

ΓΚΟΛΦΩ ΜΑΓΓΙΝΗ

## ΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ: ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Γενικά αποδεκτή διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι η παρουσία της φιλοσοφίας της παιδείας τόσο στις Φιλοσοφικές Σχολές όσο και στα Παιδαγωγικά Τμήματα είναι πενιχρή. Τις περισσότερες φορές αυτή θεωρείται ως παιδαγωγικός στοχασμός που εστιάζει στο «τι;» και το «πώς;» κι όχι στο «προς τι;».<sup>1</sup> Στόχος μας εδώ είναι όχι απλώς να «εφαρμόσουμε» την περί παιδείας ερωτηματοθεσία σε νεωτερικές και σύγχρονες φιλοσοφικές θεωρήσεις αλλά και να αναρωτηθούμε για τον τρόπο με τον οποίο η παιδεία εστιάζει σε επιμέρους πτυχές του γίγνεσθαι του ανθρώπου καταδεικνύοντας το δυναμισμό, αλλά και τα όρια, καθεμιάς από αυτές τις θεωρήσεις. Χωρίς να μπούμε στη διαδικασία να συμφωνήσουμε ή να διαφωνήσουμε με τον ισχυρισμό του Ντιούι ότι κάθε φιλοσοφία είναι δυνάμει μια φιλοσοφία της παιδείας, θα μπορούσαμε να αντιπροτείνουμε τη φιλοσοφία της παιδείας ως μια ερωτηματοθεσία που συνοψίζει με τρόπο παραδειγματικό τα βασικά ερωτήματα, με πρώτο αυτό της τελολογίας, της αξιολογίας, του δέοντος, ή όπως αλλιώς θέλουμε να το θέσουμε, με άλλα λόγια, το «προς

---

1. Ένας από τους εγκυρότερους σύγχρονους Έλληνες φιλόσοφους της παιδείας ορίζει ως βασική διάσταση της φιλοσοφίας όχι το φαίνεσθαι και το γίγνεσθαι που προσιδιάζουν στην επιστήμη, αλλά το ερμηνεύειν και το δέον και γενικότερα, όχι τη γνωστική, αλλά την αξιολογική διάσταση. Είναι ακριβώς αυτή η αξιολογική διάσταση που δυναμοποιεί μια φιλοσοφική θεώρηση της παιδείας. Βλ. Πάνος Πολυχρονόπουλος, «Η σπουδή της φιλοσοφίας της παιδείας στην Ελλάδα», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση* 13, τ. 38 (1996), σελ. 15-17.



τι;» της γνώσης ως του βασικού αντικειμένου της παιδείας. Ο Ι. Θεοδωρόπουλος επισημαίνει δύο παράγοντες που προϋποτίθενται για έναν επαρκή ορισμό της παιδείας: τη δυναμική και το τέλος της. Η δυναμική παραπέμπει στο φαινόμενο της «αποβλεπτικότητας του ασκείσθαι, άρα του παιδεύεσθαι». Όσο για το τέλος, δεν είναι πέρας κάποιου τύπου. Είναι διάκριση, διαστοχάση, «οράν πέραν».<sup>2</sup> Η φιλοσοφία της παιδείας ορίζεται ως «η διαστοχάση αναφορικά με τη δυναμική και το τέλος της παιδείας αλλά και η περιγραφή των δύο». Περιγραφή στη βάση του «εγώ μπορώ» της παιδικής υποκειμενικότητας.<sup>3</sup> Αυτό είναι η οντολογική συνθήκη της παιδείας. Η *vis formandi* του παιδιού δεν μπορεί να περιγραφεί με βάση ένα τεχνικό, πρακτικό ή χειραφετητικό διαφέρον, αλλά είναι η ενεργοποίηση κάποιων δυνατοτήτων του παιδιού. Αυτό το πρωτείο της δυνατότητας είναι φαινομενολογικό. Αυτή η δύναμη δεν αντλεί την ισχύ της από μια υπερβατική αντίληψη περί αλήθειας, ούτε εκφράζει μια καθαρά φυσική στάση, αλλά υποκινεί το θεωρείν και το πράττειν του παιδιού. Πρόκειται για μια γέννηση στην αυτοσυνειδησία ή για μια φαινομενολογία του σώματος που ο Θεοδωρόπουλος δανείζεται από τη φαινομενολογική ανθρωπολογία.<sup>4</sup>

Ιδωμένη σε αυτή τη διάσταση ότι η φιλοσοφία της παιδείας εμπλέκει μια πολύ ευρύτερη κριτική, η οποία πάει στην καρδιά των σύγχρονων φιλοσοφικών ρευμάτων, αναδεικνύοντας κάποιες κοινές τους μέρμνες, όπως, λ.χ., η κριτική στον παραδοσιακό –καρτεσιανού τύπου– δυϊσμό σώματος και διάνοιας ή στη διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Φιλοσοφικά ρεύματα τόσο διαφορετικά όσο η φαινομενολογία, ο υπαρξισμός, η γλωσσική ανάλυση, η κριτική θεωρία, η ερμη-

2. Ιωάννου Θεοδωρόπουλου, «Απόπειρα ορισμού της φιλοσοφίας της παιδείας», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση* 16, τ. 46 (1999), σελ. 23.

3. Otto Bollnow, *Το πνεύμα της άσκησης*, μετάφραση Ι. Ε. Θεοδωρόπουλος, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα 1993, σελ. 44.

4. «η σχέση της συνείδησης του παιδιού με τον κόσμο αποδίδει εν τέλει το ύστατο οντολογικό του χαρακτηριστικό, το οποίο θεωρεί η φιλοσοφία της παιδείας. Η συνάντηση με τον Άλλο, με τον κόσμο, όπως καμία αντικειμενοποιούσα επιστήμη δεν μπορεί να τον συλλάβει, είναι το τέλος της παιδείας. Αυτό το γεγονός της παιδείας εκδιπλώνεται σε μια φαινομενολογική δυναμική. Όπως και στον Ντιούι έχουμε εδώ μια κριτική της αντικειμενοποιούσας γνώσης στο όνομα ενός τελολογικού-αξιολογικού κριτηρίου ... Μέσω της παιδείας ο άνθρωπος δημιουργεί νόημα (Ricoeur, Καστοριάδης). Αυτό εννοεί ο Bollnow ως άσκηση: «άσκηση, δηλ. στην πράξη (όχι στην πρακτική) και στη ζωντανή σχέση, στην καδιέρωση αυθεντικών λειτουργιών ζωής» («Απόπειρα ορισμού της φιλοσοφίας της παιδείας», ό.π., σελ. 23, 26).



νευτική, ο μαρξισμός συντάσσονται λίγο ή πολύ ως προς το ποιός είναι ο αντίπαλος ή οι αντίπαλοί τους, αν και οι λύσεις που δίνουν σε αυτή την αντιπαράθεση διατυπώνονται με διαφορετικούς όρους από το καθένα. Συνεπώς, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι ο περί παιδείας προβληματισμός συγκεκριμενοποιεί κάποια μεμονωμένα μοτίβα, εντούτοις όμως δεν μπορεί να νοηθεί αποκομμένος από τις βασικές προκειμένες μιας ενιαίας φιλοσοφικής θεωρίας.

Θα ήταν άτοπο να αποδώσουμε ευθέως στους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους αλλά και σε όσους από τους φιλοσόφους της νεωτερικότητας θεματοποίησαν την παιδεία - το χαρακτηρισμό των φιλοσόφων της παιδείας, κι αυτό γιατί δεν είναι στην κυριολεξία φιλόσοφοι της παιδείας, αλλά φιλόσοφοι που στοχάστηκαν έντονα και με τρόπο πρωτογενή το παιδευτικό φαινόμενο.<sup>5</sup> Με άλλα λόγια, αν αναφερόμαστε στη φιλοσοφία της παιδείας ως έναν αυτόνομο, δευτερογενή κλάδο της γενικής φιλοσοφίας, πρόκειται για έναν σχετικά νέο κλάδο της φιλοσοφίας, μιας και η επίσημη, χρονικά προσδιορισμένη, αρχή του τοποθετείται στις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα. Εάν θελήσουμε εντούτοις να περιοδολογήσουμε τη φιλοσοφία της παιδείας, έστω και με την συμβατική έννοια του εντοπισμού κάποιων καίριων στιγμών του παιδαγωγικού λόγου, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τις ακόλουθες τρεις στιγμές: τον αρχαίο, το νεωτερικό και το μετανεωτερικό λόγο περί παιδείας. Σε καθέναν από τους τρεις λόγους αντιστοιχούν συγκεκριμένες μορφές ύπαρξης, σκέψης και συλλογικότητας.<sup>6</sup>

5. Όσον αφορά την αρχαία φιλοσοφία της παιδείας, βλ. ενδεικτικά: Κωνσταντίνος Βουρβέρης, *Παιδιά και παιδεία (Σωκράτης - Πλάτων - Αριστοτέλης)*, Αθήνα 1956. Κωνσταντίνος Βουδούρης, *Η φιλοσοφία της ελληνικής παιδείας*, Διεθνής Εταιρεία Ελληνικής Φιλοσοφίας, Αθήνα 1991 και *Οι αρχαίοι φιλόσοφοι (Πλάτων - Αριστοτέλης - Πλούταρχος) μιλούν για την παιδεία και τα προβλήματα της*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1986. Για μια θεώρηση που εκκινεί από τους Προσωκρατικούς και συγκεκριμένα από τους Πυθαγόρειους και τον Δημόκριτο και η οποία αποπειράται να αναδείξει την επίδρασή τους στον μεταγενέστερο στοχασμό περί παιδείας: Ε. Μαραγγιανού-Δερμούση, *Θεωρία και φιλοσοφία της παιδείας στην ελληνική διάνοηση. Από την αρχαιότητα έως τον 19<sup>ο</sup> αιώνα*, Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2007, σελ. 19-39.

6. Το διάγραμμα βρίσκουμε στο κατατοπιστικό δοκίμιο του Franc Morandi, *Philosophie de l'éducation*, Nathan Université, Παρίσι 2000. σελ. 36-39.



**ΑΡΧΑΙΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ**

- ΣΗΜΕΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ: ΤΟ ΕΙΝΑΙ
- ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ
- Η ΥΠΑΡΞΗ ΒΡΙΣΚΕΙ ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΤΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΕΝΑ ΑΠΟΛΥΤΟ ΥΠΕΡΒΑΤΙΚΟ
- «ΚΛΕΙΣΤΟΣ ΚΟΣΜΟΣ» - ΜΕΤΑΘΕΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΟΝΤΟΛΟΓΙΑ
- ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ - ΔΙΑΛΟΓΟΣ, ΠΟΛΙΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΣ
- ΠΑΙΔΕΙΑ - ΠΛΑΤΩΝΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ, ΑΥΘΕΝΤΙΑ, ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΤΗΤΑ

**ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ**

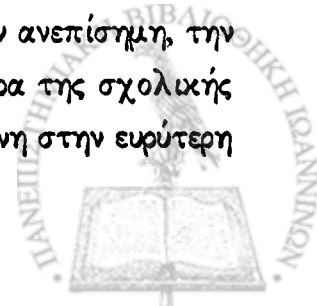
- ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ: Η ΦΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ, Η ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ, Η ΥΠΑΡΞΗ
- ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ - ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ
- ΤΟ ΑΠΟΛΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΟΥ ΚΥΡΙΑΡΧΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΔΙΚΑΙΟ
- «ΑΝΟΙΚΤΟΣ ΚΟΣΜΟΣ», ΠΟΥ ΑΝΑΓΕΤΑΙ ΣΤΟ ΑΓΑΘΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ, ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΑΥΤΟΣ ΚΑΤΑΚΤΑ ΚΑΙ «ΠΡΑΓΜΑΤΩΝΕΙ» ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
- ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ - ΚΡΙΤΙΚΗ, ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ
- ΠΑΙΔΕΙΑ - ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ, ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ

**ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ**

- ΣΗΜΕΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ: ΤΟ ΕΙΝΑΙ ΠΟΥ ΘΕΤΕΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ ΝΟΜΟΥΣ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ (ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ)
- ΑΥΤΥΠΕΡΒΑΣΗ - Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΑΠΟ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ
- ΤΟ ΑΠΟΛΥΤΟ ΕΧΕΙ ΑΠΟΛΕΣΘΕΙ ΩΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΗ Η ΑΠΩΛΕΙΑ ΣΥΝΟΔΕΥΕΤΑΙ ΑΠΟ ΜΙΑ ΑΠΩΛΕΙΑ ΤΩΝ ΒΕΒΑΙΟΤΗΤΩΝ - Η ΥΠΑΡΞΗ ΑΝΑΓΕΤΑΙ ΣΕ ΑΠΟΛΥΤΟ - Η ΚΛΙΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΣΥΝΙΣΤΑΤΑΙ ΣΤΟ ΝΑ ΒΙΩΝΕΙ ΤΗΝ ΑΛΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΤΟΥ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ
- ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ - ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΝΕΟΚΡΙΤΙΚΙΣΜΟΣ, ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ
- ΠΑΙΔΕΙΑ - ΑΞΙΕΣ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ, ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

**(I)**

Στο ερώτημα «πότε;» και «πού;» εδραιώνεται η σύγχρονη φιλοσοφία της παιδείας, η απάντηση είναι μάλλον εύκολη. Είναι ο αμερικανός φιλόσοφος Τζων Ντιούι που, στα πλαίσια του φιλοσοφικού ρεύματος του πραγματισμού, μιλά πρώτος για τη φιλοσοφία της παιδείας, την οποία αποπειράται να ορίσει ως αυτόνομο κλάδο της φιλοσοφίας. Στο έργο του *Δημοκρατία και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης* (1916) ο Ντιούι μας δίνει μια πρώτη ιδέα για το αντικείμενο της φιλοσοφίας της παιδείας, διαχωρίζοντας την ανεπίσημη, την έμμεση, από την άμεση εκπαίδευση, η οποία έχει τον χαρακτήρα της σχολικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα συνδέει την εκπαίδευση θεωρούμενη στην ευρύτερη



δυνατή σημασία της με την επικοινωνία και την κοινωνία.<sup>7</sup> Ήδη λοιπόν από τη ληξιαρχική πράξη γέννησης της σύγχρονης φιλοσοφίας της παιδείας τίθενται κάποια καίρια θέματα, όπως αυτό της σχέσης της εκπαίδευσης με την κοινωνία, στο μέτρο που η εκπαίδευση νοείται ως ένας τρόπος επικοινωνίας και συμμετοχής στην κοινότητα. Το κριτήριο της επίτευξης (*achievement*) μέσω της εμπειρίας, το κατεξοχήν κριτήριο του πραγματισμού, φαίνεται να συνδέεται εδώ εγγενώς με μια διαδικασία παιδείας, πέρα και πριν από την ένταξη στη σχολική κοινότητα (*schooling*). Με αυτήν την έννοια κάθε δεσμός έχει ως σκοπό να διευρύνει και να βελτιώσει την εμπειρία, αλλά είναι κυρίως η συναναστροφή με τους νέους αυτό που κάνει την εκπαίδευση τόσο σημαντική. Η διαδικασία της από κοινού απόκτησης εμπειριών (*process of sharing experience*) είναι χαρακτηριστικό της ανεπίσημης εκπαίδευσης, ενώ η επίσημη ή άμεση εκπαίδευση έχει να κάνει με τον τρόπο που διασφαλίζεται η συνέχεια των γενεών σε κοινωνίες με υψηλή περιπλοκότητα κοινωνικών δεσμών.<sup>8</sup> Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι ο Ντιούι φθάνει στο σημείο να ορίσει το τι είναι η φιλοσοφία της εκπαίδευσης προς το τέλος του έργου και σε ευθεία αναφορά με το τι είναι η φιλοσοφία εν γένει. Αντιστρέφει μάλιστα την τάξη των πραγμάτων, αφού ορίζει τη φιλοσοφία μέσω της φιλοσοφίας της παιδείας: η φιλοσοφία ορίζεται ως μια γενική θεωρία περί παιδείας.<sup>9</sup>

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. Με κάποιον τρόπο λοιπόν η εκπαίδευση έρχεται να ελέγξει τη φιλοσοφία, της οποίας ο βασικός χαρακτήρας είναι κατά τον Ντιούι, πειραματικός - ένας χαρακτηρισμός που επαναλαμβάνεται με πολλές ευκαιρίες στο *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. Αν στη φιλοσοφική νεωτερικότητα, η έμφαση δινόταν στο γνωστικό στοιχείο, εδώ η φιλοσοφία ως τρόπος του σκέπτεσθαι δεν μπορεί παρά να είναι πειραματική, μια διαδικασία, που αντιστοιχεί στη μετάδοση μέσω της εκπαίδευσης, η οποία με τη σειρά της διασφαλίζει τη συνέχεια και τη συνοχή μέσα στην κοινωνία. Η παιδεία κατά τον Ντιούι σχετίζεται με τη δημοκρατία, με την οποία διατηρεί μια σχέση αμοιβαιότητας. Η ίδια

7. John Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, The Free Press, Νέα Υόρκη 1944, σελ. 4-6.

8. Στο ίδιο, σελ. 9.

9. Στο ίδιο, σελ. 329.



η δημοκρατία θεωρείται από αυτόν ως μια παιδαγωγική αρχή. Διαπιστώνεται όμως και η αντίστροφη σχέση: η δημοκρατία, όχι μόνο είναι παιδαγωγική αρχή, αλλά ούτε μπορεί να διατηρηθεί –πολύ περισσότερο δε να αναπτυχθεί– χωρίς την παιδεία νοούμενη με την στενότερη έννοια του όρου, ως αυτό που παρέχεται από το σχολείο και την οικογένεια. Η παιδεία όμως σχετίζεται, όχι μόνο με τη δημοκρατία, αλλά και με την κοινωνία, αφού επιτελεί μια κοινωνική λειτουργία. Οι περιστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος καθορίζουν και τις αξίες στις οποίες εδίδεται το άτομο. Οι συνήθειες, τα ήθη και η λειτουργία των πατροπαράδοτων δεσμών καθορίζουν άμεσα ή έμμεσα τους σκοπούς και τα κίνητρα της παιδείας. Ο Ντιούι αποδίδει επίσης μεγάλη σημασία στη σχέση της φιλοσοφίας με την επιστήμη, την οποία θεωρεί ως το θεμέλιο της παιδείας.

Συνεπώς, το καίριο στοιχείο που τίθεται από την πρώτη σύγχρονη αυτόνομη θεματοποίηση της φιλοσοφίας της παιδείας δεν είναι άλλο από το βασικό χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας, με άλλα λόγια, η περιπλοκότητα, αυτό που από τον Μαξ Βέμπερ και μετά κατανοούμε ως διαφοροποίηση των αξιακών σφαιρών, αλλά και το πρωτείο του γνωστικού στοιχείου, της διάνοιας, έναντι όλων των άλλων δυνάμεων της ανθρωπίνης ψυχής αλλά και της σωματικότητας. Θα εκκινήσουμε την ερωτηματοθεσία μας με μια υπόθεση που θα αποπειραθούμε στη συνέχεια να στοιχειοθετήσουμε: η φιλοσοφία της παιδείας εμφανίζεται ως αυτόνομος κλάδος της φιλοσοφίας στην περίοδο της όψιμης νεωτερικότητας, συνεπώς, η θεματοποίησή της σημαίνει πρωτίστως μιαν απάντηση σε συγκεκριμένες προκλήσεις που θέτει η φιλοσοφική νεωτερικότητα. Ο πραγματισμός του Ντιούι, με την προτεραιότητα που δίνει στην εμπειρία, τη χρήση (use) και την επίτευξη έναντι της διάνοιας, είναι μια από τις απαντήσεις στις προκλήσεις αυτές.<sup>10</sup>

## (II)

Πρέπει να δηλώσουμε ευθύς εξ αρχής ότι η αναφορά μας στο ιδεώδες της παιδείας που ήκμασε κατά τον 18ο και το πρώτο μισό του 19ου αιώνα, με άλλα λόγια, στο απώγειο της φιλοσοφικής νεωτερικότητας, αξιώνει τη χρήση τού εννοιολογικού οπλοστασίου της νεωτερικής φιλοσοφίας – στη γνωσιοθεωρία, κατα πρώτο και κύριο λόγο, αλλά και στην πρακτική φιλοσοφία και την οντολογία.

10. Στο ίδιο, σελ. 333.



