



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ «ΗΘΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ»

Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Παιδαγωγική στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ηθικές Προεκτάσεις και Ηγεσία

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

Αθανασίας Κατσιλιέρη

Διπλωματούχου Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών, Τμήμα Ζωγραφικής Accademia
di Belle Arti di Reggio Calabria, Italia
2003

Επιβλέπων Καθηγητής : Πανταζάκος Παναγιώτης, Καθηγητής Εθνικού
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Συνεπιβλέπουσες: Βολονάκη Ελένη, Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου
Ξέστερνου Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου

Καλαμάτα, Δεκέμβριος 2018

**Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη στους γονείς μου και στην οικογένεια μου,
όπου στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθειά μου.**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1.1 Εκπαιδευτική Πολιτική: Διευκρίνιση και Οριοθέτηση των Εννοιών.....	9
1.2 Η διαλεκτική σχέση της εκπαίδευσης με την πολιτική.....	11
1.3 Οι σκοποί της εκπαίδευσης.....	12
1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν και προσδιορίζουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική πολιτική.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ.....	19
2.1 Αρχαιότητα.....	19
2.1.1 Πλάτων.....	19
2.1.2 Αριστοτέλης.....	21
2.1.3 Πλούταρχος.....	23
2.2 Βυζάντιο.....	26
2.2.1 Θεόδωρος Μετοχίτης.....	26
2.3 Νεότεροι και σύγχρονοι φιλόσοφοι.....	30
2.3.1 Καντ.....	30
2.3.2 Νίτσε.....	32
2.3.3 Ιωάννης-Ιάκωβος Ρουσώ.....	33
2.3.3.1 Η έννοια της φύσης στον Ρουσώ.....	36
2.3.3.2 Αγωγή κατά την παιδική ηλικία.....	37
2.3.3.3 Μύθος, ανάγνωση και γραφή στον <i>Αιμίλιο</i>	38
2.3.3.4 Η αγωγή στην Προεφηβεία.....	42

2.3.3.5	Κριτήρια εισαγωγής στη γνώση.....	43
2.3.3.6	Η αγωγή των γυναικών στον <i>Αιμίλιο</i>	44
2.3.4	Τζον Λοκ.....	47
2.3.4.1	Η διέγερση της προσοχής ως απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας	49
2.3.4.2	Ομιλία, ανάγνωση και γραφή είναι τα τρία στάδια της εκμάθησης της γλώσσας.....	50
2.3.5	Ντιούι.....	51
2.3.6	Μαρξ.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ.....		61
3.1	Πολύ-πολιτισμικότητα και δια-πολιτισμικότητα στο σύγχρονο σχολείο	61
3.2	Οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	65
3.3	Πολύ-πολιτισμική εκπαίδευση και Ελλάδα.....	66
3.4	Ειδική αγωγή.....	67
3.5	Συνεκπαίδευση των μαθητών	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΔΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ		76
4.1	Βασικοί όροι του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος	76
4.1.1	Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	79
4.1.2	Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στη Φιλανδία	80
4.1.3	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	81
4.2	Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα	81
4.3	Συμπεράσματα.....	84
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....		86
Βιβλιογραφία		87

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μελέτη του σύγχρονου συγκείμενου της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, εφόσον αυτές θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες για την κοινωνική συνοχή και την οικονομική εξέλιξη, αποτελεί ένα πολυσύνθετο πόνημα, άμεσα συναρτώμενο πολλών επιστημονικών πεδίων, όπως η οικονομία, η ιστορία, η φιλοσοφία, η σχολική ψυχολογία και η κοινωνιολογία.

Στο διαρκώς μεταβαλλόμενο διεθνές περιβάλλον, λόγω της παγκοσμιοποιημένης αγοράς, ο χώρος της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών συστημάτων απαιτεί ευέλικτες πρακτικές και μεταρρυθμίσεις, που να ανταποκρίνονται στις νέες κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις, χωρίς σαφέστατα να στερούνται ενός στέρεου ηθικού προσανατολισμού, που αφορά τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα.

Στο κάδρο της νέας επιταχυνόμενης πραγματικότητας, η μελέτη και η κατανόηση των διεθνών εκπαιδευτικών πρακτικών μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη διεξαγωγή ασφαλών στόχων και συμπερασμάτων για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και τον σχηματισμό ενός σύγχρονου παιδαγωγικού μοντέλου στον ελλαδικό χώρο.

Θα ήταν εύστοχο να παρατηρήσουμε, ό,τι, αφού πραγματοποιηθεί η προαναφερθείσα μελέτη, είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά και στους παράγοντες εκείνους που αλληλεπιδρούν, είτε με θετικό είτε με αρνητικό πρόσημο, στο εγχείρημα της διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Για να υπάρξει μία ουσιαστική και αποτελεσματική μεταβολή στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα, πρέπει υποχρεωτικά να λάβουμε υπόψη τα εξής: το ιστορικό πλαίσιο εξέλιξης της ελληνικής κοινωνίας, τις ιδεολογικές και πολιτικές αγκυλώσεις του παρελθόντος, τον αναποτελεσματικό γραφειοκρατικό μηχανισμό και το επίπεδο της οικονομικής και βιομηχανικής ανάπτυξης της χώρας. Τέλος ένας

σημαντικός παράγοντας που συνδιαμορφώνει τον χώρο της παιδείας και δεν πρέπει να παραληφθεί είναι η παράδοση του τόπου μας και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις του λαού μας καθώς και το πολιτιστικό του υπόβαθρο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ανά χείρας μελέτη θα ασχοληθούμε με το ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής και θα προβούμε σε σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδος, της Αγγλίας και της Φινλανδίας.

Ειδικότερα στο κεφάλαιο 1 γίνεται αναφορά στους όρους εκπαίδευση και πολιτική, όπου διευκρινίζεται το έργο που επιτελεί ο καθένας και τονίζεται η μεταξύ τους σχέση. Επιπροσθέτως, επισημαίνεται η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην κοινωνία.

Στο κεφάλαιο 2 κάνουμε λόγο για τα διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα, τα οποία επηρέασαν και επηρεάζουν την κοινωνία και την διανόηση. Έτσι, μελετούμε τους εξής φιλοσόφους: Πλάτων, Αριστοτέλης, Πλούταρχος, Θεόδωρος Μετοχίτης, Καντ, Νίτσε, Ρουσσώ, Λοκ, Ντιούι και Μαρξ. Οι συγκεκριμένοι φιλόσοφοι και παιδαγωγοί είναι χαρακτηριστικοί από καθεμία χρονική περίοδο, την οποία προσδιόρισαν με την διανόησή τους, αλλά και η συγκεκριμένη εποχή επέδρασε στο έργο τους.

Στο κεφάλαιο 3 κάνουμε μνεία στις έννοιες της πολύ-πολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικότητας και της ειδικής αγωγής. Πρόκειται για όρους, στους οποίους τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς ο καθένας αποτυπώνει και ένα κοινωνικό ζήτημα, που απασχολεί όλες τις κοινωνίες του αναπτυγμένου κόσμου. Έτσι, και σε ευρωπαϊκό πλαίσιο συντάσσονται διακηρύξεις και λαμβάνονται

αποφάσεις σχετικά με αυτά τα θέματα, τα οποία οι κοινωνίες καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Στο κεφάλαιο 4 πραγματοποιείται σύγκριση μεταξύ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας και της Φινλανδίας. Μ' αυτόν τον τρόπο, καθίσταται εμφανείς οι αδυναμίες που διακατέχουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι ελλείψεις του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

1.1 Εκπαιδευτική Πολιτική: Διευκρίνιση και Οριοθέτηση των Εννοιών

Η παιδαγωγική και η πολιτική, αν και αρχικώς φαίνεται ότι πρόκειται για δύο διακριτά πεδία με διαφορετικές αρμοδιότητες, αλληλοσχετίζονται. Η πολιτική, όμως, έχει μεγαλύτερη αρμοδιότητα, διότι κατέχει την κεντρική θέση στον κρατικό μηχανισμό και αποτελεί την βάση κάθε πολιτικής δραστηριότητας.

