

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΛΑΓΟΣ

ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Στην επεξεργασία και διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού συνεργάστηκε
η κ. Άννα Μαρκοπούλου, επιστημονική συνεργάτης της ΑΣΠΑΙΤΕ

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΟΑΕΔ»



Ανάπτυξη παντού. Ανάπτυξη για όλους.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. Περιεχόμενο, ανάπτυξη και εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης
2. Σύντομη ιστορική αναδρομή της Αγωγής, ιστορία της Παιδικότητας, της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής
3. Βασικές έννοιες της Παιδαγωγικής : Αγωγή, Παιδεία/Μόρφωση, Εκπαίδευση
4. Εμπειρικές Μέθοδοι (Παρατήρηση, Πείραμα, κ.λ.π.)
5. Φιλοσοφικές Μέθοδοι (Ερμηνευτική, Διαλεκτική, Φαινομενολογική)
6. Κλάδοι της Παιδαγωγικής
7. Συγκριτική Παιδαγωγική (Ελληνική εκπαίδευση και Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα)
8. Η Διεπιστημονικότητα της Παιδαγωγικής
9. Οι όμορες προς την Παιδαγωγική επιστήμες
10. Οι πηγές της Παιδαγωγικής γνώσης: Εκπαιδευτική πρακτική, φιλοσοφικός στοχασμός, βιβλιογραφική τεκμηρίωση, επιστημονική έρευνα
11. Γενικές όψεις και συνθήκες της εκπαίδευσης: Εκπαιδευτικό σύστημα, σχολικός χώρος και χρόνος, εκπαιδευτική πράξη, παιδαγωγική σχέση, μάθημα, σχολικό εγχειρίδιο
12. Τεχνολογία και αγωγή
13. Παιδαγωγικά κινήματα του 20ού αιώνα
14. Νέες τάσεις και μορφές αγωγής : παιδαγωγική Α.Μ.Ε.Α., Περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή υγείας, αγωγή καταναλωτή, αισθητική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.
15. Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί : Αγωγή για τα δικαιώματα του παιδιού, τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, "ευέλικτη ζώνη", παιδαγωγική αλλοδαπών μαθητών κ.ά.



1. Περιεχόμενο, ανάπτυξη και εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Η εμφάνιση του όρου "Παιδαγωγική": Το προ-επιστημονικό στάδιο των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Οι εννοιολογικές δυσκολίες των Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Ελληνική πραγματικότητα.

Ο όρος "Παιδαγωγική" εμφανίζεται για πρώτη φορά στην Ελληνική Αρχαιότητα και συνδέεται με την αρχαία ελληνική λέξη παις. Τόσο για τους αρχαίους Έλληνες όσο και για τους Ρωμαίους ο παιδαγωγός (παιδαγωγώ= Άγω τον παίδα), ήταν ένας μορφωμένος σκλάβος, ο οποίος συνόδευε τα παιδιά από το σπίτι στο σχολείο. Αργότερα, στους ελληνιστικούς χρόνους, ο όρος παιδαγωγώ άρχισε να σημαίνει ανατρέφω, εκπαιδεύω. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι σε όλη τη διάρκεια της Ελληνικής, αλλά και της Ρωμαϊκής Αρχαιότητας, ο όρος "Παιδαγωγική" σημαίνει, όχι την επιστήμη, αλλά την "Τέχνη" της ανατροφής των παιδιών και δεν ταυτίζεται σε καμία περίπτωση με τον όρο "Παιδεία", ο οποίος, όπως θα δούμε στη συνέχεια των μαθημάτων μας, είναι πολύ ευρύτερος.

Από αυτές τις πρώτες σημασίες της ως καθοδήγηση, συνοδεία, "Τέχνη" της ανατροφής των παιδιών, μέχρι τη συγκρότησή της ως επιστήμη, η παιδαγωγική ακολούθησε μια μακρά πορεία στη διάρκεια των αιώνων, κατά την οποία διαμορφώθηκαν διάφορες, πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενες, παιδαγωγικές θεωρίες. Βέβαια, οι προσπάθειες προκειμένου να συγκροτηθεί η Παιδαγωγική ως αυτοδύναμος επιστημονικός κλάδος είναι αρκετά πρόσφατες: έλκουν την αφετηρία τους μόλις πριν από διακόσια χρόνια.

Παρά την πρόσφατη εξέλιξή της, η Παιδαγωγική ως Επιστήμη καλλιεργείται, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, σε όλα τα πανεπιστήμια του κόσμου. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι από τις αρχές του 20ου αιώνα, η ενασχόληση με την Παιδαγωγική γίνεται συστηματικότερη και η παιδαγωγική βιβλιογραφία διογκώνεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε



από τη μια πλευρά να χάνει κάποιος την εποπτεία και τα όρια του γνωστικού αντικειμένου· από την άλλη πλευρά, πολλοί από τους παράγοντες που συνθέτουν το πολύπλοκο, όπως προαναφέραμε, φαινόμενο της εκπαίδευσης, έχουν ερευνηθεί από διάφορες και, πολλές φορές, αμφίβολης επιστημονικής εγκυρότητας, θεωρητικές προσεγγίσεις.

Αυτή ακριβώς η διεύρυνση και η εξάπλωση της παιδαγωγικής σκέψης δημιούργησε, παραδόξως ίσως, μια εννοιολογική σύγχυση, η οποία ενισχύεται συνεχώς και από το ακόλουθο γεγονός: στην καθημερινή μας γλωσσική πρακτική παρατηρείται ότι όλοι, ανεξάρτητα από το αν ασχολούνται ειδικά, επαγγελματικά ή όχι, με την Παιδαγωγική, θεωρούν αυτονόητο ή αισθάνονται ότι, λίγο ή πολύ, έχουν μια - κατά την άποψή τους - επιστημονικά θεμελιωμένη άποψη για το τι σημαίνει "παιδαγωγική", ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για μη επιστημονικές, καθαρά βιωματικές αναφορές.

Οι αντιλήψεις αυτές και οι αναφορές είναι τόσο διαφορετικές και αντιφατικές ώστε δεν μπορεί να γίνει δεκτή η προϋπόθεση ότι, μιλώντας για μια σύγχρονη Επιστημονική Παιδαγωγική, είναι αυτονόητο και γενικά γνωστό το "τι εννοούμε" και "για τι πράγμα μιλάμε". Επιπλέον, σε αυτό το πλαίσιο, θεωρούμε ότι θα πρέπει να αποκατασταθεί η ψευδαίσθηση πως οτιδήποτε επικαλούμαστε, από συνήθεια και συχνά αυθαίρετα, ως "παιδαγωγικό", νομιμοποιείται από την Παιδαγωγική Επιστήμη ή συμπεριλαμβάνεται στο επιστημονικό της πεδίο.

Στην ελληνική κοινωνική και "παιδαγωγική" πραγματικότητα τα πράγματα είναι πολύ πιο σύνθετα και δύσκολα. Κι αυτό διότι, όπως πολύ σωστά επισημαίνουν Έλληνες παιδαγωγοί, υπάρχει εγγενής δυσκολία στην ελληνική βιβλιογραφία να καλύψει τα εννοιολογικά κενά που υπάρχουν στο χώρο των Επιστημών της Εκπαίδευσης· η δυσκολία αυτή είναι τόσο πιο μεγάλη όσο οι ελληνικές λέξεις, εύηχες και πανάρχαιες,



δεν αντιστοιχούν πάντα εύκολα στην κλίμακα των νοημάτων που ζητούν σήμερα ένα όνομα.

Έτσι, π.χ., ο όρος "παιδεία" σημαίνει σήμερα άλλοτε "εκπαιδευτικό σύστημα" (Υπουργείο Παιδείας, "τα χάλια της παιδείας μας"), άλλοτε "μόρφωση" και άλλοτε "κουλτούρα" (άλλη έννοια για την οποία δεν έχουμε ελληνική αντιστοιχία, εφόσον η δική μας λέξη "καλλιέργεια" σημαίνει άλλο πράγμα¹, ενώ η λέξη "πολιτισμός" υποχρεώνεται να ακροβατεί μεταξύ των δύο παραπάνω διαφορετικών εννοιών). Ο όρος "Εκπαίδευση" χρησιμεύει εναλλακτικά για την κλίμακα εννοιών που αποδίδονται π.χ. στα γαλλικά με τις λέξεις *éducation, instruction, enseignement, formation*. "Μόρφωση" σημαίνει το αποτέλεσμα άλλοτε της άτυπης διαδικασίας της αγωγής και άλλοτε του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Η εγγενής αυτή δυσκολία επιδεινώνεται από το γεγονός ότι το εννοιολογικό σπλοστάσιο των Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι κατά βάση ευρωπαϊκό και, πιο συγκεκριμένα, δανεισμένο από την ευρωπαϊκή παιδαγωγική πραγματικότητα· κατά συνέπεια, δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα προβλήματα που θέτει η ελληνική παιδαγωγική πραγματικότητα. Γι' αυτό το λόγο θεωρήσαμε σκόπιμο, στη διάρκεια των μαθημάτων αυτών, να αναφερθούμε στην περιπετειώδη πορεία των παιδαγωγικών ιδεών στην Ελλάδα, έτσι ώστε να αναδείξουμε τις επιστημονικές ελλείψεις, αλλά και να υπογραμμίσουμε την ανάγκη της μελέτης των ιδιαιτεροτήτων που θέτει η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

¹ . Η κουλτούρα (καλλιέργεια), όρος λατινικός, προερχόμενος από την ελληνική παρομοίωση της παιδείας με την καλλιέργεια των φυτών, από τους Ρωμαίους ταυτιζόταν με την "Παιδεία", αλλά σήμερα έχει δύο διαφορετικές σημασίες. Χρησιμοποιείται αφενός σαν γενική ανθρωπολογική έννοια, που δηλώνει το σύνολο του τρόπου ζωής, του χαρακτήρα και των ιδεών ενός έθνους ή φυλής, και αφετέρου σαν ανθρωπιστική έννοια, που δηλώνει το πνευματικό ιδανικό της ανθρώπινης τελειότητας. (Βλ. λήμμα "Παιδεία" στην *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Εκδ. Οργανισμός "Ελληνικά Γράμματα", Τόμος Τέταρτος, σ. 38).



2. Σύντομη ιστορική αναδρομή της Αγωγής, η ιστορία της Παιδικότητας, της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής.

Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης και το επιστημολογικό τους υπόβαθρο: η αναγνώριση της Παιδικής Ηλικίας και η "επιστημονικοποίηση" της σύγχρονης Παιδαγωγικής. Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός, J.J. Rousseau και αναγνώριση της "Παιδικότητας". Η "Σχολειοποίηση" ως μορφή Κοινωνικοποίησης και η γένεση της παιδαγωγικής σχέσης.

Η "επιστημονικοποίηση" της σύγχρονης Παιδαγωγικής, δηλαδή η αναγνώριση και η νομιμοποίηση της Παιδαγωγικής στο επιστημονικό στερέωμα δεν έγινε αμέσως : πέρασε, όπως θα διαπιστώσουμε, από τέσσερις φάσεις, οι οποίες συνδέονται με ευρύτερες κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις, για να ολοκληρωθεί στη διάρκεια του 20ου αιώνα.

Η πρώτη φάση αυτής της "επιστημονικοποίησης" είναι αρκετά πρόσφατη: πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια του 18ου αιώνα, δηλαδή στον αιώνα του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Πρωταγωνιστής και κύριος εμπνευστής αυτής της προσπάθειας ήταν ο φιλόσοφος J.J. Rousseau, ο οποίος, στο ένα και μοναδικό παιδαγωγικό του έργο "Αιμίλιος" αναγνωρίζει για πρώτη φορά την ιδιαιτερότητα της Παιδικής Ηλικίας².

Πιο συγκεκριμένα, στο έργο "Αιμίλιος" διατυπώνεται για πρώτη φορά η άποψη ότι το παιδί δεν είναι απλά μια "μικρογραφία του ενήλικου", άποψη που κυριαρχούσε στο Μεσαίωνα, αλλά ότι αποτελεί μια ιδιαίτερη ψυχική, συναισθηματική και νοητική-γνωστική οντότητα, με τους δικούς της ιδιαίτερους ρυθμούς και νόμους ανάπτυξης, οι οποίοι θα πρέπει να διερευνηθούν. Η άποψη αυτή συνιστά μια επιστημολογική τομή στις καθιερωμένες μέχρι τότε παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής για το παιδί, που

². Ο Γάλλος ιστορικός Philippe Ariès εντοπίζει για πρώτη φορά την επινόηση της "παιδικής ηλικίας" στις αρχές του 16ου αιώνα στα ανώτερα στρώματα της κοινωνίας, όπου το παιδί αντιμετωπίζεται σαν ξεχωριστό άτομο. Όμως το αίσθημα της παιδικής ηλικίας ενισχύεται και θεσμοθετείται κατά τη διάρκεια των δύο αιώνων που ακολουθούν.



εθεωρείτο "μικρογραφία του ενήλικα" (βλ. ενδεικτικά τις ζωγραφικές αναπαραστάσεις του παιδιού στο Μεσαίωνα). Με άλλα λόγια συντελέστηκε ένα είδος "κοπερνίκειας επανάστασης" στην παιδαγωγική, ακριβώς το κέντρο βάρους της ανάπτυξης του ανθρώπου στρέφεται από τον ενήλικο στο παιδί. Οι παιδαγωγικές ιδέες του Ρουσσώ, για τις οποίες εξάλλου καταδικάστηκε³, έγιναν ο πυρήνας της αναπτυξιακής ψυχολογίας και αποτέλεσαν το θεμέλιο της νέας παιδαγωγικής. Η εκπαίδευση λοιπόν, με βάση αυτή την αντίληψη, θα πρέπει να αρχίσει, όχι με βάση τις ανάγκες του ενήλικα, αλλά με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού: με αυτή την έννοια, το βασικό μέλημα του δασκάλου πρέπει να είναι το να "αφουγκραστεί" τις ανάγκες του μαθητή και να συγκροτήσει τη διδασκαλία του με βάση τη γνώση και τη συνακόλουθη αναγνώριση της ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας⁴.

Η γέννηση της έννοιας του σύγχρονου σχολείου και η "σχολειοποίηση" είναι οι καθοριστικοί παράγοντες αυτής της αλλαγής. Το παιδί στο εξής αποτραβηγμένο από τον κόσμο των ενηλίκων γνωρίζει μια μακράς διάρκειας περίοδο "σχολικού εγκλεισμού" πριν να ενταχθεί κανονικά στην κοινωνική ζωή. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η "παιδαγωγική σχέση" είναι μια καινοφανής μορφή κοινωνικής σχέσης ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές του στο μέτρο που τα προγενέστερα σχολεία των παραδοσιακών κοινωνιών δεν διακρίνονται για την ομοιογένειά τους ούτε ηλικιακά, ούτε χωροταξικά, ούτε, κυρίως, από τον τρόπο εκπαίδευσης. Πράγματι, στις παραδοσιακές και αρχαϊκές κοινωνίες τίποτα δεν διακρίνει το ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στη βρεφική ηλικία και την ηλικία της ωριμότητας: η νεότητα εμπεριέχει

³. Ο J.J.Rousseau συγγράφει το έργο του "Αιμίλιος" το 1762. Το παιδαγωγικό αυτό έργο καταδικάστηκε από τη Γαλλική Βουλή και προσπάθησαν να συλλάβουν τον ίδιο τον J.J.Rousseau. Μετά από το γεγονός αυτό ο J.J.Rousseau κατέφυγε στην Ελβετία, όπου και εκεί τον καταδίκασαν και μετά πήγε στην Αγγλία κοντά στον φιλόσοφο Χιουμ. Τελικά πέθανε στο Παρίσι.

⁴. Ενδεικτική της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής αντίληψης του J.J.Rousseau είναι η εναρκτήρια φράση στον Πρόλογο του "Αιμίλιου": "Αρχίστε, λοιπόν, μελετώντας καλύτερα τους μαθητές σας, γιατί βεβαιότατα καθόλου δεν τους γνωρίζετε" στο βιβλίο του *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 2001, σελ. 34.



εξίσου καλά αυτό που λέμε "μικρά παιδιά", τα "μικρούλια" των τριών χρόνων, όσο και τους νέους εργένηδες, τους έφηβους και στους νέους ανθρώπους.

Έτσι, η παιδαγωγική σχέση αυτονομείται για πρώτη φορά σε σχέση με τις άλλες κοινωνικές σχέσεις και ο δάσκαλος δεν είναι πια ένας "παιδαγωγός" με την αρχαιοελληνική σημασία του όρου, δηλαδή ένας τεχνίτης που μεταβιβάζει πρακτικές γνώσεις σε ένα νέο. Ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό του νέου τρόπου εκπαίδευσης αυτή την περίοδο είναι η υποταγή σε απρόσωπους και αφηρημένους κανόνες της σχολικής ζωής: αυτό ακριβώς το στοιχείο αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ των πρωταγωνιστών του "σχολείου" (δασκάλους και μαθητές) και ταυτόχρονα συγκροτεί το "σχολείο" σαν μια ξεχωριστή κοινωνική δομή με διακριτή οργάνωση, δηλαδή με ένα χωροχρόνο διακριτό από άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, με εξειδικευμένο πρόγραμμα και χρονοδιάγραμμα.

Στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, οι καταβολές αυτής της "σχολειοποίησης" και της συνακόλουθης "σχολικής τάξης" συνδέονται με τις βαθύτερες πολιτικές και θρησκευτικές αναμορφώσεις που συμβαίνουν αυτή την περίοδο στο επίπεδο της "πόλης," με πρωταγωνιστή την αστική τάξη. Πράγματι, στο μεταίχμιο του 16ου και 17ου αιώνα δημιουργείται στην Ευρώπη μια σύγχρονη "εκκοσμικευμένη κοινωνία", δηλαδή μια κατά βάση "κοινωνία πολιτών" αποδεσμευμένη από θρησκευτικές προκαταλήψεις και μύθους. Η κοινωνία αυτή διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις προηγούμενες παραδοσιακές κοινωνίες, στο μέτρο που, σταδιακά, τη θέση του θρησκευτικού ανορθολογισμού και των συνακόλουθων ολιστικών ερμηνειών του κόσμου καταλαμβάνει η κυριαρχία του εξορθολογισμού της ζωής και ο συνακόλουθος καταμερισμός σε επιμέρους εξειδικευμένες "επιστημονικές" ερμηνείες του κόσμου. Έτσι, με τον ίδιο τρόπο που η επιστήμη αποσπάται από το μύθο, αποσπάται και η



σχολική παιδαγωγική από την πρακτική μύησης. Τις συμβολικές-Θεοκρατικές κοινωνίες διαδέχεται μια "κοινωνία πολιτών," της οποίας η συνοχή διασφαλίζεται μέσω της πολιτικής ιδεολογίας ενός συγκεντρωτικού Κράτους. Αυτή η εντελώς νέα κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί πλέον το ρυθμιστικό πλαίσιο λειτουργίας της "σχολειοποίησης" του παιδιού.

Το πέρασμα από τις Θεοκρατικές αντιλήψεις του Μεσαίωνα στις ανθρωποκεντρικές αντιλήψεις της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού επηρέασε επίσης βαθιά τις αντιλήψεις των φυσικών επιστημόνων για τη θέση της Γης στο πλανητικό μας σύστημα: πράγματι, στη διάρκεια του Μεσαίωνα, οι άνθρωποι πίστευαν ότι η Γη είναι επίπεδη και ότι αυτή είναι το κέντρο του Ηλιακού μας συστήματος. Η εξέλιξη της τεχνολογίας και ιδιαίτερα η ανακάλυψη του τηλεσκοπίου έδειξαν ότι η αντίληψη αυτή ήταν εντελώς εσφαλμένη: αποδείχθηκε ότι η Γη είναι στρογγυλή και ότι ο Ήλιος κατέχει το κέντρο του πλανητικού συστήματος· με άλλα λόγια, το πέρασμα από μια Γεωκεντρική σε μια Ηλιοκεντρική αντίληψη του Πλανητικού μας συστήματος οφείλεται ουσιαστικά στην απελευθέρωση του ανθρώπου από τις Θεοκεντρικές αντιλήψεις και τις δεισιδαιμονίες που τον κατείχαν και στην καθιέρωση της Επιστήμης και του Ορθού Λόγου ως εργαλείων αναζήτησης και έρευνας μιας αλήθειας με επίκεντρο τον Άνθρωπο και τις ανάγκες του.

