomenological Philosophy of Education*, Washington 1985. D. HOFFMAN, *Erziehungswissenschaft* (σ. 81 κ.εξ.), Stuttgart 1980. Δ. ΚΟΥΤΑΛΟΣ, *Η φαινομενολογία της αγωγής*, Αθήνα 1973.
2. M. SCHELER, *Gesammelte Werke I, Frühe Schriften*, Bern 1971, 79.
3. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, G.W. VIII, *Die Wissensformen und die Gesellschaft*, Bern 1960, 450.
4. *Αυτόθι*, 199-200.
5. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, G.W. II, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Bern 1966, 240.

6. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, G.W., V, *Vom Ewigen im Menschen*, Bern 1954, 427.
7. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, G.W., VIII, *Die Wissensformen...* 394.
8. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, G.W., V, *Vom Ewigen*, 79.
9. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, G.W., II, *Der Formalismus*, 212.
10. *Αυτόθι*, 242.
11. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, G.W., V, *Vom Ewigen*, 422.
12. *Αυτόθι*, 431.

§ 54

1. ΤΗ. ADORNO, *Negative Dialektik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1975. Π. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ, *Το υποκείμενο και η ατερότητα. Μια μετακριτική προσέγγιση της κριτικής θεωρίας*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1995, 160.
2. ΤΗ. ADORNO, *Θεωρία της ημιμόρφωσης*, μετ. Ε. Αναγνώστου, Εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1990 (1989), 25-27.
3. *Αυτόθι*, 38-43.
4. *Αυτόθι*, 72-73.
5. *Αυτόθι*, 74.
6. *Αυτόθι*, 83-84.

§ 55

1. H. BERGSON, *Oeuvres, Essai sur les données immédiates de la conscience, matière et mémoire*. Par A. Robinet, Presses Universitaires de France, Paris 1970, 197.
2. *Αυτόθι*, 198.
3. *Αυτόθι*, 240. Για τις παιδαγωγικές ιδέες του Μπερζόν βλέπε: R. M. MOSSE-BASTIDE, *Bergson éducateur*, Paris 1955.

§ 56

1. H. SPENCER, *Essays on Education and Kindred Subjects*, London, Dent.



1977 (1911), 1-3.

2. *Αυτόθι*, 4.
3. *Αυτόθι*, 6-7.
4. *Αυτόθι*, 24-26.
5. *Αυτόθι*, 23-30.
6. *Αυτόθι*, 42.
7. *Αυτόθι*, 45.
8. *Αυτόθι*, 48-49.
9. *Αυτόθι*, 60.
10. *Αυτόθι*, 72.
11. *Αυτόθι*, 84-85.
12. *Αυτόθι*, 112.

§ 57

1. M. DE MONTAIGNE, *Περί της αγωγής των παιδιών*.— *Δοκίμια*, μετ. Φ. Δ. Δρακονταειδής, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα 1983², 212-213.
2. *Αυτόθι*, 210.
3. *Αυτόθι*, 211.
4. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία*, VII, 518 c-5-6.
5. ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ, *Απ. Β* 180.— DIELS-KRANZ, *Die Fragmente der Vorsokratiker* II, 191, 91.
6. M. DE MONTAIGNE, *Ένθ' ανωτ.* 214.
7. M. DE MONTAIGNE, *Ένθ' ανωτ.* 215-216.
8. *Αυτόθι*, 216-217.
9. *Αυτόθι*, 219.
10. *Αυτόθι*, 225.
11. *Αυτόθι*, 227.
12. *Αυτόθι*, 228.
13. Ν. ΚΑΖΑΝΤΖΑΚΗΣ, *Αναφορά στον Γκρέκο*, 117-118. Βλέπε και: Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*, Αθήνα 1993, 127-129.
14. *Αυτόθι*, 224.
15. ΠΛΑΤ., *Φαίδων* 100 b-c, ΑΡΙΣΤΟΤ., *Φυσ. ακρόασ.*, Α1. 184a 10-15, Β3. 194b 16-23.
16. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία*, II 375 c.
17. M. DE MONTAIGNE, *Ένθ' ανωτ.* 225.
18. *Αυτόθι*, 230-231.
19. ΠΛΑΤΩΝ, *Πολιτεία* VIII. 558c4.