Θα ξεκινήσουμε τη διαδρομή μας κάνοντας ρητή αναφορά σε φιλοσόφους οι οποίοι, αν και δεν θεωρούνται φιλόσοφοι της παιδείας, όπως ο Ντιούι ή άλλοι σύγχρονοι φιλόσοφοι, δεν παύουν εντούτοις να έχουν έναν συγκροτημένο στοχασμό περί παιδείας – στοχασμό άρρηκτα συνδεδεμένο με τη σύνολη φιλοσοφική τους τοποθέτηση. Σημαντική είναι, επίσης, και ιδιαίτερως επίκαιρη η περί παιδείας φιλοσοφική ερωτηματοθεσία στους «φιλοσόφους της ζωής» όπως ο Σοπενάουερ κι ο Νίτσε, οι οποίοι πραγματεύονται με ρητό τρόπο την κρίση της παιδείας (*Bildung*) στα τέλη του 19ου αιώνα<sup>11</sup>. Θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να λάβουμε υπόψη ότι, όπως η σύγχρονη φιλοσοφία βρίσκεται σε διαρκή διάλογο με τη νεωτερική αλλά και με την αρχαία φιλοσοφία, έτσι κι η αυτονομημένη πια σύγχρονη φιλοσοφία της παιδείας δεν θα ήταν νοητή χωρίς την περί παιδείας προβληματική που διατύπωσαν οι φιλόσοφοι της νεωτερικότητας, αλλά και την κληρονομιά της κλασικής παιδείας, μιας κι όπως θα δούμε στη συνέχεια, η περί παιδείας προβληματική στην Ευρώπη, λ.χ, στη Γερμανία του 18ου και 19ου αιώνα, καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση της με το ιδεώδες αυτό. Οι κύριες αναφορές μας θα είναι αυτές της κριτικής και της διαλεκτικής φιλοσοφίας της παιδείας κι ο στόχος θα είναι η ανάδειξη των διαδρομών, εννοιολογικών κι άλλων, που στοιχειοθετούν τη συνέχεια μεταξύ του νεωτερικού και μετανεωτερικού φιλοσοφικού τους προγράμματος.

Και πάλι θα πρέπει να τονίσουμε εδώ την πολυσχιδία των φιλοσοφικών παραδόσεων που αναστοχάζονται τα θέματα της παιδείας. Η αγγλοσαξονική φιλοσοφική παράδοση, είτε είναι αναλυτικού είτε πραγματιστικού προσανατολισμού, βλέπει την παιδεία στην κυρίαρχη διάσταση της ως εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση σε θέματα όπως η σχέση της με τον κοινωνικό έλεγχο αλλά και η σημασία της για την συγκρότηση της δημοκρατίας, θέματα που συναντάμε τόσο στον Ντιούι όσο και στον Πήτερς.<sup>12</sup> Αν και θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε

11. Σε κεντρικής σημασίας αναδεικνύεται εδώ η κριτική από τον Νίτσε της ρομαντικής αντίληψης για την παιδεία ως *Bildung*, όπως αυτή θεματοποιείται κυρίως από τον Χούμπολντ. Βλ. Anthony K. Jensen, «*Paideia and Bildung: Appropriations of Greece for Pedagogy in Friedrich Nietzsche and Wilhelm von Humboldt*», στο: Konstantine Boudouris - Kostas Kalimtzis (επιμ.), *Paideia: Education in the Global Era*, τ. 1, Ionia Publications, Αθήνα 2008, σελ. 98-101 και πιο κάτω, υποσημ. 16.

12. John Dewey, *Democracy and Education*, ό.π., κεφ. 11, και Richard S. Peters, *Ethics and Education*, Allen & Unwin, Λονδίνο 1969, κεφ. 9-11.



πώς τις φιλοσοφικές θεωρίες που γίνονται περί αυτής, απήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες, δηλώνουμε ιδιαίτερα, αφορά σε μια θέματα, κυρίως, του σύγχρονου κοσμολογικού περί παιδείας - κι επιβεβαιώσαμε σκόπιμα εδώ τον όρο εκπαίδευσι - μιας και πρόκειται για την παιδεία ως διαδοχική μόρφωσις (Bildung), της ουσίας την παιδεία δηλαδή αναδοχήσουμε μέσα από την κληρονομιά του γερμανικού Γερμανικού και Ρομαντικού, την πρώτη, ριζική, παλαιότητα, που υπέστη στη ζωή του 19<sup>ου</sup> αιώνα, και την διαδοχική, παιδεία της στον αιώνα μας. Όταν αφορά την κοσμολογική της παιδείας ως μόρφωσις - αλλά και ως καλλιέργεια (Kultur)<sup>11</sup> - είναι απολύτως απαραίτητο να καταστήσουμε σαφές τι, σπέρμα γίνεται ότι, γενεακή, φιλοσοφία και τις σύγχρονες απαντήσεις σε αυτή. Εάν λάβουμε υπόψη μας τη παλαιότητα του τρόπου με τον οποίο η πρώτη, γενιά της Κοιτικής Θεωρίας στηρίζεται, τη θέμα της παιδείας ως μόρφωσις - αναδοχήσας τη σύγχρονη, ριζική, κληρονομιά ως την κατεξοχήν μορφή της «ημιμόρφωσις» (Halbbildung) - δεν δηλώνει δυνατό να αναλογισθούμε τις παλαιότητες αυτές της σχέσης της με την πρώτη, γενεακή στην απλή, για την παιδεία ως μόρφωσις, του πλαισίου του εργατικού Γερμανικού.

Στην «ημιμόρφωσις» (Continental), ιδιαίτερα, τη γερμανική, φιλοσοφική, παλαιότητα, ο όρος της ουσίας για την παιδεία είναι αυτής της μόρφωσις (Bildung). Σε αυτή το πλαίσιο, η παλαιότητα της παιδείας συνδέθηκε με όρους, όπως αυτής του ανθρωπισμού (Humanismus). Το αίτημα για παιδεία έγινε το κεντρικό σημείο φιλοσοφίας όπως αυτής του Χέγκελ, εντάχθηκε σωματικά στους κόλπους μιας φιλοσοφίας της ιστορίας -, ή, και των μεταγεννητικών, ρομαντικών ως επί το πλείονος, φιλοσοφίας όπως αυτής του Σίλλερ<sup>12</sup>. Δεν είναι τυχαίο γεγονός ότι η ανήχθη, του κλασικού ανθρωπισμού, κατανήχθη μες της παιδείας και στη ουσία της. Και θέματα τη θέμα αυτή δεν είναι άσχετο με το curriculum, με άλλα λόγια, με τη θέμα της οργάνωσης του σχολικού προγράμματος, μιας και

11 Η πρώτη, του όρου καλλιέργεια (Kultur) αναφέρεται ήδη, στα παιδαγωγικά προγράμματα του Καρλ, μαζί με τον όρο ηγεσία (Erziehung). I Καρλ, Περί Παιδαγωγικής, προλεγόμενα - μετάφραση - σημειώσεις Π. Σιδέρη - Αθήνα, Αθήνα Κρατική, Θεσσαλονίκη, 2004, σελ. 69-71. Αναθέτως, η παιδεία ως μόρφωσις (Bildung) αναφέρεται δημοσίως στη γερμανική Γερμανική και Ρομαντική.

12 Η Βλ. ειδικότερα Φ. Σίλλερ, Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου, Επιστολή, Επιστολή Τρίτη, μετάφραση - αποκριτή - σχολιασμός Κ. Λεονταρίου, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1990, σελ. 143-147.





το ιδεώδες του ανθρωπισμού προωθείτο μέσα από συγκεκριμένου τύπου γνώσεις, τα *humaniora*, τα κλασικά γράμματα.<sup>15</sup> Το βέβαιο είναι ότι το πρόβλημα του πανεπιστημίου και των πανεπιστημιακών σπουδών που απασχόλησε φιλοσόφους και θεωρητικούς από την εποχή του Χούμπολντ δεν είναι άσχετο με την ιδέα της μόρφωσης και τη συναφή ιδέα του ανθρωπισμού. Γι' αυτό και όταν ο «μεταρομαντικός» Νίτσε πραγματεύεται την κρίση της παιδείας στην εποχή του – κάτι που θα οδηγήσει στην παραίτησή του από το πανεπιστήμιο–, θα την συνδέσει με την απαξίωση των κλασικών γραμμάτων<sup>16</sup>. Στις αρχές του 20ού αιώνα, μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η φιλοσοφία εστιάζει για πρώτη φορά στην αντιπαράθεση

15. Για τη σχέση ανθρωπισμού και παιδείας, βλ. Πολ Ζακοπέν-Ζακλίν Λαγκρέ, *Έρασμος. Ομιανισμός και γλώσσα, μετάφραση Γεράσιμος Βώκος*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1996, σ. 22 κ.ε. Για τους λόγιους της Αναγέννησης, λ.χ. τον Έρασμο, δυο είναι τα χαρακτηριστικά της *humanitas*, η φιλανθρωπία και η παιδεία νοούμενη ως πνευματική καλλιέργεια. Τα «*bonae litterae*», τα «καλά γράμματα» δίνουν έμφαση στις ηθικές κι όχι στις αισθητικές πτυχές της αρχαίας λογοτεχνίας. «Τα ανθρωπιστικά γράμματα», όπως τα χαρακτηρίζει ο Έρασμος, «εξανθρωπίζουν» με την έννοια ότι προσιδιάζουν στην ανθρώπινη φύση και αντιδιαστέλλονται σαφώς προς τη γνώση της φύσης. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Έρασμος, όπως και άλλοι ανθρωπιστές της Αναγέννησης, επιτέθηκαν στο διαχωρισμό θεολογικών κι ανθρωπιστικών σπουδών, που συντηριζόταν στα Πανεπιστήμια κατά τον Μεσαίωνα και υποστήριζαν τη στενή σχέση μεταξύ τους. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι στον «πρώτο ανθρωπισμό» έχουμε ταύτιση της παιδείας με την κλασική παιδεία. Στους *Αντιβαρβαρικούς*, ο Έρασμος κατηγορεί τους θεολόγους ότι έχουν άγνοια της ελληνικής και της εβραϊκής γλώσσας (σελ. 28). Στον Έρασμο ανήκει η περίφημη φράση «*Homines non nascuntur sed finguntur*» («δε γεννιόμαστε άνθρωποι, αλλά γινόμαστε με την παιδεία») (σελ. 33). Είναι σημαντικό να τονίσουμε όμως εδώ ότι από την πραγματεία του Εράσμου *Περί παιδών* λείπει η ιστορική διάσταση που θα χαρακτηρίσει το αίτημα για παιδεία στον Διαφωτισμό: στον Καντ, το πέρασμα στην ενηλικίωση πραγματοποιείται χάρη στην παιδευτική επίδραση του νεωτερικού αιτήματος για ελευθερία.