Τέλος, οι ανθρωποκεντρικές αντιλήψεις επηρέασαν βαθιά, όχι μόνο την ευρύτερη παιδαγωγική ιδεολογία, αλλά και τις ειδικότερες διδακτικές προσεγγίσεις. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η κυρίαρχη ιδεολογία στη Θεοκρατική φεουδαρχική κοινωνία, που συνίστατο στο ότι ο άνθρωπος πλάστηκε "κατ' εικόνα και ομοίωσιν Θεού" ήταν στη βάση της παιδαγωγικής αντίληψης για το παιδί (Άνθρωπος), που εθεωρείτο "κατ' εικόνα και ομοίωσιν του ενήλικα (Θεού). Η Θεοκρατική αυτή ιδεολογία είναι επίσης στη βάση της "δασκαλοκεντρικής αντίληψης" για τη μάθηση, όπου η εξουσία του



Δασκάλου (Θεός), ενορχηστρωτή και βασικού πρωταγωνιστή της διδακτικής πράξης, νομιμοποιείται από την "παιδαγωγική αυθεντία". Με αυτή την έννοια ο Δάσκαλος, όπως ο Θεός, είναι αλάνθαστος και δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από το μαθητή. Το τέλος της θεοκρατικής ιδεολογίας και η συνακόλουθη κυριαρχία ανθρωποκεντρικών αντιλήψεων στο Διαφωτισμό, οδήγησαν στην αναγνώριση της ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας καθώς και σε "μαθητοκεντρικές" διδακτικές αντιλήψεις της εκπαιδευτικής πράξης.

Πιο συγκεκριμένα, η "δασκαλοκεντρική" θεώρηση της διδασκαλίας έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1) Ο δάσκαλος θεωρείται μια "παιδαγωγική αυθεντία," την οποία ο μαθητής δεν μπορούσε να αμφισβητήσει σε καμία περίπτωση.

2) Η πρώτη συνέπεια αυτής της αντίληψης ήταν ότι το μάθημα περιορίζεται στην "παράδοση" και εκτοπίζει ή ακόμη και απαγορεύει εντελώς το διάλογο δασκάλου-μαθητή.

3) Η δεύτερη συνέπεια της παραπάνω αντίληψης ήταν η αρχιτεκτονική διάταξη της σχολικής τάξης, η οποία, δυστυχώς, εξακολουθεί να ισχύει ακόμη σε αρκετά σχολεία της χώρας μας. Έτσι η "δασκαλοκεντρική" σχολική τάξη έχει στο κέντρο της την έδρα του δασκάλου, στην οποία εστιάζεται και δεσμεύεται το οπτικό πεδίο του συνόλου των μαθητών. Η διάταξη των θρανίων ακολουθεί την ίδια λογική: τα θρανία είναι παραταγμένα το ένα πίσω από το άλλο, χωρίς τη δυνατότητα μετακίνησης (είναι καρφωμένα στο έδαφος). Αυτή η διάταξη ευνοεί τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, αλλά και εμποδίζει οποιοδήποτε διάλογο ή συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Η "μαθητοκεντρική" θεώρηση της διδασκαλίας έχει χαρακτηριστικά διαμετρικά αντίθετα της προηγούμενης "δασκαλοκεντρικής" θεώρησης:



1) Ο δάσκαλος θεωρείται "σύμβουλος" και "βοηθός" του μαθητή στην αναζήτηση της γνώσης.

2) Μια πρώτη συνέπεια αυτής της αντίληψης είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία: σε αυτό το πλαίσιο, η ύπαρξη διαλόγου μεταξύ δασκάλου-μαθητών θεωρείται ως αναγκαία προϋπόθεση πραγμάτωσης και ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου.

3) Η αλλαγή στην οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης είναι η δεύτερη συνέπεια της "μαθητοκεντρικής" θεώρησης της διδασκαλίας: η έδρα παύει να είναι στο κέντρο της τάξης και σε ορισμένα σχολεία δεν υπάρχει καθόλου. Διαμορφώνονται δύο τύποι σχολικής τάξης: στον ένα τύπο τα θρανία έχουν τη δυνατότητα μετακίνησης σε σχήμα Π έτσι ώστε να επιτρέπουν τη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους· στον άλλο τύπο δεν υπάρχουν καθόλου θρανία, αλλά μικρά τραπέζια με καρέκλες γύρω-γύρω: ο τύπος αυτός της σχολικής τάξης είναι ιδανικός για την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, ευνοεί τη λεγόμενη "ομαδο-συνεργατική" διδασκαλία και περιορίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του οποίου τώρα περιορίζεται σε αυτόν του "επόπτη" των εργασιών των μαθητικών ομάδων.

Θεσμοποίηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στον αιώνα του Θετικισμού από τον E. Durkheim.

Η καλλιέργεια της Επιστήμης και του Ορθού Λόγου που, όπως προαναφέραμε, αποτελούν τα σπουδαιότερα επιτεύγματα του αιώνα του Διαφωτισμού "κληροδοτούνται" και φθάνουν στο απόγειό τους στη διάρκεια του 19ου αιώνα, ο οποίος ονομάστηκε αιώνας του Θετικισμού. Η ονομασία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι, σε όλη αυτή την περίοδο, οι λεγόμενες "Θετικές" επιστήμες, κυρίως η Φυσική



Επιστήμη και τα Μαθηματικά εξιδανικεύονται και θεωρούνται τα πιο έγκυρα εργαλεία ελέγχου και αξιοποίησης της "φύσης" προς όφελος του ανθρώπου. Σε αυτό το πλαίσιο το πείραμα και η παρατήρηση αλλά και τα εφαρμοσμένα μαθηματικά, όπως π.χ. η στατιστική, αναπτύσσονται και φθάνουν στην κορύφωσή τους.

Στον αιώνα του Θετικισμού οι λεγόμενες "Ανθρωπιστικές" Επιστήμες υιοθετούν τα επιστημολογικά μοντέλα και τις μεθόδους των Θετικών Επιστημών προκειμένου να θεωρηθούν πιο έγκυρες και να νομιμοποιηθούν. Έτσι, η Κοινωνιολογία π.χ., ενώ μέχρι τότε ήταν μια επιστήμη καθαρά θεωρητική με φιλοσοφικό υπόβαθρο, υιοθετεί τη στατιστική μέθοδο προκειμένου να νομιμοποιήσει την "αντικειμενικότητα" των πορισμάτων της, αλλά και να "αυτονομηθεί από τη Φιλοσοφία, της οποίας μέχρι τότε εθεωρείτο "θεραπείδα". Μέσω αυτής της οδού, ο Γάλλος φιλόσοφος E. Durkheim κατορθώνει να καθιερώσει την κοινωνιολογία ως αυτοδύναμη επιστήμη με ακαδημαϊκό κύρος, εφαρμόζοντας τις μεθόδους των φυσικών επιστημών στη μελέτη της κοινωνίας. Αφού πέτυχε το στόχο αυτό, ο E. Durkheim συγκροτεί για πρώτη φορά τη σχολική κουλτούρα σε κοινωνιολογικό αντικείμενο, το οποίο ονομάζει "Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης". Προκειμένου να ιδρύσει μια έδρα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης, ο E. Durkheim αναγκάστηκε να νομιμοποιήσει την Παιδαγωγική Επιστήμη, στην οποία προσδίδει το απαραίτητο ακαδημαϊκό κύρος, εξασφαλίζοντας μια έδρα Παιδαγωγικής στη Σορβόνη. Σε αυτό το πλαίσιο ολοκληρώνεται η δεύτερη φάση της "επιστημονικοποίησης" της Παιδαγωγικής, η οποία χαρακτηρίζεται από τη θεσμοποίηση της τελευταίας με την καθιέρωσή της στο Πανεπιστήμιο.



3. Βασικές έννοιες της Παιδαγωγικής: Αγωγή, Παιδεία/Μόρφωση, Εκπαίδευση.

Οι πολλαπλές σημασίες της έννοιας "Αγωγή". Η Αγωγή ως "κοινωνικοποιητική δράση" και οι διαφορές της από την Παιδεία. Οι διαφορές των όρων "Παιδεία" και "Αγωγή": ο "αμόρφωτος" και ο "ανάγωγος". Οι ετυμολογικές διαφορές των όρων "Παιδεία" και "Αγωγή". Η "Αγωγή" ως προϋπόθεση της "Παιδείας": Πρωτογενής αγωγή και χειραγώγηση.

Η *Αγωγή* διαφέρει από την *Παιδεία*: αναφέρεται στη σκόπιμη ενέργεια που ασκεί αυτός που (εκ)παιδεύει πάνω σ' αυτόν που (εκ)παιδεύεται και αναφέρεται κυρίως στην παιδική ηλικία. Αφορά κυρίως τη συνειδητή και προγραμματισμένη παροχή, από πλευράς του παιδαγωγού και εσωτερίκευση, από πλευράς του παιδαγωγούμενου, στάσεων, κανόνων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, που ισχύουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Κύριο χαρακτηριστικό της Αγωγής είναι η καθοδήγηση.

Η χρήση της λέξης *αγωγή* με την έννοια της *παιδευτικής ενέργειας* στον άνθρωπο, ανιχνεύεται, για πρώτη φορά, στον ορισμό που δίνει ο Πλάτων στην *παιδεία*:

"Παιδεία είναι η προσέλκυση και η καθοδήγηση των παιδιών προς τις αρχές (της συμπεριφοράς), που ο νόμος χαρακτηρίζει σαν ορθές από την πείρα των πιο ώριμων και των πιο συνετών ανθρώπων" (Πλάτων, *Νόμοι*, 659d).

Εδώ είναι προφανές, ότι ο Πλάτων ορίζει την *αγωγή* ως μια *παιδευτική ενέργεια*, η οποία έχει ως στόχο να προσελκύσει και να καθοδηγήσει τις ψυχές των παιδιών, έτσι ώστε να εξοικειωθούν με εκείνες τις αρχές της συμπεριφοράς, που έχουν αναγνωριστεί από τους νόμους της "Πολιτείας" ως ορθές.

Ειδικότερα στο συγκεκριμένο απόσπασμα, η *αγωγή* έχει τη σημασία της *καθοδήγησης των ανηλίκων από τους ενήλικες*, καθοδήγησης όμως, που προϋποθέτει



έλξη, ανάπτυξη στις ψυχές των παιδιών μιας επίκτητης ορμής για προσαρμογή στους ορθούς κανόνες, που η πολιτεία επιβάλλει⁵.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι η κυριολεκτική σημασία της *αγωγής* είναι η *μεταφορά* και η *μετακόμιση*. Στη συνέχεια, επειδή η *μεταφορά* έχει ανάγκη από έναν οδηγό, προσλαμβάνει τη σημασία της *οδήγησης*. Η τελευταία όμως, για να ισχύσει στο πεδίο των ιδεών, μεταγράφεται από κίνηση που είναι στον φυσικό κόσμο, σε *καθοδήγηση*, η οποία γίνεται μέσω της *ανατροφής* και της *παιδείσεως*. Αυτήν ακριβώς τη σημασία της *παίδευσης* και της *ανατροφής* των ανηλίκων, φαίνεται ότι λαμβάνει ο όρος *αγωγή* στη νεοελληνική γλώσσα. Βεβαίως, ο όρος *ανατροφή* καλύπτει ένα μέρος μόνον από το ευρύ σημασιολογικό περιεχόμενο της *αγωγής*: δηλώνει την επιμέλεια και την φροντίδα για την διατροφή και την εκπαίδευση των ανηλίκων.

Στην λατινική πολιτισμική παράδοση, η έννοια της παιδευτικής φροντίδας για τη μόρφωση των ανηλίκων, εκφράζεται με τον αντίστοιχο της *αγωγής* όρο *educatio*, ο οποίος είναι σχεδόν ταυτόσημος του αρχαίου ελληνικού όρου *τρέφω*.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η γαλλική λέξη *education*, η οποία είναι παράγωγη και ύστερη του λατινικού όρου *educatio*, έχει διπλή ετυμολογική προέλευση. Προέρχεται από το ρήμα *educare*, που σημαίνει *τρέφω*, και από το ρήμα *educere*, που σημαίνει *βγάζω έξω, οδηγώ προς*, με μια λέξη: *ανατρέφω*.

Τρέφω και *ανατρέφω*: αυτή η διπλή ετυμολογική προέλευση, εκφράζει τις δύο τάσεις, συχνά αλληλοσυγκρουόμενες, μιας *αγωγής*, η οποία, άλλοτε έχει σαν στόχο και φροντίδα πώς να δώσει στο παιδί *τροφή από γνώσεις*, δηλαδή να *θρέψει το πνεύμα του με γνώσεις* και άλλοτε προσπαθεί να το *αναθρέψει* για να *βγάλει έξω*, να *εκμαιεύσει* όλες τις δυνατότητές του.

⁵. Βλ. λήμμα "Αγωγή", στην *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Εκδ. Οργανισμός "Ελληνικά Γράμματα", Αθήνα 1968, Τόμος Πρώτος, σ. 31.



Με αυτή την έννοια, η διπλή αυτή ετυμολογική προέλευση έλκει την καταγωγή της από δύο αντίθετες παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι οποίες αντανακλώνται στο χώρο της διδασκαλίας, με τον ακόλουθο τρόπο: η πρώτη, η οποία, όπως προαναφέραμε, έχει τη σημασία της *αγωγής*, ως *τροφής*, την οποία ο δάσκαλος παρέχει στο παιδί, εκφράζει την *δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας*. Σύμφωνα με αυτή, ο δάσκαλος "γεμίζει" με γνώσεις τον νου του παιδιού, ο οποίος είναι μια "tabula rasa"⁶, δηλαδή ένα "άσπρο χαρτί", επί του οποίου εγγράφονται οι γνώσεις-τροφές, οι οποίες παρέχονται αποκλειστικά και μόνον από το δάσκαλο.

Η δεύτερη σημασία της *αγωγής*, η οποία, όπως προαναφέραμε, έχει τη σημασία της *ανατροφής*, προσδίδει έναν άλλο ρόλο στην παιδαγωγική σχέση, στο μέτρο που, όπως προαναφέραμε, ο δάσκαλος δεν *τρέφει*, αλλά *ανα-τρέφει*, δηλαδή *οδηγεί* το παιδί να αξιοποιήσει τις ήδη υπάρχουσες γνωσιακές δυνατότητες που υπάρχουν μέσα του. Έτσι, ο δάσκαλος δεν θεωρείται *αυθεντία*, δηλαδή μοναδικός και αποκλειστικός κάτοχος και μεταδότης γνώσεων, αλλά *οδηγός* και *σύμβουλος* του παιδιού· ο στόχος του είναι, όπως προαναφέραμε, να *εκμαιεύσει* από το παιδί τις "εν δυνάμει" ικανότητές του, με στόχο να τις καταστήσει "εν ενεργεία" γνώσεις.

Η Αγωγή ως "κοινωνικοποιητική δράση" και οι διαφορές της από την Παιδεία.

Αναφέραμε παραπάνω ότι η *αγωγή* διαφέρει από την *παιδεία*, εφόσον η *αγωγή* αναφέρεται σε μια *σκοπίμη παιδευτική ενέργεια*, που ασκεί ο ενήλικος πάνω στον ανήλικο και τονίσαμε ότι η *αγωγή* αναφέρεται κυρίως στην *παιδική ηλικία*, ενώ η

⁶. Ο όρος ανήκει στον άγγλο φιλόσοφο John Locke, ο οποίος θεωρεί ότι δεν υπάρχουν έμφυτες ιδέες, ούτε καν λογικές αρχές πάνω στις οποίες όλοι οι άνθρωποι συμφωνούν αυθορμήτως. Σε αυτό το πλαίσιο του εμπειρισμού εντάσσεται και η αντίληψη ότι το παιδί είναι ένας "άγραφος χάρτης", επί του οποίου εγγράφονται οι εντυπώσεις που προέρχονται από τον εξωτερικό κόσμο των αισθήσεων.



παιδεία δεν έχει συγκεκριμένο χώρο ούτε χρόνο, είναι, δηλαδή, μια διαδικασία που μπορεί να διαρκέσει σε όλη τη ζωή ενός ανθρώπου.

Η *αγωγή*, όμως, έχει και μια άλλη σημαντική έννοια: αυτή της *καθοδήγησης των παιδιών*, η οποία αναφέρεται στην επιδίωξη της διαμόρφωσης της νοοτροπίας ή της συμπεριφοράς τους, σύμφωνα με τους παραδεγμένους κανόνες μιας κοινωνικής ομάδας.

Με αυτή την έννοια, η *αγωγή* ταυτίζεται με την *κοινωνικοποίηση*. Ο πατέρας της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, Emile Durkheim, στο έργο του "Education et Sociologie" ("Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία"), αποδίδει στον όρο *αγωγή* την έννοια της *κοινωνικοποιητικής δράσης*:

"Αγωγή είναι η δράση που ασκούν οι γενεές των ενηλίκων πάνω σ' αυτές που δεν είναι ακόμα ώριμες για την κοινωνική ζωή. Σκοπός της είναι να προκαλέσει στο παιδί έναν αριθμό φυσικών, πνευματικών και ηθικών καταστάσεων, τις οποίες απαιτούν από αυτό, τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της όσο και, ειδικότερα, το κοινωνικό περιβάλλον για το οποίο προορίζεται"⁷.

Με αυτή την έννοια, η *αγωγή* δεν έχει το γνωστικό βάθος και εύρος των όρων *παιδεία* και *μόρφωση*: η *παιδεία* απαιτεί την ελεύθερη διαμόρφωση του ανθρώπου, ενώ αντίθετα, η *αγωγή* προϋποθέτει ένα τρόπο ζωής αποδεκτό από το κοινωνικά κατεστημένο πλαίσιο, στο οποίο πρέπει να προσαρμόζονται όλοι και, πρωτίστως, οι *φορείς της εκπαίδευσης*.

Οι διαφορές των όρων "Παιδεία" και "Αγωγή": ο "αμόρφωτος" και ο "ανάγωγος".

Όπως προαναφέραμε, η *αγωγή* αναφέρεται κυρίως στην διαμόρφωση του χαρακτήρα, σύμφωνα με τις επικρατούσες δοξασίες και κανόνες συμπεριφοράς.

⁷. Βλ. Durkheim E., *Education et Sociologie*, P.U.F./Quadrige, Paris ²1989, σ. 51.



Αυτό διαφαίνεται, μεταξύ άλλων, από τη διαφορετική χρήση που έχουν, στην καθημερινή μας γλώσσα, οι λέξεις *ανάγωγος* και *αμόρφωτος*: έτσι, *ανάγωγος* είναι ο άνθρωπος που δεν έχει λάβει την αναμενόμενη από το κοινωνικό περιβάλλον ανατροφή, ενώ *αμόρφωτος* είναι ο άνθρωπος που δεν μορφώθηκε ή που δεν έλαβε την κατάλληλη παιδεία· επίσης, οι δύο όροι είναι εντελώς ανεξάρτητοι μεταξύ τους και ο ένας δεν αποτελεί προϋπόθεση της ύπαρξης του άλλου: έτσι, ο *αμόρφωτος* δεν είναι κατ' ανάγκην *ανάγωγος* ενώ, αντιστρόφως, ο *ανάγωγος* δεν είναι κατ' ανάγκην *αμόρφωτος*.

Η ουσιαστική σημασιολογική διαφορά τους έγκειται στο ότι ο *ανάγωγος* έχει παραβιάσει τους *κανόνες συμπεριφοράς*, οι οποίοι επιβάλλονται από τον κοινωνικό του χώρο, ενώ ο *αμόρφωτος* στερείται απλώς τις *γνώσεις*, οι οποίες θα του επέτρεπαν να είναι, θεωρητικά και πρακτικά, περισσότερο ευέλικτος στον κοινωνικό του χώρο.

Επιπλέον, η συμπεριφορά του *ανάγωγου* είναι ανεξάρτητη και δεν αφορά στο μορφωτικό του επίπεδο: είναι γνωστό, ότι ο *ανάγωγος* μπορεί να είναι είτε *μορφωμένος* είτε *αμόρφωτος*. Με την ίδια λογική, η στέρηση μόρφωσης, η οποία χαρακτηρίζει τον *αμόρφωτο*, δεν συνεπάγεται ούτε υπονοεί παραβίαση βασικών κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς.

Οι ετυμολογικές διαφορές των όρων "Παιδεία" και "Αγωγή"

Η *αγωγή*, όπως οι συνώνυμες έννοιές της, η *χειραγώγηση*, η *καθοδήγηση* και ο *φρονηματισμός*, προϋποθέτουν ένα τρόπο ζωής, του οποίου η ορθότητα θεωρείται δεδομένη από όλα τα μέλη της κοινωνίας, και ιδιαίτερα τους πρωτεργάτες της, δηλαδή τους *γονείς* και τους *δασκάλους*.

Με αυτή την έννοια, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι στην ελληνική γλώσσα, υπάρχει μια ουσιαστική γλωσσική και ετυμολογική διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες της *παιδείας* και της *αγωγής*. Η *αγωγή* είναι ενέργεια που απορρέει από τον *άγοντα* το



παιδί, δηλαδή τον *παιδαγωγό*. Εδώ δεν προΐσταται ο *παιδαγωγούμενος*, αλλά ο *παιδαγωγός*. Αντίθετα, η *παιδεία* ξεκινά από το *παιδί*, με απώτερο στόχο την ομαλή και, προπαντός, την *ελεύθερη διαμόρφωση* του *παιδαγωγούμενου*.