Ειδικότερα, οι ενέργειες της παιδαγωγικής κατευθύνονται στο άτομο, κυρίως προς το παιδί. Η παιδαγωγική αποβλέπει στην αφύπνιση των ικανοτήτων του παιδιού και την ψυχοπνευματική του ωρίμανση, καθώς και στην ανάπτυξη μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Ο στόχος της παιδαγωγικής απάδει προς αυτόν της πολιτικής, αλλά υπάγεται σ' αυτόν, πράγμα που σημαίνει ότι οι δυο αυτοί σκοποί, όπως παρατηρεί ο Κουμάκης, είναι υπάλληλοι¹.

Από την άλλη, η πολιτική προσανατολίζεται στις ομάδες και έχει ως περιοχή ενέργειας την κοινωνία των ενηλίκων. Απόρροια αυτού αποτελεί το γεγονός ότι δεν

¹Γ. Κουμάκης, *Φιλοσοφικά ρεύματα και παιδεία*, εκδ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1998, σ. 41.

νουθετεί ούτε δίδει εντολές, αλλά θεσπίζει νόμους, οι οποίοι αποτυπώνουν την θέληση της κοινωνίας².

Η πολιτική αποτελεί το πεδίο δράσης και έκφρασης των ενήλικων πολιτών, ενώ η παιδαγωγική κατά κύριο λόγο των παιδιών. Το πεδίο δράσης της πολιτικής αποτελεί θέρετρο ανταγωνισμών για την ανάληψη της εξουσίας. Δεν ανήκει μόνο η νομοθετική αρμοδιότητα, αλλά και ο ανταγωνισμός για το ποιος θα αναλάβει την πολιτική δύναμη, ώστε να ασκήσει την εξουσία.

Υπάρχουν βασικές διαφορές ανάμεσα στην πολιτική και την παιδαγωγική και γι' αυτό δεν επιτρέπει την ταύτισή τους. Η πολιτική, η οποία ασκείται στο παιδαγωγικό πεδίο καθορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές της παιδείας και θεμελιώνει τους στόχους της. Η πολιτική δια της παιδείας μεταβιβάζει τις αξίες και τις αρχές της κοινωνίας στους μαθητές και στους εν γένει μελλοντικούς πολίτες της. Ταυτοχρόνως θέτει τους σκοπούς της παιδείας. Η κοινωνία μεταβάλλεται, άρα και η παιδείας είναι επιτακτικό να αλλάξει. Η εκπαιδευτική πολιτική έχει την αρμοδιότητα της αναμόρφωσης του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος³.

Οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζονται από αλλαγές τόσο στον τεχνολογικό τομέα όσο και στην διάκριση της εκπαίδευσης σε γενική και ειδική. Από την άλλη, η εκπαίδευση αποκτά και μία κοινωνικο-πολιτική κατεύθυνση⁴. Επομένως, η κοινωνία ευθύνεται για την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και γενικότερα την παροχή της κατάλληλης παιδείας στους μαθητές,

²Γ. Κουμάκης, *ό.π.*, σσ. 40-43.

³ R. Bowe, S. Ball, A. Gold, *Reforming education and changing schools*, Routledge 1992, σσ. 35-42.

⁴Γ. Κουμάκης, *ό.π.*, σ. 43.

ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να θέσουν τα θεμέλια μίας καλύτερης κοινωνίας από αυτής που καλούνται να υπηρετήσουν.

1.2 Η διαλεκτική σχέση της εκπαίδευσης με την πολιτική

Κατά τον Κουμάκη, η επιρροή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην παιδαγωγική λαμβάνει τρεις μορφές:

1. Ως οικονομία της εκπαίδευσης. Η οικονομία στην εκπαίδευση φροντίζει για την ισορροπία μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνίας σχετικά με την παιδαγωγική διαδικασία μόρφωσης των γενεών.

2. Ως πολιτική της εκπαίδευσης. Στην προκειμένη περίπτωση αναφερόμαστε στην ύπαρξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

3. Ως πολιτική σε θέματα καθαρά παιδαγωγικής υφής. Η παιδαγωγική έχει ως έργο τον καθορισμό του σκοπού της αγωγής και την εξατομίκευση της μορφωτικής διαδικασίας⁵.

Η σημασία της εκπαιδευτικής πολιτικής και γενικότερα της κοινωνικής διάστασης της φιλοσοφίας είναι ανάλογη για την διαμορφωμένη άποψη που έχει κάποιος για τον τρόπο δόμησης της κοινωνίας, δεδομένου ότι οι διαφορετικές αντιλήψεις για τις κοινωνικές δομές οδηγούν σε ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές. Εντός αυτού του πλαισίου, δεν αποτελεί απλή συγκυρία ότι η πλειονότητα των παιδιών, που έχουν μία επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία και ακολούθως

⁵Γ. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Σημειώσεις Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 2.

επαγγελματική σταδιοδρομία προέρχονται από εύπορες οικογένειες με υψηλό κοινωνικό υπόβαθρο⁶.

Η εκπαιδευτική πολιτική ασχολείται με θέματα που άπτονται της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης, κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά.

1.3 Οι σκοποί της εκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική πολιτική θέτει τους σκοπούς, οι οποίοι θα διέπουν την εκπαίδευση και φυσικά συνδέονται με το πρόβλημα της δικαιοσύνης και το θέμα των ίσων ευκαιριών της πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Οι ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση εμπεριέχουν την διδασκαλία στα σχολεία και στα Πανεπιστήμια, αλλά και τα κίνητρα, όπως την ενθάρρυνση από τους γονείς, την οικονομική στήριξη για τις σπουδές κλπ.. Ο Κουμάκης τονίζει κατά πόσο είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν οι ίσες ευκαιρίες. Είναι αναγκαίο να υπάρξει διάκριση α) ανάμεσα σε αριθμητική και αναλογική ισότητα, β) ανάμεσα σε ευκαιρίες σπουδής και επαγγελματικής αποκατάστασης, γ) ανάμεσα σε ευκαιρίες εκκίνησης, πορείας και σκοπού. Ειδικότερα, *«αριθμητική ισότητα σημαίνει ότι το δικαίωμα για σπουδή ισοδυναμεί με το δικαίωμα για ίση σπουδή, ενώ ισότητα κατ' αναλογία σημαίνει ότι στον ευφύστερο αρμόζει ανώτερη μόρφωση. Οι ίσες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης έχουν προτεραιότητα έναντι ίσων ευκαιριών σπουδής, επειδή η επιβίωση είναι πρωταρχική ανάγκη του ανθρώπου⁷»*.

⁶ Στ. Ζήκος, Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο, Αθήνα 1990, σσ. 27-28.

⁷ Γ. Κουμάκης, *ό.π.*, σ. 46.

Αρχικά στην εκπαίδευση υφίσταται ισότητα, δηλαδή κάνουμε λόγο για αριθμητική ισότητα. Ακολούθως, ισχύει η ισότητα κατ' αναλογία, διότι η απόδοση των μαθητών διαφέρει και εξαρτάται από τα προσωπικά γνωρίσματα και την επιθυμία. Η πολιτεία, βεβαίως, υποχρεούται να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις της ισότιμης εισόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθητών⁸.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τμήμα της πολιτικής και ασχολείται με το εκπαιδευτικό σύστημα, επιδιώκοντας να επιλύσει οποιαδήποτε προβλήματα, τα οποία επιλύονται βασιζόμενα στις αντίστοιχες πολιτικές επιλογές.

1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν και προσδιορίζουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική πολιτική

Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από το κράτος, το οποίο αποτυπώνει την λαϊκή βούληση και εν συνεχεία προσδιορίζει το πολιτικό σύστημα.

Σ' ένα δημοκρατικό πολίτευμα, οι παράγοντες, οι οποίοι σχηματίζουν την εκπαιδευτική πολιτική είναι οι ακόλουθοι:

1. **Πολιτεία.** Η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται και εφαρμόζεται από την κυβέρνηση, πράγμα που σημαίνει ότι ο πολιτικός παράγοντας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση και την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η κυβερνητική πολιτική επιδρά στην δημιουργία των

⁸ Γ. Κουμάκης, *ό.π.*, σ. 46.

εκπαιδευτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, δηλαδή της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας.