§ 58

1. FR. BACON, *The proficience and Advancement of Learning, Divine and Human*, — *The Works of Francis Bacon*, Vol. III, London 1859, 262.
2. *Αυτόθι*, 266.
3. *Αυτόθι*, 272.
4. *Αυτόθι*, 317.
5. *Αυτόθι*, 302.
6. *Αυτόθι*, 318.
7. *Αυτόθι*, 329.
8. ΠΛΑΤ., *Θεαίτητος* 174a, ΔΙΟΓ. ΛΑΕΡΤ., *Vitae philosophorum* I, 34. Βλέπε και ΧΡ. ΤΕΖΑΣ, *Θαλής ο Μιλήσιος. Από την αρχαία παράδοση ως τη σύγχρονη έρευνα* (Διδ. διατριβή). Γιάννινα 1986. 15 και ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ, *Θαλής ο Μιλήσιος και οι αρχές των επιστημών. Η οδός προς τη φιλοσοφία*. Ιωάννινα 1990. 110.
9. FR. BACON, *Ένθ' ανωτ.* 332.
10. ΠΛΑΤ., *Πολιτικός* 266 d 7-9.
11. ΠΛΑΤ., *Φαίδων* 99 d-e.
12. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία* VII, 514a κ.εξ.
13. FR. BACON, *Ένθ' ανωτ.* 316.

§ 59

1. Για τον ευρωπαϊκό διαφωτισμό βλέπε: G. GUISDORF, *Les principes de la pensée au siècle des lumières*. Payot, Paris 1971. Π. ΚΟΝΔΥΛΗΣ, *Ο ευρωπαϊκός διαφωτισμός τ. Α' και Β'*. Θεμέλιο. Αθήνα 1987. Μ. ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, *Μια εισαγωγή στο φιλοσοφικό κίνημα του ευρωπαϊκού διαφωτισμού*, τεύχη I-III. Αθήνα 1984-1986. Α. ΜΠΑΓΙΟΝΑΣ, *Η ιστορικότητα της συνείδησης στη φιλοσοφία του γαλλικού διαφωτισμού*, Εκδόσεις Ολικός. Θεσσαλονίκη 1974.
2. Β. ΚΥΡΚΟΣ, *Αρχαίος ελληνικός διαφωτισμός*, Ιωάννινα 1987. 40-54, ιδίως σελ. 48.



3. ΠΛΑΤΩΝ. *Πρωταγ.* 326b, 325d. Βλέπε και Β. ΚΥΡΚΟΣ, *Ένθ' ανωτ.* 177.
4. Ι. ΚΑΝΤ. *Δοκίμια*, Μετ. Ε. Παπανούτσου. Αθήνα 1971, 42. Βλέπε και: Ι. ΚΑΝΤ. *Τι είναι διαφωτισμός*, Μετ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος, Εκδ. Κριτική, Αθήνα 1989, 19.
5. J. J. ROUSSEAU. *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, Μετ. Στ. Βουρδούμπα, Αθήνα 1963, 5-6.
6. *Αυτόθι*, 150-151.
7. *Αυτόθι*, 55.
8. J. J. ROUSSEAU. *Du contrat social.-Oeuvres complètes*, vol. III, Paris 1964, I, 8 σσ. 364-365.
9. ΑΝΩΝΥΜΟΣ ΤΙΣ ΕΛΛΗΝ. *Ελληνική Νομαρχία ήτοι λόγος περί ελευθερίας*. Έκδοση Γ. Βαλέτα. Αθήνα 1958, Α 134.
10. J. J. ROUSSEAU, *Αιμίλιος*, Ένθ. ανωτ. 30.
11. *Αυτόθι*, 91.
12. *Αυτόθι*, 94.
13. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ. *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*, τ. Ι. Αθήνα 1993, 117 κ.εξ.
14. J. J. ROUSSEAU, *Αιμίλιος*, Ένθ' ανωτ. 383.
15. *Αυτόθι*, 128.
16. *Αυτόθι*, 153.
17. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία*, Ζ 536c.
18. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ. *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, Αθήνα 1993, 35 κ.εξ.
19. J. J. ROUSSEAU, *Αιμίλιος*, Ένθ' ανωτ. 132.
20. *Αυτόθι*, 351.
21. *Αυτόθι*, 385.
22. *Αυτόθι*, 388.
23. ΓΡ. ΚΩΣΤΑΡΑΣ, S. *Kierkegaard, Ο φιλόσοφος της σωτηρικότητος*. Εκδ. Παν/μιου Αθηνών, Αθήνα 1986.
24. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ. *Εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη σε παιδιά*. Ιωάννινα 1973. Β. ΚΟΝΙΔΙΤΣΩΤΗΣ.