16. Σε έναν προφητικό για την εποχή του τόνο ο Νίτσε αποφαίνεται: «... γι' αυτόν τον λόγο ο σκοπός των σύγχρονων παιδαγωγικών ιδρυμάτων πρέπει να είναι η προώθηση όλων των μαθητών τους, όσο το επιτρέπει η φύση τους, για να γίνουν «τρέχοντα» νομίσματα, ώστε να αποκτήσουν τόση γνώση και μόρφωση όση χρειάζεται για να τους αποφέρει το μέγιστο κέρδος και ευτυχία. Το άτομο πρέπει με τη βοήθεια αυτής της γενικής μόρφωσης να μπορεί να προσδιορίζει το ίδιο το αντίτιμο της αξίας του για να γνωρίζει εκ των προτέρων τι να απαιτήσει από τη ζωή. Στο τέλος μάλιστα ισχυριζόμαστε ότι υφίσταται ένας φυσικός δεσμός μεταξύ «διανόησης και ιδιοκτησίας», και «πλούτου και παιδείας», ή, ακόμη περισσότερο, ότι ο δεσμός αυτός είναι μια φυσική αναγκαιότητα. Κάθε πραγματική παιδεία (*Bildung*) είναι μισητή, αφού βάζει στόχους πάνω από το χρηματικό κέρδος, οδηγεί στη μοναξιά και είναι χρονοβόρα» (Ο Σοπενάουερ ως παιδαγωγός,



(πνευματικής) κουλτούρας (kultur) και (τεχνικού) πολιτισμού (Zivilisation), ενώ το πρόβλημα της παιδείας γίνεται πρόβλημα επιδίωξης της κουλτούρας με τους όρους της μη-αφομοίωσής της από τον πολιτισμό. Είναι ενδεικτικό ότι όσοι στοχαστές, όπως ο Χάιντεγκερ, βλέπουν το θέμα του γερμανικού πανεπιστημίου το θέτουν σε αυτή τη διάσταση.<sup>17</sup> Σύγχρονα φιλοσοφικά ρεύματα όπως η Φαινομενολογία, η Ερμηνευτική, η Κριτική Θεωρία συνδιαλέγονται ανοιχτά με αυτή την παράδοση της παιδείας και του ανθρωπισμού με όρους κριτικής ή αποποίησης. Στη γερμανική προβληματική της μόρφωσης εκβάλλουν λοιπόν προβληματισμοί της φιλοσοφίας της ιστορίας, της αισθητικής, της πρακτικής φιλοσοφίας, της γνωσιοθεωρίας, αλλά και της οντολογίας και της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας.

Αποφασιστική στιγμή γύρω από την οποία περιστρέφονται τόσο η νεωτερική όσο και η σύγχρονη ερωτηματοθεσία για την παιδεία είναι η φιλοσοφική κληρονομιά του Διαφωτισμού<sup>18</sup>. Στον καντιανό ορισμό του Διαφωτισμού είναι η αντιπαράθεση αυθεντίας και αυτονομίας, η τελευταία προσδιορισμένη με τον νομικής προέλευσης όρο της ωριμότητας (*Mündigkeit*)<sup>19</sup>. Η φιλοσοφική νεωτερικότητα εν γένει ως κατεξοχήν υποκεμενοκεντρική περίοδος προσδιορίζει εκ νέου τους όρους και τη διαδικασία μάθησης. Χαρακτηριστική είναι η αφήγηση του Ντεκάρτ στο *Λόγο περί της μεθόδου*, στο σημείο όπου ασκεί κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του, αντιπαραβάλλοντας μια παιδεία που προορίζεται για υπηκόους σε μια παιδεία για υποκείμενα<sup>20</sup>. Εντούτοις, δεν είναι στον αιώνα του Ντεκάρτ

---

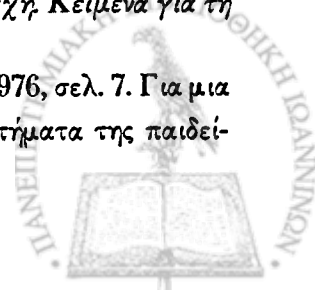
μετάφραση Κ. Νικολάου, εκδ. Γκοβόστη, Αθήνα 2002, σελ. 69-70). Βλ. επίσης: Φ. Νίτσε, *Μαθήματα για την παιδεία*, μετάφραση Ν. Μ. Σκουτερόπουλος, εκδ. Ροές, Αθήνα 1988.

17. Martin Heidegger, *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität: Das Rektorat 1933/34*, Klostermann, Φρανκφούρτη 1983.

18. Για αιώνες η παιδεία ήταν θέμα των ηγεμόνων, λ.χ. στον Πλάτωνα. Στη νεωτερικότητα, όμως, κυριαρχεί το αίτημα για μια παιδεία της ηθικής και πολιτικής αυτονομίας για μια εκπαίδευση του ατόμου και του πολίτη. Βλ. Amélie Oksenberg Rorty, «The Ruling History of Education» στο: Amélie Oksenberg Rorty (επιμ.), *Philosophers on Education. New Historical Perspectives*, Routledge, Λονδίνο & Νέα Υόρκη 2000 (1998), σελ. 1-14.

19. Ο όρος «ωριμότητα» έχει εδώ ιδιαίτερη σημασία για την συνολική θεώρηση του διαφωτιστικού προγράμματος. Βλ. σχετικά: Γιώργος Βέλτσος (επιμ.), Η.Λ. Dreyfus-P. Rabinow, «Habermas και Foucault. Τι είναι η ηλικία της ωριμότητας;» στο *Η διαμάχη. Κείμενα για τη νεωτερικότητα*, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 1990, σελ.151-169.

20. René Descartes, *Λόγος περί της μεθόδου*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1976, σελ. 7. Για μια συνολική αποτίμηση των συνεπειών του καρτεσιανού ορθολογισμού στα ζητήματα της παιδεί-



αλλά σε αυτόν του Καντ που φθάνει στην ακμή της η νεωτερικότητα ως φιλοσοφία του υποκειμένου και δεν είναι τυχαίο ότι αυτή ακριβώς την εποχή διαμορφώνεται πλήρως και το νέο σύστημα γνώσης, η νέα *disciplina* – με τη διττή σημασία της πειθαρχίας και της γνώσης – στις διεισδυτικές αναλύσεις του Μισέλ Φουκώ<sup>21</sup>.

Η τριμερής διάκριση των δυνάμεων του λόγου στον Καντ, με έμφαση στον πρακτικό λόγο, με άλλα λόγια, στην ηθική αυτονομία, μας δίνει μια ιδέα της ιδιαίτερης βαρύτητας που προσλαμβάνει το ιδεώδες της *Mündigkeit* στον αιώνα του Διαφωτισμού<sup>22</sup>. Η παιδεία οφείλει να ανταποκρίνεται σε αυτό το ιδεώδες ανθρώπου στον οποίο καταλογίζονται οι πράξεις του σε απόλυτο βαθμό, οφείλει επίσης να υπηρετεί έναν μετασχηματισμό που είναι αυτός της ανθρωπότητας στο σύνολό της<sup>23</sup>. Ο Καντ επισημαίνει καταρχήν ότι ο άνθρωπος είναι το μοναδικό πλάσμα στον κόσμο που οφείλει να εκπαιδευτεί. Με τον όρο παιδεία εννοεί όχι μόνο τη μόρφωση, αλλά και την ανατροφή, την πειθαρχία και τη διδασκαλία. Με την παιδεία η αγριότητα μεταβάλλεται σε ανθρωπιά. Το ζώο καθοδηγείται από τα ένστικτά του, ενώ ο άνθρωπος διαμορφώνει τη διαγωγή του με την αρωγή του λόγου. Η παιδαγωγική είναι κατά τον Καντ η τέχνη της οποίας η άσκηση πρέπει να τελειοποιείται με τη διαδοχή των γενεών. Κάθε γενιά, εφοδιασμένη με τις

---

ας: Daniel Garber, «Descartes, or the Cultivation of the Intellect» στο Amélie Oksenberg Rorty (επιμ.), *Philosophers on Education*, ό.π., σελ. 124-138.

21. *Εξουσία, γνώση και ηθική*, μετάφραση Ζ. Σαρίκας, Ύψιλον, Αθήνα 1987, σελ. 34-35 μεταξύ άλλων.

22. Στο όνομα της «ωρμότητας» και του ιδεώδους που δεν είναι άλλο από αυτό της ελευθερίας, η παιδαγωγική καθύσταται πια «αρνητική» (*pédagogie négative*) και αντιπαράτίθεται στο κλασικό ιδεώδες της παιδείας: «Η αρνητική παιδαγωγική κατέχει μια αποδεικτική αξία, προγενέστερη της πρακτικής της αξίας. Υπογραμμίζει το παράδοξο μιας φυσικής ελευθερίας, η οποία είναι καθεαυτή αγαθή και απροσδιόριστη κι η οποία αναζητεί τη δικαιολόγησή της σε μια δεσμική οριοθέτηση, η οποία είναι καθεαυτή κακή και απαγορευτική. Η αρνητική παιδαγωγική θεμελιώνει αυτό το παράδοξο που ξεκίνησε με τον Ρουσσώ και κληροδοτήθηκε στις νέες παιδαγωγικές. Όμως το πρόβλημα που προκύπτει από το εν λόγω παράδοξο ήταν άγνωστο στους Έλληνες ...» (Jean-Paul Resweber, *Les pédagogies nouvelles*, Presses Universitaires de France, Παρίσι 1999 (1986), σελ. 11).

23. Είδαμε στον ορισμό του Διαφωτισμού ότι ο άνθρωπος είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του κι ότι βασικό στοιχείο της νέας του κατάστασης είναι η ηθική ελευθερία (Otfried Höffe, *Immanuel Kant*, State University of New York Press, Άλμπανυ Νέα Υόρκη 1994, σελ.161-165).



γνώσεις των προκατόχων της, είναι σε θέση να δημιουργήσει καλύτερη παιδεία, η οποία να αναπτύξει εσκεμμένα όλες τις καταβολές του ανθρώπου, ώστε να οδηγήσει την ανθρωπότητα στα πεπρωμένα της. Μια από τις σπουδαιότερες αρχές της Παιδαγωγικής είναι ότι τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται κατάλληλα όχι μόνο στη σύγχρονη, αλλά και στην καλύτερη δυνατή μελλοντική κατάσταση του ανθρωπίνου γένους που είναι η ιδέα της ανθρωπότητας και του προορισμού της. Η παιδεία πρέπει να στοχεύει στην πειθαρχία και τη μόρφωση. Η πειθαρχία προσπαθεί να καθυποτάξει τις ορμές και βοηθά τον άνθρωπο να μην παρεκκλίνει από τον προορισμό του και να μην αφήνεται στην αγριότητα της οποίας κύριο χαρακτηριστικό είναι το να ενεργεί κανείς μην υπακούοντας στους νόμους. Αντίθετα με τα όσα πρεσβεύει ο Ρουσσώ, στον Καντ η ανθρωπίνη φύση είναι κακή και μόνο με την επενέργεια του λόγου είναι σε θέση να προσανατολιστεί στη σκέψη<sup>24</sup>. Η φυσική ροπή του ανθρώπου προς την ελευθερία, η οποία αποτελεί και τον απώτερο προορισμό του, δεν μπορεί να ικανοποιηθεί παρά μόνο μέσα από την –ηθική κατά κύριο λόγο– παιδεία. Χάριν της παιδείας ανοίγεται η δυνατότητα και η προοπτική για ένα ευτυχημένο ανθρωπινό γένος στο απώτερο μέλλον<sup>25</sup>.