Η παιδεία αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα στην αρμονική συνοχή και την λειτουργία του κράτους, γι' αυτό οι αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση και την παιδεία γενικότερα επαφίενται στο κράτος και όχι στον ιδιωτικό παράγοντα. Η αντίληψη αυτή δεν διαπνέει μόνο τα σύγχρονα κράτη, αλλά αποτελεί πρόταση των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων. Στα έργα του Πλάτωνος και του Αριστοτέλους συναντάται η παραπάνω αντίληψη, όπου επισημαίνεται ότι ο μεμονωμένος δάσκαλος δεν θα μάθει στο παιδί να σέβεται τους νόμους της πολιτείας⁹.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, οι έννοιες του έθνους, της ιστορίας, του εθνικού πολιτισμού επιδρούν στο παιδευτικό ζήτημα και καθορίζουν την διδακτέα ύλη, την μέθοδο της διδασκαλίας και γενικότερα τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Συνεπώς, η Πολιτεία δίδει τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, επιλέγει το ανθρώπινο δυναμικό και ορίζει τα οικονομικά δεδομένα. Όσον αφορά τα αυταρχικά καθεστώτα, οι κυβερνήσεις μέσω της εκπαίδευσης επιδιώκουν να εδραιώσουν τον πολιτικό δογματισμό και να χειραγωγήσουν τον λαό, αλλοιώνοντας την συνείδησή του.

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική έχει συνδεθεί και δυστυχώς εξυπηρετεί τις οικονομικές εξελίξεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται αρωγός των οικονομικών επιβολών, γεγονός που υποβαθμίζει τις

⁹ Φ. Βώρος, Εκπαιδευτική Πολιτική – Προσδοκίες και Πράξεις, Αθήνα 1986, σ. 72.

ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς το πρότυπο που προωθείται είναι του «υπάκουου» υπαλλήλου και όχι της ενδυνάμωσης της κριτικής σκέψης του μαθητή¹⁰.

2. **Θρησκεία.** Στο δημοκρατικό πολίτευμα η θρησκεία έχει άμεση επιρροή, όπως στην χώρα μας. Η εκκλησία επιθυμεί την διατήρηση των θρησκευτικών ιδεωδών και σαφώς την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Εξάλλου οι αρχές της θρησκείας είναι σύμφυτες με τις πολιτειακές και πολιτιστικές αξίες ενός τόπου και ως εκ τούτου αποκτούν εκπαιδευτική ισχύ. Έτσι, δια της παιδείας η εκκλησία διατηρεί μια εσωτερική εθνική και θρησκευτική συνοχή του λαού της και κηρύσσει τα μηνύματα της θρησκείας.
3. **Κόμματα.** Τα πολιτικά κόμματα μέσω των πολιτικών τους προγραμμάτων ασχολούνται με τα εκπαιδευτικά ζητήματα και καταθέτουν τις προτάσεις τους.
4. **Κοινωνιολογικοί παράγοντες.** Η εκπαίδευση των νέων διαμορφώνεται και από τους κοινωνιολογικούς παράγοντες, δηλαδή την παράδοση της κοινωνίας, τον πολιτισμό και την δομή της. Έτσι, διατηρείται η ιδιοσυστασία της κοινωνίας και συγχρόνως οι μαθητές ομαλά εντάσσονται σε αυτήν και κοινωνικοποιούνται¹¹.
5. **Επιστημονικοί -πολιτιστικοί παράγοντες.** Οι επιστημονικές και πολιτιστικές μεταβολές απαιτούν την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε ο μαθητής να εισαχθεί στις νεώτερες εξελίξεις¹².

¹⁰ Χ. Γκόβαρης – Ι. Ρουσσάκης, *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008, σ. 135.

¹¹ Χ. Γκόβαρης – Ι. Ρουσσάκης, *ό.π.*, σ. 137.

¹² Δ. Ματθαίου, 2007, «Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής». στο *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης*, τόμ. 2, Δ. Ματθαίου (επιμ.), Αθήνα, ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ, σσ. 733-781, σσ. 756-760

6. **Φιλοσοφικοί και ιδεολογικοί παράγοντες.** Οι ιδέες που επικρατούν σε μία πολιτεία σχετικά με τον σεβασμό της ανθρώπινης φύσης, τις αντιλήψεις για τη ζωή και τον προορισμό του ανθρώπου, την ισότητα, την δωρεάν παιδεία και το πολίτευμα της χώρας επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά θέματα και την κατεύθυνση της παιδείας¹³.
7. **Οικονομικοί παράγοντες.** Η οικονομία επιδρά στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής με δύο έννοιες: καταρχάς, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανάλογο των οικονομικών πόρων της πολιτείας και δεύτερον, η εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική και την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, προσαρμοζόμενη στα νέα στοιχεία της κοινωνίας, της τεχνολογίας και της οικονομίας. Ο τύπος της οικονομικής ανάπτυξης μίας χώρας συνοδεύεται από τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις¹⁴.
8. **Ανθρωπολογικοί παράγοντες.** Τα ψυχοπνευματικά χαρακτηριστικά του παιδιού επηρεάζουν την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το παιδί διέρχεται από εξελικτικά στάδια, στα οποία η εκπαίδευση οφείλει να ανταποκριθεί, ώστε η μετάβασή του να είναι ομαλή.
9. **Οικογένεια.** Από την αρχαιότητα η οικογένεια αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί βασικό φορέα της εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάζοντας τον χώρο της εκπαίδευσης. Οι γονείς ασκούν μεγάλη επιρροή στα παιδιά επιδρώντας στην διαμόρφωση του χαρακτήρος κατά τρόπο καθοριστικό. Στην περίπτωση που οι γονείς αμελήσουν την ηθική φροντίδα των παιδιών και ο ρόλος του σχολείου δεν είναι τόσο δυναμικός, τότε παρεισφρέουν άλλοι

¹³N.Davies, *Europe. AHistory*, Pimlico, London 1997, σ. 97.

¹⁴ Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ. 235.

παράγοντες, όπως παρέες ή ομάδες αμφιβόλου ιδεολογικής αντιλήψεως με συνέπεια την εμφύσηση στους μαθητές ακραίων απόψεων και αντιλήψεων¹⁵.

Επίσης, ιδίως, για τους Έλληνες γονείς, η εκπαίδευση αποτελεί φετίχ για τα παιδιά τους, δηλαδή η επιτυχία σε ένα ανώτατο τμήμα της χώρας, θεωρώντας ότι θα καταλάβουν μια καλύτερη επαγγελματική θέση. Το ζήτημα ανάγεται σε σημείο αναφοράς της οικογένειας, όταν πρόκειται για αγροτικές ή μικροαστικές οικογένειες, δεδομένου ότι η είσοδος σε κάποιο από τα ανώτατα ιδρύματα συνυφαίνεται με την βελτίωση του βιοτικού επιπέδου της οικογενείας.

10. **Οι εκπαιδευτικοί.** Ο ρόλος των εργαζομένων στην εκπαίδευση είναι ζωτικός, διότι είναι αυτοί, οι οποίοι υλοποιούν τις πολιτικές αποφάσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα. Η επιστημονική μόρφωση, η παιδαγωγική κατάρτιση, η διδασκαλική εμπειρία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης και την ποιοτική της αναβάθμιση¹⁶.

11. **Παιδαγωγικοί και Ψυχολογικοί παράγοντες.** Στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως η διδακτέα ύλη, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, η μέθοδος διδασκαλίας κλπ., οι άνθρωποι που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική λαμβάνοντας υπόψη θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές, όπως είναι ο σεβασμός της παιδικής προσωπικότητας, η χρησιμότητα των γνώσεων, ο

¹⁵ Φ. Βώρος, *ό.π.*, σ. 74.

¹⁶ Ι. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2011, σ. 255.

παιδοκεντρισμός, η αναγνώριση των εξελικτικών σταδίων, της ατομικότητας κλπ.¹⁷.

¹⁷ Κουμάκης, *ό.π.*, σ. 46.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ

2.1 Αρχαιότητα

2.1.1 Πλάτων

Η παιδεία κατέχει σημαντική θέση στο πλατωνικό έργο, αλλά οι διάλογοι που κατεξοχήν είναι αφιερωμένοι σε αυτήν είναι η *Πολιτεία* και οι *Νόμοι*, όπου υπάρχει μεγαλύτερη ανάλυση του ζητήματος.