- Μαιευτική παιδαγωγική*, Αθήνα 1961.
25. ΠΛΑΤ., *Πολιτικός*, 302a3. Για την παιδαγωγική στο Ρουσό βλέπε: J. CHATEAU. *Rousseau, La philosophie de l' éducation*, Paris 1969. Η. PERKINSON, *Since Socrates* 113-144.

§ 60

1. Δ. ΚΑΤΑΡΤΖΗΣ, Σχέδιο της αγωγής των παιδιών Ρωμιών και Βλάχων, που πρέπει να γίνεται μετά λόγου στα κοινά και σπιτικά σχολεία, στο: *Δημήτριος Καταρτζής, Τα ευρισκόμενα*, Εκδ. υπό Κ. Θ. Δημαρά, Αθήνα 1970, 24-26.
2. ΠΛΑΤ., *Μένων*, 80 a-c, *Γοργίας* 522a.
3. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθ. Νικομ.*, II 6, 1106b36 και VI 2, 1139 a 22-23.
4. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*, Αθήνα 1993, 102-103.
5. ΠΛΑΤ., *Νόμοι*, Δ 722d - 723d, *Πολιτεία*, VII 531d.
6. ΠΛΑΤ., *Φαίδρ.*, 276a κ.εξ.
7. Δ. ΚΑΤΑΡΤΖΗΣ, *Ένθ' ανωτέρω* 26-29.
8. *Αυτόθι*, 40-41.

§ 61

1. Ε. ΚΡΙΑΡΑΣ, Η παιδαγωγία του Μοισιόδακα και η σχέση της με το παιδαγωγικό σύγγραμμα του Locke, στο: *Byzantinisch-Neugriechische Jahrbücher* 17, 1943, 135-143. Για μια ανάλυση της παιδαγωγίας του Μοισιόδακα βλέπε: ΓΡ. ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ, *Η παιδαγωγία του Μοισιόδακα και η έννοια της αγωγής*, Αθήνα 1992.
2. Π. ΚΙΤΡΟΜΗΛΙΔΗΣ, *Ιώσηπος Μοισιόδαξ*, Αθήνα 1985, 130. Χ. ΝΟΥΤΣΟΣ, Η κριτική του Ι. Μοισιόδακα στον Ε. Βούλγαρη, *Διωδώνη*, Μέρος τρίτο (ΕΕΤΦΠΨ) τομ. 25ος, Ιωάννινα 1996, 67-68.