Έτσι, στην πρώτη περίπτωση *της αγωγής*, όλα πρέπει να συγκλίνουν στην υποταγή του παιδιού στα κελεύσματα του παιδαγωγού, καθώς και στη *συμμόρφωσή* του στους κυρίαρχους κανόνες που επιβάλλει και νομιμοποιεί το εκάστοτε δεδομένο κοινωνικό σύνολο. Με άλλα λόγια, η έννοια της *αγωγής* αντλεί το *νόημά* της από ένα σταθερό κώδικα κοινωνικής συμπεριφοράς, ο οποίος, με τη σειρά του, σημασιοδοτείται από ένα ευρύτερα αποδεκτό σύστημα κοινωνικών αξιών. Αντιθέτως, στη δεύτερη περίπτωση της *παιδείας*, όλα πρέπει να συγκλίνουν στην ιδανική, κατά το δυνατόν, και *ελεύθερη διαμόρφωση* του παιδιού.

Η "Αγωγή" ως προϋπόθεση της "Παιδείας": Πρωτογενής αγωγή και χειραγώγηση.

Το κρίσιμο ερώτημα που ανακύπτει από τα προαναφερθέντα περί *παιδείας* και *αγωγής*, είναι το ακόλουθο: είναι δυνατόν να υπάρξει *παιδεία*, χωρίς προηγουμένως να υφίσταται η *αγωγή*;

Αναφέραμε ότι η *παιδεία* δεν έχει στόχους και ότι η ίδια αποτελεί τον τελικό στόχο όλων των άλλων ενεργειών στο παιδευτικό πλαίσιο. Η *παιδεία* λοιπόν, με αυτή την έννοια, προβάλλει ως *αποτέλεσμα*, ενώ οι υπόλοιπες έννοιες αναδεικνύονται ως συμβάλλουσες στο τελικό αποτέλεσμα, το οποίο είναι η *ουσία* της *παιδείας*.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το εύρος της *αγωγής*, στο μέτρο που αυτή συμβάλλει στο τελικό αποτέλεσμα της *παιδείας*, είναι στενότερο από εκείνο της *παιδείας*: με άλλα λόγια, η *αγωγή* αποτελεί μέρος της ευρύτερης έννοιας της *παιδείας*. Κατά συνέπεια, εφόσον η *αγωγή* συναπαρτίζει το περιεχόμενο της *παιδείας*, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση της *παιδείας*: επομένως, είναι αδύνατον να υπάρξει η *παιδεία*, χωρίς



προηγούμενως να έχει λάβει υπόσταση και ύπαρξη η *αγωγή*. Όμως, το ερώτημα που ανακύπτει εδώ, είναι σχετικό με το *εύρος*, τη *χρονική διάρκεια* και, κυρίως, τη *χρονική λειτουργία* της *αγωγής*.

Σ' αυτό το σημείο, είναι σκόπιμο να διακρίνουμε *δύο είδη αγωγής*: το πρώτο είδος *αγωγής* είναι *αναγκαίο*, ενώ το δεύτερο είδος, είναι *επικίνδυνο*. Η *αγωγή* του *πρώτου είδους*, η οποία ονομάζεται *πρωτογενής αγωγή*, επιδιώκει να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις της *παιδείας* και είναι απαραίτητη για την πνευματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου.

Πιο συγκεκριμένα, η *πρωτογενής αγωγή* αρχίζει από τη γέννηση και καλύπτει, λίγο έως πολύ, τη χρονική περίοδο έως την ενηλικίωση του ατόμου. Το περιεχόμενό της συνίσταται στις πρώτες ιδέες, πεποιθήσεις, ικανότητες, κανόνες που το παιδί κληρονομεί από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο γεννιέται, χωρίς να είναι σε θέση να τις αμφισβητήσει ή να ασκήσει κριτική σ' αυτές. Με άλλα λόγια, τη ζωή μας ως άνθρωποι, την αρχίζουμε όλοι μας με την *αγωγή* και όχι με την *παιδεία*.

Με αυτή την έννοια, η *πρωτογενής αγωγή* αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της *παιδείας*, εφόσον τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει ακόμη αξιόλογες ψυχονοητικές και ηθικές ικανότητες. Καθώς όμως οι θεμελιακές προϋποθέσεις της *παιδείας* (αξίες, παραδόσεις, κοινωνικές έξεις), αρχίζουν να εξασφαλίζονται, όσο το παιδί ωριμάζει, η *πρωτογενής αγωγή* πρέπει να δώσει την σκυτάλη στην *παιδεία*. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να αρχίσει η καλλιέργεια μιας *αγωγής* πιο ευέλικτης και πιο διαλεκτικής, η οποία να στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του διαλόγου.

Δυστυχώς όμως, μερικές φορές, η *αγωγή* παρατείνεται και, αντί να δώσει την θέση της στην *παιδεία*, γίνεται υποκατάστατό της τελευταίας. Σ' αυτή την περίπτωση, η *πρωτογενής αγωγή*, εκπίπτει σε ένα είδος *χειραγώγησης*, επικίνδυνης και ανασταλτικής για οποιαδήποτε ανάπτυξη της ελεύθερης και δημιουργικής σκέψης.



Αυτός ο ανασταλτικός χαρακτήρας της *αγωγής*, χαρακτηρίζει πιο συχνά τις κλειστές και αυταρχικές κοινωνίες. Πιο συγκεκριμένα, ο εκφυλισμός αυτός της *αγωγής* και η αντικατάστασή της από τη *χειραγώγηση*, έχει σαν στόχο - εσκεμμένο, πολλές φορές, από την πλευρά της πολιτικής εξουσίας- τον έλεγχο της συνείδησης των νέων, με απώτερο στόχο την διαμόρφωση φρόνιμων, υπάκουων και πειθαρχικών πολιτών, αφοσιωμένων στην επικρατούσα ιδεολογία και στην εκάστοτε κυρίαρχη κοινωνική και οικονομική κατάσταση.

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι, ενώ η *πρωτογενής αγωγή* του νέου ατόμου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ίδια την ύπαρξη της κοινωνικής ζωής και, επομένως, για την περαιτέρω ανάπτυξη της *παιδείας*, η παράταση της *αγωγής* σε βάρος της *παιδείας*, αποτελεί παραμέληση ή, ενίοτε, σκόπιμη νόθευση της *παιδείας*. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο του εκφυλισμού της *παιδείας* σε *χειραγώγηση*, καλλιεργείται, όπως θα διαπιστώσουμε, η *δογματική σκέψη*,

Συμπερασματικά λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η επίδραση η οποία ασκείται μέσω της *αγωγής* στον ανήλικο, έχει σαν πρωταρχικό στόχο την καλλιέργεια και την προώθηση ενός ορισμένου *κοινωνικού προτύπου παιδικής ηλικίας*, το οποίο δεν θα έχει προσωρινό χαρακτήρα, αλλά μόνιμο και σταθερό.

Άξονες προβληματισμού

Οι έννοιες της "Παιδείας" και της "Μόρφωσης".

Η Δημοκρατία ως ουσιαστική προϋπόθεση της παιδείας.

Παιδεία και Ηθική μόρφωση: η δια-μορφωτική σημασία των παραδειγμάτων και των προτύπων στην παιδεία.



Παιδεία και δογματισμός: Το πλαίσιο και το πρόβλημα του δογματισμού, η φύση των δογμάτων, η σύγχρονη ερμηνεία των δογμάτων.

Παιδεία/Μόρφωση και Εκπαίδευση: Εννοιολογικές και δομικές διαφορές

Ελεύθερη Παιδεία, χωρίς στόχους, που οδηγεί στη διαλεκτική Σκέψη και τον ελεύθερο ουσιαστικό διάλογο ή

Εκπαίδευση-κατάρτιση προσδεμένη στο άρμα της αγοράς εργασίας, που οδηγεί στην εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, στον άκριτο καταναλωτισμό και στη δογματική σκέψη;

Ένα από τα κεντρικά προβλήματα της παιδαγωγικής θεωρίας είναι η μελέτη και η αποσαφήνιση ορισμένων βασικών παιδαγωγικών εννοιών, όπως αυτές της *Παιδείας*, της *Μόρφωσης*, της *Αγωγής* και της *Εκπαίδευσης*.

Ο απώτερος στόχος αυτής της διαπραγμάτευσης των παραπάνω εννοιών είναι να αναδειχθεί το γεγονός ότι η αποσαφήνιση των εννοιών αυτών είναι απαραίτητη για τη σωστή θεμελίωση, όχι μόνον μιας συγκροτημένης *Θεωρίας της Παιδείας*, αλλά κυρίως μιας ορθής διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην *εκπαιδευτική πολιτική* και την *εκπαιδευτική πράξη*.

Οι έννοιες της *Παιδείας* και της *Μόρφωσης*

Ας αρχίσουμε από την ανάλυση του όρου *Παιδεία*: ο όρος *Παιδεία* καταγράφεται ήδη στις αρχές του 5ου αιώνα π. Χ. στην αρχαία Ελλάδα, με την έννοια της *ανατροφής των παιδων*. Πρέπει σ' αυτό το σημείο να υπογραμμίσουμε ότι οι αρχαίοι Έλληνες, αν και δεν περιόριζαν την παιδευτική λειτουργία στην παιδική ηλικία, δημιούργησαν τον όρο *Παιδεία* από αυτή, επειδή η ηλικία αυτή είναι στον άνθρωπο εύπλαστη και έχει μεγάλη διάρκεια. Γι' αυτό το λόγο, η παιδευτική λειτουργία που συντελείται στην παιδική ηλικία



Θεωρήθηκε καθοριστική για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του νηπίου σε σκεπτόμενο άνθρωπο⁸.

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος *Παιδεία* εμφανίζεται στην ελληνική γλώσσα από τον 5ο π.Χ. αιώνα στο έργο του Αισχύλου *Επτά επί Θήβαις* με την ποιητική έννοια της ανατροφής των νέων από τη μητέρα γη. Ο Θουκυδίδης στο έργο του *Επιτάφιος* μεταχειρίζεται τη λέξη *παίδευσις* με την ευρύτερη έννοια του πνευματικού πολιτισμού. Ο Πλάτων σε ολόκληρο το έργο του χρησιμοποιεί τον όρο *Παιδεία* ως ταυτόσημο όρο με τη *φιλοσοφία* και την *πολιτική*. Τελικά στην αρχαία Ελλάδα η *Παιδεία* περιλαμβάνει όλη την ανθρώπινη προσπάθεια για την επιδίωξη ενός ιδανικού, ιδέα που γεννιέται για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας⁹.

Γενικότερα, η έννοια της *Παιδείας*, ταυτόσημη με τον όρο *Φιλοσοφία* σε όλη τη διάρκεια της ελληνικής αρχαιότητας, ορίζεται ως μια διαρκής ανθρώπινη προσπάθεια για την επιδίωξη ενός ιδανικού: αυτού της γνώσης της αλήθειας του ανθρώπου και του κόσμου.

Αυτή ακριβώς η σημασιολογική ταύτιση των λέξεων *Παιδεία* και *Φιλοσοφία* έγκειται, σύμφωνα με τον Γ. Τζαβάρα, στην ίδια τη νοηματοδότηση της *Φιλοσοφίας*, η οποία ορίζεται ως "στροφή και πορεία προς τη σοφία". Αναφέρει σχετικά ότι: "Η λέξη "παιδεία" ονομάζει με μια εξαιρετική ευρύτητα και επάρκεια το ίδιο που ονομάζει η λέξη "φιλοσοφία": τη στροφή και την πορεία προς τη σοφία. Το να έχει κανείς παιδεία, δεν σημαίνει κιόλας ότι είναι σοφός· σημαίνει όμως ότι έχει προσανατολιστεί προς αυτή την κατεύθυνση κι έχει κάνει τα πρώτα βήματα στο δρόμο προς τη σοφία. Το να έχει κανείς παιδεία, σημαίνει ότι έχει συνειδητοποιήσει έστω και ελάχιστα την

⁸ . Βλ. λήμμα *Παιδεία* στην *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Εκδ. Οργανισμός Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1968, Τόμος Τέταρτος σ. 338.

⁹ .Βλ. λήμμα *Παιδεία* στην *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Εκδ. Οργανισμός Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1968, Τόμος Τέταρτος, σ. 338.



ύπαρξη ενός δρόμου, που οδηγεί προς μια διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων· σημαίνει μάλιστα ότι έχει στρέψει το ενδιαφέρον του στο να εξερευνήσει αυτό το δρόμο. Τον ίδιο τούτο προσανατολισμό, το ίδιο ενδιαφέρον και την ίδια συνειδητοποίηση προϋποθέτει η φιλοσοφία. ...Αυτή η νοηματική συγγένεια των λέξεων "παιδεία" και "φιλοσοφία" έχει προσεχτεί από καιρό, γι' αυτό και δεν μπορεί να εκληφθεί ως καινούργια ανακάλυψη. Ο Αμερικανός στοχαστής John Dewey διατύπωσε στις αρχές του 20ου αιώνα αυτή την αλήθεια με εξαιρετική διαύγεια, γι' αυτό και όχι άδικα θεωρείται θεμελιωτής της σύγχρονης Φιλοσοφίας της παιδείας. ...Θεώρησε ότι ολόκληρη η Φιλοσοφία είναι μια Φιλοσοφία της παιδείας. ..Αξίζει να τονιστεί ότι έτσι ιδωμένη η παιδεία δεν είναι ένα *αντικείμενο* της Φιλοσοφίας. ...Η παιδεία νοείται ως αυτή τούτη η φιλοσοφική διαδικασία. Γι' αυτό και μπορεί να χρησιμοποιείται η λέξη *παίδευση* ως συνώνυμη με το *φιλοσοφείν*. ...Το ότι η παιδεία είναι ταυτόχρονα αντικείμενο και πράξη αυτού του φιλοσόφου, του παρέχει μια εξαιρετική υπεροχή έναντι κάθε άλλου στοχαστή: διότι ο φιλόσοφος της παιδείας στρέφεται αδιάκοπα προς τον εαυτό του, προς την παίδευσή του, προς το γίνεσθαι που τον καθιστά αυτό που είναι - και με βάση αυτή την αυτομόρφωση ενδιαφέρεται για τη μόρφωση των συνανθρώπων του, δηλαδή για την παιδεία ως κοινωνικό φαινόμενο και ως θεσμό"¹⁰.

Σε αυτό το πλαίσιο, η *Φιλοσοφική Παιδεία* είναι, όπως προαναφέραμε, στην ουσία της, μια "διαρκής φροντίδα της ψυχής δια του Ορθού Λόγου"· στοχεύει στην αφύπνιση του νου και της ψυχής μέσα από τη Διαλεκτική Μέθοδο, η οποία, εγκαθιδρύει ένα διαρκή εσωτερικό διάλογο του ανθρώπου με τον εαυτό του. Αποκαθιστά σταδιακά την κρίση, την αυτογνωσία και, τέλος την ψυχική ισορροπία του έλληνα ανθρώπου ο οποίος, καθαρός από την οίηση της "διπλής άγνοιας", είναι έτοιμος να θεαθεί την "αλήθεια" του εαυτού του και του κόσμου.

¹⁰. Τζαβάρας Γ., *Προβλήματα Φιλοσοφίας της παιδείας*, Ρέθυμνο 2000, σ. 18-20. Η υπογράμμιση είναι δική μας.



Η έννοια της *Παιδείας* όμως, ολοκληρώνεται στο περιεχόμενο της γενικής *Μόρφωσης*, όρος με τον οποίο ταυτίζεται. Η *Μόρφωση*, έννοια που ανιχνεύεται και αυτή στην αρχαιοελληνική εποχή, είναι αυτή που δίνει μορφή, σχηματίζει, διαμορφώνει και διαπλάθει. Πιο συγκεκριμένα, από τη γενική έννοια της διαμόρφωσης και του σχηματισμού του κάθε όντος, παίρνει την ειδικότερη σημασία της καλλιέργειας της ψυχής και του πνεύματος, η οποία έρχεται ως αποτέλεσμα μιας ανάλογης εκπαίδευσης ή ανατροφής. Ο Καστοριάδης αποδίδει με τον πιο εύστοχο τρόπο το εύρος της αρχαιοελληνικής σημασίας της *Μόρφωσης*, η οποία έχει ταυτόχρονα τη σημασία της δημιουργικής μορφοποιητικής δύναμης του μακροκοσμικού Σύμπαντος και του μικροκοσμικού Ανθρώπου: "Όταν κατά κάποιο τρόπο θεωρήσουμε, συλλογιστούμε και στοχαστούμε ό,τι μπορούμε να θεωρήσουμε, να λογιστούμε και να στοχαστούμε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το Είναι είναι χάος, είναι άβυσσος, είναι το απύθμενον, αλλά είναι ταυτόχρονα και δημιουργία· είναι μια δύναμη μορφώσεως ή μορφοποίησης, που δεν είναι προκαθορισμένη και η οποία επιθέτει, αν μπορώ να πω, απάνω στο χάος έναν *κόσμο* με την αρχαία ελληνική έννοια, δηλαδή ένα σύνολο που είναι κατά το μάλλον ή ήττον οργανωμένο και κανονισμένο. Παρομοίως, όταν τελειώσουμε, αν μπορούμε να τελειώσουμε, να στοχαζόμαστε...το ανθρώπινο πεδίο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο άνθρωπος, με τη γενική, τη συλλογική έννοια, δηλαδή ταυτόχρονα και ως κοινωνία και ως άτομο...είναι και ο ίδιος άβυσσος, χάος και απύθμενος...είναι δύναμη μόρφωσης. Αλλά είναι και έρως και πάθος μόρφωσης και μορφοποίησης, είναι δύναμη δημιουργίας αλλά και επιθυμία δημιουργίας και μόρφωσης ή μορφοποίησης. Αυτή η δύναμη και η επιθυμία ή το πάθος είναι αυτό που ονομάζω το ποιητικό στοιχείο στον άνθρωπο...Το νόημα με το οποίο ο άνθρωπος θέλει...κάθε φορά να επενδύσει τον κόσμο, την κοινωνία, το πρόσωπό του και τη ζωή του, δεν είναι



τίποτε άλλο παρά ακριβώς αυτή η *μόρφωση* με την πρωταρχική έννοια του όρου, όχι της τυπικής μόρφωσης''¹¹.

Είναι αξιοσημείωτο ότι ο Καστοριάδης καταλήγει, με βάση την παραπάνω προσέγγιση, στην πλήρη ταύτιση του όρου *Παιδεία* με αυτόν της *Μόρφωσης*: ''Το να δοθεί μορφή στο χάος - νομίζω ότι αυτός είναι ο καλύτερος δυνατός ορισμός της παιδείας και φυσικά αυτό φαίνεται με πολύ μεγαλύτερη ενάργεια όταν πρόκειται για την τέχνη. Η μορφή που δίνουμε στο χάος είναι το νόημα και η σημασία, νόημα και σημασία που φυσικά δεν είναι απλώς υπόθεση ιδεών ή παραστάσεων αλλά που πρέπει ακόμη μια φορά να πιάσει μαζί, δηλαδή να συν-λάβει (συλλάβει) μέσα σε μια μορφή, σε μια φόρμα, και την παράσταση και την επιθυμία και το αίσθημα''¹².

Στη νεότερη εποχή, ο όρος *Παιδεία* προσλαμβάνει τη σημασία της *διδασκαλίας* και της *εκπαίδευσης*. Η έννοια της τελευταίας παραμένει για αιώνες ως εναλλακτικό όνομα της *Παιδείας* και, ως ένα βαθμό, χαρακτηρίζει ακόμα και σήμερα τη γενική και αόριστη σημασία της λέξης στην ελληνική γλώσσα.

Όπως προαναφέραμε, η *Παιδεία* και η *Μόρφωση* είναι ταυτόσημες έννοιες. Στην καθημερινή μας γλώσσα μιλάμε για τη μόρφωση ή την παιδεία του λαού, για τα παιδευτικά ή μορφωτικά αγαθά, για την παιδευτική ή την μορφωτική αξία της γνώσης. Ίσως καμιά από τις άλλες έννοιες που χρησιμοποιούμε στο χώρο της εκπαιδευτικής πράξης, όπως π. χ. η *Αγωγή*, η *Εκπαίδευση*, η *Διδασκαλία*, δεν έχει την ευρύτητα και τη σπουδαιότητα που έχει η θεμελιώδης έννοια της *Παιδείας* ή της *Μόρφωσης*.

Η σπουδαιότητα της έννοιας *Παιδεία* καταδεικνύεται εξάλλου από το γεγονός ότι ο σκοπός του σχολείου σε οποιαδήποτε βαθμίδα (από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως

¹¹. Καστοριάδης Κ., "Παιδεία και Δημοκρατία", στο βιβλίο του ίδιου, *Ανθρωπολογία, Πολιτική Φιλοσοφία*, Εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 2001, σ. 74-75.