24. Εδώ υπεισέρχεται και η παιδεία σε απόλυτη συνάφεια με το λόγο: Immanuel Kant, «Τι σημαίνει: Προσανατολίζομαι στη σκέψη;» στο *Δοκίμια*, εισαγωγή – μετάφραση – σχόλια Ε. Π. Παπανούτσος, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1971, σελ.74-76. Πρβλ. *Περί παιδαγωγικής, ό.π.*, σελ. 75-77.

25. «Γιατί δεν είναι μόνο που ο λαός υποστηρίζει ότι οι δαπάνες της εκπαίδευσης των νέων πρέπει να επιβαρύνουν όχι αυτόν αλλά το κράτος, στο κράτος όμως δεν περισσεύουν καθόλου χρήματα για να μισθώνει ικανούς και με ζήλο αφοσιωμένους στο έργο τους δασκάλους (όπως καταγγέλλει ο Bausching), επειδή όλα τα χρειάζεται για τον πόλεμο, αλλά συμβαίνει και τούτο: ολόκληρος ο μηχανισμός αυτής της μόρφωσης δεν έχει καμιά αλληλουχία, όταν δεν λειτουργεί σύμφωνα με ένα καλοστοχασμένο σχέδιο της υπέρτατης εξουσίας του κράτους και καταστρωμένο σύμφωνα με αυτή την πρόθεσή της, και δεν διατηρείται πάντοτε ομοιόμορφο σ' αυτή τη γραμμή. Για να γίνει όμως τούτο, θα έπρεπε το ίδιο το κράτος να αναμορφώνει τον εαυτό του από καιρό σε καιρό και, προσπαθώντας να έχει εξέλιξη (*Evolution*) αντί επανάσταση (*Revolution*), να προοδεύει σταθερά προς το καλύτερο ...» (*Δοκίμια, ό.π.*, σελ. 195). Είναι εμφανής στους Διαφωτιστές η ανάγκη της συνέχειας με τις επερχόμενες γενεές, μιας και αυτοί φιλοδοξούν να μετέχουν της «κοινότητας μιας αναμορφωμένης και ολοκληρωμένης ανθρωπότητας, η οποία θα υπάρξει μια μέρα» (Charles Taylor, *Πηγές του εαυτού. Η γένεση της νεωτερικής ταυτότητας*, εκδ. 2007, Ίνδικτος, Αθήνα, σελ. 568-569).



Και βέβαια δεν είναι τυχαίο ότι, όταν διαφωτιστές όπως ο Καντ ή ο Φίχτε, φθάνουν να αναζητήσουν ένα σημείο αφετηρίας για τον στοχασμό τους, αυτό δεν είναι άλλο από το *Αμίλιος ή περί αγωγής του Ρουσσώ*, όπου ο ευαγγελισμός της ελευθερίας του υποκειμένου, μέσα στο πνεύμα του πρώιμου ρομαντισμού, εμπνέει όχι απλώς ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά μια νέα πραγματικότητα, όπου λόγος κι ελευθερία συμπορεύονται. Στον Ρουσσώ βρίσκουμε μια από τις πηγές του πρωτείου που ο γερμανικός Ιδεαλισμός και ο πρώιμος Ρομαντισμός δίνουν στην πράξη και κατ' επέκταση στην ελευθερία<sup>26</sup>. Συνεπώς, όπως είδαμε από την εισαγωγική μας ενότητα, η θεσμοθέτηση του ανθρώπου, ο μετασχηματισμός της ανθρώπινης φύσης δεν μπορεί παρά να βρίσκεται στην καρδιά μιας φιλοσοφίας της παιδείας. Η ιδέα της κριτικής φιλοσοφίας για την παιδεία ως όργανο χειραφέτησης του υποκειμένου, με όρους γνωστικούς, αλλά, και κυρίως, ηθικούς, αποτελεί μια σταθερή παράμετρο και στις σύγχρονες εκδοχές της, με κύρια την παράδοση της Κριτικής Θεωρίας στα διάφορα στάδια ανάπτυξής της.

Το αίτημα για «διαπαιδαγώγηση του ανθρώπινου γένους» ήταν λοιπόν ευρέως διαδεδομένο στη Γερμανία, ήδη πριν το πραγματευθεί ο Φίχτε [Fichte]<sup>27</sup>. Πρόκειται για έναν από τους βασικότερους εκπροσώπους του γερμανικού Ιδεαλισμού που επεξεργάζεται με τρόπο παραδειγματικό την έννοια της επιστήμης (*Wissenschaft*) και τη συνδέει με έναν προορισμό καθολικό αφού αυτούς που αφορά την ανθρωπότητα στο σύνολό της, στον βαθμό που μετέχει του ορθού λόγου. Στους Στοχασμούς για τη Γαλλική Επανάσταση, ο Φίχτε διακρίνει ανάμεσα στη διδασκαλία (*Unterrichtung*) και την μάθηση αυτή καθυαυτή (*Belehrung*). Σε έναν τόνο που θυμίζει έντονα τον Ρουσσώ ο Φίχτε ορίζει στα *Θεμέλια του φυσικού δικαίου* την παιδεία ως «έκκληση για άσκηση του ελεύθερου αυθορμητισμού»<sup>28</sup>. Έχοντας υπό-

26. Είναι εμφανής η επίδραση του Αμιλίου στους Στοχασμούς για την παιδεία του Ι. Καντ. Για τη σχέση Καντ-Ρουσσώ, ειδικά όσον αφορά το θέμα της ανθρώπινης φύσης: Ernst Cassirer, *Καντ και Ρουσσώ*, 6' έκδοση, μετάφραση Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, Έρασμος, Αθήνα 1991, σελ. 27-35.

27. Johann Gottlieb Fichte, *Ο προορισμός του ανθρώπου*, εισαγωγή – μετάφραση – σχόλια Σ.Δ. Γεροχωργιάκης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2000, σελ. 152-157 και Alain Renaut, *Οι Επανάστασεις του Πανεπιστημίου. Δοκίμιο για τη νεωτερικότητα της παιδείας* μετάφραση – πρόλογος Γιώργος Σταμέλος - Κώστας Καρανάτσος, Gutenberg, Αθήνα 2002, σελ. 192-195.

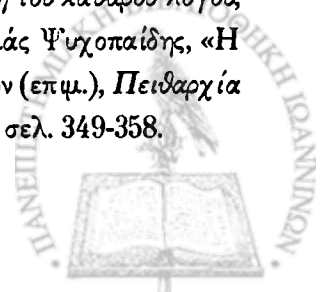
28. Λυκ Βινσεντί, *Αγωγή και ελευθερία. Καντ και Φίχτε*, μετάφραση Γ. Πρελορέντζος - επιμέλεια Γ. Βώκος, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995, σελ. 22.



ψιν μας τα όσα είπαμε για τη διαφοροποίηση αυθεντίας και εξουσίας, πρέπει να εστιάσουμε εδώ στον όρο *φιλία* (ελλην. στο κείμενο) με τον οποίο ο Φίχτε δηλώνει τον αντιεξουσιαστικό χαρακτήρα της νέας αγωγής νοούμενης ως *Belehnung*. Το ιδεώδες της επιστήμης είναι αυτό που κατεξοχήν προάγει την αγωγή, μιας και στην επιστήμη υφίσταται η δυνατότητα του ανθρώπου να σκέφτεται αυτοδύναμα. Στη *Wissenschaftslehre* του 1804 καθίσταται σαφές ότι ο μαθητής οφείλει ο ίδιος να παράγει τη γνώση. Στους *Λόγους προς το γερμανικό έθνος* (Λόγος Τρίτος), παιδεία, γνώση, επιστήμη και πράξη είναι στενά συνδεδεμένες.

Ποιά είναι όμως η θέση της πειθαρχίας μέσα σε ένα σύστημα που πρεσβεύει μια αγωγή για την αυτονομία; Ο εσώτερος συσχετισμός αγωγής και πειθαρχίας, πάντοτε μέσω της εξάρτησής του ορθό λόγο, προσπορίζει μια μορφή αρνητικής αγωγής, της οποίας ο ρόλος είναι αμιγώς αποτρεπτικός<sup>29</sup>. Θα θέλαμε όμως σε αυτό το σημείο να εστιάσουμε την προσοχή μας στην καντιανή *Κριτική της κριτικής δύναμης*, μιας κι εδώ πραγματοποιείται ένα σημαντικό βήμα προς έναν επαναπροσδιορισμό της παιδείας, πέραν της πειθαρχίας και της αρνητικής αγωγής. Ο Καντ εισάγει εδώ ένα ιδεώδες θετικής αγωγής υιοθετώντας τον όρο *καλλιέργεια* (*Kultur*). Η παιδεία πρέπει να στοχεύει στην πειθαρχία και τη μόρφωση. Η πειθαρχία προσπαθεί να καθυποτάξει τις ορμές και βοηθά τον άνθρωπο να μην παρεκκλίνει από τον προορισμό του, τον αποτρέπει από το να συμπεριφέρεται άγρια και να εκτίθεται απερίσκεπτα στους κινδύνους. Έτσι η εκπαίδευση στην πειθαρχία δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια ενέργεια με την οποία αποσοβείται η αγριότητα. Ως αγριότητα κατανοεί ο Καντ το να ενεργεί κανείς μην υπακούοντας στους νόμους. Η πειθαρχία υποτάσσει τον άνθρωπο στους νόμους της ανθρωπότητας και τον αφήνει να αισθάνεται την αναγκαιότητά τους, πράγμα που οφείλει να συμβεί νωρίς στη ζωή του. Ο άνθρωπος πρέπει να αρχίσει εγκαίρως να υπακούει στις εντολές του νου. Και αυτό γιατί έχει φυσική ροπή προς την ελευθερία, για την οποία θυσιάζει τα πάντα. Ο Καντ αποδίδει τόσο μεγάλη σημασία στην πειθαρχία ώστε τη θεωρεί σημαντικότερη και από τον εκπολιτισμό, την μόρ-

29. Στην αποδοχή της αρνητικής αγωγής από τον Καντ βλέπουμε κατεξοχήν τη ρουσσωϊκή επίδραση. Για μια διεξοδική ανάλυση του θέματος της πειθαρχίας στην *Κριτική του καθαρού λόγου*, αλλά και στη τρίτη κριτική, την *Κριτική της κριτικής ικανότητας*, βλ. Κοσμάς Ψυχοπαίδης, «Η πειθαρχία στην καντιανή κριτική» στο: Γεράσιμος Κουζέλης - Ιωσήφ Σολομών (επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση*, Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, Αθήνα 1994, σελ. 349-358.