Ο Πλάτων ορίζει την παιδεία ως «δύναμη θεραπευτική» της ψυχής, εννοώντας την υπακοή στο νόμο και τον εθισμό του παιδιού στο να χαίρεται και να λυπάται σύμφωνα με αυτά που πρέπει¹⁸. Η ορθή παιδεία συνεισφέρει στην απόκτηση εκ μέρους του παιδιού γνώσεων και αρετών. Συγχρόνως το παιδί μαθαίνει να δρα σύμφωνα με το λογικό μέρος της ψυχής, πράγμα που συνιστά την αρετή¹⁹.

Ο Πλάτων απορρίπτει τη χρησιμοθηρική διάσταση της εκπαίδευσης, διατυπώνοντας την πρόταση ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην διαμόρφωση πολιτών, οι οποίοι θα διακατέχονται από τις ιδέες του καλού, του δικαίου και του όμορφου, ώστε να ζούν και να εργάζονται αρμονικώς²⁰. Η εκπαίδευση συντείνει στην ανάπτυξη της αρετής, δημιουργώντας ενάρετους και δίκαιους πολίτες. Η πραγματική παιδεία είναι αυτή που μαθαίνει τον πολίτη να άρχει

¹⁸ Πλάτωνος, *Πολιτεία*, 521 c-d.

¹⁹ Γ. Κουμάκης, *ό.π.*, σ. 146.

²⁰ Πλάτωνος, *Πολιτικός*, 309 c.

και να άρχεται με δίκαιο τρόπο και όχι αυτήν που τον στρέφει στην απόκτηση χρημάτων και δύναμης²¹.

Ο φιλόσοφος θεωρεί ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αρχίζει με την πνευματική αγωγή και έπεται η εκπαίδευση του σώματος²². Ως διδακτική μέθοδος ορίζεται ο διάλογος, η συζήτηση μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου, ενώ απορρίπτεται ο μονόλογος από τον Σωκράτη και τον Πλάτωνα. Τα δύο πρόσωπα – δάσκαλος και μαθητής - αναζητούν την γνώση και την αλήθεια, οι οποίες είναι ανάμνηση. Η ψυχή κατά την ενσάρκωσή της φέρει την γνώση από την προηγούμενη ζωή και χρειάζεται ένας ικανός δάσκαλος, για να την εξάγει από τον μαθητή²³. Ο Σωκράτης ωθεί τον μαθητή στην απορία, η οποία αποτελεί την προϋπόθεση της μάθησης, επειδή ο μαθητής συνειδητοποιεί την άγνοιά του και αρχίζει να επιθυμεί να μάθει. Η παιδεία διέρχεται μέσα από στάδια και ολοκληρώνεται σε μεγάλη ηλικία²⁴.

Ο σκοπός της παιδείας κατά τον Πλάτωνα είναι η αρετοποίηση του ανθρώπου και να μάθει να κυβερνά και να κυβερνάται με σωφροσύνη. Ο φιλόσοφος απορρίπτει την χρησιμοθηρική διάσταση της παιδείας, η οποία αποσκοπεί στην απόκτηση χρημάτων ή εξουσίας, επειδή πρόκειται για ανελεύθερη μορφή παιδείας. Οι πεπαιδευμένοι πολίτες είναι οι ιδεώδεις πολίτες για το κράτος και συμβάλλουν στην ευδαιμονία του συνόλου²⁵.

²¹ Πλάτωνος, *Νόμοι*, 689 a-b, 689 d, 643 e- 644 a. Κ.Ι. Δεσποτόπουλος, *Πολιτική Φιλοσοφία του Πλάτωνος*, εκδ. Σεφερλής, Αθήνα 1957, σ. 69.

²² Πλάτωνος, *Πολιτεία*, Β 376e. Κ. Τσάτσος, *Η Κοινωνική Φιλοσοφία των αρχαίων Ελλήνων*, εκδ. Εστία, Αθήνα 2005, σ. 147.

²³ Πλάτωνος, *Μένων*, 81d, 82e, 84 b-c.

²⁴ Πλάτωνος, *Πολιτεία*. 498 b-c.

²⁵ Πλάτωνος, *Πολιτεία*, 416 b-c.

Ο Πλάτων αναφέρεται και στην τεχνική εκπαίδευση προτείνοντας την ενασχόληση των αγοριών και την διδασκαλία τους με ομοιώματα επαγγελματικών εργαλείων, τα οποία θα χρησιμοποιήσουν στην ενήλικη ζωή τους²⁶.

Η παιδεία αποτελεί μία βασική παράμετρο στην διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα –οι άλλες δύο είναι η φύση και το έθος- συμβάλλοντας στην βελτίωσή τους ή σε περίπτωση που ο άνθρωπος δεν δεχθεί την παιδεία γίνεται κακός.

2.1.2 Αριστοτέλης

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, οι άνθρωποι εκ φύσεως ωθούνται στην γνώση, διότι μόνον αυτοί κάνουν χρήση του λόγου²⁷. Επομένως, ο φιλόσοφος ασχολείται με το ζήτημα της εκπαίδευσης του πολίτη, καθώς ο προσανατολισμός, που αυτή θα έχει επιδρά στην πορεία της πόλης.

Καταρχάς, η εκπαίδευση των πολιτών είναι αναγκαίο να συμβαδίζει με τις θεμελιώδεις αρχές του πολιτεύματος: «δεῖ γὰρ πρὸς ἐκάστην παιδεύεσθαι²⁸», πράγμα που σημαίνει ότι οι πολίτες πρέπει να διερωτηθούν για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης: «πῶς χρὴ παιδεύεσθαι²⁹», διότι η απάντηση είναι ουσιώδης, καθώς αποτελεί την βάση της μόρφωσης των νέων πολιτών, αλλά και της ορθής δόμησης της πόλης.

²⁶ Πλάτων, *Νόμοι*, 643 B.

²⁷ Αριστοτέλους, *Μετά τα Φυσικά*, 980a 21-25.

²⁸ Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Θ 1, 1337 a 15.

²⁹ Αριστοτέλους, *Πολιτικά* Θ 2, 1337 a 36-37. WD. Ross, *Αριστοτέλης*, μτφρ. Μ. Μήτσου, σ. 269.

Σ' αυτό το πλαίσιο, ο Αριστοτέλης απορρίπτει την χρησιμοθηρική διάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρώντας την ως αταίριαστη στους ελεύθερους ανθρώπους: «τὸ δὲ ζητεῖν πανταχοῦ τὸ χρήσιμον ἥκιστα ἀρμόττει τοῖς μεγαλοψύχοις καὶ τοῖς ἐλευθεροῖς»³⁰. Ως σκοπός της παιδείας τίθεται η παροχή γνώσεων, που θα καλύπτουν όλες τις πτυχές του ανθρώπινου βίου και θα στοχεύουν στην δημιουργία ηθικών και πεπαιδευμένων πολιτών, ώστε να μπορέσουν να υπηρετήσουν τις ανάγκες του κράτους³¹.

Η παιδεία, όπως ήδη αναφέρθηκε καλύπτει πολλά επίπεδα του ανθρώπινου βίου και δεν εδράζεται μονομερώς στην παροχή γνώσεων, διότι τότε στερείται από τους μαθητές η δυνατότητα της γνωριμίας με τον κόσμο και η απόκτηση κρίσης. Αυτό έχει ως συνέπεια της διάκρισης του ανθρώπου από τον κόσμο, καθώς ο άνθρωπος «βρίσκεται μέσα στον κόσμο, όχι, όμως, μαζί με τον κόσμο ή μαζί με τους άλλους³²».

Ο Αριστοτέλης υπεραμύνεται της δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να παρέχεται σε όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, ώστε στην ενήλικη ζωή τους να μην υφίστανται στεγανά μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και να μην υπάρχει μεγάλη διάκριση στον τρόπο του βίου τους³³.

³⁰Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Θ 3, 1338 b 2-4. I. During, *Αριστοτέλης*, εκδ. ΜΙΕΤ, Αθήνα 2009, σ. 264.