¹². Καστοριάδης Κ., "Παιδεία και Δημοκρατία", στο βιβλίο του ίδιου, *Ανθρωπολογία, Πολιτική Φιλοσοφία*, Εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 2001, σ. 75.



και την τριτοβάθμια), δεν είναι απλά η παροχή οποιασδήποτε διδασκαλίας, αλλά η *Παιδεία* και η *Μόρφωση* των πολιτών. Π. χ. αξιολογούμε τη διδασκαλία, τα σχολικά βιβλία, το πρόγραμμα του σχολείου με βάση την παιδευτική ή τη μορφωτική τους αξία.

Οι όροι *Παιδεία* και *Μόρφωση* δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένες ενέργειες, διαδικασίες ή λειτουργίες, όπως οι όροι *Διδασκαλία* και *Εκπαίδευση*. Στην καθημερινή μας γλώσσα λέμε π. χ. "Σήμερα *δίδαξα* για πέντε ώρες" αλλά δεν λέμε "Σήμερα *μόρφωσα* ή *παίδευσα* για πέντε ώρες". Ο Καστοριάδης θεωρεί αυτή την έλλειψη σκοπιμότητας ως συστατικό και ουσιαστικό στοιχείο του ορισμού της έννοιας της *Παιδείας*: "Θα ονομάσω *παιδεία* κάθε τι που σε μια δεδομένη κοινωνία, μέσα στο δημόσιο χώρο της, υπερβαίνει αυτό που είναι απλά λειτουργικό ή εργαλειακό και παρουσιάζει -κι αυτό είναι το σημαντικότερο- μίαν αόρατη διάσταση, η οποία είναι θετικά επενδυμένη από τα μέλη της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, αυτό που έχει να κάνει με τη δημόσια εμφάνιση του φαντασιακού -με την ακριβή έννοια του όρου- αυτής της κοινωνίας και του φαντασιακού του ποιητικού - με την ευρύτερη έννοια - έτσι όπως αυτό το ποιητικό φαντασιακό ενσαρκώνεται και ενσωματώνεται μέσα σε έργα και σε συμπεριφορές και πράξεις, που υπερβαίνουν το λειτουργικό και το εργαλειακό"¹³.

Τα παραπάνω οφείλονται στο γεγονός ότι η διαδικασία της *Διδασκαλίας*, με άλλα λόγια η *διδασκτική πράξη*, μπορεί να προσδιοριστεί τόσο στο *χώρο -σχολική τάξη-* όσο και στο *χρόνο -σχολική ώρα-* που έχει αρχή, μέση και τέλος. Αντίθετα, η *Παιδεία* είναι λογικά και εννοιολογικά ευρύτερη της έννοιας της *Διδασκαλίας* και δεν προσδιορίζεται σε συγκεκριμένο *χώρο*. Με αυτή την έννοια, η απόκτηση *Παιδείας* μπορεί να επιτευχθεί, όχι μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά οπουδήποτε αλλού και με οποιονδήποτε τρόπο: αναφέρουμε εδώ σαν χαρακτηριστικό παράδειγμα τα ταξίδια που κατεξοχήν

¹³ . Καστοριάδης Κ., "Παιδεία και Δημοκρατία", στο βιβλίο του ίδιου, *Ανθρωπολογία, Πολιτική Φιλοσοφία*, Εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 2001, σ. 69-70.



συμβάλλουν στην απόκτηση *Πολιτιστικής Παιδείας* μέσα από τη γνωριμία με άλλες νοοτροπίες και άλλους πολιτισμούς.

Αλλά η *Παιδεία* ή *Μόρφωση* δεν έχει συγκεκριμένο χρόνο. Είναι δηλαδή μια διαδικασία η οποία μπορεί να διαρκέσει σε όλη τη ζωή ενός ανθρώπου. Αναφέρουμε εδώ σαν χαρακτηριστικό παράδειγμα, την επίκαιρη συζήτηση γύρω από την ίδρυση των Ελεύθερων Πανεπιστημίων, των οποίων σαφέστατος στόχος είναι η παροχή *Παιδείας* δια μέσου της περίφημης *διαβίου παιδείας*. Σ' αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι η *διαβίου παιδεία* εδώ δεν εκφράζει τη σημερινή έννοια της *επιμόρφωσης ενηλίκων*, αλλά την αντίστοιχη αρχαιοελληνική έννοια της *συνεχούς αναζήτησης της παιδείας χωρίς χρονικούς περιορισμούς*, την οποία συνοψίζει η σωκρατική ρήση: "Γηράσκω αεί διδασκόμενος". Ο Τζαβάρας αναδεικνύει αυτή την εννοιολογική χροιά του όρου με τον ακόλουθο εύστοχο τρόπο: "Μολονότι η [διαβίου παιδεία] αναφέρεται συνήθως στην ολοένα επεκτεινόμενη σήμερα "επιμόρφωση" ενηλίκων...θα μπορούσε να υποτεθεί ότι η "δια βίου" εξακολούθηση της παιδευτικής διαδικασίας ανήκει όχι στις σημερινές καινοτομίες αλλά στην πανάρχαια *ουσία* της: Σε κανένα στάδιο της ζωής του και με καμιά αποφοίτηση δεν είναι ένας άνθρωπος τελειωτικά μορφωμένος ή πεπαιδευμένος, διότι η διαδικασία που σημαίνεται με αυτές τις λέξεις δεν περιορίζεται από χρονικά ή μαθησιακά όρια"¹⁴. Με αυτή ακριβώς την έννοια το Ελεύθερο Πανεπιστήμιο στοχεύει, όχι στην παροχή *Εκπαίδευσης*, η οποία, με την απονομή του αντίστοιχου πτυχίου, θα έχει κάποιο αντίκρουσμα στην αγορά εργασίας, αλλά προσβλέπει στην ελεύθερη παροχή *συνεχούς Παιδείας* χωρίς χρονικούς περιορισμούς. Κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορούμε να πούμε ότι η ίδρυση και η θεσμοποίηση του Ελεύθερου Πανεπιστημίου πλησιάζει ένα μορφωτικό ιδεώδες: αυτό της *ελεύθερης και ανοιχτής μόρφωσης* χωρίς δεσμεύσεις από την εκπαιδευτική

¹⁴. Τζαβάρας Γ., *Προβλήματα Φιλοσοφίας της παιδείας*, Ρέθυμνο 2000, σ. 41-42.



λειτουργία της αξιολόγησης (δεν υπάρχουν βαθμοί) ή από τους περιορισμούς που θέτει η ίδια η αγορά εργασίας με την απονομή κάποιων πτυχίων.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, η *Παιδεία* δεν μπορεί να έχει *σκοπούς*. Από αυτή τη σκοπιά, η έννοια της *Παιδείας* διαφοροποιείται ξεκάθαρα από τις έννοιες της *Εκπαίδευσης* ή της *Διδασκαλίας*. Κατά συνέπεια, είναι επιτρεπτό να μιλάμε για τους *σκοπούς* της *Εκπαίδευσης*, εφόσον η *Εκπαίδευση*, όπως θα αναλύσουμε διεξοδικά στα επόμενα μαθήματα, είναι μια *οργανωμένη και θεσμοθετημένη λειτουργία*, η οποία επιδιώκει την συστηματική μετάδοση ορισμένων γνώσεων που θεωρούνται απαραίτητες για την ένταξη του ατόμου στην αγορά εργασίας.

Πρέπει σ' αυτό το σημείο να υπογραμμίσουμε ότι σήμερα, η *ηλικία* και οι *απαιτήσεις της αγοράς εργασίας* αποτελούν ίσως τα σπουδαιότερα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία προσδιορίζονται οι σκοποί των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων: έτσι, π.χ. είναι φανερό ότι ο διαχωρισμός μεταξύ τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης αφενός και γενικής και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης αφετέρου, έγινε προκειμένου το σχολείο να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στην διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση της αγοράς εργασίας για εξειδικευμένους επιστήμονες και τεχνικούς. Συμπερασματικά :

Παιδεία είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα της ελεύθερης, ολόπλευρης και αρμονικής ανάπτυξης των δυνατοτήτων του ατόμου, σε συνάρτηση με τις κάθε φορά ιστορικά διαμορφωμένες κοινωνικοπολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες.

Οι *πολλαπλές σημασίες της έννοιας Εκπαίδευση*. "Εκπαίδευση" και "Διδασκαλία": ο ηγετικός ρόλος του δασκάλου. Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση ως πολιτική κοινωνικοποίηση. Η κριτική εκπαίδευση σε μια ανοιχτή κοινωνία.



Οι πολλαπλές σημασίες της έννοιας *Εκπαίδευση*

Ο όρος *εκπαίδευση* παρέμεινε για αιώνες ως εναλλακτικό όνομα της *παιδείας* και, ως ένα βαθμό, χαρακτηρίζει ακόμα και σήμερα τη γενική και αόριστη σημασία της λέξης στην ελληνική γλώσσα.

Η σύγχυση αυτή οφείλεται, σε ένα μεγάλο βαθμό, στο γεγονός ότι η διαδικασία της *παιδείας* λαμβάνει χώρα, κατά κύριο λόγο, στο σχολείο, δηλαδή στον κατ' εξοχήν χώρο, στον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση.

Όπως επισημαίνει η Μ. Ηλιού, ο όρος *εκπαίδευση* χρησιμοποιείται εναλλακτικά για την κλίμακα εννοιών, οι οποίες αποδίδονται π.χ. στα γαλλικά, με τις λέξεις *education*, *instruction*, *enseignement*, *formation*, γεγονός που δείχνει ακριβώς και ερμηνεύει, ως ένα βαθμό, τη σύγχυση που περιγράψαμε παραπάνω.

Ο όρος *εκπαίδευση* σημαίνει ακριβώς μια συγκεκριμένη *πράξη*, την *ενέργεια* δηλαδή, καθώς και το *αποτέλεσμα* μιας *εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αποτελεί, δηλαδή, μια *συστηματική γνώση*, η οποία παρέχεται σε κάθε είδους *σχολείο*, από τους δασκάλους, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου *εκπαιδευτικού θεσμού*, ο οποίος, με τη σειρά του, εντάσσεται σε ένα ευρύτερο *εκπαιδευτικό σύστημα*. Πρόκειται για θεσμοθετημένη παροχή γνώσεων, προσόντων και δεξιοτήτων για την ικανοποίηση ατομικών και προπάντων κοινωνικών αναγκών. Κύριο χαρακτηριστικό της διαδικασίας της εκπαίδευσης είναι ο πραγματιστικός και τεχνοκρατικός προσανατολισμός της. Πιο συγκεκριμένα, η λειτουργία του σχολείου ως *εκπαιδευτικού θεσμού*, συνίσταται στην ανάπτυξη των σωματικών και ψυχονοητικών ικανοτήτων του παιδιού και, ειδικότερα, στην απόκτηση ορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από τις εγκύκλιες σπουδές.

Το ερώτημα, όμως, που ανακύπτει σε αυτό το σημείο είναι εάν η απόκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων που παρέχονται από το σχολείο, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας στο σύνολό της, ή αν καλύπτουν μόνον ορισμένες ανάγκες, οι



οποίες συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Αυτό το ερώτημα είναι ιδιαίτερα επίκαιρο, εφόσον στην εποχή μας, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, η *εκπαίδευση* εμπορεύεται, όπως προείπαμε, από ένα τεχνοκρατικό πνεύμα σε δύο διακριτά επίπεδα: σε ένα πρώτο επίπεδο των στόχων, οι οποίοι συγκλίνουν αποκλειστικά και μόνο στην ένταξη του μαθητή στην αγορά εργασίας· σε ένα δεύτερο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δομείται σύμφωνα με τις ανάγκες της παραγωγής και αναπαράγεται στο πλαίσιο του συνολικού κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας¹⁵.

Για τους παραπάνω λόγους, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές έρευνες αναλύουν την έννοια της *εκπαίδευσης* στο πλαίσιο της *εκπαιδευτικής πράξης* και, ειδικότερα, επικεντρώνονται στο *εκπαιδευτικό έργο*, δηλαδή στο "σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία"¹⁶ στο χώρο της *εκπαίδευσης*.

Ο "πρακτικός" χαρακτήρας της *εκπαίδευσης* είχε τονιστεί, εξάλλου, στην εποχή του Διαφωτισμού, από τον J. J. Rousseau στο έργο του με τίτλο "Αιμίλιος". Η "πρακτική" αυτή διάσταση της *εκπαίδευσης* διαφαίνεται στην διάκριση του Rousseau

¹⁵. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Γ. Μηλιός, "η εκπαιδευτική δομή και η ιεραρχία, η οικοδόμηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε τρία διακριτά επίπεδα, δηλαδή σε τρεις ιεραρχικές βαθμίδες (ανώτατη, μέση-ανώτερη, κατώτερη-υποχρεωτική), βρίσκεται σε αντιστοιχία, πρώτα απ' όλα, με τη δομή και την ιεραρχία της ίδιας της καπιταλιστικής παραγωγής. Η εκπαιδευτική δομή και ιεραρχία προκύπτει σαν αποτέλεσμα των αναγκών της παραγωγικής ιεραρχίας, αντανακλά ακριβώς, πρώτα απ' όλα αυτή την καπιταλιστική ιεραρχία. Κατ' επέκταση η εκπαιδευτική δομή και ιεραρχία...αντιστοιχεί στη δομή και την ιεραρχία που αναπαράγεται στα πλαίσια του συνολικού καταμερισμού εργασίας". (Βλ. Μηλιός Γ., *Εκπαίδευση και εξουσία*, Εκδόσεις Κριτική-Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1993, σ. 65).

¹⁶. Βλ. λήμμα στο: Τεγόπουλος-Φυτράκης, *Ελληνικό Λεξικό*, Εκδ. Αρμονία, Αθήνα 1990, σ. 275. Ο ορισμός του *εκπαιδευτικού έργου* και η αντίστοιχη παραπομπή είναι από το βιβλίο του Παπακωνσταντίνου Π., *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1993, σ. 19.



ανάμεσα σε τρία είδη εκπαίδευσης, στην εκπαίδευση της φύσης, των ανθρώπων και των πραγμάτων:

"Διαμορφώνουμε τα φυτά με την καλλιέργεια και τους ανθρώπους με την εκπαίδευση... Η εκπαίδευση... μάς έρχεται από τη φύση ή από τους ανθρώπους ή από τα πράγματα. Η εσωτερική ανάπτυξη των ικανοτήτων μας και των οργάνων μας είναι η εκπαίδευση της φύσης· η συνήθεια που μάς μαθαίνουν να έχουμε από τούτη την ανάπτυξη είναι η εκπαίδευση των ανθρώπων· και η απόκτηση της πείρας μας σχετικά με τα αντικείμενα που μάς συγκινούν είναι η εκπαίδευση των πραγμάτων"¹⁷.

Με το ίδιο πνεύμα, αλλά με έμφαση στη μελέτη του *υποκειμένου* που θα παιδαγωγηθεί, δηλαδή του μαθητή, θεμελιώθηκαν, την ίδια εποχή, οι παιδαγωγικές αρχές της *Νέας Αγωγής* από τον Γάλλο φιλόσοφο Condillac, στο έργο του *Δοκίμιο περί της καταγωγής των ανθρωπίνων γνώσεων*, στο οποίο τονίζεται η ανάγκη της μελέτης του ανθρώπινου νου, έξω από κάθε μεταφυσική αρχή. Αντίθετα η έμφαση δίνεται στην έρευνα των ενεργειών του ανθρώπινου μυαλού καθώς και στην ανεύρεση μιας παιδαγωγικής τεχνικής, που θα παρακολουθούσε τις διαδοχικές φάσεις της ψυχικής ανάπτυξης και θα επέτρεπε σε κάθε άνθρωπο να συγκροτηθεί ανάλογα με τους δικούς του ρυθμούς και νόμους.

Πρέπει ίσως σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι, πάνω σ' αυτή τη θεωρητική βάση, ο φιλόσοφος θεμελίωσε μια *παιδαγωγική τεχνική*, η οποία αποτέλεσε, με τη σειρά της, το θεωρητικό υπόβαθρο της *Νέας Αγωγής*. Με αυτή την έννοια, η ουσιαστική συμβολή του Condillac συνίσταται στο γεγονός ότι αποδίδει μεγάλη σημασία στη δραστηριότητα του *υποκειμένου* που θα διαπαιδαγωγηθεί¹⁸.

¹⁷. Βλ. Ρουσσώ, *Αιμίλιος ή για την εκπαίδευση*, Εκδ. Γερ. Αναγνωστίδη, Αθήνα χ.χ., Τόμος Πρώτος, σ. 24.

¹⁸. Η σχέση του Condillac και της *Νέας Αγωγής* αποκαθίσταται με πολύ εύστοχο και ξεκάθαρο τρόπο στο βιβλίο της A. Medici, *Η Νέα Αγωγή*, Εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος (συλλ. Τι ξέρω;), αριθ. 42, Αθήνα χ.χ., σ. 10-14.



Εκπαίδευση και Διδασκαλία: ο ηγετικός ρόλος του δασκάλου

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η *εκπαίδευση ως εκπαιδευτικό έργο*, συνδέεται άμεσα με τη συγγενή της έννοια της *διδασκαλίας*, στο μέτρο που ο φορέας της, δηλαδή ο *δάσκαλος*, αναλαμβάνει το έργο του μεσάζοντα ανάμεσα στην κοινωνία γενικότερα και στην εξελισσόμενη προσωπικότητα του παιδιού, υποβοηθά και ενισχύει την εξελικτική διαδικασία της μάθησης, μέσα από την αναζήτηση μιας διαλεκτικής ισορροπίας ανάμεσα σ' όσα επιβάλλει η κοινωνία και στην αυτόνομη πρωτοβουλία του ατόμου. Με άλλα λόγια, η *εκπαίδευση ως εκπαιδευτικό έργο*, αποκαθιστά τη σχέση *σχολείου και κοινωνίας*, μέσα από τον *ηγετικό ρόλο του δασκάλου*, ο οποίος στην εκπαιδευτική του πρακτική πραγματώνει τον σύνδεσμο μεταξύ της *μόρφωσης* και της *εκπαίδευσης*, εφόσον ο δάσκαλος δεν ενεργεί ως απλό άτομο, αλλά ως φορέας των εκάστοτε αξιών, που διέπουν την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει.

Ο ηγετικός ρόλος του δασκάλου καθώς και η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής του πρακτικής, μέσα από την οποία αυτός πραγματώνει το σύνδεσμο μεταξύ της *μόρφωσης* και της *εκπαίδευσης*, υπογραμμίζονται από τον ιταλό κοινωνιολόγο Α. Γκράμσι ως ακολούθως:

"Για την εκπαίδευση είναι απαραίτητος ένας μηχανισμός κουλτούρας, μέσα από τον οποίο η παλαιότερη γενιά μεταδίδει στη νέα γενιά όλη την εμπειρία του παρελθόντος...δίνει στη νέα γενιά προκαθορισμένες κλίσεις και συνήθειες (φυσικές και τεχνικές που απορροφούνται με την επανάληψη) και μεταδίδει εμπλουτισμένη την κληρονομιά του παρελθόντος. Αυτή η μετάδοση μορφωτικού περιεχομένου από την παλιά στη νέα γενιά, γίνεται κυρίως μέσα από το σχολείο, με τη δουλειά του δασκάλου,



ο οποίος στη δουλειά του υλοποιεί το δεσμό μόρφωση-εκπαίδευση, γιατί...δεν μπορεί να δοθεί, τουλάχιστον σε γενικές γραμμές, μια μόρφωση που να μην είναι και εκπαίδευση. Αυτός ο δεσμός μόρφωση-εκπαίδευση μπορεί να αντιπροσωπευτεί μόνο από τη ζωντανή δουλειά του δασκάλου, επειδή ο δάσκαλος γνωρίζει τις αντιθέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στον τύπο της κοινωνίας και της κουλτούρας που αντιπροσωπεύουν οι μαθητές, και γνωρίζει επίσης το καθήκον του, που συνίσταται στο να επιταχύνει και να πειθαρχήσει το σχηματισμό της προσωπικότητας του παιδιού. ...Ο δάσκαλος δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένας ηγέτης, ο οποίος δρα σ' εκείνο τον ιδιαίτερο τομέα που είναι το σχολείο και η εκπαίδευση. Γι' αυτούς λοιπόν τους λόγους πρέπει ο εκπαιδευτής να είναι μορφωμένος, δηλαδή να έχει αποκτήσει κριτική συνείδηση του ρόλου του και της ηγετικής λειτουργίας του στην κοινωνία"¹⁹.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η *εκπαιδευτική πράξη* εγγράφεται σε ένα πλαίσιο *κοινωνικό* και έχει σαν στόχο και προοπτική την κοινωνική πρόοδο. Αυτή η αναζήτηση ενός *κοινωνικού ιδεώδους* μέσα από την *εκπαίδευση*, αποτέλεσε εξάλλου το βασικό άξονα των μεγάλων παιδαγωγικών θεωριών: αναφέρουμε ενδεικτικά την άποψη του Rousseau, σύμφωνα με την οποία η *εκπαίδευση* πρέπει, πρωτίστως, να εξασφαλίζει την *πολιτική κοινωνικοποίηση* των νέων. Με αυτή την έννοια, ο δάσκαλος γίνεται οδηγός και φύλακας των νέων και τους καθοδηγεί στον προκαθορισμένο πολιτικό στόχο που είναι η συναίνεση στο γενικό σκοπό, μέσα από την ενεργητική πρακτική και θελημένη αποδοχή της ασφαλούς εξουσίας της πλειοψηφίας²⁰.