3. Ι. ΜΟΙΣΙΟΔΑΞ. *Πραγματεία περί παιδων αγωγής ή παιδαγωγία*, Βενετία 1779, 3-4.
4. ΠΛΑΤ., *Τίμ.* 86 d-e.
5. ΠΛΑΤ., *Μενέξ.* 238c.
6. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ. *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, Αθήνα 1993, 78 κ.εξ.
7. Ι. ΜΟΙΣΙΟΔΑΞ. *Ένθ' ανωτ.* 6, 11.
8. *Αυτόθι.* 4. Για τον τρόπο και τη διαδικασία της ηθικής ανάπτυξης του παιδιού με την αγωγή βλέπε: Α. Κ. ΚΑΚΑΒΟΥΛΗΣ. *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*, Αθήνα 1994.
9. *Αυτόθι.* 62.
10. ΠΛΑΤ., *Συμπόσιον*, 189d, 202c, 205a, *Νόμοι*, V 742ε, *Πολιτεία*, VIII 544a, IX 580c, IX 587 d-e, V 473 d-3.
11. Ι. ΜΟΙΣΙΟΔΑΞ. *Ένθ' ανωτ.*, 70.
12. *Αυτόθι.* 57-58.
13. Για το νεοελληνικό διαφωτισμό βλέπε: Κ. Θ. ΔΗΜΑΡΑΣ. *Νεοελληνικός διαφωτισμός*, Αθήνα 1980². Π. ΚΟΝΔΥΛΗΣ. *Ο νεοελληνικός διαφωτισμός. Οι φιλοσοφικές ιδέες*, Εκδόσεις Θεμέλιο 1988. Γ. ΔΙΖΙΚΙΡΙΤΗΣ. *Ο νεοελληνικός διαφωτισμός και το ευρωπαϊκό πνεύμα 1750-1821*, Αθήνα 1984.
14. H. GADAMER. *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen 1960, 256-257. Μ. ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ. *Ερμηνευτική και διαφωτισμός*, Αθήνα 1996, 79.
15. Ι. ΜΟΙΣΙΟΔΑΞ. *Ένθ' ανωτ.* 56-57.
16. *Αυτόθι.* 97-99.
17. *Αυτόθι.* 74. Για τα αίτια αποτυχίας του μαθητή βλέπε: Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ. *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*, τ. Α', Αθήνα 1993, 116 κ.εξ.
18. *Αυτόθι.* 53, 61.
19. *Αυτόθι.* 67.
20. *Αυτόθι.* 55.
21. *Αυτόθι.* 54.
22. *Αυτόθι.* 76.
23. J. DERBOLAV. *Grundriss einer Gesamtpädagogik*, Verlag M. Diesterweg, Frankfurt 1987, 85.
24. Ι. ΜΟΙΣΙΟΔΑΞ. *Ένθ' ανωτ.*, 107-108.
25. *Αυτόθι.* 74.
26. *Αυτόθι.* 61.
27. *Αυτόθι.* 127.
28. *Αυτόθι.* 114.
29. *Αυτόθι.* 76. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, Β' 6, 1106 a 21-29. ΠΛΑΤ., *Πολιτεία*, 619 a, *Φίληβος*, 17a.
30. *Αυτόθι.* 102.
31. *Αυτόθι.* 27.
32. *Αυτόθι.* 77-79.
33. *Αυτόθι.* 101.
34. *Αυτόθι.* 100.
35. *Αυτόθι.* 53.
36. *Αυτόθι.* 55.
37. ΠΛΑΤ., *Γοργίας*, 508a. *Νόμοι*, VI 757 b-e. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.*, V, 6, 1134a 27-29, II, 6, 1106a35-36, V, 3, 1131b11-13, V, 4, 1132a 1-2. Βλέπε και J. DERBOLAV, *Das Problem der Verteilungsgerechtigkeit bei Aristoteles und in unserer Zeit.- Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik.-* Εκδ. υπό J. Derbolav, Piper Verlag, München 1977, 223-243.
38. Ι. ΜΟΙΣΙΟΔΑΞ. *Ένθ' ανωτ.* 72.
39. *Αυτόθι.* 87.
40. *Αυτόθι.* 131.
41. *Αυτόθι.* 87-92.
42. ΠΛΑΤ., *Συμπόσιον* 204b κ.εξ. Βλέπε και Ι. ΣΥΚΟΥΤΡΗΣ. *Πλάτωνος Συμπόσιον. Κείμενον, μετάφρασις και ερμηνεία*, Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα (1934) 1990¹⁰, 196 κ.εξ. και G. KARAYANNIS. *L'amour pédagogique dans la Grèce antique*, Paris 1976.
43. Ι. ΜΟΙΣΙΟΔΑΞ. *Ένθ' ανωτέρω.* 81-86.
44. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Τα μετά τα φυσικά* Α 1, 980a.
45. ΑΡΙΣΤΟΤ., *Ηθικά Νικομ.* V 3, 1131 a 31.



§ 62

1. ΝΙΚΗΦΩΡΟΣ ΘΕΟΤΟΚΗΣ. Περί της των παιδών αγωγής.- Σκούφος, Μηνιάτης, Θεοτόκης. Επιμ. Έκδ. Β. Τατάκης. Βασική Βιβλιοθήκη 8. Έκδ. Αετός, Αθήναι 1953. 272-273.
2. ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, Πολιτικά, Α 13, 1260a 12-14.
3. Ν. ΘΕΟΤΟΚΗΣ, Ένθ' ανωτ. 273.
4. Αυτόθι, 276.
5. ΠΛΑΤ., Παρμενίδης 132d.
6. Ν. ΘΕΟΤΟΚΗΣ, Ένθ' ανωτ., 278-279.