³¹Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Γ 4, 1277 b 5-7: «εἰ μὴ ποτε χρειᾶς χάριν αὐτῷ πρὸς αὐτόν οὐ γὰρ ἔτι συμβαίνει γίνεσθαι τὸν μὲν δεσπότην τὸν δὲ δοῦλον».

³²Α. Χριστοδουλίδη-Μαζαράκη, «Για έναν επαναπροσδιορισμό της παιδείας», στο: *Οι Νέοι και η Πολιτική*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, 1998, σσ. 259-267, σ. 265.

³³Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Δ 9; 1294b 20-25.

Ο φιλόσοφος έχει επηρεαστεί από τον δάσκαλό του, τον Πλάτωνα σε πολλά σημεία, που αφορούν τις αντιλήψεις του για την πολιτική και την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, αποδέχθηκε την πλατωνική άποψη σχετικά με τον σκοπό της παιδείας ότι πρέπει να επιδιώκεται εκτός από τη μάθηση και η αρετή. Επιπλέον, οι νέοι πρέπει να εθιστούν στο να χαίρονται και να λυπούνται γι' αυτά που πρέπει προβάλλοντας ως αρετή την μεσότητα. Η προαναφερθείσα πρόταση έχει μεγάλη βαρύτητα, δεδομένου ότι κάποιος εκ των πολιτών ενδεχομένως να ενεργεί έχοντας ως γνώμονα την επίτευξη της ευαρέσκειας ή την αποφυγή της δυσαρέσκειας³⁴.

Ο πεπαιδευμένος πολίτης είναι ικανός να κρίνει ορθά, αντιθέτως προς τον απαίδευτο, ο οποίος αδυνατεί να χαλιναγωγήσει τις επιθυμίες του³⁵. Ο μορφωμένος μπορεί να κρίνει, εάν ο συνομιλητής του μιλά με ορθό τρόπο ή όχι και συγχρόνως αναζητά την ακρίβεια σε όλα τα πράγματα στο πλαίσιο του εφικτού. Ο άνθρωπος, που διαθέτει ειδικές γνώσεις είναι ικανός να κρίνει τα επιμέρους πράγματα, ενώ αυτός που είναι σφαιρικά μορφωμένος εκφράζει άποψη για όλα ανεξαιρέτως τα θέματα³⁶.

2.1.3 Πλούταρχος

Τις απόψεις του για την παιδεία, ο Πλούταρχος τις διατυπώνει στο έργο του *Περὶ Παίδων Ἀγωγῆς*, όπου εκτός από τις δικές του προτάσεις, οι αναγνώστες διαπιστώνουν την επιρροή των προηγούμενων φιλοσόφων, όπως του Πλάτωνος και του Αριστοτέλους.

³⁴Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*, Β 3, 1172a 20-30.

³⁵ Αριστοτέλους, *Πολιτικά*, Γ16. 1287 b 25-27, Β7. 1266b 30-31.

³⁶Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*, Α3, 1094 b 23- 1095a 1.

Ο Πλούταρχος, όπως και οι προγενέστεροι αυτού φιλόσοφοι αναφέρεται στην αναγκαιότητα μίας κοινής παιδείας, στην οποία φορείς θα είναι όλοι οι πολίτες, δίχως να συνεκτιμώνται η οικονομική και η κοινωνική τους κατάσταση³⁷.

Σύμφωνα με τον Πλούταρχο, η φύση, το έθος και ο λόγος διαμορφώνουν τον ανθρώπινο χαρακτήρα³⁸. Ο Πλούταρχος θεωρεί ότι η κληρονομικότητα αποτελεί την προϋπόθεση της βιολογικής και της πνευματικής εξέλιξης, καθώς η ευγενική καταγωγή προδιαθέτει για την αντίστοιχη συμπεριφορά³⁹. Ο φιλόσοφος επισημαίνει ότι δεν συναντάται συχνά κάποιος να έχει αναπτύξει και τις τρεις παραμέτρους (φύση, έθος, λόγος) στον ίδιο βαθμό.

Όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται την παιδεία, ακόμη και οι εκ φύσεως προικισμένοι, διότι η ραθυμία μπορεί να διαστρέφει την φύση. Έτσι, η παιδεία ενισχύει την φυσική υπεροχή, ενώ οι γονιδιακά αδύναμοι αναπληρώνουν την αδυναμία τους και καλυτερεύουν: «Τὴν γὰρ πλεονεξίαν τῆς φύσεως ἐπιρρώσομεν, τὴν δ' ἔλλειψιν ἀναπληρώσομεν καὶ οἱ μὲν τῶν ἄλλων ἔσονται βελτίους, οἰδ' ἑαυτῶν»⁴⁰.

Βασικό σημείο στο έργο του καταλαμβάνει και ο εθισμός, ο οποίος ευθύνεται για την διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών και γι' αυτό προσπαθεί να εξαλείψει τις βωμολοχίες από το καθημερινό λεξιλόγιό τους. Εντός αυτού του πλαισίου

³⁷ Πλουτάρχου, *Περὶ Παίδων Ἀγωγῆς*, 11 E: «Ἐγὼ γὰρ μάλιστ' ἂν βουλοίμην πᾶσι κοινῇ χρήσιμον εἶναι τὴν ἀγωγὴν».

³⁸ Πλουτάρχου, *Περὶ Παίδων Ἀγωγῆς*, 4 A: «ταυτὸν καὶ κατὰ τῆς ἀρετῆς φατέον ἐστίν, ὡς εἰς τὴν παντελῆ δικαιοπραγίαν τρία δεῖ συνδραμεῖν, φύσιν καὶ λόγον καὶ ἔθος».

³⁹ Πβ. Βερτσέτης, *Πλουτάρχου: Περὶ Παίδων Ἀγωγῆς*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1986, παρατ. 29, σ. 82.

⁴⁰ Πλουτάρχου, *Περὶ Παίδων Ἀγωγῆς*, 13 E.

επιτρέπει την επαφή μόνο με συγκεκριμένους ανθρώπους, οι οποίοι είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τα παιδιά, διότι η αίσχρολογία επιδρά αρνητικά στην δημιουργία του χαρακτήρα τους: «Καὶ μέντοι καὶ τῆς αἰσχρολογίας ἀπακτέον τοὺς υἱεῖς «λόγος γὰρ ἔργου σκίη»⁴¹.

Ο Πλούταρχος δίδει έναν ορισμό για την παιδεία λέγοντας ότι πρόκειται για το αθάνατο και θεϊκό αγαθό: «παιδεία μόνον ἐν ἡμῖν ἀθάνατον καὶ θεῖον» που συντείνει στην αρετή και την ευδαιμονία⁴².

Θεωρεί ως σημαντική ενασχόληση την σπουδή της φιλοσοφίας⁴³, επειδή θεραπεύει τις αρρώστιες της ψυχής: «ἡ φιλοσοφία μόνη φάρμακόν ἐστι⁴⁴» και καταλαγιάζει τα ανθρώπινα πάθη. Ο φιλοσοφών διέπεται από μετριοπάθεια και δεν εκφράζεται υπερβολικά, ενώ η φιλοσοφία τον κατευθύνει στην ζωή του: «Διὰ γὰρ ταύτην ἔστι καὶ μετὰ ταύτης γινῶναι τί τὸ καλόν, τί τὸ αἰσχρόν, τί τὸ δίκαιον, τί τὸ ἄδικον, τί τὸ συλλήβδην αἰρετόν, τι τὸ φευκτόν⁴⁵».

Ο ιδεώδης πολίτης, κατά τον Πλούταρχο, συνδυάζει την πολιτική με τη φιλοσοφία: «Τελείους δ' ἀνθρώπους ἡγοῦμαι τοὺς δυναμένους τὴν πολιτικὴν δύναμιν μεῖξαι καὶ κεράσαι τῇ φιλοσοφίᾳ, καὶ δυεῖν ὄντιον

⁴¹ Πλουτάρχου, *Περὶ Παιδων Ἀγωγῆς*, 14 A.

⁴² Πλουτάρχου, *Περὶ Παιδων Ἀγωγῆς*, 8 E.