Η *κοινωνική διάσταση* της *εκπαιδευτικής πράξης* οδηγεί, εξάλλου, σε μια *κριτική αντιμετώπιση* της κοινωνίας και προσδίδει έναν χαρακτήρα *κριτικισμού* στην

¹⁹. Βλ. F. Lombardi, *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*, Εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986, σ. 62-64.

²⁰. Βλ. Perkinson H.J., *Since Socrates. Studies in the history of Western educational thought*, Ed. Longman, New York and London 1980, σ. 145.



παιδαγωγική θεωρία: αναφέρουμε χαρακτηριστικά τον Σωκράτη, ο οποίος παραμένει ο πρώτος κριτικός της κοινωνίας που υπέδειξε τον *κριτικισμό* και στην *εκπαίδευση*. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Σωκράτη, η *εκπαίδευση* ή η *διδασκαλία* είναι μια διαδικασία ανάπτυξης της *κριτικής σκέψης* των μαθητών και η παράλληλη καθοδήγησή τους από την *άγνοια* στην *κριτική γνώση*. Η κριτική αυτή διάσταση της σκέψης είναι το μέσο με το οποίο ο άνθρωπος θέτει σε συνεχή έλεγχο και αμφισβήτηση τις αξίες του καλού και του κακού, τις νόρμες του σωστού και του λάθους, με αποτέλεσμα να κατανοεί τη σχετικότητα των εννοιών αυτών, να τις εντάσσει στο κοινωνικό πλαίσιο γένεσής τους και να τις εξελίσει. Τέλος, ο Σωκράτης θεωρεί ότι η κοινωνία εκείνη που επιτρέπει τη γένεση και την ανάπτυξη αυτής της *κατανοούσας κριτικής σκέψης* των κοινωνικών αξιών που την συγκροτούν, είναι μια *ανοιχτή κοινωνία*²¹.

²¹ Βλ. Perkinson H.J., *Since Socrates. Studies in the history of Western educational thought*, Ed. Longman, New York and London 1980, σ. 30.



4. Εμπειρικές Μέθοδοι (Παρατήρηση, Πείραμα, κ.λ.π.).

Άξονες προβληματισμού

Η εγκυρότητα της μεθόδου της Παρατήρησης στην Παιδαγωγική Επιστήμη.

Είδη παρατήρησης: "απλή" παρατήρηση, συστηματοποιημένη παρατήρηση.

Η μέθοδος της Συνέντευξης ως παράγωγο της μεθόδου της παρατήρησης.

Η Πειραματική μέθοδος και η σημασία της στην Παιδαγωγική Επιστήμη.

Η πειραματική μέθοδος ως προσπάθεια μέτρησης των παιδαγωγικών δεδομένων ως μελέτη των προϋποθέσεων των παιδαγωγικών δεδομένων και ως καθορισμός των νόμων που τα διέπουν.

Περιορισμοί της πειραματικής έρευνας στην εκπαίδευση: 1) η φύση των προς μελέτη παιδαγωγικών φαινομένων, 2) ζητήματα δεοντολογίας της εφαρμογής της πειραματικής έρευνας στην εκπαίδευση.



5. Φιλοσοφικές Μέθοδοι (Ερμηνευτική, Διαλεκτική, Φαινομενολογική).

- Ερμηνευτική Μέθοδος: Προκύπτει από την ερμηνευτική επιστημολογική κατεύθυνση που δεν αποδέχεται την άποψη του θετικισμού ότι ο κοινωνικός κόσμος έχει αντικειμενική υπόσταση ανεξάρτητα από τη συνείδηση του ατόμου, με βάση αιτιοκρατικούς νόμους, όπως συμβαίνει με τα φυσικά φαινόμενα. Τα κοινωνικά φαινόμενα είναι κατ' αυτή μοναδικά, πολύπλοκα και πολυποίκιλα. Διαμορφώνονται κατά περίπτωση από τις προθέσεις, τις αντιλήψεις, τη βούληση, τις αξίες, τα βιώματα, τις παρωθήσεις, τους παρορμητισμούς των εμπλεκόμενων σ' αυτά και συσκοτίζονται από τις εκλογικεύσεις και τις σκόπιμες αποσιωπήσεις τους. Σκοπός των ερμηνευτικών στοχαστών είναι η κατανόηση των φαινομένων αυτών, η οποία αναφέρεται στην ψυχολογική σημασία που δίνουν οι εμπλεκόμενοι στα φαινόμενα. Έτσι αναλύονται τα υποκειμενικά βιώματά τους, αναζητούνται οι σκοποί, οι ιδέες, οι αξίες, οι προσδοκίες, οι εξηγήσεις και οι ερμηνείες, που κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους (Ματσαγγούρας 1998).

- Διαλεκτική Μέθοδος: Η Μέθοδος αυτή επιτρέπει να θέτουμε κριτικά ερωτήματα, προσφέρεται για την ανάδειξη κοινωνικών αντιφάσεων, αλληλεξαρτήσεων, αντιστάσεων, αλλαγών και για την πραγματοποίηση ποιοτικών κριτικών αναλύσεων. Απώτερος στόχος της να απελευθερώσει το άτομο από τις ψευδείς αντιλήψεις για την κοινωνική πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται από την κριτική επιστημολογική κατεύθυνση (Ματσαγγούρας 1998).



Άξονες προβληματισμού

Η Σωκρατική μαιευτική ως προπομπός της Διαλεκτικής Μεθόδου.

Η παιδαγωγική αντίληψη του Dewey ως σύνθεση των διαλεκτικών αντιθέσεων στην συγκρότηση της ανάπτυξης του παιδιού.

- Φαινομενολογική μέθοδος: Η σκέψη των εκπροσώπων της προσανατολίζεται στην ανακάλυψη του τι γνωρίζουν οι εμπλεκόμενοι σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική κατάσταση γι' αυτή την ίδια την κατάσταση και ειδικότερα τι γνωρίζουν για τους άλλους που εμπλέκονται σ' αυτή. Για να γνωρίσουν τους άλλους χρησιμοποιούν ένα σύστημα κατηγοριών, που τους επιτρέπει να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τους. Προσπαθούν να ανακαλύψουν τη διαδικασία με την οποία αποδίδεται σε κάποιον εμπλεκόμενο (εκπαιδευτικό ή μαθητή) ένας χαρακτηρισμός και ταυτόχρονα να μελετήσουν και να φέρουν στην επιφάνεια το λανθάνον νόημά του. Έτσι προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό πώς οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται και ορίζουν μια εκπαιδευτική κατάσταση (Blackledge & Hunt 1995).

Άξονες προβληματισμού

Η διάκριση ανάμεσα στην "παιδαγωγική της ουσίας" και στην "παιδαγωγική της ύπαρξης".

Η "παιδαγωγική της ύπαρξης" ως ουσία της αγωγής.

Η υπέρβαση της αντίθεσης του "είναι" και του "φαίνεσθαι" και η έμφαση στην "παιδαγωγική σχέση".



Η συγγένεια και η διαφορετικότητα της ψυχαναλυτικής και της φαινομενολογικής προσέγγισης της παιδαγωγικής σχέσης.

Η παιδαγωγική αξία της φαινομενολογικής μεθόδου: προς μια αξιολογική ουδετερότητα της παιδαγωγικής σχέσης.

Το παιδευτικό σχέδιο ως απώτερος στόχος της φαινομενολογικής μεθόδου: το σχέδιο συμμετοχής του παιδαγωγού στον μετασχηματισμό του παιδαγωγούμενου "άλλου".

Η βίωση της παιδαγωγικής σχέσης ως ένα διαρκές "γίγνεσθαι" και ως διαρκής "έρως μορφοποίησης" του "άλλου".



6. Κλάδοι της Παιδαγωγικής.

Διαίρεση των κλάδων της Παιδαγωγικής σε δύο διακριτά επίπεδα:

1) **Μακρο-επίπεδο** ανάλυσης: Εξέταση και μελέτη των γενικών και διαπολιτισμικών συνθηκών και λειτουργιών της εκπαίδευσης, με έμφαση στην εξέταση της σχέσης Σχολείου-Κοινωνίας. Σε αυτό το επίπεδο, υπάγονται οι ακόλουθες επιμέρους Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Εθνολογία της Εκπαίδευσης, Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Οικονομία της Εκπαίδευσης.

2) **Μικρο-επίπεδο** ανάλυσης: περιλαμβάνει επιστήμες που εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους στην παιδαγωγική σχέση και την εκπαιδευτική πράξη, με έμφαση στην προσέγγιση του Σχολείου ως μικρο-κόσμου, δηλαδή στην μελέτη των σχέσεων που διέπουν και συγκροτούν το Σχολείο ως μικρο-κοινωνία. Σε αυτό το επίπεδο, υπάγονται οι ακόλουθες επιμέρους Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Εκπαιδευτική έρευνα, Διδακτική Μεθοδολογία, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Ψυχοκοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Συμβουλευτική και Προσανατολισμός.



7. Συγκριτική Παιδαγωγική (Ελληνική εκπαίδευση και Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα).

Άξονες προβληματισμού

Ανάδειξη, ανάλυση και ερμηνεία των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ της Ελληνικής και της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε συνάρτηση με το σύγχρονο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της Ελλάδας και της Ευρώπης.

Συγκριτική Παιδαγωγική και Παγκοσμιοποίηση: Υπέρβαση του εθνοκεντρισμού, ανάδειξη "νόμων" που διέπουν τις σχέσεις εκπαίδευσης και κοινωνίας σε διαφορετικούς κοινωνικούς και πολιτισμικούς σχηματισμούς.

Η συγκρότηση του σύγχρονου πεδίου έρευνας της Συγκριτικής Παιδαγωγικής: ανάδειξη των δυνατοτήτων και των δυσκολιών της εναρμόνισης της Ελληνικής εκπαίδευσης με την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα ως προς τους παράγοντες που υπάγονται στους "τοπικούς" όρους λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού στο πλαίσιο της Ελληνικής κοινωνίας.



8. Η Διεπιστημονικότητα της Παιδαγωγικής.

Επιστήμη της Παιδαγωγικής ή Επιστήμες της Εκπαίδευσης; ανάδειξη της επικαιρότητας του ερωτήματος καθώς και της αναγκαιότητάς του ως προς την επιστημολογική συγκρότηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Όπως κάθε επιστήμη, έτσι και οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης έχουν τη δική τους γλώσσα, τη δική τους εννοιολογική συγκρότηση και τη δική τους μεθοδολογία. Με αυτή την έννοια λοιπόν, στόχος του μαθήματος αυτού είναι η εκμάθηση και η συνακόλουθη εξοικείωση των φοιτητών με την επιστημονική ορολογία καθώς και με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που συναπαρτίζουν το περιεχόμενο του όρου Επιστήμες της Εκπαίδευσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα θα εστιαστεί στην ανάλυση των δύο θεμελιωδών εννοιών που συνθέτουν το γνωστικό αντικείμενο που θα μας απασχολήσει, δηλαδή των όρων Επιστήμη και Παιδαγωγική. Θα ακολουθήσει η ανάδειξη της παράλληλης και συγχρονικής ιστορικής εξέλιξης των όρων αυτών: Θα δείξουμε δηλαδή πώς, στο πέρασμα των αιώνων, η πορεία της Επιστήμης είχε άμεση αντανάκλαση στην εξέλιξη των παιδαγωγικών εννοιών. Αυτή η ανάλυση μάς φαίνεται ιδιαίτερα σημαντική και επίκαιρη στο μέτρο που θα μας απαλλάξει από μια κοινή και ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση, ότι δηλαδή η εξέλιξη των λεγόμενων "Θετικών" (Μαθηματικών και Φυσικών) Επιστημών είναι εντελώς άσχετη και ανεξάρτητη από την αντίστοιχη εξέλιξη των λεγόμενων "Ανθρωπιστικών" Επιστημών. Η πεποίθηση αυτή προέρχεται από τη βαθιά ριζωμένη αντίληψη ότι οι Θετικές Επιστήμες είναι πιο "μετρήσιμες" και, επομένως, πιο "αντικειμενικές" από τις αντίστοιχες Ανθρωπιστικές Επιστήμες που



Θεωρούνται, με αυτή την έννοια, "υποκειμενικές" και, κατά συνέπεια, λιγότερο "επιστημονικές".

Στη διάρκεια των μαθημάτων αυτών θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε ότι, όχι μόνο η πορεία των δύο αυτών τομέων του Επιστημονικού Επιστητού υπήρξε, όπως προαναφέραμε, παράλληλη και σύγχρονη, αλλά και ότι, σε κάποιες ιστορικές στιγμές στη διάρκεια των αιώνων, ήταν η πορεία των Ανθρωπιστικών Επιστημών και η εξέλιξη των Κοινωνικών Ιδεών που επηρέασαν την εξέλιξη των Θετικών Επιστημών και συνέβαλαν με καθοριστικό τρόπο στην επιστημολογική, εννοιολογική και μεθοδολογική τους συγκρότηση.

Τελικός στόχος του μαθήματος αυτού είναι η ανάδειξη της Διεπιστημονικής προσέγγισης των Επιστημών της Εκπαίδευσης: πιο συγκεκριμένα, θα δείξουμε πώς η μελέτη και η ανάλυση των Επιστημών της Εκπαίδευσης απαιτεί τη συνδρομή πολλών άλλων τομέων του Επιστημονικού Επιστητού (όπως, π.χ. της Ιστορίας, της Κοινωνιολογίας κ.λ.π.). Κάτω από αυτό το πρίσμα, αναδεικνύεται τόσο η πολυπλοκότητα του φαινομένου της Εκπαίδευσης όσο και το γεγονός ότι η κατανόηση της τελευταίας προϋποθέτει την ανάλυση ποικίλων παραγόντων (ιστορικών, κοινωνικών, πολιτισμικών κ.λ.π.), που επιδρούν και επηρεάζουν τη γένεση και την εξέλιξή της στις διάφορες κοινωνίες και εποχές.

Ο όρος "Επιστήμη" και η διαδικασία συγκρότησης του "επιστημονικού αντικειμένου" της Παιδαγωγικής.

Ο όρος "Επιστήμη" προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα "επίσταμαι" που σημαίνει "γνωρίζω καλά". Το ρήμα επίσταμαι αναλύεται στα δύο συνθετικά επί+ίσταμαι, που σημαίνει "έχω την εποπτεία ενός πράγματος, μιας γνώσης", με άλλα λόγια, "έχω πλήρη και ακριβή γνώση ενός φαινομένου ή κάποιου θέματος". Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το ρήμα "επίσταμαι" είναι συνώνυμο του



αρχαιοελληνικού ρήματος 'δαιώ' το οποίο αναδιπλασιαζόμενο μας δίδει το ρήμα 'διδάσκω' το οποίο, με τη σειρά του, αποβάλλοντας το ι, γίνεται "διδάσκω". Ο αναδιπλασιασμός αυτός έχει μεγάλη σημασία στο μέτρο που ο 'διδάσκαλος διπλούς θέλει να είναι'²². Πράγματι, ο δάσκαλος είναι ταυτόχρονα ο κάτοχος και ο αναμεταδότης της γνώσης: είναι αυτός που κάνει κάτι γνωστό, σαφές, αντιληπτό σε κάποιον άλλο, αυτός που μεταδίδει σε κάποιον γνώσεις για κάποιο πράγμα, αυτός που ανακοινώνει σε κάποιον κάτι με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να το κατανοήσει και να το μάθει.

Η διαδικασία απόκτησης επιστημονικής γνώσης διέρχεται, σύμφωνα με τη Σωκρατική διδασκαλία, τις ακόλουθες φάσεις:

1) Η φάση της διπλής άγνοιας: είναι η κατάσταση εκείνη κατά την οποία ο άνθρωπος 'δεν γνωρίζει ότι δεν γνωρίζει', δηλαδή η φάση κατά την οποία νομίζει ότι γνωρίζει, ενώ στην πραγματικότητα δεν γνωρίζει. Το γεγονός αυτό της διπλής άγνοιας οφείλεται στο ότι, επειδή ακούμε στην καθημερινή μας ζωή πολλές φορές μια έννοια, νομίζουμε ότι την γνωρίζουμε καλά, ενώ στην πραγματικότητα την αγνοούμε. Η συνειδητοποίηση αυτής της διπλής άγνοιας είναι, στα πλαίσια αυτού του μαθήματος, ιδιαίτερα χρήσιμη, στο μέτρο που αυτό το είδος της άγνοιας παρατηρείται, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, ιδιαίτερα στα θέματα που άπτονται της Παιδαγωγικής Επιστήμης: π.χ. όλοι καθημερινά ακούμε στα Μ.Μ.Ε. ή διαβάζουμε στις εφημερίδες κάτι για την παιδεία ή για την εκπαίδευση και νομίζουμε ότι, όχι μόνο γνωρίζουμε, αλλά μπορούμε να έχουμε άποψη γι' αυτές.

2) Η φάση της απλής άγνοιας: Η συνειδητοποίηση της διπλής άγνοιας, η οποία έρχεται με την αυτογνωσία (το σωκρατικό 'γνώθι σαυτόν'), επιφέρει την απλή άγνοια, δηλαδή την κατάσταση εκείνη κατά την οποία ο άνθρωπος 'γνωρίζει ότι δεν

²². Βλ. λήμμα "Διδάσκω" στο *Μέγα Ετυμολογικόν Λεξικόν*, Τόμος Β' Εκδ. Κάκτος, Αθήνα 2004, σελ. 132-133.



γνωρίζει" και, με αυτό τον τρόπο, αρχίζει να "φιλο-σοφεί", δηλαδή να αναζητά τη γνώση μέσω της μελέτης και της έρευνας. Σύμφωνα πάντα με τη σωκρατική διδασκαλία, οι μέθοδοι της μάθησης και της "εύρεσης" είναι δύο: η διδασκαλία, κατά την οποία ο άνθρωπος μαθαίνει από αυτούς που γνωρίζουν, δηλαδή τους δασκάλους, τη γνώση και η (ανα)ζήτηση, κατά την οποία ο άνθρωπος ερευνά και "ευρίσκει", δηλαδή ανακαλύπτει μόνος του, μέσα από την δική του, ατομική έρευνα, τη γνώση. Οι δύο αυτές μέθοδοι μάθησης είναι τα θεμέλια, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, πάνω στα οποία στηρίχθηκαν δύο από τις σπουδαιότερες μεθόδους διδασκαλίας, η λεγόμενη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η μαθητοκεντρική διδασκαλία.

3) Η φάση της "κάθαρσης" ή συγκρότησης της επιστημονικής γνώσης: Η συγκρότηση αυτή επέρχεται μέσα από τη δια-λεκτική μέθοδο, δηλαδή μέσα από τον συνεχή κριτικό έλεγχο στον οποίο υποβάλλει ο άνθρωπος κάθε έννοια που μελετά και ερευνά. Με αυτή την έννοια, ο στόχος της επιστημονικής μεθόδου είναι η "διάκρισις", δηλαδή η απόκτηση της ικανότητας να διακρίνει κάποιος την "επιστημονική γνώση" από τη "δόξα", δηλαδή από την "κοινή γνώμη", τη γνώμη που λέγεται αβασάνιστα, χωρίς τον απαραίτητο προαπαιτούμενο έλεγχο. Αυτή η "διάκρισις", δεν είναι άλλη από αυτή που οι σύγχρονοι επιστημολόγοι ονομάζουν "επιστημολογική τομή", η οποία είναι απαραίτητη προκειμένου κάποιος να "καθαίρει" ("κάθαρσις") το αντικείμενο που ερευνά από τις προ-επιστημονικές έννοιες ή, για να χρησιμοποιήσουμε σύγχρονους όρους, να αίρει τα "επιστημολογικά εμπόδια" και να συγκροτήσει το υπό έρευνα αντικείμενο με επιστημονικό τρόπο.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι στη φάση αυτή της συγκρότησης του επιστημονικού αντικειμένου, η εμπλοκή του υποκειμένου που ερευνά είναι, σύμφωνα με το Σωκράτη, αλλά και με τους σύγχρονους επιστημολόγους, κυρίαρχη και έχει ρόλο πρωταγωνιστικό. Έτσι, ο άνθρωπος "δια-λέγεται" με τον εαυτό του και



''καθαίρεται'', δηλαδή υποβάλλει σε συνεχή έλεγχο τον εαυτό του και τις γνωστικές του μεθόδους -τη διδασκαλία και την (ανα)ζήτηση- προκειμένου να ''δια-κρίνει'' και να ''καθαίρει'' την ''επιστήμη'' από την ''δόξα''.