φωστή. Αυτήν την άποψη θεμελιώνει στο ακόλουθο επιχείρημα: ο απολίτιστος άνθρωπος είναι ακαλλιέργητος, ενώ αυτός που δεν είναι πειθαρχημένος δεν είναι σε θέση να υπακούσει στις επιταγές του ορθού λόγου. Η παραμέληση της πειθαρχίας και της υπακοής στον νόμο του λόγου είναι μεγαλύτερο κακό από την έλλειψη καλλιέργειας, επειδή η τελευταία μπορεί να παρασχεθεί και αργότερα στη ζωή. Η ανυπακοή όμως και η αγριότητα δεν εξαλείφονται εύκολα και συνεπώς ένα λάθος στην υποταγή μπορεί να επανρθωθεί με μεγάλη δυσκολία.

Ο Καντ θεωρεί ότι η παιδεία συνεχώς τελειοποιείται και ότι κάθε μεταγενέστερη γενιά προσεγγίζει όλο και περισσότερο την τελειότητα, στο μέτρο που απώτερος σκοπός της παιδείας είναι η τελειοποίηση της ανθρωπίνης φύσης. Σκοπός της παιδείας είναι να αναπτύξει ο άνθρωπος τις προδιαθέσεις που ενυπάρχουν μέσα του, ώστε να φθάσει στον προορισμό του. Αναγκαίες συνθήκες της ευτυχίας θεωρεί την ηθικότητα και τη σύνεση. Ο Καντ αποδίδει τόσο μεγάλη σπουδαιότητα στην αγωγή και την παιδεία που θεωρεί ότι ο άνθρωπος αποκτά το πραγματικό του νόημα μόνο με την επενέργεια της παιδείας. Μια επαρκής Παιδαγωγική οφείλει να είναι κριτική, αν θέλει να αναπτύξει την ανθρωπίνη φύση με τέτοιον τρόπο, ώστε να τη βοηθήσει να πραγματοποιήσει το πεπρωμένο της. Η Παιδαγωγική οφείλει κατ' αυτόν να αναχθεί σε επιστήμη, με άλλα λόγια, να αποκτήσει επιστημονικό χαρακτήρα. Ηθική και αισθητική, μέσα και τελικός σκοπός, πειθαρχία και καλλιέργεια, αγωγή και παιδεία, αρνητική και θετική αγωγή είναι βέβαια αδιαχώριστα εδώ<sup>30</sup>. Αυτή η πραγμάτευση της παιδείας ως μόρφωσης (*Bildung*) στο πλαίσιο της τρίτης Κριτικής μας προϊδεάζει για τον ρόλο που θα διαδραματίσει στη συνέχεια η έννοια αυτή στο γερμανικό Ιδεαλισμό και το Ρομαντισμό.

Οι απόψεις του Καντ αποτελούν το σημείο αφετηρίας για τη σύγχρονη Κριτική Παιδαγωγική<sup>31</sup>. Ανάμεσα στους βασικούς εκπροσώπους της κριτικής φι-

30. I Kant, *Κριτική της κριτικής δύναμης*, εισαγωγή – μετάφραση. – σχόλια Κώστας Ανδρουλιδάκης, Ιδεόγραμμα, Αθήνα 2002, σελ. 298-300, 392-393 και Λυκ Βινσεντί, *Αγωγή και ελευθερία*, ό.π., σελ. 76. Για μια σχηματική παρουσίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον Καντ, βλ. σελ. 82 και 92.

31. Βλ. Κ. Δεληκωνσταντής, *Η Παιδαγωγική του Καντ*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1990 και Thomas S. Popkewitz-Lynn Fendler (επιμ.), *Critical Theories in Education*, Routledge, Λονδίνο & Νέα Υόρκη 1999, κυρίως το δοκίμιο των Siebren Miedema και Willem



λοσοφίας στον εικοστό αιώνα, ας αναφερθούμε ιδιαίτερος στον Γιούργκεν Χάμπερμας, ο οποίος, αν και δεν ασχολήθηκε αυτοτελώς με το φαινόμενο της παιδείας, είναι φορέας του κριτικού πνεύματος που συναντάμε στα παιδαγωγικά και ηθικοπρακτικά έργα του Καντ. Το ιδεώδες της χειραφέτησης (*Emancipation*) που διατρέχει το χαμπερμασιανό έργο της δεκαετίας του '60 μαρτυρεί την επίδραση του καντιανού κριτικισμού, μιας και προσεγγίζει εμφανώς το ιδεώδες της ωριμότητας (*Mündigkeit*) που σηματοδοτεί το Διαφωτισμό εν γένει μέσω της γλώσσας, της εργασίας και της αλληλόδρασης ασκείται η κοινωνικοποίηση και εν τέλει η αγωγή της. Αυτό που ευθύνεται για την παρακμή της αγωγής είναι η αποσύνδεση της «γνώσης» από το «διαφέρον»<sup>32</sup>. Στο βαθμό όμως που επανασυνδέομαστε με τη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού (*Reflexion*) αποκαθιστούμε την αγωγή, η οποία στοχεύει κατά πρώτο λόγο στην εκ νέου εναρμόνιση γνώσης και διαφέροντος. Με αυτόν τον τρόπο ο κριτικός αναστοχασμός αποκτά μια χειραφετητική αξία και δεν αποτελεί την εσωστρεφή διεργασία ενός υποκείμενου, αλλά την δράση μέσα στο πλαίσιο της διαδικασίας κοινωνικοποίησής του καθενός αλλά και του ανθρώπινου είδους στο σύνολό του<sup>33</sup>.

### (III)

Στα 1799 ο Φρήντριχ Σλέγκελ, ο κύριος εμπνευστής του πρώιμου κύκλου των Ρομαντικών, προσδιόρισε την παιδεία/μόρφωση (*Bildung*) ως την υπέρτατη αξία της ζωής. Η παιδεία/μόρφωση, με την ιδιαίτερη σημασία της παιδείας/μόρφωσης της ανθρωπότητας, αποτελούσε τόσο σημαντική αξία για το γερμανικό Ρομαντισμό, κάτι που δεν εκπλήσσει βέβαια, εαν φυσιογνωμίες του ρομαντικού κινήματος, όπως ο Νοβάλις, ο Σλάιερμαχερ, οι αδελφοί Σλέγκελ (Φρειδερίκος και Αύγουστος), αλλά και οι Σίλλερ και Χούμπολντ αποτέλεσαν μέλη του κύκλου

---

L. Wardekker, «Emergent Identity versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy», σελ. 67-83.

32. Robert Young, «Habermas and Education» στο: Lewis Edwin Hahn (επιμ.), *Perspectives on Habermas*, Open Court, Σικάγο & Λα Σαλλ 2000, σελ. 531-552, Theodor Adorno & Helmut Becker, «Education for Autonomy», *Telos* 56 (1983) και Alain Renaut, *Οι Επαναστάσεις του Πανεπιστημίου*, ό.π., σελ. 209-215.

33. Βλ. Ιωάννης Θεοδωρόπουλος, *Με άλλα μάτια. Σχεδιάγραμμα φιλοσοφικής παιδαγωγικής*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1997, σελ. 83-94.





του Σλέγκελ. Το περιοδικό *Athenäeum* που εξέδιδαν έθετε ρητά στο επίκεντρο την παιδεία/μόρφωση (*Bildung*).<sup>34</sup>

Η έμφαση στον παιδευτικό παράγοντα οφειλόταν σε ένα μεγάλο μέρος στην κληρονομιά του γερμανικού Διαφωτισμού, αλλά και στις κοσμογονικές πολιτικές αναταραχές που καθιστούσαν αναγκαία την αναζήτηση μιας ενοποιητικής δύναμης, την οποία οι Ρομαντικοί ανίχνευσαν στο ιδεώδες της *Bildung*. Όπως και στον Καντ της *Κριτικής του πρακτικού λόγου*, έτσι κι εδώ η παιδεία εμφανίζεται να ανήκει στο βασίλειο των σκοπών κι όχι των μέσων. Εάν θα θέλαμε να προσδιορίσουμε, ετυμολογικά έστω, τον όρο μόρφωση, θα λέγαμε ότι αντιστοιχεί στην αυτοπραγμάτωση, μιας και που μάθηση και προσωπική ανάπτυξη, μέσο και τελικός σκοπός, δεν μπορούν να διακριθούν εύκολα. Η ρομαντική αντίληψη για την παιδεία/μόρφωση ήλθε να διορθώσει την καντιανή πρακτική φιλοσοφία, με την εμμονή της στο υποκειμένο του ορθού λόγου και της ηθικής αυτονομίας.<sup>35</sup>

34. Για μια διεξοδική πραγμάτευση του ιδεώδους της *Bildung* στο γερμανικό Ρομαντισμό: Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Τυβίγγη, 1990 (1960), σελ. 15-24. Είναι ευρέως διαδεδομένη η θεώρηση της παιδείας ως *Bildung* πέραν και ανεξάρτητα της τυπικής μόρφωσης, με τους όρους που επισημαίνει εδώ ο Γκάνταμερ. Βλ. ενδεικτικά: «Αυτή η δύναμη και η επιθυμία ή το πάθος είναι αυτό που ονομάζω το ποιητικό στοιχείο στον άνθρωπο, ποιητικό στοιχείο του οποίου και ο ίδιος ο Λόγος δεν είναι παρά μια παραφυάδα. Ο ίδιος ο Λόγος είναι ένα ποιητικό δημιούργημα του ανθρώπου. Το νόημα με το οποίο ο άνθρωπος θέλει και απαραίτητα πρέπει κάθε φορά να επενδύσει τον κόσμο, την κοινωνία, το πρόσωπο του και τη ζωή του, δεν είναι τίποτε άλλο παρά ακριβώς αυτή η μόρφωση, με την πρωταρχική έννοια του όρου, όχι της τυπικής μόρφωσης, η *Bildung* θα λέγαμε στα γερμανικά (*Bild* σημαίνει εικόνα), η διαρκής προσπάθεια να πιαστούν μαζί μέσα σε μια τάξη, σε μιαν οργάνωση, σε έναν κόσμο, όλα όσα παρουσιάζονται και όλα όσα ο ίδιος ο άνθρωπος κάνει να αναδύονται» (Κορνήλιος Καστοριάδης, *Ανθρωπολογία, πολιτική, φιλοσοφία*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 2001, σελ.75).