⁴³ Πλουτάρχου, *Περὶ Παιδων Ἀγωγῆς*, 10 C: «τὴν δὲ φιλοσοφίαν πρεσβεύειν», 10 C-D: «οὕτω καὶ οἱ φιλοσοφίας μὴ δυνάμενοι κατατυχεῖν ἐν τοῖς ἄλλοις παιδεύμασι τοῖς οὐδενὸς ἀξίοις ἑαυτοὺς κατασκελετεύουσι. διὸ δεῖ τῆς ἄλλης παιδείας ὥσπερ κεφάλαιον ποιεῖν τὴν φιλοσοφίαν».

⁴⁴ Πλουτάρχου, *Περὶ Παιδων Ἀγωγῆς*, 10 D.

⁴⁵ Πλουτάρχου, *Περὶ Παιδων Ἀγωγῆς*, 10 D.

μεγίστοιιν ἀγαθοῖν ἐπηβόλους ὑπάρχειν ὑπολαμβάνω, τοῦ τε κοινωφελοῦς βίου πολιτευομένου, τοῦ τ' ἀκύμονος καὶ γαληνοῦ διατρίβοντος περὶ φιλοσοφίαν⁴⁶».

Επίσης, τα παιδιά πρέπει να ασκούν το σώμα τους, επειδή η γυμναστική αποτελεί σημαντικό τμήμα της εκπαίδευσης και του βίου, καθώς συντελεί στην σωματική ενδυνάμωση και στην αντοχή. Ταυτοχρόνως, τονίζει ότι η υπερβολική άθληση διαταράσσει την σύμμετρη ανάπτυξη του σώματος και του πνεύματος⁴⁷.

Ο Πλούταρχος μέσω των έργων του προσφέρει σημαντικές υποδείξεις για την εκπαίδευση των παιδιών συμβάλλοντας στην περαιτέρω κατανόηση της σημασίας του.

2.2 Βυζάντιο

2.2.1 Θεόδωρος Μετοχίτης

Η παιδεία γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη στο Βυζάντιο στις τελευταίες δεκαετίες του 11^{ου} αι. και τις αρχές του 12^{ου} αι. εξαιτίας της αναδιοργάνωσης και της λειτουργίας του πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης. Ξεκινά η μελέτη των

⁴⁶ Πλουτάρχου, *Περὶ Παιδων Ἀγωγῆς*, 10 F.

⁴⁷ Πλουτάρχου, *Περὶ Παιδων Ἀγωγῆς*, 5 E: «ὥσπερ γὰρ τὰ μέλη τοῦ σώματος εὐθὺς ἀπὸ γενέσεως πλάττειν τῶν τέκνων ἀναγκαῖόν ἐστιν, ἵνα ταῦτ' ὀρθὰ καὶ ἀστραβῆ φύηται», 11 C: «Οὐ τοίνυν ἄξιον οὐδὲ τὴν τῶν σωμάτων ἀγωνίαν παρορᾶν, ἀλλὰ πέμποντας ἐς παιδοτρίβου τοὺς παῖδας ἱκανῶς ταῦτα διαπονεῖν, ἅμα δὲ καὶ πρὸς ῥώμην ἰκαλοῦ γὰρ γήρως θεμέλιος ἐν παισὶν ἢ τῶν σωμάτων εὐεξία».

κλασικών κειμένων και η ενασχόληση με θέματα, που σχετίζονται με τον κόσμο, την γνώση και τον άνθρωπο. Οι Βυζαντινοί ήρθαν σε επαφή με τα πλατωνικά και τα αριστοτελικά κείμενα μέσω της μελέτης των ίδιων των κειμένων και δευτερευόντως μέσω της μελέτης των νεοπλατωνικών κειμένων⁴⁸. Αυτό είχε ως απόρροια την διαφοροποίηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, το οποίο συνδύαζε την κλασική εκπαίδευση με την χριστιανική παράδοση⁴⁹, με αποτέλεσμα την αλλαγή στην πορεία της ευρωπαϊκής φιλοσοφίας και την διάδοση της ανθρωπιστικής παιδείας⁵⁰.

Ένας σημαντικός φιλόσοφος αυτής της περιόδου είναι και ο Θεόδωρος Μετοχίτης (1270-1332). Για τον Μετοχίτη η γνώση αποτελεί το ύψιστο αγαθό και αποκτάται με την παιδεία. Ύψιστος καρπός είναι η σοφία, η οποία είναι σταθερό γνώρισμα του ανθρώπου και δεν αφαιρείται, όπως επίσης, η χαρά, που προκαλείται από την γνώση⁵¹. Αναμφίβολα, η απόκτηση της παιδείας απαιτεί την καταβολή σημαντικού κόπου, όμως, συμβαδίζει με την δόξα⁵².

Ο Μετοχίτης υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι μία δια βίου συστηματική σειρά ενεργειών, η οποία καθιστά τον πολίτη σοφό⁵³. Η παιδεία προσανατολίζει στην αρετή, γεγονός που καταδεικνύει την επίδραση των προγενεστέρων αυτού

⁴⁸B.N. Τατάκη, *Χριστιανική και Βυζαντινή Φιλοσοφία*, Αποστολική Διακονία, εκδ 1^η 1952, επανέκδοση 2007, σ. 227. Κ.Δ. Γεωργούλης, *Ιστορία της Ελληνικής Φιλοσοφίας*, Παπαδήμας, Αθήνα 2004, 4^η έκδοση, σ. 720.

⁴⁹ Η.Ι. Μαργου, *Η Ιστορία της Εκπαίδευσης κατά την Αρχαιότητα*, μτφ. Θ. Φωτεινοπούλου, Αθήνα 1961, σσ. 461-462.

⁵⁰W. Windelband- ΗΗ. Heimsoeth, *LehrbuchderGeschichtederPhilosophie*, J.C.B. Mohr (PaulSiebeck), έκδ. 16^η, Tubingen 1976, *Εγχειρίδιο Ιστορίας της Φιλοσοφίας*, Β' Τόμος, μτφ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, Γ' έκδ., ΜΙΕΤ, Αθήνα 1995, σσ. 115-116.

⁵¹ Θεοδώρου Μετοχίτη, *Ηθικός ή Περί Παιδείας*, εκδ. Κανάκη, Αθήνα 2002, κεφ. 15, σ. 100.

⁵² Θεοδώρου Μετοχίτη, *Ηθικός ή Περί Παιδείας*, κεφ. 27, σ. 148.

⁵³ Θεοδώρου Μετοχίτη, *Ηθικός ή Περί Παιδείας*, κεφ. 48, σσ. 208-210.

φιλοσόφων. Παρόλο που ο φιλόσοφος διατείνεται ότι η παιδεία οδηγεί στην αρετή, όταν ο άνθρωπος ασπάζεται την ορθόδοξη χριστιανική πίστη⁵⁴.

Η αρετή είναι αθάνατη, όμως, δύσκολη στην επίτευξή της, καθώς οι άνθρωποι προτιμούν τις ηδονές και υποδουλώνονται στις σωματικές επιθυμίες⁵⁵. Έτσι, όσοι επιλέγουν την αρετή ακολουθούν τον μοναχικό βίο προς αποφυγήν των σωματικών πειρασμών⁵⁶. Ο Μετοχίτης δεν υποστηρίζει την απομάκρυνση του ανθρώπου από την κοινωνία, αντιθέτως πιστεύει ότι η πολιτική αρετή συνέχει μια κοινωνία, ενώ η απουσία της λειτουργεί διαλυτικά⁵⁷.

Προς επίρρωση της παραπάνω πρότασης του φιλοσόφου ακολουθεί η αντίληψή του ότι ο άνθρωπος οφείλει να καταβάλλει προσπάθειες σε πολλούς τομείς και να μην περιορίζεται σ' έναν, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η πολιτική καταξιώνεται σε μείζονα επιστήμη. Οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι η καθημερινή τριβή του ανθρώπου με τα ζητήματα της επιβίωσης καθίστανται εμπόδιο, διότι ο θεωρητικός βίος απαιτεί ελεύθερο χρόνο. Ο Μετοχίτης αξιολογεί τις ηδονές και ανάγει σε ύψιστη την πνευματική ηδονή, δίχως να απορρίπτει τις υπόλοιπες,

⁵⁴ Θεοδώρου Μετοχίτη, *Ηθικός ή Περί Παιδείας*, 22, 9-11: «τὴν τῆς παιδείας ὁ λόγος ἐξετάζων φύσιν, ἐδόκει δὴ τάληθοῦς μάλιστα φροντίζων».