Παραθέτουμε και σχολιάζουμε σ' αυτό το σημείο, τις απόψεις ενός σύγχρονου Γάλλου επιστημολόγου, του Gaston Bachelard, για τις έννοιες του ''επιστημολογικού εμποδίου'', της ''επιστημολογικής τομής'' καθώς και την ανάλυσή του για τη διαδικασία συγκρότησης του επιστημονικού αντικειμένου:

''Όταν αναζητάμε τους ψυχολογικούς όρους της επιστημονικής εξέλιξης, φθάνουμε από νωρίς σε μια πεποίθηση ότι *πρέπει να θέσουμε το πρόβλημα της επιστημονικής γνώσης με όρους εμποδίων*. Και δεν πρόκειται να εξετάσουμε εμπόδια εξωτερικά, όπως τη συνθετότητα ή την προσωρινότητα των φαινομένων ούτε να ενοχοποιήσουμε την αδυναμία των αισθήσεων ή του ανθρώπινου πνεύματος: είναι μέσα στην ίδια τη δραστηριότητα της διαδικασίας του γνωρίζειν που εμφανίζονται, με τρόπο ενδόμυχο, σαν ένα είδος λειτουργικής αναγκαιότητας, οι αργοπορίες και οι διαταραχές. Εδώ θα μπορέσουμε να αναδείξουμε τις αιτίες της αδράνειας και της επαναστροφής, εδώ είναι που θα αποκαλύψουμε τις αιτίες της αδράνειας, που θα ονομάσουμε επιστημολογικά εμπόδια. Η γνώση της πραγματικότητας είναι ένα φως που προβάλλει πάντα σε κάποιο μέρος του σκιάς. Δεν είναι ποτέ άμεση και πλήρης. Οι αποκαλύψεις της πραγματικότητας είναι πάντοτε ανάδρομες. Το πραγματικό δεν είναι ποτέ ''αυτό το οποίο θα μπορούσαμε να πιστέψουμε'' αλλά είναι πάντοτε αυτό το οποίο θα έπρεπε να είχαμε σκεφτεί. Η εμπειρική πραγματικότητα είναι ξεκάθαρη, *εκ των υστέρων*, όταν το σύστημα των λογικών αιτίων έχει δραστηριοποιηθεί. ... Πράγματι, γνωρίζουμε *ενάντια* σε μια προηγούμενη γνώση, καταστρέφοντας τις γνώσεις που δεν διαμορφώθηκαν



συστά, ξεπερνώντας αυτό που, μέσα στο ίδιο το πνεύμα, εμποδίζει την επιστημονική θεωρητικοποίηση'²³.

Στο παραπάνω απόσπασμα, ο G. Bachelard θεωρεί ότι είναι αδύνατο να υπάρξει επιστημονική γνώση χωρίς την υπέρβαση των επιστημολογικών εμποδίων· αυτό συμβαίνει ακριβώς επειδή η γνώση της πραγματικότητας μάς εξαπατά, εμπεριέχει σχεδόν πάντα ένα ποσοστό λάθους. Η αρχή αυτή διαπιστώνεται όταν παρατηρούμε ότι, πολλές φορές, η επιστημονική αλήθεια, όχι μόνο δεν είναι αντιληπτή δια γυμνού οφθαλμού, αλλά και ότι η αισθητή πραγματικότητα την αντιστρατεύεται: έτσι, π.χ. στην περίοδο του Μεσαίωνα επικρατούσε η αντίληψη ότι η Γη είναι επίπεδη, επειδή ακριβώς αυτή η πραγματικότητα ήταν αντιληπτή με την αίσθηση της όρασης· όταν όμως ανακαλύφθηκε το τηλεσκόπιο, κατάλαβαν ότι η Γη είναι στρογγυλή. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι, πολλές φορές η επιστημονική πραγματικότητα δεν είναι αντιληπτή από τις αισθήσεις μας και ότι χρειάζεται να επιστρατευθεί ένας μηχανισμός λογικών αιτίων προκειμένου αυτή να κατακτηθεί.

'... Η επιστήμη, τόσο στην ανάγκη να επεξεργαστεί όσο και μέσα στην ίδια της την αρχή, αντιστρατεύεται με απόλυτο τρόπο την κοινή γνώμη. ... Η κοινή γνώμη *σκέφτεται* κακά· δεν *σκέφτεται*: μετατρέπει τις ανάγκες σε γνώσεις. Χαρακτηρίζοντας τα αντικείμενα με κριτήριο τη χρησιμότητά τους, μάς εμποδίζει να τα γνωρίσουμε. Δεν μπορούμε να θεμελιώσουμε απολύτως τίποτε επάνω στην κοινή γνώμη: πρέπει πρώτα απ' όλα να την καταστρέψουμε. Είναι το πρώτο εμπόδιο που πρέπει να ξεπεράσουμε. ... Πριν απ' όλα, πρέπει να γνωρίζουμε να θέτουμε τα προβλήματα. Και, ...ό,τι κι αν λένε, στην επιστημονική ζωή, τα προβλήματα δεν τίθενται από μόνα τους. Είναι ακριβώς αυτή η *αίσθηση του προβλήματος* που επισφραγίζει κάθε πραγματικό επιστημονικό πνεύμα. Για ένα επιστημονικό πνεύμα, κάθε γνώση είναι μια απάντηση σε μια ερώτηση.

²³ . Bachelard,G., *Epistémologie:Textes choisis*, Paris, Presses Universitaires de France, Paris 1980, σελ. 158. Η απόδοση στα ελληνικά είναι δική μας.



Αν δεν υπάρχει ερώτηση, δεν θα μπορεί να υπάρχει επιστημονική γνώση. Τίποτε δεν γεννιέται μόνο του. Τίποτε δεν είναι δεδομένο. Όλα είναι μια κατασκευή''²⁴.

Στο απόσπασμα αυτό ο Bachelard σχολιάζει την αντίθεση ''επιστήμης'' και ''κοινής γνώμης'' με σωκρατικό τρόπο: πρόκειται για την αντίθεση που ήδη προαναφέραμε μεταξύ της ''επιστήμης'' και της ''δόξας'', η υπέρβαση της οποίας είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την σωκρατική ''κάθαρση'' ή, σύμφωνα με τους όρους του Bachelard, την ''επιστημολογική τομή''. Εδώ είναι εμφανής ο πρωταγωνιστικός ρόλος του υποκειμένου καθώς ο G. Bachelard επισημαίνει, όπως εξάλλου και ο Σωκράτης, ότι ''κάθε γνώση είναι μια απάντηση σε μια ερώτηση'', με άλλα λόγια, ότι χωρίς το υποκείμενο που δι-ερωτάται και αναζητεί τη γνώση, δεν μπορεί να υπάρξει επιστημονική γνώση.

''... Στην εκπαίδευση, η έννοια του παιδαγωγικού εμποδίου είναι εξίσου άγνωστη. Μας εντυπωσιάζει συχνά το γεγονός ότι οι καθηγητές των θετικών επιστημών, ακόμη περισσότερο από τους άλλους καθηγητές, δεν καταλάβαιναν ότι δεν ήταν κατανοητοί. Πολύ λίγοι είναι εκείνοι που έχουν εμβαθύνει στην ψυχολογία του λάθους, της άγνοιας και της απερισκεψίας. Οι καθηγητές των θετικών επιστημών φαντάζονται ότι η σκέψη αρχίζει να ενεργοποιείται σαν ένα είδος μαθήματος ... στο οποίο η διαδικασία μιας μαθηματικής απόδειξης μπορεί να γίνει κατανοητή με μια απλή επανάληψη. Δεν έχουν σκεφτεί το γεγονός ότι ο έφηβος φθάνει στο μάθημα της φυσικής με εμπειρικές γνώσεις που έχουν ήδη διαμορφωθεί: πρόκειται λοιπόν, όχι να *αφομοιώσει* μια εμπειρική παιδεία, αλλά να *αλλάξει* μια παιδεία εμπειρική, να ανατρέψει τα εμπόδια που ήδη έχουν συσσωρευτεί από την καθημερινή πραγματικότητα. Ένα μόνο παράδειγμα: η ισορροπία των σωμάτων που επιπλέουν είναι αντικείμενο μιας αυτονόητης και οικείας αντίληψης, που είναι στη βάση ενός συνόλου λαθών. Με λίγο ή πολύ ξεκάθαρο τρόπο,

²⁴ . Bachelard, G., *Epistémologie: Textes choisis*, Paris, Presses Universitaires de France, Paris 1980, σελ. 159.



αποδίδουμε μια δραστηριότητα στο σώμα που επιπλέει ή, καλύτερα στο σώμα που *κολυμπάει*. Αν προσπαθήσουμε με το χέρι να βυθίσουμε ένα κομμάτι ξύλο μέσα στο νερό, το ξύλο ανθίσταται. Επομένως είναι αρκετά δύσκολο να γίνει κατανοητή η αρχή του Αρχιμήδη στην εκπληκτική της μαθηματική απλότητα, αν δεν έχουμε από πριν ασκήσει κριτικό έλεγχο και αποδομήσει το θολό σύστημα των αυτονόητων αντιλήψεων. Πιο συγκεκριμένα, χωρίς αυτή την ψυχανάλυση των αρχικών λαθών, δεν θα κάνουμε ποτέ κατανοητό το γεγονός ότι το σώμα που επιπλέει και το σώμα που είναι εντελώς βυθισμένο υπακούουν στον ίδιο νόμο της βαρύτητας.

Έτσι, κάθε επιστημονική παιδεία πρέπει να αρχίζει ... από μια κάθαρση πνευματική και συναισθηματική. Υπολείπεται κατόπιν το πιο δύσκολο έργο: να κάνουμε έτσι ώστε η καλλιέργεια της επιστημονικής παιδείας να βρίσκεται σε μια κατάσταση διαρκούς κινητοποίησης, να αντικαταστήσουμε την κλειστή και στατική γνώση με μια γνώση ανοιχτή και δυναμική, να διαλεκτικοποιήσουμε όλες της πειραματικές μεταβλητές, να δώσουμε, τέλος, στη λογική σκέψη τους λόγους για να εξελιχτεί.

Αυτές οι επισημάνσεις θα μπορούσαν εξάλλου να γενικευτούν: δεν είναι ορατές μόνο στη διδασκαλία των θετικών επιστημών, αλλά έχουν την αξία τους σε κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια. Σε μια μακρόχρονη επαγγελματική πορεία, δεν διέκρινα παιδαγωγούς να αλλάζουν μέθοδο διδασκαλίας. Ένας παιδαγωγός δεν έχει κατά κανόνα την *αίσθηση της αποτυχίας* ακριβώς επειδή νομίζει τον εαυτό του απόλυτο κυρίαρχο της γνώσης. Όποιος διδάσκει εξουσιάζει. Από εδώ πηγάζει ένας χείμαρρος ενστίκτων. Κάποιοι επεσήμαναν αυτή ακριβώς τη δυσκολία μεταρρύθμισης στις μεθόδους διδασκαλίας, επικαλούμενοι τη σημασία των ενστίκτων στους παιδαγωγούς. 'Υπάρχουν άτομα στα οποία κάθε συμβουλή σχετική με τα *λάθη της διδασκαλίας* στα οποία



υπόκεινται, είναι εντελώς άχρηστη επειδή αυτά τα λάθη δεν αποτελούν παρά την έκφραση μιας ενστικτώδους συμπεριφοράς''²⁵.

Στο παραπάνω απόσπασμα, ο G. Bachelard θέτει την πρωτότυπη έννοια του ''παιδαγωγικού εμποδίου,'' το οποίο προέρχεται από τη ''διπλή άγνοια'' του εκπαιδευτικού: η διπλή αυτή άγνοια έγκειται στο ότι ο εκπαιδευτικός νομίζει ότι είναι ο απόλυτος κυρίαρχος της γνώσης που κατέχει και διδάσκει· ακριβώς αυτό το είδος αλαζονείας είναι που τον εμποδίζει να δει, όχι μόνο τα λάθη της διδασκαλίας του, αλλά και τα λάθη του εφήβου στον οποίο απευθύνεται και τα οποία είναι το αποτέλεσμα των εσφαλμένων και παγιωμένων αντιλήψεων που ο έφηβος έχει για την εμπειρική πραγματικότητα που τον περιβάλλει.

Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο G. Bachelard θέτει τη σωκρατική ''κάθαρση'' σαν την πρωταρχική και απαραίτητη προϋπόθεση κάθε επιστημονικής παιδείας καθώς και το ότι κάνει λόγο για ''διαλεκτικοποίηση'' των πειραματικών μεταβλητών, οι οποίες αποτελούν τη βάση για την εξέλιξη της λογικής σκέψης: η έννοια της ''διαλεκτικοποίησης'' έχει σ' αυτό το σημείο μεγάλη ομοιότητα με τη σωκρατική διαλεκτική, η οποία, όπως προαναφέραμε, είναι ο συνεχής έλεγχος στον οποίο το υποκείμενο υποβάλλει τον εαυτό του και τις γνωστικές του μεθόδους -τη ''διδασκαλία'' και την ''εύρεση''- προκειμένου να ''δια-κρίνει'' και να ''καθαίρει'' την ''επιστήμη'' από τη ''δόξα''.

Άξονες προβληματισμού

Η αναγκαιότητα της διεπιστημονικής προσέγγισης της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην σύγχρονη παιδαγωγική πραγματικότητα.

²⁵ . Bachelard, G., *Epistémologie: Textes choisis*, Paris, Presses Universitaires de France, Paris 1980, σελ. 161-162.



Ανάδειξη της πολυπλοκότητας του φαινομένου της Εκπαίδευσης.

Η ανάλυση των ποικίλων παραγόντων (ιστορικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών κ.λπ.), που επιδρούν και επηρεάζουν τη γένεση και την εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στις διάφορες κοινωνίες και εποχές, ως απαραίτητη προϋπόθεση κατανόησης της συγκρότησης της Παιδαγωγικής ως Επιστήμης.



9. Οι όμορες προς την Παιδαγωγική επιστήμες.

Άξονες προβληματισμού

Ανάλυση των Επιστημών της Εκπαίδευσης, μέσω της συνδρομής πολλών άλλων τομέων του Επιστημονικού Επιστητού

Η συνδρομή της Φιλοσοφίας στην γένεση της Παιδαγωγικής Επιστήμης

Η "Παιδεία" ως καθαυτό φιλοσοφικό πρόβλημα

Η συνδρομή της Ιστορίας στην διαχρονική συγκρότηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης

Η συνδρομή της Οικονομίας στην κατανόηση των συνθηκών συγκρότησης της Παιδαγωγικής Επιστήμης

Η συνδρομή της Κοινωνιολογίας στην ανάλυση της σταδιακής Θεσμοποίησης της Παιδαγωγικής Επιστήμης

Η συνδρομή της Ψυχολογίας στην κατανόηση των συνιστωσών της παιδαγωγικής σχέσης



10. Οι πηγές της Παιδαγωγικής γνώσης: Εκπαιδευτική πρακτική, φιλοσοφικός στοχασμός, βιβλιογραφική τεκμηρίωση, επιστημονική έρευνα.

Άξονες προβληματισμού

Η εκπαιδευτική πρακτική ως "πρωτογενές" εμπειρικό υλικό επεξεργασίας δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα.

Ο φιλοσοφικός στοχασμός ως τρόπος αποσαφήνισης των εννοιών και αντιλήψεων που παρατηρούνται, ως τρόπος μελέτης εσωτερικής και εσωτερικής συνοχής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ως τρόπος επαληθεύσεως της αντιστοιχίας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με το σύνολο των προκαθορισμένων σκοπών.

Η βιβλιογραφική τεκμηρίωση ως μέθοδος ανασυγκρότησης της ιστορικής προοπτικής της εκπαιδευτικής πρακτικής και ως "δευτερογενές" θεωρητικό υλικό επεξεργασίας δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα.

Η επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση και τα στάδια πραγμάτωσής της: προβληματική, βιβλιογραφική έρευνα, κατασκευή υποθέσεων έρευνας, καθορισμός των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών, μέτρηση των εξαρτημένων μεταβλητών, έλεγχος των μεταβλητών, τεχνικές πειραματισμού (ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας), οργάνωση πειραματικού σχεδίου, ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας (ποσοτική-στατιστική ανάλυση, ανάλυση περιεχομένου), απόδειξη ή διάψευση αρχικών υποθέσεων έρευνας, κριτήρια εγκυρότητας και αντικειμενικότητας της έρευνας, πιθανές πηγές σφαλμάτων της έρευνας.



11. Γενικές όψεις και συνθήκες της εκπαίδευσης: Εκπαιδευτικό σύστημα, σχολικός χώρος και χρόνος, εκπαιδευτική πράξη, παιδαγωγική σχέση, μάθημα, σχολικό εγχειρίδιο.

Άξονες προβληματισμού

Οι γενικές όψεις και συνθήκες της εκπαίδευσης και η προσέγγισή τους στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας: Το "εκπαιδευτικό έργο" και τα τρία επίπεδα ανάλυσής του:

1) επίπεδο μακρο-ανάλυσης:

- το εκπαιδευτικό έργο ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο εγγράφεται. Ανάλυση παραγόντων που ορίζουν τους γενικούς όρους λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού στο πλαίσιο μιας κοινωνίας (πολιτική φιλοσοφία, κοινωνική δομή, οικονομική οργάνωση, τεχνολογικό επίπεδο, ιστορικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές συνιστώσες συγκρότησης της κοινωνικής πραγματικότητας)

-το εκπαιδευτικό σύστημα και οι μεταβλητές του (δομή εκπαιδευτικού συστήματος και τύποι επιλογής των μαθητών, αναλυτικά προγράμματα, παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές, υλικές εγκαταστάσεις, επιλογή και κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού, προϋπολογισμός που διατίθεται για την εκπαίδευση).

2) επίπεδο σχολικής μονάδας:

- το εκπαιδευτικό έργο στο πλαίσιό της.

- οι τοπικές μεταβλητές της εκπαιδευτικής κατάστασης:

- τα χαρακτηριστικά της κοινότητας εντός της οποίας εγγράφεται ο σχολικός θεσμός



-
- η αρχιτεκτονική του σχολείου και η διπλή προσαρμογή της στο περιβάλλον και στην παιδαγωγική,
 - ο ρόλος και η σημασία του αρχιτέκτονα-παιδαγωγού·
 - το εκπαιδευτικό προσωπικό ως καθοριστική συνιστώσα του "κλίματος" μέσα στο οποίο θα συγκροτηθούν οι σχέσεις δασκάλων-μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, διεύθυνσης σχολικής μονάδας και ομάδας εκπαιδευτικών.

3) επίπεδο μικρο-ανάλυσης:

- το εκπαιδευτικό έργο ως αποτέλεσμα μιας συντονισμένης δραστηριότητας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πράξης.
- η σημασία του σχολικού χώρου: η συγκρότηση του χωρο-χρόνου της σχολικής τάξης και οι συνιστώσες της: το σχολικό εγχειρίδιο, ο εκπαιδευτικός και η ομάδα μαθητών.
- η "ενορχήστρωση" της εκπαιδευτικής πράξης: το "επίσημο" και το "λανθάνον" αναλυτικό πρόγραμμα· οι κώδικες επικοινωνίας και τα δίκτυα επαφών και ανταλλαγών ως συνιστώσες του "μαθήματος".
- η σημασία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού για την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης (τα βιώματα, η κοινωνική προέλευση, η παιδαγωγική εμπειρία, η βασική μόρφωση, η επιμόρφωση, η αυτομόρφωση, οι θεωρητικές και πρακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού, οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους, τους γονείς των μαθητών).
- η σημασία της ομάδας-τάξης στην εκπαιδευτική πρακτική: η δυναμική της ομάδας-τάξης· η σημασία των "ρόλων" και των φαντασιακών σχέσεων στην συνοχή της ομάδας-τάξης· η προσέγγιση της ομάδας-τάξης υπό το πρίσμα της ψυχολογίας των ομάδων.



12. Τεχνολογία και αγωγή.

Άξονες προβληματισμού

- ο τεχνολογικός πολιτισμός και η ανάπτυξή του στην σύγχρονη εποχή
- Θετική και αρνητικές διαστάσεις της τεχνολογικής ανάπτυξης.
- η τεχνολογική ανάπτυξη ως μοχλός προόδου και εκσυγχρονισμού
- η τεχνολογική ανάπτυξη και η "αλλοτρίωση" του ανθρώπου
- η τεχνολογική ανάπτυξη και η "υπαρξιακή μοναξιά" του σύγχρονου ανθρώπου στη νεωτερική κοινωνία.



13. Παιδαγωγικά κινήματα του 20ού αιώνα.

Το πέρασμα από την "Παλαιά Αγωγή" στην "Νέα Αγωγή". Η "Νέα Αγωγή" ως προπομπός των παιδαγωγικών κινήματων του 20ου αιώνα.