§ 63

1. ΠΛΑΤ., Τίμ. 86d.
2. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Στοχασμοί αυτοσχέδιοι. εις: Α. Κοραΐς, Άπαντα τα πρωτότυπα έργα Έκδ. υπό Γ. Βαλέτα, Τόμος Α₂. Εκδόσεις Δωρικός, 1965, 951.
3. ΚΛΕΑΝΘΗΣ, Αποσπάσματα, εις: *Fragments philosophorum Graecorum*, Collegit, rec. W. A. Mullach, vol. I. Paris 1860. Ανατύπωση από την Scientia Verlag, Aalen 1968, 154.
4. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Ένθ' ανωτ., 897.
5. Αυτόθι, 951.
6. ΠΛΑΤΩΝ, Πολιτικός 300a κ.εξ.
7. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Πολιτικά παραινέσεις προς τους Έλληνας (5.9.1821), στο: *Αδαμάντιος Κοραΐς*, Εκδ. υπό Θεοφραντού, Τεργέστη 1890 ρκ β'.
8. J. J. ROUSSEAU, Du contrat social, στο: *Oeuvres complètes*, Paris 1964 I, 8, 364-365
9. ΑΝΩΝΥΜΟΣ ΤΙΣ ΕΛΛΗΝ, *Ελληνική Νομαρχία* Έκδ. Γ. Βαλέτας, Αθήνα 1957. Α21.
10. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, Ντετερμινισμός και ιστορία κατά τον Ανώνυμο της Ελληνικής Νομαρχίας, στο: *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, Αθήνα 1993, 152-153.
11. ΠΛΑΤ., Νόμοι, Ζ' 793 c-d.
12. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Στοχασμοί... Ένθ' ανωτ. 897.
13. J. DERBOLAV, *Grundriss einer Gesamtpädagogik*. Diesterweg, Frankfurt 1987, 67.
14. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Στοχασμοί... Ένθ' ανωτ. 832.
15. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Karl Jaspers, Άνθρωπος και τεχνική*, Ιωάννινα 1993², 195 κ.εξ.
16. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Φιλοσοφία της παιδείας*, τ. Α. Αθήνα 1993², 98 κ.εξ.
17. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Στοχασμοί... Ένθ' ανωτ. 900.
18. Αυτόθι, 1000.
19. ΠΛΑΤ., *Φαίδων*, 101 d-e, *Φαίδρος*, 265 d-e 203e, *Σοφιστής*, 253 d-e.
20. ΠΛΑΤ., *Σοφιστής*, 253e.
21. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Στοχασμοί... Ένθ' ανωτ. 999-1000.
22. ΠΛΑΤΩΝ, Ζ' *Επιστολή* 341c.
23. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Στοχασμοί... Ένθ' ανωτ., 953.
24. ΠΛΑΤΩΝ, *Νόμοι*, Ε 742e-743b.
25. ΠΛΑΤΩΝ, *Τίμαιος*, 86d.
26. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Στοχασμοί... Ένθ' ανωτ., 900.
27. ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, *Ηθικ. Νικομ.*, III 5, 1113b13-14. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ, *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία I*, Αθήνα 1993, 102.
28. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Στοχασμοί... Ένθ' ανωτ. 951.
29. ΠΛΑΤΩΝ, *Φαίδρ.* 270 d-e.
30. Α. ΚΟΡΑΗΣ, *Ο Πακατρέχας*, Επιμ. Άλκης Αγγέλου, Αθήνα 1970, 32.
31. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Στοχασμοί... Ένθ' ανωτ., 924.
32. ΠΛΑΤΩΝ, *Πολιτεία*, ΣΤ' 508d, Ζ 519d.
33. Α. ΚΟΡΑΗΣ, *Ο Πακατρέχας...* Ένθ' ανωτ. 32-33.
34. ΠΛΑΤΩΝ, *Φαίδων*, 21a-b, *Αλκιβιάδης I*, 117e-118a.
35. Α. ΚΟΡΑΗΣ, Στοχασμοί... Ένθ' ανωτ. 959.
36. Αυτόθι, 1012.