⁵⁵ Θεοδώρου Μετοχίτη, *ό.π.*, κεφ. 11, 16-21: «Ἄρετὴ δὲ μόνον δὴ κατ' ἀνθρώπους ἐν τῷ βίῳ τῶν ἀπάντων κτῆμ' ἐστὶν ἀσφαλές τε καὶ τέλειον καὶ κατ' οὐδὲν ἐνδεῖ τὸ μὴ οὐ πάντῃ τε καὶ πάντως καὶ ἀείποτε εἶναι καλλίστη, ἡδίστη μὲν γε μάλα συνεῖναι ὡς οὐδὲν ἄλλο τίποθ' ἐν τῶν ἀπάντων οὐδ' ὁμοῦ πάντα». Πβ. 12, 7-8: «ἀπαίρει δὲ συνέκδημος ψυχῆ καὶ συμπέφυκεν ἀθάνατον μόνον ἀγαθὸν τῷ σπουδάσαντι».

⁵⁶ Θεοδώρου Μετοχίτη, *ό.π.*, 13, 12-17: «καὶ τὰς ἐν πόλεσι καὶ μετὰ τῶν πολλῶν κοινωνίας καὶ συνουσίας ὡς κῆρας ἀγαθῶν λογισμῶν ἀποδιδράσκουσιν καὶ πᾶσαν τὴν ἀπὸ τῆς ὕλης ἀποχωροῦσιν ἐπιβουλὴν, συνεργὸν τοῦ πόθου καὶ τῆς γνώμης τὴν ἐρημίαν τῶν πάντων πραγμάτων ἀνθαιρούμενοι καὶ τὴν ἐξ ἀρχῆς ἔνστασιν κρατύνοντες».

⁵⁷ Θεοδώρου Μετοχίτη, *ό.π.*, κεφ. 14, 5-9: «πολιτικὴ τις ὡς ἔπος εἰπεῖν ἀρετὴ, ἣ δὴ καθάπερ τῷ νομίσματι πρὸς ἀλλήλους χρώμεθα καὶ συγγιγνόμεθα καὶ ὅλως σύνεσμεν, ὡς οὐκ ἔστι ταύτης χωρὶς πολιτείαν ἢ ὅλως ἀνθρώπεια πράγμαθ' ἴστασθαι».

απλώς, τις θεωρεί κατώτερες ηδονές⁵⁸. Ο φιλόσοφος αποδέχεται ως ύψιστη την πνευματική ηδονή, διότι συνδέεται με την ψυχή, η οποία είναι το θεϊκό μέρος του ανθρώπου και μέσω της παιδείας προσεγγίζεται όσο είναι εφικτό το θείο και ως εκ τούτου διασφαλίζεται η αθανασία⁵⁹.

Η ζωή στο έργο του φιλοσόφου παρομοιάζεται με θαλασσινό ταξίδι, στο οποίο ο προνοητικός φέρεται με σωφροσύνη, δεδομένου ότι η παιδεία αποβλέπει στην πρόβλεψη. Ο άνθρωπος – ταξιδιώτης υποχρεούται να συνεκτιμά τα πράγματα και τα δεδομένα, εάν προσδοκά στην επιτυχή αντιμετώπιση των δυσχερειών του βίου. Επομένως, ο καθένας ξεχωριστά πρέπει να στοχεύει στην απόκτηση της κατάλληλης παιδείας⁶⁰.

Ο Μετοχίτης επιδιώκει τον συγκερασμό της χριστιανικής πίστης με τα κείμενα των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, γεγονός που προσδίδει στο έργο του διαχρονικότητα.

⁵⁸ Θεοδώρου Μετοχίτη, *ό.π.*, κεφ. 32, 19-21: «ὡς οὐδὲν τίποτ' ἄλλο γένοιτ' ἂν κατ' ἀνθρώπους ἥδιον, ὅταν τις ἑαυτοῦ γενόμενος ὄλος καὶ ταῖς βίβλοις καὶ σοφία νεύσεως», κεφ. 36, 13-15: «ἢ διὰ τὴν τούτων ἀτυχίαν τῶν πραγμάτων καθάπαξ ἀποχώρησις, ἢν τις τοῦτ' ἀξιοῖ, κατάλυσίς τις ἔοικε τῷ ὄντι εἶναι τοῦ μεγίστου τε καὶ καλλίστου μέρους φιλοσοφίας, τοῦ πολιτικοῦ», κεφ. 46, 25-29: «Ταῦτα γὰρ οὐτ' ἀποθέσθαι τοῦ λοιποῦ ἔξεστιν, ὅτῳ δὴ καὶ ξυμβέβηκεν ἐφ' ἅπαξ συμπλακῆναι καὶ βίοντι ἄρα ἐλέσθαι καὶ ξυνοικίαν καὶ διαδοχὴν τινα παίδων, οὔτε μετρίως οὔθ' ὄλως συμβατικῶς ἔχει τοῖς ἐλλογίμοις πρὸς τὸν ἐξ ἀρχῆς σκοπόν». Πβ. Ι. Πολέμη, *Ηθικός ἢ Περί Παιδείας*, σ. 43, 107.

⁵⁹ Θ. Μετοχίτη, *Ηθικός ἢ Περί Παιδείας*, 26, f 207 v, 8-12: «Ἡδονὴ τε δὴ, ὅπερ ἔφην. ἐνταῦθα πάνυ τοι πλείστη καὶ ἅμα καλλίστη καὶ καθαρὰ καὶ τοῦ θειοτέρου μέρους ἄκρατος, αὐτῆς μόνης τῆς ψυχῆς, οὐκ οἶδ' ὡς εἴ τι γ' ἄλλο, φόρτου καὶ μολυσμάτων».

⁶⁰ Θ. Μετοχίτη, *Ηθικός ἢ Περί Παιδείας*, κεφ. 58, σ. 246-248.

2.3 Νεότεροι και σύγχρονοι φιλόσοφοι

2.3.1 Καντ

Ο Καντ ισχυρίζεται ότι μόνο ο άνθρωπος από όλα τα όντα οφείλει να παιδευτεί. Η παιδεία γι' αυτόν λαμβάνει ένα ευρύ νόημα, καθώς εννοεί την ανατροφή, την διδασκαλία, την μόρφωση και την πειθαρχία. Η παιδεία καθιστά τον καθένα ανθρώπινο, μετατρέποντας την αγριότητα σε ανθρωπιά και καθυποτάσσοντας τα ένστικτα. Ο άνθρωπος συμπεριφέρεται με γνώμονα την λογική, αλλά αυτό γίνεται σταδιακά και καθ' υπόδειξη των υπολοίπων⁶¹.

Ο Καντ εκλαμβάνει την παιδαγωγική ως τέχνη, η οποία τελειοποιείται με το πέρασμα των γενεών, επειδή η καθεμία γενιά δημιουργεί καλύτερη παιδεία, εξελίσσοντας την γνώση των προκατόχων της. Χρέος του ανθρώπου είναι η διαρκής καλλιέργεια των έμφυτων ικανοτήτων και των προδιαθέσεων του⁶², διότι η καλή παιδεία επιφέρει μόνο καλό στον κόσμο.

Ο άνθρωπος χρήζει εκπαίδευσης αντιθέτως από τα ζώα, τα οποία ενεργούν βάση του ενστίκτου. Η εκπαίδευση στον καντιανό στοχασμό έχει μελλοντική προοπτική, καθώς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η μελλοντική κατάσταση της

⁶¹ I. Kant, *Werke* (Akademieausgabe) IX, 441. Για περαιτέρω λεπτομέρειες Β. Koperski, *Die Vorlesungen Kants über Pädagogik*, 1998, σ. 37.

⁶² I. Kant, *Werke* (Akademieausgabe), 446. Π. Σιδερά- Λύτρα, *Περί Παιδαγωγικής*, Αθήνα 2004, σ. 8.

κοινωνίας και του ανθρώπου. Γι' αυτό η εκπαίδευση των νέων πρέπει να απορρίπτει οτιδήποτε διεφθαρμένο της παρούσας κοινωνίας και να επιζητεί το βέλτιστο⁶³.