Στη διάρκεια του 18ου και του 19ου αιώνα, γεννιέται και ολοκληρώνεται το παιδαγωγικό ρεύμα της "Νέας Αγωγής," το οποίο ονομάστηκε έτσι προκειμένου να δώσει έμφαση στην αντιπαράθεσή της με την "Παλαιά Αγωγή," η οποία έως τότε ήταν κυρίαρχη στο παιδαγωγικό στερέωμα.

Η "Παλαιά Αγωγή" στηρίζεται στην άποψη ότι το παιδί δεν διαφέρει από τον ενήλικο, αλλά είναι απλώς ένας μικρός άνθρωπος, που πρέπει να μεγαλώσει για να ενηλικιωθεί. Αντίθετα, η "Νέα Αγωγή" αποδέχεται, όπως προαναφέραμε, την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας καθώς και ότι το παιδί αποτελεί μια ιδιαίτερη ψυχική, συναισθηματική και νοητική-γνωστική οντότητα με τους δικούς της ιδιαίτερους ρυθμούς και νόμους ανάπτυξης, οι οποίοι θα πρέπει να διερευνηθούν.

Από την παραπάνω θεμελιώδη διαφορά μεταξύ της "Παλαιάς" και της "Νέας Αγωγής" προκύπτουν οι ακόλουθες επιμέρους διαφορές:

1) Στη "Νέα Αγωγή" αρχικό πεδίο εκκίνησης είναι η αυτοδυναμία του παιδιού, ενώ στην "Παλαιά Αγωγή" το παιδί δεν θεωρείται ως αυτοδύναμη ύπαρξη, αλλά ως αντικείμενο που πρέπει να μετασχηματιστεί όσο το δυνατόν πιο γρήγορα για να γίνει σαν τους μεγάλους. Στη "Νέα Αγωγή" το παιδί ή ο έφηβος έχουν τη δική τους υπόσταση και υπόκεινται σε ιδιαίτερους νόμους ανάπτυξης, ενώ στην "Παλαιά Αγωγή" το παιδί ή ο έφηβος αποκτούν την υπόστασή τους σε συνάρτηση με το βαθμό



εξομοίωσης, στο νοητικό, ηθικό κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, με τους ώριμους ανθρώπους²⁶.

2) Η "Παλαιά Αγωγή" δίνει έμφαση στο "τι μαθαίνει" το παιδί, ενώ η "Νέα Αγωγή" δίνει έμφαση στο "πώς μαθαίνει" το παιδί. Με αυτή την έννοια, η "Νέα Αγωγή" θεωρεί "ότι η παιδαγωγική μεταρρύθμιση είναι πριν απ' όλα θέμα μεθόδων κι όχι προγραμμάτων. Πρόκειται να μορφώσουμε το παιδί βοηθώντας το κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων να συμμετέχει στην αναζήτηση και στη δημιουργία. Πρόκειται προπάντων ν' αποκαταστήσουμε μέσα στο σχολείο διαπροσωπικές σχέσεις ικανές να διευκολύνουν την εκδήλωση, την επιβεβαίωση της υπάρξεώς του, κατάλληλες για την ισορροπία κάθε υποκειμένου"²⁷.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ουσιώδης συνεισφορά της "Νέας Αγωγής" συνίσταται στο ότι ανακάλυψε και έθεσε σε εφαρμογή νέες μεθόδους, οι οποίες ανταποκρίνονται σ' ένα θεμελιώδη νόμο της παιδικής ηλικίας: ικανοποιούν την ανάγκη εκείνης της δραστηριότητας, που επιτρέπει στο παιδί να επιβεβαιώσει την ύπαρξή του κατά τη διάρκεια της μεταμορφώσεώς του και εκφράζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Επιπλέον, με τις μεθόδους αυτές, η εκπαίδευση κατευθύνει το μαθητή προς τη δημιουργία πολυπληθών και πολυποίκιλων σχέσεων με τους άλλους (δασκάλους και συμμαθητές, σχέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους θα αποτελέσουν την κυριότερη βάση, πάνω στην οποία θα στηριχτούν το ενδιαφέρον και οι δραστηριότητές του. Με αυτό τον τρόπο, η μετατόπιση του κέντρου βάρους από το πρόγραμμα στις μεθόδους διδασκαλίας, που επιτέλεσε η παιδαγωγική μεταρρύθμιση της "Νέας Αγωγής", θεμελίωσε για το παιδί ένα νέο τρόπο σχολικής προσαρμογής, που

²⁶ . Βλ. το βιβλίο του Φράγκου Χρ., *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας, θεωρίας και μάθησης*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1977, σ. 69.

²⁷ . Βλ. το βιβλίο της Medici A, *Η Νέα Αγωγή*, Εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος (συλλ. Τι ξέρω;), αριθ. 42, Αθήναι χ.χ., σ. 6.



ανταποκρινόταν στη φυσική πορεία της εκπαίδευσής του και της κοινωνικοποίησής του²⁸.

3) Η "Παλαιά Αγωγή" και η "Νέα Αγωγή" διαφέρουν ως προς τον τρόπο μελέτης του παιδιού ή του εφήβου: αυτή ακριβώς η διαφορά θα αποτελέσει, όπως θα δούμε στη συνέχεια, το σημείο εκκίνησης της τέταρτης φάσης επιστημονικοποίησης της Παιδαγωγικής, που είναι η φάση της "Σύγχρονης Παιδαγωγικής". Στη Σύγχρονη Παιδαγωγική ξεκινάμε από τα επιστημονικά δεδομένα της μελέτης του παιδιού και όχι από τις προσωπικές διαισθήσεις για την έρευνα των προβλημάτων του παιδιού ή του εφήβου. Ξεκινάμε από την έρευνα της σχολικής πραγματικότητας και όχι από "προοδευτικές ή νέες ιδέες" για το παιδί, όπως κάνει η "Νέα Αγωγή"²⁹.

Συνοπτικά, με βάση τα όσα προαναφέραμε, μπορούμε να πούμε ότι η "Παλαιά Αγωγή" στηρίζεται στην άποψη ότι το παιδί δεν διαφέρει από τους ώριμους ενήλικες αλλά είναι απλά ένας μικρός άνθρωπος, που πρέπει να μεγαλώσει για να ολοκληρωθεί. Η "Νέα Αγωγή" αποδέχεται, αντιθέτως, ότι το παιδί αποτελεί μια ιδιαίτερη ψυχοσυναισθηματική και νοητική οντότητα, με τους δικούς της νόμους ανάπτυξης και εξέλιξης. Τέλος, η "Σύγχρονη Παιδαγωγική" όχι μόνο αποδέχεται την ιδιαιτερότητα της Παιδικής Ηλικίας, αλλά προσπαθεί αυτή την ιδιαιτερότητα να την προσδιορίσει με επιστημονικές, συστηματικές, δηλαδή, ερευνητικές μεθόδους.

Οι βασικοί εκπρόσωποι της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Οι γιατροί-παιδαγωγοί και το παιδαγωγικό τους έργο (Montessori, Decroly). Η έμφαση στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και στις μεθόδους αγωγής. Η "Σύγχρονη

²⁸. Βλ. το βιβλίο της Medici A, *Η Νέα Αγωγή*, Εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος (συνλ. Τι ξέρω;), αριθ. 42, Αθήνα χ.χ., σ. 22-23.

²⁹. Βλ. το βιβλίο του Φράγκου Χρ., *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας, θεωρίας και μάθησης*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1977, σ. 70.



Παιδαγωγική" και οι εκπρόσωποί της: Ο Dewey και η πραγματιστική-πρακτική φιλοσοφία της αγωγής

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι η "Νέα Αγωγή" αρχίζει να αποκτά μια πιο ολοκληρωμένη μορφή προς τα τέλη του 19ου αιώνα με τη δημιουργία των νέων σχολείων και των νέων μεθόδων διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η κίνηση των νέων σχολείων της τελευταίας δεκαετίας του 19ου αιώνα και οι παιδαγωγικές θέσεις που εξέφρασαν παιδαγωγοί, όπως ο John Dewey, ο Ovide Decroly και η Maria Montessori, υπήρξαν οι βάσεις πάνω στις οποίες αναπτύχθηκε το ρεύμα της "Νέας Αγωγής," το οποίο διαδέχεται αργότερα το ρεύμα της "Σύγχρονης Παιδαγωγικής".

Ειδικότερα, ο πρώτος που τόνισε τη σημασία του Νέου Σχολείου ήταν ο John Dewey, αμερικανός φιλόσοφος, καθηγητής της παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου, που ίδρυσε το 1896 το περίφημο πειραματικό του σχολείο, όπου εφαρμόζονταν η γνωστή αρχή: "μάθαινε πράττοντας". "Μαθαίνω", σύμφωνα με τον πραγματιστή φιλόσοφο, σημαίνει ότι "βρίσκω λύση σε κάποια πραγματική δυσκολία των καταστάσεων που υπάρχουν στην κοινωνία". Γι' αυτό είναι αναγκαίο, τόνισαν στη συνέχεια οι Γερμανοί παιδαγωγοί, να ξεκινήσουμε από το ίδιο το παιδί και τα ενδιαφέροντά του. Πάνω σ' αυτή τη βάση, ο Γερμανός παιδαγωγός Kerschensteiner, ίδρυσε το περίφημο "Σχολείο Εργασίας", το οποίο στην Ελλάδα παρουσίασαν ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, με διαφορετικό τρόπο ο καθένας, όπως θα δούμε στο οικείο κεφάλαιο. Στη συνέχεια, ο Γάλλος Ovide Decroly και η Ιταλίδα Maria Montessori, που ήταν και οι δύο γιατροί-παιδαγωγοί, ασχολήθηκαν με τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, όχι μόνο θεωρητικά, αλλά ιδρύοντας σχολεία, που απέκτησαν μεγάλη και διαχρονική φήμη. Η παιδαγωγική τους στηρίχτηκε στην ενδελεχή μελέτη του παιδιού σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής του και είχε ως βασικό στόχο τη δυναμική νοητική και συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού



προς το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η κύρια συμβολή του Decroly στη διδακτική μεθοδολογία θεωρείται η καθιέρωση δύο διδακτικών αρχών, της επαγωγικότητας και της συνολικότητας. Η αρχή της επαγωγικότητας, αρχή που έλκει την καταγωγή της από την Πλατωνική και την Αριστοτελική μέθοδο συλλογισμού, στηρίζεται στην πορεία από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο· η αρχή της συνολικότητας - είναι η πλατωνική αρχή του απαγωγικού συλλογισμού - στηρίζεται στην ακριβώς αντίστροφη πορεία από το γενικό και το ολικό στο μερικό, το οποίο αποτελεί μέρος του συνολικού. Για να επιτευχθούν όμως αυτές οι δύο αρχές, σύμφωνα με τον Decroly, πρέπει ο παιδαγωγός να ξεδιπλώσει και να αξιοποιήσει συγκεκριμένα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού, τα οποία βρίσκονται "εν δυνάμει" σε κάθε άνθρωπο και προέρχονται από συγκεκριμένες ανάγκες, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: 1) η ανάγκη τροφής, 2) η ανάγκη αντιμετώπισης των κακοκαιριών, 3) η ανάγκη άμυνας, 4) η ανάγκη ενέργειας, αμοιβαίας εργασίας και ανάπτυξης. Τα κέντρα ενδιαφέροντος αποτελούν, σύμφωνα με τον Decroly, τους συνεκτικούς δεσμούς της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων και, συνεπώς όλα τα διδασκόμενα μαθήματα θα πρέπει να προσαρμόζονται σε κάθε ένα από τα προαναφερθέντα κέντρα ενδιαφέροντος³⁰. Η παιδαγωγική της M. Montessori στηρίχτηκε στην ελεύθερη συμμετοχή του παιδιού στις πραγματοποιούμενες εργασίες μέσα στην τάξη, γι' αυτό η διδασκαλία ήταν περισσότερο ατομική παρά ομαδική. Τα παιδιά μέσα στο χώρο του σχολείου πραγματοποιούν εργασίες εμπνευσμένες από την καθημερινή ζωή και χρησιμοποιούν ένα διδακτικό υλικό κατασκευών, απλών ή σύνθετων, για να ασκηθούν στην κατηγοριοποίηση των ειδών και στην ομαδοποίησή τους. Η παιδαγωγική της M. Montessori ονομάστηκε "παιδαγωγική της σιωπής" επειδή ο ρόλος του παιδαγωγού δεν ήταν αυστηρά παρεμβατικός ή ελεγκτικός με τον

³⁰ . Βλ. το βιβλίο του Φράγκου Χρ., *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας, θεωρίας και μάθησης*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1977, σ. 332.



λόγο, αλλά ήταν αντιθέτως βοηθητικός και στηρικτικός με τις πρακτικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις³¹.

Σ' αυτό το σημείο, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι βασικοί παράγοντες στους οποίους στηρίχτηκε το ρεύμα της "Νέας Αγωγής" ήταν δύο: οι "ενεργητικές μέθοδοι", που επιτρέπουν στο παιδί να αναπτυχθεί στο σύνολό του και ο ρόλος του ενήλικου, που ασκεί στην αγωγή την ισχυρότερη ενέργεια. Οι "ενεργητικές μέθοδοι" ήταν τεχνικές που βασίζονταν στη δραστηριότητα του παιδιού και είχαν ως βασικό στόχο να ανταποκριθούν στους ψυχολογικούς κυρίως νόμους, που κατευθύνουν το παιδί-μαθητή, έτσι ώστε το παιδί να αναπτύσσει την προσωπικότητά του και με βάση αυτή την τελευταία να οργανώνει τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του και το δάσκαλο. Οι τεχνικές οι οποίες βασίστηκαν στις "ενεργητικές μεθόδους" της "Νέας Αγωγής", ισχύουν έως και σήμερα και είναι οι παρακάτω³²:

1) Το Πρόγραμμα Dalton, που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική, στην ομώνυμη πόλη πριν περίπου σαράντα χρόνια. Οι μαθητές καλούνται να προσφέρουν μια εργασία σε συγκεκριμένο χρόνο και παραπέμπονται για τις σχετικές έρευνες σ' ένα πλούσιο και λεπτομερές πληροφοριακό υλικό. Εργάζονται μόνοι τους, συμβουλευόμενοι το δάσκαλο για τις δυσκολίες που συναντούν ή ζητούν βοήθεια από τους συμμαθητές τους.

2) Η μέθοδος της Εργασίας με Ομάδες, θεμελιώθηκε το 1920 από τον Γάλλο παιδαγωγό R. Cousinet και προκαλεί μια ελεύθερη δραστηριότητα στο παιδί κατευθύνοντάς το συγχρόνως προς την ομαδική εργασία. Οι μαθητές διαλέγουν το θέμα που θα εμβαθύνουν σε πέντε ή έξι ομάδες· ο καθένας προσηλώνεται σ' ένα σημείο του θέματος και υποχρεώνεται να παρουσιάσει πλήρη μελέτη.

³¹ . Βλ. το βιβλίο του Φράγκου Χρ., *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας, θεωρίας και μάθησης*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1977, σ. 332-333.

³² . Η περιγραφή των τεχνικών της "ενεργητικής αγωγής" που ακολουθεί, βασίζεται στο βιβλίο της Medici A, *Η Νέα Αγωγή*, Εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος (συλλ. Τι ξέρω;), αριθ. 42, Αθήνα χ.χ., σ. 78-79.



3) Η Μέθοδος των Βιωμάτων ή Σχεδίων (είναι η γνωστή μας σύγχρονη Μέθοδος Project). Εφαρμόστηκε το 1918 από τον αμερικανό παιδαγωγό Kilpatrick (ο αγγλικός όρος project σημαίνει προβολή, σχέδιο, πλάνο, "προβάλλω τον εαυτό μου προς τα έξω") και προσανατολίζει την πρωτοβουλία των μαθητών σε ένα "βίωμα" ("project"), που επιλέγεται ελεύθερα από όλη την ομάδα. Στη μέθοδο αυτή η δραστηριότητα είναι λιγότερο πνευματική και η έμφαση δίνεται στις χειροτεχνικές και πρακτικές δραστηριότητες. Αν π.χ. οι μαθητές αποφασίσουν να μελετήσουν τον τρόπο λειτουργίας ενός αγροκτήματος, θα ζήσουν, όσο το δυνατόν περισσότερο, σαν μικροί γεωργοί. Κατά το χρόνο αυτό θα εγκαταλειφθούν τα θέματα του σχολικού προγράμματος· οι κοινωνικές και οι πρακτικές δεξιότητες που θα αναπτυχθούν, θα αντισταθμίσουν, σύμφωνα με τον αμερικανό παιδαγωγό, αυτή την προσωρινή εγκατάλειψη του σχολικού προγράμματος.

4) Οι Σχολικοί Συνεταιρισμοί δημιουργήθηκαν στη Γαλλία και αναπτύσσουν στους μαθητές την πρωτοβουλία και την πρακτική κρίση χωρίς να αποτεινόνται στη σχολική εργασία. Π.χ. οι μαθητές συγκεντρώνουν και διαχειρίζονται ένα μικρό κεφάλαιο για να αγοράσουν υλικό, να καλλωπίσουν την τάξη τους, να οργανώσουν εκδρομές κ.α. Είναι υποχρεωμένοι να συλλέγουν στοιχεία για το κάθε πράγμα που τους ενδιαφέρει ή που το έχουν ανάγκη.

5) Το Τυπογραφείο στο Σχολείο επινοήθηκε στη Γαλλία από τον Freinet και είναι μια μέθοδος που δημιουργεί πλούσιες πνευματικές και ηθικές σχέσεις· η κατάλληλη χρησιμοποίησή της μπορεί να αποτελέσει μια πολύτιμη τεχνική, προς την οποία θα διοχετευτούν πολυάριθμες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής.

Όπως προαναφέραμε, οι βασικοί παράγοντες στους οποίους στηρίχτηκε το ρεύμα της "Νέας Αγωγής" ήταν δύο: οι "ενεργητικές μέθοδοι", που ήδη εξετάσαμε και ο ρόλος του ενήλικου που ασκεί στην αγωγή την ισχυρότερη ενέργεια. Πιο συγκεκριμένα,



η μετατόπιση του κέντρου βάρους της διδασκαλίας από τον ενήλικο στο παιδί, προσδίδει ένα νέο ρόλο στο δάσκαλο: οι σχέσεις του με το παιδί μεταμορφώνονται ριζικά· ο δάσκαλος δεν είναι πλέον ο αυστηρός τιμωρός του μαθητή, αυτός που κατέχει την απόλυτη εξουσία στο χώρο του σχολείου και στο μυαλό των μαθητών. Αντίθετα, μετατρέπεται σε σύμβουλο, βοηθό και συμπαραστάτη του παιδιού στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γνώση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η A. Medici: "Τίποτε στη συμπεριφορά του δεν θυμίζει το δάσκαλο που μια έδρα τον χωρίζει από τους μαθητές του και που με μια παράδοση μαθήματος προσπαθεί αμετάβλητα κι αποκλειστικά να επιδράσει στη νοημοσύνη τους"³³.

Ο Kerschensteiner, το "Σχολείο Εργασίας" και η "Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Η επίδραση των ιδεών του γερμανού παιδαγωγού Kerschensteiner υπήρξε μεγάλη τόσο στο διεθνές εκπαιδευτικό στερέωμα όσο και, ειδικότερα, στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα. Γι' αυτό το λόγο, θεωρήσαμε χρήσιμο να αναφερθούμε αναλυτικά στις παιδαγωγικές του απόψεις.

Η συνολική παιδαγωγική θεώρηση του Kerschensteiner για το "Σχολείο Εργασίας" στοιχειοθετείται με βάση τις ακόλουθες επιμέρους αντιλήψεις³⁴:

1) Σύνδεση της μόρφωσης του ανθρώπου με μια πρακτική-χειροτεχνική αγωγή: με άλλα λόγια ο Kerschensteiner θεωρεί ότι το παιδί δια-μορφώνεται με ολοκληρωμένο τρόπο μόνο μέσω μιας πρακτικής αγωγής, η οποία θα επικεντρώνεται στη χειρωνακτική εργασία.

³³ . Βλ. το βιβλίο της Medici A, *Η Νέα Αγωγή*, Εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος (συλλ. Τι ξέρω;), αριθ. 42, Αθήνα χ.χ., σ. 109.

³⁴ . Βλ. το βιβλίο του Reble, A., *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα³ 1996, σ. 459-461.



2) Αναγνώριση της στενής σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στη γενική μόρφωση του ανθρώπου και το μελλοντικό επάγγελμα που θα κληθεί να εξασκήσει. Με άλλα λόγια, ο Kerschensteiner επανασυνδέει την ανθρωπιστική με την επαγγελματική παιδεία και εγκαθιδρύει το θεσμό του "Γενικού Επαγγελματικού Σχολείου" για τους αποφοίτους του Δημοτικού σχολείου, που πρόκειται να μεταβούν στο στάδιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο, θεωρείται ως ο "πατέρας του επαγγελματικού σχολείου".