37. *Αυτόθι*, 959.
38. *Αυτόθι* 996-997. 1012. Βλέπε και Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ. *Σύγχρονα προβλήματα... Ένθ' ανωτ.* 102-103.
39. Α. ΚΟΡΑΗΣ. *Αυτοσχέδιοι... Ένθ' ανωτ.* 952.
40. *Αυτόθι*, 952.
41. Γ. ΚΟΥΜΑΚΗΣ. *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, τ. Α'. Αθήνα 1993³. 51 κ.εξ.
42. Α. ΚΟΡΑΗΣ. *Στοχασμοί... Ένθ' ανωτέρω* 997.
43. Α. ΚΟΡΑΗΣ. *Διατριβή αυτοσχέδιος περί του περιβοήτου δόγματος των σκεπτικών φιλοσόφων και των σοφιστών, νόμω καλόν, νόμω κακόν*, Εκδ. υπό Ε. Αντωνιάδου. Λειψία. Βιέννη. φωιθ'. 675.
44. ΠΛΑΤ., *Μενέξενος*, 238c - 239a.
45. Λ. ΜΠΑΡΤΖΕΛΙΩΤΗΣ. *Ελληνοκεντρική φιλοσοφία*, Αθήνα 1993, 103.
- § 64
1. ΠΛΑΤΩΝ. *Πολιτεία* στο έβδομο βιβλίο και *Νόμοι* στο δωδέκατο βιβλίο.
2. Κ. ΚΑΒΑΡΝΟΣ. Η περί παιδείας θεωρία του Βενιαμίν Λεσβίου.- *Πρακτικά Πανελληνίου Συμποσίου «Βενιαμίν Λέσβιος»*, Αθήνα 1985. 55-68, 58 κ.εξ.
3. ΤΟΥ ΑΥΤΟΥ. *Η αγαθότητα του Θεού και η εθελοκρατία των ανθρώπων*. Εκδόσεις «Ορθοδόξου Τύπου». Αθήναι 1986. 31.
4. Ρ. ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ. Τα «στοιχεία ηθικής» του Βενιαμίν Λέσβιου και η παιδεία στην Ν. Α. Ευρώπη.- *Παρνασσός*, τόμ. 16ος. 1974. 428-432. 428.
5. Ν. ΣΩΤΗΡΑΚΗΣ. *Βενιαμίν Λέσβιος*. Μέρος Α'. *Βιογραφία*. Μυτιλήνη 1939. 15-16.
6. ΑΘ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ. *Οι φιλοσοφικές και κοινωνικο-πολιτικές αντιλήψεις του Βενιαμίν Λέσβιου*, Αθήνα 1982. 161. Ρ. ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ. *Ο Βενιαμίν Λέσβιος και η ευρωπαϊκή σκέψη του 18ου αιώνα*, Αθήνα 1983. 220 κ.εξ.
7. Π. ΚΟΝΔΥΛΗΣ. *Ο νεοελληνικός διαφωτισμός, Οι φιλοσοφικές ιδέες*, Εκδόσεις Θεμέλιο. Αθήνα 1988. 213.
8. Γ. Α. ΑΡΙΣΤΕΙΔΗΣ. *Βενιαμίν ο Λέσβιος, ήτοι βίος αυτού*. Αθήνα 1880. 44. Το ίδιο στο: «*Ερμής ο Λόγιος*», 1818. σσ. 200-209.
9. *Αυτόθι*, 45-46.
10. *Αυτόθι*, 47-49.
11. *Αυτόθι*, 50-51.
12. ΒΕΝΙΑΜΙΝ ΛΕΣΒΙΟΣ. *Στοιχεία ηθικής*. εκδ. Ρ. Δ. Αργυροπούλου. Κέντρον Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών. Αθήνα 1994. 219 (σελ. 276).
13. ΠΛΑΤΩΝ. *Πολιτεία* Z 517c.
14. Γ. Α. ΑΡΙΣΤΕΙΔΗΣ. *Ένθ' ανωτ.*, 52-54.
15. *Αυτόθι*, 55-56.
16. ΒΕΝΙΑΜΙΝ ΛΕΣΒΙΟΣ. *Στοιχεία ... Ένθ' ανωτέρω (προκήρυξη)* 17.
17. *Αυτόθι*. 218-219.
18. *Αυτόθι*, 220-221.
19. *Αυτόθι*, 226.
20. *Αυτόθι*, 224.
21. *Αυτόθι*, 228.
22. *Αυτόθι*, 229.
23. *Αυτόθι*, 231.
24. *Αυτόθι*, 233-234.
25. Για την εκπαίδευση στα Γιάννενα βλέπε: Ε. ΚΟΥΡΜΑΝΤΖΗ. Η εκπαίδευση στα Γιάννενα και οι ιδεολογίες της: οι «νεοελληνικές» σχολές και οι σχολές Μπαλάνων και Ψαλίδα (1645-1820) - *Λαδώνη*, «*Φιλολογία*», 21. 1991. 101-174. Στη μελέτη του νεοελληνικού διαφωτισμού γενικότερα, είναι αφιερωμένο το περιοδικό *Ερανοστής*. Βλέπε επίσης: Κ. Θ. ΔΗΜΑΡΑΣ. *Νεοελληνικός διαφωτισμός*. Ερμής. Αθήνα 1980² και *Ιστορικά φρονίσματα*, Α'. *Ο διαφωτισμός και το κορίθωμά του*. Εκδ. Πορεία. Αθήνα 1992