35 «... «Ανθρωπισμός» (*Humanität*) είναι ο χαρακτήρας του γένους μας. Ωστόσο δύναμι μόνο είναι έμφυτος μέσα μας και ουσιαστικά πρέπει να διαμορφωθεί. Δεν τον φέρνουμε έτοιμο μαζί μας στον κόσμο, στον κόσμο όμως πρέπει να αποτελεί το στόχο των επιδιώξεών μας, τη συγκεφαλαίωση των προσπαθειών μας, την αξία μας ... Το θεϊκό στοιχείο του γένους μας είναι, λοιπόν, η μόρφωση προς τον ανθρωπισμό...» (Johann Gottfried Herder, «Λέξη και έννοια του ανθρωπισμού» στο: *Τι είναι Διαφωτισμός*, μετάφραση Ν. Μ. Σκουτερόπουλος, εκδ. Κριτική, Αθήνα 1989, σελ. 64, έμφαση του συγγραφέα). Για μια εμπεριστατωμένη πραγμάτευση της κριτικής του Χέρντερ στο διαφωτιστικό ιδεώδες της προόδου της ανθρωπότητας και τον επαναπροσδιορισμό του ανθρωπισμού από αυτόν: Isaiah Berlin, «Ο Herder και ο διαφωτισμός» στο:



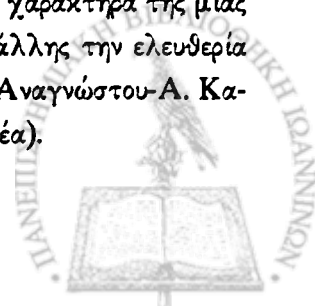
Το στοιχείο όμως, που αποτελεί τη *differentia specifica* του ρομαντικού ιδεώδους της *Bildung*, δεν είναι άλλο από την ιδιόμορφη θέση και λειτουργία της τέχνης σε αυτό. Η παιδεία για τους Ρομαντικούς είναι κατεξοχήν αισθητική παιδεία. Η «αποτυχία» του Διαφωτισμού, για τον Σίλλερ, οφείλεται στην αδυναμία του να καλλιεργήσει ολικά τον άνθρωπο, με άλλα λόγια, στο γεγονός ότι εστίαζε υπερβολικά στο νόηση. Η αυτοπραγμάτωση παίρνει εδώ τη διάσταση ενός έργου τέχνης, μιας και ο ίδιος ο άνθρωπος ως ολότητα πρέπει να εννοηθεί ως ένα έργο τέχνης. Η απόπειρα του Σίλλερ έρχεται να φέρει κοντά το κάλλος με την ηθικότητα, δύο στοιχεία που ο Καντ απομάκρυνε αποφασιστικά στις τρεις Κριτικές του. Αυτό που έρχεται στο επίκεντρο εδώ είναι η τέχνη στη σχέση της με την ελευθερία και την αυτονομία. Η αυτονομία δεν είναι ηθική αλλά αισθητική, διότι η ομορφιά έχει την ιδιότητα να είναι αυτοσκοπός, οδηγώντας έτσι στην αυτοπραγμάτωση.<sup>36</sup> Ελευθερία, ομορφιά και παιδεία ανήκουν η μια στην άλλη, με έναν τρόπο που συμπληρώνει, αλλά και τροποποιεί, την καντιανή αντίληψη.<sup>37</sup>

---

του ιδίου, *Τρεις κριτικοί του διαφωτισμού. Vico, Hamann, Herder*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2001, σελ. 321-367.

36. Βλ. ενδεικτικά: Φ. Σίλλερ, *Επιστολές για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, Επιστολή Δωδέκατη, ό.π., σελ. 111-114. Δεν είναι τυχαίος ο τρόπος με τον οποίο επιγράφονται τα ποιητικά έργα του ρομαντισμού. Ένα έργο όπως ο *Υπερίων* του Χαίλντερλιν αποτελεί ένα *Bildungsroman* και το ίδιο ισχύει λ.χ., για το *Τα χρόνια μαθητείας του Βίλχελμ Μάιστερ* του Γκαίτε, με άλλα λόγια, πρόκειται για την ωρίμανση, βιολογική αλλά κυρίως πνευματική, ενός νεαρού ατόμου, μια διαδικασία αυτοπραγμάτωσης που εμπλέκει μια διαρκή πάλη γύρω από την ταυτότητά του. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι για κάποιους η ίδια η *Φαινομενολογία του Πνεύματος* είναι ένα *Bildungsroman* υποκειμένο του οποίου δεν είναι ένα ορισμένο άτομο, αλλά το ίδιο το Πνεύμα (*Geist*). Η «ωρίμανσή» του γίνεται δυνατή στη νεωτερική εποχή και πιο συγκεκριμένα στην εποχή του Διαφωτισμού και του μεταδιαφωτισμού. Βλ. σχετικά: Μ.Η. Abrams, «Η ψυχολογία της λογοτεχνικής επινόησης: ασυνείδητη μεγαλοφύια και οργανική ανάπτυξη» στο: του ιδίου, *Ο καθρέφτης και το φως*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2001, σελ. 349-423.

37. Σχετικά με τον τρόπο που ο Σίλλερ αντιτάσσει την ομορφιά στην ηθική ελευθερία ο Jürgen Habermas παρατηρεί: «...ο Schiller φαντάζεται την πραγματοποίηση του Λόγου ως ανάσταση του κατεστραμμένου κοινού νου, δεν μπορεί να προκύψει ούτε μόνον από τη φύση ούτε μόνον από την ελευθερία, αλλά μονάχα από μια μορφωτική διαδικασία, η οποία, για να θέσει τέρμα στη σύγκρουση των δυο αυτών νομοθεσιών, πρέπει να αφαιρέσει από τον φυσικό χαρακτήρα της μιας τη τυχειότητα της εξωτερικής φύσης και από τον ηθικό χαρακτήρα της άλλης την ελευθερία της βούλησης» (*Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας, μετάφραση Λ. Αναγνώστου-Α. Καραστάθη*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1993, σελ. 66-72, έμφαση του συγγραφέα).



Μια διαφορετική, αλλά σε καμία περίπτωση άσχετη, αντίληψη για την παιδεία/μόρφωση [*Bildung*] αναπτύσσεται στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του γερμανικού Ιδεαλισμού, και συγκεκριμένα στο έργο του επιφανέστερου εκπροσώπου του, του Χέγκελ. Μέσα από την αναφορά μας αυτή θα κλείσουμε τον κύκλο μας στο πεδίο της νεωτερικής φιλοσοφίας για να δούμε πως τόσο ο κριτικός όσο και ο απόλυτος ιδεαλισμός ανέπτυξαν ένα ιδεώδες παιδείας, το οποίο παρέλαβαν οι επίγονοί τους στον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Για τον Χέγκελ, η μόρφωση δεν έχει να κάνει με την αγωγή (*Erziehung*), καθώς αφορά την διαμόρφωση ή ανάπτυξη του πνεύματος (*Geist*) μέσα από τα διάφορα ιστορικά του μορφώματα. Στην πραγματικότητα, η Φαινομενολογία του Πνεύματος είναι το έργο που συμπυκνώνει τον προβληματισμό περί παιδείας/μόρφωσης του νεαρού:

«Η σειρά των διαμορφώσεων, που διατρέχει η συνείδηση κατά μήκος αυτού του δρόμου, είναι μάλλον η διεξοδική ιστορία της μόρφωσης της ίδιας της συνείδησης στο επίπεδο της επιστήμης. Εκείνη η σταθερή απόφαση παρουσιάζει τη διαδικασία της μόρφωσης ως άμεσα τετελεσμένη και περαιωμένη υπό την απλή μορφή μιας απόφασης. Αλλά με αντίθεση με αυτή την αναλήθεια, τούτος ο δρόμος είναι η πραγματική ανάπτυξη».<sup>38</sup>

Παρόλο που υπηρέτησε την εκπαίδευση για το μεγαλύτερο μέρος της καριέρας του, ο Χέγκελ δεν άρθρωσε έναν συστηματικό λόγο περί αγωγής, κάτι που, αν μη τι άλλο, αποτελεί μια ακόμη ένδειξη της ιδιαίτερης σχέσης της φιλοσοφίας με την παιδεία<sup>39</sup>. Σε κάθε περίπτωση, στο νεαρό Χέγκελ παίρνει την αφετηρία

---

38. Φαινομενολογία του πνεύματος, τ. 2, εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια Δ. Τζωρτζόπουλος, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα 1995, σελ. 327-329.

39. Δεν είναι τυχαίο ότι η κύρια δραστηριότητα του Χέγκελ μετά το 1816 ήταν οι πανεπιστημιακές διαλέξεις σε μορφή εγχειριδίων που είχαν ως σκοπό την μελέτη από τους φοιτητές. Όπως και σε περιπτώσεις άλλων φιλοσόφων, νεότερων και σύγχρονων, που είχαν την ιδιότητα του πανεπιστημιακού δασκάλου, λ.χ. τον Ντίλταϊ ή τον Χάιντεγκερ, οι παραδόσεις του Χέγκελ αποτέλεσαν το πρώτο υλικό για την έκδοση των Απάντων του, ενώ κάποιες παραδόσεις του, όπως αυτές για την φιλοσοφία της ιστορίας, την αισθητική, η φιλοσοφία της θρησκείας και την ιστορία της φιλοσοφίας εκδόθηκαν με την μορφή παραδόσεων. Πέρα από το γραμματολογικό ενδιαφέρον αυτής της παρατήρησης, πρόκειται και για έναν προβληματισμό που αφορά τον τρόπο με τον οποίο η φιλοσοφία εντάσσεται στο πρόγραμμα των πανεπιστημίων, ιδιαιτέρως του χουμπολτιανού πανεπιστημίου, στο φιλοσοφικό πνεύμα κατά συνέπεια του Διαφωτισμού και του



της η διαλεκτική παιδαγωγική, την οποία παρακολουθούμε στον εικοστό αιώνα μέσα από μια σαφέστατα μαρξιστική διαμεσολάβηση στην κριτική της κουλτούρας (*Bildung*) από τους εκπρόσωπους της πρώτης γενιάς της Σχολής της Φρακφούρτης και ιδιαιτέρως από τον Αντόρνο.<sup>40</sup> Ο Αντόρνο χρησιμοποιεί τον όρο «ημιμόρφωση» (*Halbbildung*) για να καταδείξει την παρακμή του ιδεώδους της παιδείας/μόρφωσης στο γερμανικό Ιδεαλισμό και τον Ρομαντισμό:

«... Η φιλοσοφική ιδέα της μόρφωσης στην ακμή της ήθελε να μορφοποιεί τη φυσική ύπαρξη φυλλάσσοντας την. Εννοούσε και τα δύο, τόσο το δαμασμό των ζωικών δυνάμεων όσο και τη διάσωση του φυσικού στην αντίσταση κατά της πίεσης της ετοιμόρροπης τάξης πραγμάτων που οι άνθρωποι έφτιαξαν. Η φιλοσοφία του Schiller, καντιανού και κριτικού του Καντ, ήταν η πιο μεστή έκφραση της έντασης των δύο στοιχείων, ενώ στη διδασκαλία περί μόρφωσης του Χέγκελ, με την ονομασία απεξωτερίκευση (*Entäusserung*), καθώς και στον όψιμο Γκαίτε, το αίτημα της προσαρμογής, ακριβώς στην ακμή του Ουμανισμού, θριαμβεύει. Άπαξ και διαλυθεί εκείνη η ένταση, η προσαρμογή γίνεται παγκυρίαρχη, και γνώμονάς της είναι το εκάστοτε προϋπάρχον»<sup>41</sup>.