3) Υπέρβαση της ατομοκεντρικής θεώρησης του ατόμου και έμφαση στην κοινωνικο-πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης: με άλλα λόγια, ο Kerschensteiner αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως μέλος μιας πολιτικής κοινότητας, ως πολίτη συνυπεύθυνο και συμμετέχο στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα.

4) Αναγνώριση της "δυναμικής" διάστασης της μόρφωσης: με άλλα λόγια, ο Kerschensteiner αναγνωρίζει και δίνει έμφαση στην κεντρική σημασία που έχει για τη μόρφωση του ανθρώπου η προσωπική εργασία, προκειμένου ο άνθρωπος να καταστεί ικανός να κατακτήσει τη γνώση και τα αγαθά του πολιτισμού και της κοινωνίας στην οποία ζει.

Τα Παιδαγωγικά κινήματα του 20ου αιώνα στην Ελλάδα. Η επίδραση του Σχολείου Εργασίας στο σχολικό και εκπαιδευτικό μας σύστημα.³⁵ Ο Δελμούζος, ο Εξαρχόπουλος και η μεγάλη παιδαγωγική σύγκρουση.

Οι νέες αντιλήψεις για το Σχολείο Εργασίας έφθασαν καθυστερημένες στην Ελλάδα και με ακόμη μεγαλύτερη καθυστέρηση εφαρμόστηκαν. Μέχρι το 1930, η ελληνική

³⁵ . Το κεφάλαιο αυτό στηρίχθηκε στο μεγαλύτερο μέρος του στο βιβλίο του Θ. Δ. Χατζηστεφανίδη, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα ²1990, σ. 138-154 και 190-207.



εκπαίδευση λειτουργούσε σύμφωνα με τις αρχές του λεγόμενου Ερβαρτιανού συστήματος, δηλαδή ενός γερμανικού παιδαγωγικού συστήματος, που έδινε έμφαση στη θεωρητική διάσταση της παιδείας παρά στην πρακτική αγωγή στο σχολείο. Αντίστοιχα στην Ευρώπη, ήδη από το 1902, είχε αρχίσει να εγκαταλείπεται το Ερβαρτιανό σύστημα εκπαίδευσης.

Η κίνηση του Σχολείου Εργασίας υποστηρίχτηκε αρχικά από τους δημοτικιστές, με βασικό εκπρόσωπο τον Αλέξανδρο Δελμούζο. Ειδικότερα η επίδραση των αρχών του "Σχολείου Εργασίας" του Kerschensteiner και γενικά της γερμανικής παιδαγωγικής στην ελληνική εκπαίδευση ήταν, όπως προαναφέραμε, άμεση, διότι οι παιδαγωγοί που μετέφεραν, διέδωσαν και εφάρμοσαν τις αντιλήψεις της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα, όπως ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος και ο Αλέξανδρος Δελμούζος συμπλήρωσαν τις παιδαγωγικές τους σπουδές στη Γερμανία.

Η παιδαγωγική δραστηριότητα του Δελμούζου αρχίζει από το Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου, που άρχισε να λειτουργεί από το 1908 με διευθυντή τον ίδιο. Με το σχολείο αυτό αρχίζει η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής του δημοτικισμού στην πράξη και ταυτόχρονα η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια για την καλλιέργεια μιας ζωντανής εθνικής παιδείας που θα στηριζόταν σε ένα σχολικό πρόγραμμα, όχι θεωρητικό και στείρο, αλλά ζωντανό και προσανατολισμένο στη διάπλαση ανθρώπων ικανών να ζήσουν.

Για την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο Παρθεναγωγείο Βόλου, αλλά και για άλλες παιδαγωγικές καινοτομίες, που αποτελούσαν τις αρχές του κινήματος της "Νέας Αγωγής" στην Αμερική και στην Ευρώπη, προκάλεσε την αντίδραση των συντηρητικών κύκλων του Βόλου και αναγκάστηκε να εγκαταλείψει το Σχολείο. Αποτέλεσμα αυτής της αντίδρασης ήταν να προκληθεί αναταραχή στην κοινωνία του Βόλου και το Παρθεναγωγείο να σταματήσει τη λειτουργία του.



Κατά το χρονικό διάστημα 1917-1920, όταν στην εξουσία ήλθε ο Ελευθέριος Βενιζέλος, ο Δελμούζος, ως ανώτερος επόπτης στο Υπουργείο Παιδείας, βλέπει με ικανοποίηση μαζί με τους στενούς του συνεργάτες Γληνό και Τριανταφυλλίδη, να πραγματοποιούνται τα όνειρά τους, με την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στα σχολεία. Όμως, στα τέλη του 1920, με την αλλαγή της πολιτικής κατάστασης, διακόπτεται και η δημιουργική τους εργασία και τα σχολικά βιβλία αποσύρονται από τα σχολεία. Από το 1920-1923 διαμένει στη Γερμανία, όπου παρακολουθεί τα νέα παιδαγωγικά ρεύματα στο Μόναχο και γνωρίζει τον Kerschensteiner. Επιστρέφοντας στην Ελλάδα το 1923, αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Μαράσλειου Διδασκαλείου και προσπαθεί να εξυγιάνει την ελληνική εκπαίδευση, παρέχοντας στους δασκάλους τα απαραίτητα επιμορφωτικά εφόδια προκειμένου να επιτελέσουν με σωστό και παιδαγωγικό τρόπο το εκπαιδευτικό τους έργο στα σχολεία που θα διδάξουν. Όμως, μετά από τρία χρόνια δημιουργούνται επεισόδια στο Μαράσλειο, τα οποία γίνονται αιτία να σταματήσει η λειτουργία του.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι ο Δελμούζος στάθηκε κριτικά στις θεωρητικές και νοησιарχικές μεθόδους της εποχής του και προσπάθησε να αναδείξει τη σχέση του σχολείου με τη ζωή: με αυτή την έννοια, εστίασε το παιδαγωγικό του ενδιαφέρον στους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να προετοιμάσει το παιδί να γίνει "αυθύπαρκτο", δηλαδή να μπορεί να καταστεί ικανό να επιλέξει το επάγγελμα που του αρέσει και να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες της ζωής. Ειδικότερα η διδακτική του εργασία στο Σχολείο του Βόλου (1908-1911), σε μια εποχή που η εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα ήταν, όπως προαναφέραμε, υπό την επίδραση της νοησιарχίας του Ερβάρτιανού παιδαγωγικού συστήματος, προετοίμασε το έδαφος πολλών μελλοντικών εκπαιδευτικών αιτημάτων και καινοτομιών τα οποία -μετά το 1930- έχουν εισαχθεί στην Ελλάδα με το όνομα του "Σχολείου Εργασίας".



Στον αντίποδα των προσπαθειών του Αλέξανδρου Δελμούζου στο χώρο της εκπαίδευσης, βρίσκεται ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, ο οποίος, μέσα από κρατικούς εξουσιαστικούς μηχανισμούς, επηρέασε αποφασιστικά έως το θάνατό του (1960), αλλά και μέχρι σήμερα ακόμη την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα.

Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, που, όπως προαναφέραμε, συμπλήρωσε τις παιδαγωγικές του σπουδές στη Γερμανία, επέστρεψε στην Ελλάδα και είχε πλούσια παιδαγωγική δραστηριότητα. Η πιο αξιόλογη ίσως δραστηριότητά του ήταν η θητεία του ως διευθυντής στο Διδασκαλείο της Μέσης Εκπαίδευσης (1910-1912), το οποίο ιδρύθηκε με εισήγηση του ίδιου το 1910. Στην εναρκτήρια ομιλία του, με θέμα "Η σημασία της Παιδαγωγικής" μεταξύ άλλων, ο Εξαρχόπουλος τόνισε ότι "Με την παιδαγωγική επιστήμη γνωρίζει ο δάσκαλος τη φύση του παιδιού και πάνω σ' αυτή τη γνώση βασίζει τη δουλειά του στο σχολείο"³⁶. Ο Εξαρχόπουλος διέγινωσε πολύ σωστά το πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης και από πολύ νωρίς θέλησε να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Μετά από εβδομήντα χρόνια διαπιστώνει, για πρώτη φορά, ότι για να λειτουργήσει με τον ορθό παιδαγωγικά τρόπο μια σχολική τάξη, η θεμελιώδης προϋπόθεση είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Επιστήμες της Αγωγής. Σε όλη τη διάρκεια της παιδαγωγικής του πορείας, ο Εξαρχόπουλος δεν απομακρύνθηκε από αυτές τις παιδαγωγικές αρχές. Στη συνέχεια, το 1912, εκλέγεται τακτικός καθηγητής της Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και κατόπιν δικών του ενεργειών, μετατρέπει την έδρα αυτή σε καθαρά παιδαγωγική έδρα από το 1921. Στο πλαίσιο αυτό, οργανώνει για πρώτη φορά στην Ελλάδα μαθήματα συστηματικής παιδαγωγικής και ειδικής ψυχολογίας. Επίσης επεδίωξε και πέτυχε από το 1922 την υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων της παιδαγωγικής από τους

³⁶ . Βλ. το βιβλίο του Θ. Γέρου, *Παιδεία και Νεοέλληνες διανοητές*, 2 τόμοι, Αθήνα 1980, τομ. Β', σ. 85-86. Η παραπομπή είναι απ' ό το βιβλίο του Θ. Δ. Χατζηστεφανίδη, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα ²1990, σ. 138-154 και 192.



φοιτητές της Θεολογικής και της Μαθηματικής Σχολής. Επιπλέον θεσπίζει, τον ίδιο χρόνο, ειδικό επαγγελματικό παιδαγωγικό ενδεικτικό, εκτός του πανεπιστημιακού πτυχίου, για να μπορούν οι καθηγητές των παραπάνω ειδικοτήτων να εξασκούν το καθηγητικό τους επάγγελμα. Μετά την κατάργηση αυτού του επαγγελματικού παιδαγωγικού ενδεικτικού το 1932, ο Εξαρχόπουλος εισηγείται να λαμβάνουν όλοι οι καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης και παιδαγωγικό πτυχίο.

Με το θεσμό αυτό ο Εξαρχόπουλος απέβλεπε στην εξύψωση της Μέσης Εκπαίδευσης με την ειδική επιστημονική μόρφωση και τη θεωρητική παιδαγωγική κατάρτιση, η οποία συνοδεύονταν από παιδαγωγικές ασκήσεις διδασκαλίας. Είναι δε αξιοσημείωτο ότι για να αποκτήσει ένας εκπαιδευτικός το δικαίωμα διορισμού στη Μέση Εκπαίδευση, έπρεπε να φοιτήσει έξι μήνες στο Πειραματικό Σχολείο, που ο ίδιος ο Εξαρχόπουλος είχε ιδρύσει. Με την κατάργηση του θεσμού αυτού δεν παρέχεται, έως τις μέρες μας, παιδαγωγική κατάρτιση στους αποφοίτους των λεγόμενων "Καθηγητικών Σχολών." Παρέχεται μόνο κάποια παιδαγωγική και ψυχολογική κατάρτιση στους φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής χωρίς πρακτική άσκηση. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ιδρύει, όπως προαναφέραμε, το 1929 το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά το πρότυπο του γερμανικού Πανεπιστημίου της Ιένας, το οποίο τέθηκε υπό την εποπτεία του καθηγητή της έδρας των Παιδαγωγικών Επιστημών. Το Πειραματικό Σχολείο απέβλεπε :

1) Στη θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική μόρφωση καθώς και στην άσκηση σε υποδειγματική σχολική τάξη των φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών και των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων.



2) Στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής έρευνας της σχετικής με την διάγνωση και την αντιμετώπιση παιδαγωγικών και παιδολογικών προβλημάτων. Επίσης, στη διερεύνηση ζητημάτων με ευρύτερο παιδαγωγικό και διδακτικό ενδιαφέρον, μετά από παρατηρήσεις και πειραματισμούς πάνω σε μαθητές του Πειραματικού Σχολείου. Γι' αυτό το σκοπό ιδρύει το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Από όσα προαναφέραμε, προκύπτει ως συμπέρασμα ότι ο Εξαρχόπουλος έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην Ελλάδα. Για το ρόλο αυτό διατυπώθηκαν πολλές απόψεις, θετικές ή αρνητικές, οι βασικότερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

1) Ότι ο Εξαρχόπουλος, επηρεασμένος από τον Kerschensteiner, προσδίδει μια ιδανική και σχεδόν ιδεαλιστική εικόνα στο δάσκαλο· με άλλα λόγια ότι δεν αναλύει με επιστημονικό τρόπο πώς πραγματικά είναι ο δάσκαλος, αλλά εστιάζει στο πώς πρέπει να είναι. Με αυτή την έννοια, εξιδανικεύει το δάσκαλο και τον θέλει αλάνθαστο και τέλειο.

2) Ο Χρήστος Φράγκος θεωρεί ότι ο Εξαρχόπουλος ήταν εκφραστής στο διδακτικό και στο γενικότερο εκπαιδευτικό κλίμα, ενός μεγαλοϊδεατισμού ο οποίος, επειδή αντιπροσώπευε προαστικά και πολύ παρωχημένα για την εποχή κοινωνικά συστήματα, δεν ανταποκρινόταν στη φάση της ανόδου της αστικής τάξης στην Ελλάδα και αποτελούσε μια παρελθοντολογία. Τον καθιστά επίσης υπεύθυνο για την "εγκαθίδρυση της παιδαγωγικής παρεκτροπής στην Ελλάδα", που δεν είναι άλλη από την αυστηρή φρονηματιστική τάση του Ερβάρτου, τάση για την οποία ο Εξαρχόπουλος κατηγορείται ότι την εκπροσώπησε στην Ελλάδα.



Όμως, από όσα έχουμε προαναφέρει, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συνεισφορά του Εξαρχόπουλου στα εκπαιδευτικά πράγματα στην Ελλάδα υπήρξε αξιόλογη και ότι οι διαφορές του με τους προοδευτικούς παιδαγωγούς ήταν περισσότερο ιδεολογικές και λιγότερο διδακτικές και μεθοδολογικές.

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, θα λέγαμε ότι η περιπετειώδης πορεία και οι αντιθέσεις των δύο παραπάνω παιδαγωγών, του Αλέξανδρου Δελμούζου και του Νικόλαου Εξαρχόπουλου, εκφράζουν το γεγονός ότι το σχολείο στην Ελλάδα γίνεται, τις περισσότερες φορές, πεδίο ιδεολογικών και πολιτικών συγκρούσεων και σχεδόν καθόλου παιδαγωγικών ή διδακτικών. Το γεγονός αυτό, που ισχύει και εντείνεται στις μέρες μας, αποτελεί, ίσως μια εξήγηση του ότι η παιδεία συνεχώς ταλανίζεται και είναι αποδέκτης προβλημάτων και συγκρούσεων που, σε τελευταία ανάλυση, είναι ξένα και άσχετα προς αυτή.



14. Νέες τάσεις και μορφές αγωγής: παιδαγωγική Α.Μ.Ε.Α., Περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή υγείας, αγωγή καταναλωτή, αισθητική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.α.

Παιδαγωγική Α.Μ.Ε.Α. : σημαίνει παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή οποιοδήποτε χαρακτηριστικό τους, που διαφοροποιεί την κοινωνική τους ταυτότητα. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και να εφαρμόζει τις αρχές της ειδικής αγωγής και παράλληλα να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών Α.Μ.Ε.Α.. Η Παιδαγωγική αυτή οφείλει να προωθεί την αλληλο-αποδοχή και τη σταδιακή ένταξη αυτών των μαθητών στην παραγωγική διαδικασία. Η επιστημονική έρευνα τεκμηριώνει κατά την τελευταία εικοσαετία όχι απλά και μόνο τις μαθησιακές τους δυσκολίες αλλά και τις μαθησιακές τους ικανότητες καθώς και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ένταξης, στο βαθμό που θα δεχθούν την κατάλληλη εκπαίδευση και θα αντιμετωπιστούν με την αρμόζουσα σε κάθε περίπτωση παιδαγωγική συμπεριφορά, που θα αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητές τους και θα σέβεται τα δικαιώματά τους.

Αξονες προβληματισμού

Η περιβαλλοντική αγωγή και η ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης.

Η γνώση της Φύσης ως στόχος της περιβαλλοντικής αγωγής.

Η αγωγή υγείας ως γνώση της ανθρώπινης φύσης.

Η ψυχοσωματική διάσταση της ασθένειας, η πρόληψη και η διάγνωση, ως στόχοι της αγωγής υγείας.



Η καταναλωτική κοινωνία ως σύμπτωμα της ύστερης νεωτερικότητας.

Ο ρόλος και η αντιπαιδαγωγική σημασία της εικόνας στην καταναλωτική κοινωνία.

Η εμπορευματοποίηση των "αγαθών" της παιδείας και η μετάλλαξή τους σε καταναλωτικά αγαθά.

Τα Μ.Μ.Ε. και το διαδίκτυο ως μηχανισμοί εμπορευματοποίησης και άκριτης καταναλωτικής συμπεριφοράς.

Η καταναλωτική κοινωνία και η φαντασιακή "επιστροφή στην χαμένη αθωότητα".

Η αισθητική αγωγή και οι φιλοσοφικές καταβολές της.

Η αισθητική αγωγή ως επίκαιρο ζητούμενο μιας κριτικής φιλοσοφικής παιδείας.

Η αισθητική αγωγή ως απάντηση στην εμπορευματοποίηση της παιδείας και στην άκριτη καταναλωτική συμπεριφορά.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση: ομοιότητες και διαφορές.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αναγνώριση της πολιτισμικής "διαφορετικότητας".

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προϋπόθεση της παγκόσμιας ειρήνης.



15. Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί: Αγωγή για τα δικαιώματα του παιδιού, τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, "ευέλικτη ζώνη", παιδαγωγική αλλοδαπών μαθητών κ.α.

Άξονες προβληματισμού

Η επικαιρότητα του ζητήματος των δικαιωμάτων του παιδιού στην εποχή της "εμπορευματοποίησης" της παιδικότητας

Ψηφιακός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες

Ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός ως μοχλός εξισορρόπησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η "ευέλικτη ζώνη" ως μοχλός εξισορρόπησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Οι αλλοδαποί μαθητές και η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως μοχλός εξισορρόπησης των μορφωτικών ανισοτήτων

Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών ως "μορφωτικό κεφάλαιο" του αλλοδαπού μαθητή



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Blackledge D.- Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1995
2. Γκότοβος Θ.-Μαυρογιώργος Γ.-Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Εκδ. της "Σύγχρονης Εκπαίδευσης", Αθήνα 1986
3. Γκότοβος Θ., *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Εκδ. Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1990
4. Debesse M.-Mialaret G., *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες*, Τόμος Πρώτος: "Γενική Εισαγωγή", Εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1980
5. Ηλιού Μ., *βήματα εμπρός βήματα πίσω: θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης*, Εκδ. Πορεία, Αθήνα 1991
6. Hofstetter R.-Schneuwly B., *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005
7. Καζεπίδης Τ., *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*, Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1998
8. Κάτσικας Χρ.- Θεριανός Κ., *Η Εκπαίδευση της Αμάθειας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2005
9. Κρίβας Σ., *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Εκδ. Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα 1996
10. Μακρυνιώτη Δ. (επιμ.), *Παιδική Ηλικία*, Εκδ. νήσος, Αθήνα 2001
11. Μακρυνιώτη Δ. (επιμ.), *κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Εκδ. νήσος, Αθήνα 2003
12. Μαρκοπούλου Α., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Διδασκαλίας, Αθήνα 2005



-
13. Μασσαγγούρας Η., *Θεωρία της Διδασκαλίας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998
 14. Medici Α., *Η Νέα Αγωγή*, Εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος (συλλ. Τι ξέρω;), αριθ. 42, Αθήναι χ.χ.
 15. Mialaret G., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985
 16. Mialaret G. (επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, Εκδ. τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 1996
 17. Μισεά Ζ.Κ., *Η Εκπαίδευση της Αμάθειας και οι σύγχρονες συνθήκες της*, Εκδ. Βιβλιόραμα, Αθήνα 2002
 18. Παναγιωτόπουλος Ν. (επιμ.), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*, Εκδ. νήσος, Αθήνα 2004
 19. Παπακωνσταντίνου Π., *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1993
 20. Πυργιωτάκης Ι., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000
 21. Reble Α., *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Εκδ. Δημ. Παπαδήμα, Αθήνα 1996
 22. Σατώ Ζ. (επιμ.), *Οι μεγάλοι Παιδαγωγοί*, Εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1983
 23. Φράγκος Χρ., *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας, θεωρίας και μάθησης*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1977
 24. Φράγκος Χρ., *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*, Εκδ. Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα 1985
 25. Φράγκος Χρ., *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας*, Εκδ. Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα 1986