Τυπώθηκε στο Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο
με δαπάνη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ
Τυπογραφείο

Διανέμεται δωρεάν στους φοιτητές.



- 37. Αποκτ. 95B
- 38. Αποκτ. 99C-99T. 1925. Αθήνα και Ε. Κλασσικά. Εργασιακή Εταιρεία. Ενδ. 102-105
- 39. Α. ΚΟΥΡΗΣ. Αποστολές. Ενδ. 106-107
- 40. Αποκτ. 99Z
- 41. Ι. ΜΑΡΚΑΚΙΟΥ. Εισαγωγή στη φιλοσοφία. Αθήνα 1991. 91 σελ.
- 42. Α. ΚΟΥΡΗΣ. Λογισμός. Ενδ. 108-109
- 43. Α. ΚΟΥΡΗΣ. Λογισμός. Ενδ. 110-111
- 44. Α. ΚΟΥΡΗΣ. Λογισμός. Ενδ. 112-113
- 45. Α. ΚΟΥΡΗΣ. Λογισμός. Ενδ. 114-115

- 46. Αποκτ. 99A
- 47. Αποκτ. 99B
- 48. Αποκτ. 99C
- 49. Αποκτ. 99D
- 50. Αποκτ. 99E
- 51. Αποκτ. 99F
- 52. Αποκτ. 99G
- 53. Αποκτ. 99H
- 54. Αποκτ. 99I
- 55. Αποκτ. 99J
- 56. Αποκτ. 99K
- 57. Αποκτ. 99L
- 58. Αποκτ. 99M
- 59. Αποκτ. 99N
- 60. Αποκτ. 99O
- 61. Αποκτ. 99P
- 62. Αποκτ. 99Q
- 63. Αποκτ. 99R
- 64. Αποκτ. 99S
- 65. Αποκτ. 99T
- 66. Αποκτ. 99U
- 67. Αποκτ. 99V
- 68. Αποκτ. 99W
- 69. Αποκτ. 99X
- 70. Αποκτ. 99Y
- 71. Αποκτ. 99Z

Μεταφραστής: ΟΙΣΤΡΟΦΟΥΣΤΙ
 Αθήνα 1991

ΟΙΣΤΡΟΦΟΥΣΤΙ

25 ΠΛΑΤΩΝΟΣ ΠΟΡΤΑ ΠΡΟΣΧΩΔ. ΚΑΤΑΝΥΝΤΙΑ

1991



αρ. εισ.

485/96

ΚΟΙΝΑΚ 142

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ

Φιλοσοφία
Χαλκον α

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΗΜΕΡ/ΝΙΑ
ΕΠΙΣΤΡΟΦ.

ΥΠΟΓΡ.

Παναγιώτης

25/1
1996