Καταδεικνύοντας την ημιμόρφωση ως μια μορφή αλλοτρίωσης<sup>42</sup> – ο όρος είναι δανεισμένος από τα *Παρισινά Χειρόγραφα* του νεαρού Μαρξ –, ο Αντόρνο

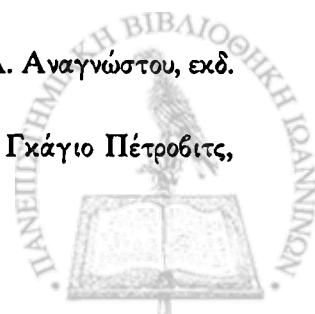
---

Ρομαντισμού. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Φίχτε: «Επαγωγικό σχέδιο ενός ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης με έδρα το Βερολίνο» στο: Luc Ferry - Alain Renaut, *Philosophies de l'université*, Payot, Παρίσι 1979. Βλ. σχετικά, Κοσμάς Ψυχοπαίδης, «Πολιτική δημοσιότητα και η ιδέα ενός Πανεπιστημίου» στο: του ιδίου, *Η πολιτική μέσα στις έννοιες*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1997, σελ. 104-116.

40. Στη διαλεκτική παιδαγωγική ανήκει αναμφίβολα και η μαρξιστική φιλοσοφία της παιδείας ενώ η περί παιδείας/μόρφωσης θεώρηση του Αντόρνο συνιστά εύλογα μια μεταμαρξική θεώρηση. Βλ. σχετικά: Richard W. Miller, «Moral Education in and after Marx» στο: Amélie Oksenberg - Rorty, *Philosophers on Education*, ό.π., σελ. 374-393. Για μια θεώρηση που εξετάζει τόσο την κριτική θεωρία του Αντόρνο όσο κι εκείνη του Χάμπερμας στο φως της μαρξιστικής θεωρίας της εκπαίδευσης: Παναγιώτης Καρακατσάνης, *Φιλοσοφία της παιδείας*, Αλεξανδρούπολη 1997, σελ. 138-147.

41. Theodor Adorno, *Θεωρία της ημιμόρφωσης*, εισαγωγή-μετάφραση Λ. Αναγνώστου, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2000 (1989), σελ. 30.

42. Βλ. Τέοντορ Αντόρνο, «Στοχασμοί πάνω στη φθαρμένη ζωή» στο: Γκάγιο Πέτροβιτς,



επισημαίνει την κρίση της κουλτούρας στην κλασική της εκδοχή, όπως αυτή αναδεικνύεται στην ακμή της νεωτερικότητας. Με όρους διαφορετικούς από τη σύγχρονη της, παρόμοιου τόνου, διαπίστωση του Χάιντεγκερ για την παρακμή της παιδείας και τη συναφή με αυτήν παρακμή του ανθρωπισμού, ο Αντόρνο διαπιστώνει τη διαλεκτική ανεπάρκεια της σύγχρονης παιδείας, η οποία καταλήγει στην «ημιμόρφωση». Εάν σκοπός της παιδείας είναι η διασφάλιση της διαλεκτικής σύνθεσης – κι εδώ η νοερή αναφορά στην εγελιανή Φαινομενολογία αποδεικνύεται διαφωτιστική – η σύγχρονη παιδεία αποτυγχάνει να πραγματώσει αυτή τη σύνθεση παραμένοντας ατελής και ανολοκλήρωτη. Για τον Αντόρνο, η παιδαγωγική θεωρία μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα στο πλαίσιο μιας αρνητικής διαλεκτικής (*negative Dialektik*).<sup>43</sup> Παρατηρεί ότι η κατάπτωση της παιδείας δεν οφείλεται στις ατέλειες ή την κακή ποιότητα της σύγχρονης Παιδαγωγικής ή της κοινωνιολογίας της παιδείας. Τα συμπτώματα της παρακμής της παιδείας δεν ανάγονται στην ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος ή στην ατελή μέθοδο διδασκαλίας. Η μόρφωση κατέληξε στην «ημιμόρφωση» λόγω της αλλοτρίωσης του πνεύματος, γι' αυτό και δεν πρέπει να απολυτοποιείται το ιδανικό της κουλτούρας στη μόρφωση, αφού η ίδια η κουλτούρα, είναι προβληματική ως προς τη φύση και τη λειτουργία της. Το πέπλο της ημιμόρφωσης εκτείνεται κυρίως στις αγροτικές περιοχές καθώς και στη μεσαία υπαλληλική τάξη.<sup>44</sup>

Ο Αντόρνο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το πνεύμα μπορεί να αντλήσει τη δύναμή του από εκείνο που ήταν κάποτε η μόρφωση. Η μόνη δυνατότητα επιβίω-

---

Βέρνερ Χόφμαν και Τέοντορ Αντόρνο, *Αλλοτρίωση. Τρεις μελέτες για την αποξένωση, την εξαθλίωση και τη φθορά του ανθρώπου*, εκδ. Επίκουρος, Αθήνα 1973, σελ. 75-91.

43. Βλ. σχετικά: Π. Αναστασιάδης, *Το υποκείμενο και η ετερότητα. Μια μετακριτική προσέγγιση της κριτικής θεωρίας*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1995, σελ. 160. Πρβλ. Μ. Χάιντεγκερ, *Επιστολή για τον «ανθρωπισμό»*, εισαγωγή – μετάφραση – σχόλια Γιώργος Ξηροπαΐδης, Ροές, Αθήνα 1987, σελ. 62-63.

44. Ο Αντόρνο σημειώνει χαρακτηριστικά: «ο ημιμορφωμένος ασκεί αυτοσυντήρηση χωρίς εαυτό. Την πολυτέλεια της εμπειρίας και της έννοιας, όπου σύμφωνα με οποιαδήποτε αστική θεωρία εκπληρώνόταν η υποκειμενικότητα, δεν μπορεί πια να τη διαθέτει. Αυτό υπονομεύει υποκειμενικά το εφικτό της μόρφωσης όπως ακριβώς και αντικειμενικά της είναι όλα αντίξοα. Ημιμόρφωση είναι μια αδυναμία ως προς τον χρόνο, ως προς τη μνήμη, μέσω της οποίας μόνο είναι δυνατή στη συνείδηση η σύνθεση των αντικειμένων εμπειρίας, την οποία άλλοτε εννοούσε η μόρφωση» (*Θεωρία της ημιμόρφωσης*, ό.π., σελ.71-73).



σης της μόρφωσης είναι ο κριτικός στοχασμός πάνω στην υφιστάμενη παιδευτική κατάσταση, δηλαδή στην «ημιμόρφωση», στην οποία οδηγήθηκε η νεωτερική παιδεία. Με τη διατύπωση της κριτικής θεωρίας τους οι Χορκχάμερ και Αντόρνο παρέχουν μια επικαιροποιημένη εκδοχή της διαλεκτικής φιλοσοφίας, δανειζόμενοι τον εννοιολογικό και μεθοδολογικό τους εξοπλισμό από τη φιλοσοφία του γερμανικού ιδεαλισμού, τον μαρξισμό και τη ψυχανάλυση.

Αυτό που διαφαίνεται μέσα από την «αρνητική» τροπή που πήρε το ιδεώδες της παιδείας/μόρφωσης στη νεωτερικότητα είναι η συνέχιση και η επιδείνωση της ρήξης με το κλασικό ιδεώδες παιδείας. Στην πραγματικότητα, η νεωτερικότητα προσδιορίζει την παιδεία/μόρφωση μέσα από μια συνεχή διαδικασία αυτοπροσδιορισμού, την οποία νοηματοδοτούν τόσο η αλληλουχία όσο και οι ασυνέχειες: «κρίση» της νεωτερικότητας σημαίνει κατανάγκη και «κρίση» του νεωτερικού Παραδείγματος παιδείας. Πολλοί είναι οι τρόποι με τους οποίους η φιλοσοφία του 20ού αιώνα αποπειράθηκε να σηματοδοτήσει την κρίση, συμπλέκοντας το παιδευτικό φαινόμενο όχι μόνο με προβλήματα φιλοσοφικής ανθρωπολογίας και γνωσιοθεωρίας, αλλά και με τον ευρύτερο χώρο της ηθικής και της πολιτικής φιλοσοφίας.<sup>45</sup> Με αυτόν τον τρόπο η παιδεία/μόρφωση αναδεικνύεται σε ένα αμιγώς φιλοσοφικό ζήτημα, πέραν των όποιων διαπλοκών της με τις κοινωνικές επιστήμες και τον επιστημονικό παιδαγωγικό λόγο.

---

45. Ενδεικτική είναι η θεώρηση της Χάνα Άρεντ που συνδέει την κρίση της παιδείας με μια κρίση της έννοιας της αυθεντίας, η οποία θίγει, για πρώτη φορά στην εποχή μας και προ-πολιτικές περιοχές, όπως η σφαίρα του ιδιωτικού και της οικογένειας: «Αυτή [ενν. η παραδοσιακή] μορφή αυθεντίας, ένεκα του απλού και στοιχειώδους χαρακτήρα της, λειτούργησε σ' όλη την ιστορική πορεία της πολιτικής σκέψης ως μοντέλο για μεγάλη ποικιλία αυταρχικών μορφών διακυβέρνησης, με αποτέλεσμα το γεγονός πως ακόμη κι εκείνη η προπολιτική μορφή αυθεντίας που κυριαρχεί στις σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, δασκάλων και μαθητών δεν είναι πια εξασφαλισμένη, να σημαίνει ότι όλες οι παλιές σεβαστές μεταφορές και μοντέλα αυταρχικών σχέσεων έχασαν την ευλογοφάνειά τους. Πρακτικά αλλά και θεωρητικά δεν είμαστε πλέον σε θέση να ξέρουμε τι πραγματικά είναι αυθεντία.» (Μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος, μετάφραση Γ. Μερτίκας, εκδ. Λεβιάθαν, Αθήνα 1996, σελ. 146-147, έμφαση της συγγραφέως). Για την κεντρικής σημασίας σχέση μεταξύ παιδείας και αυθεντίας με άξονα τη σχέση με το παρελθόν στην Άρεντ, βλ. Valentin Kalan, «On the Contemporary Relevance of Greek *Paideia* for the Concept of a Balanced Education: Aristotle, Nietzsche, Camus and Arendt», στο: Konstantine Boudouris - Kostas Kalimtzis (επιμ.), *Paideia: Education in the Global Era*, τ. 2, Ionia Publications, Αθήνα 2008, σελ. 134-137.