Η παιδεία αποβλέπει στην πειθαρχία και την μόρφωση. Η πειθαρχία υποτάσσει τις ανθρώπινες ορμές και αποτρέπει τον άνθρωπο να μην συμπεριφέρεται άγρια και να διακινδυνεύει. Επίσης, ωθεί τον άνθρωπο στην τήρηση των νόμων, παρόλο που ο ίδιος εκ φύσεως θέλει να νοιώθει ελεύθερος. Γι' αυτό όσο νωρίτερα πειθαρχήσει ο άνθρωπος τόσο ευκολότερα θα συνηθίσει σ' έναν συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς⁶⁴.

Ο άνθρωπος καθορίζεται από τρεις παράγοντες και είναι οι ακόλουθοι: η καταβολή για το ζωώδες στοιχείο του ανθρώπου, η καταβολή για το ανθρώπινο στοιχείο (ανθρωπιά) και η καταβολή για την προσωπικότητά του, ως έλλογου και υπεύθυνου για τις πράξεις του, όντος⁶⁵. Η πειθαρχία, δηλαδή συνιστά την αφαίρεση της αγριότητας και τον εκπολιτισμό του ανθρώπου.

Ο Καντ προσδίδει μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση, θεωρώντας ότι ο άνθρωπος ό,τι γίνεται το οφείλει στην παιδεία⁶⁶. Η παιδεία πρέπει να είναι κριτική, για να αναπτυχθεί η ανθρώπινη φύση και εξαιτίας των απαιτήσεων από την παιδαγωγική, είναι αναγκαίο αυτή να αναχθεί σε επιστήμη. Η παιδαγωγική είναι μία δύσκολη επινόηση, διότι «η κατανόηση και η σύνεση εξαρτώνται από την αγωγή και αντίστροφα: η αγωγή εξαρτάται από την κατανόηση και τη σύνεση»⁶⁷.

⁶³ I. Kant, *Werke* (Akademieausgabe), 443, 447, 441. Π. Σιδερά- Λύτρα, *ό.π.*, 8.

⁶⁴Κ. Ανδρουλιδάκης, *Καντιανή Ηθική: Θεμελιώδη ζητήματα και προοπτικές*, εκδ. Ιδέογραμμα, Αθήνα 2010, σ. 61.

⁶⁵ J. Rachels, *Kantian Theory: The Idea of Human Dignity*, Random House 1986, σσ. 122-123.

⁶⁶I. Kant. *Werke* (Akademieausgabe), 443.

⁶⁷Γ. Κουμάκης, *ό.π.*, σ. 183.

Η παιδεία μπορεί να είναι είτε δημόσια είτε ιδιωτική. Η δημόσια αγωγή επικεντρώνεται στην πληροφόρηση, ενώ η ιδιωτική στην εφαρμογή των κανονισμών. Επιπλέον, η δημόσια συνδυάζει την εκπαίδευση με την ηθική μόρφωση. Η ιδιωτική αγωγή έχει ως φορείς την οικογένεια και τους δασκάλους κατ' οίκον, πράγμα αρνητικό, διότι διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους διανέμεται μεταξύ των δύο αυτών ομάδων. Από την μία, το παιδί κατευθύνεται από τους κανόνες των δασκάλων και από την άλλη πρέπει να ακολουθεί τις παραξενιές των γονέων. Όλα αυτά του προκαλούν σύγχυση, οπότε είναι προτιμότερο οι γονείς να αφήνουν την διαπαιδαγώγηση των τέκνων τους στους οικοδιδασκάλους⁶⁸.

Μελετώντας τις απόψεις του Καντ διαπιστώνουμε την αντίθεσή τους προς αυτές των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων και των Βυζαντινών, οι οποίες θέτουν ως βασικό σκοπό της παιδείας την απόκτηση της αρετής και της ιδιότητας του πολίτη και όχι την πειθαρχία και την υποταγή.

2.3.2 *Νίτσε*

Ο Νίτσε αντιλαμβάνεται την παιδεία ως υποταγή και εθισμό στην υπηρεσία της μεγαλοφυΐας. Καταφέρεται εναντίον της μέσης εκπαίδευσης, επειδή θεωρεί ότι σφάλλει που περιορίζεται στην προετοιμασία του μαθητή για την πορεία του στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ θα έπρεπε να ασχολείται με το να του εξασφαλίσει την

⁶⁸ Γ. Πρελορέντζος, «Ελευθερία και καταναγκασμός στη φιλοσοφία της Παιδείας του Καντ», στο *Αξιολογικά* τχ 13 (2000), σ. 136.

πνευματική αυτοδυναμία, ώστε να καταστεί ανεξάρτητος κατά την διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών⁶⁹.

Η παιδεία, κατά τον φιλόσοφο, πρέπει να έχει λαϊκό χαρακτήρα και να απευθύνεται σ' όλους τους πολίτες ενός κράτους, ώστε οι μεγαλοφυΐες να είναι εικόνα των ιδιαίτερων δυνάμεων ενός λαού⁷⁰.

Επίσης, ο Νίτσε προβαίνει στην διάκριση μεταξύ της επιστήμης και της μόρφωσης. Η πρώτη χρειάζεται, ώστε κάποιος να βιοπορίζεται, ενώ η μόρφωση δεν εξυπηρετεί οικονομικούς λόγους, γι' αυτό οι δύο έννοιες δεν ταυτίζονται⁷¹.

Η παιδεία, η οποία προσανατολίζεται σε ευγενικούς στόχους πρέπει να αποτελεί μία φυσική πορεία προς τα αγαθά του πολιτισμού και να μην περιορίζεται στην λεξιλογική⁷².

2.3.3 *Ιωάννης-Ιάκωβος Ρουσό*

Ο Ρουσό θεωρεί ως προϋπόθεση της καλλιέργειας των γνωστικών δυνάμεων την ελευθερία, η οποία κατέχει κομβικό ρόλο στην αγωγή δίχως να της δίδεται συγκεκριμένο περιεχόμενο και πρότυπο, ωστόσο έχει όρια. Η πρόκληση εν προκειμένω είναι η εξεύρεση του τρόπου, ώστε αφενός το παιδί να αντιλαμβάνεται τα όριά του και αφετέρου να μην του επιβάλλεται συγχρόνως μια αυθεντία. Αυτήν την

⁶⁹ Fr. Nietzsche. *Μαθήματα για την παιδεία*, μτφρ. Ν. Μ. Ικουτερόπουλος, Αθήνα 1988, σ. 155,79, 166.

⁷⁰ Fr. Nietzsche, *ό.π.*, σ. 103.

⁷¹ Fr. Nietzsche, *ό.π.*, σσ. 126-127, 75.

⁷² Fr. Nietzsche, *ό.π.*, σσ. 113,78.

προσπάθεια πρέπει να καταβάλλει ο δάσκαλος, η οποία συνίσταται στο να διδάσκει το παιδί, όπως ισχυρίζεται ο Ρουσσώ, όχι τι είναι η ελευθερία αλλά τι δεν είναι. Αυτή η διδασκαλία γίνεται με έμμεσο τρόπο και αποκτά ο μαθητής το δικαίωμα στο σφάλμα, που θα τον κατευθύνει σταδιακά σε κάποιο επιθυμητό επίπεδο γνώσης.

Παρουσιάζονται τρία είδη αγωγής: πρώτον η φύση, δεύτερον τα πράγματα και τρίτον οι άνθρωποι.

Το πρώτο είδος αγωγής αφορά την αυτοσυντήρηση και την ανάπτυξη της αγάπης για τον εαυτό του από το ίδιο το παιδί. Μ' αυτόν τον τρόπο, το παιδί αποκτά αυτοπεποίθηση και δεν προβαίνει σε σύγκριση με τους άλλους ούτε δημιουργεί ανταγωνιστικές σχέσεις.

Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι περιοριστικός και εδράζεται σε υποθετικές αρχές, άλλοτε μιμείται και άλλοτε παρατηρεί το παιδί, τηρώντας την απαραίτητη απόσταση για την διασφάλιση της ελευθερίας του. Ο Ρουσσώ υπογραμμίζοντας την ανάπτυξη του αυτοενδιαφέροντος στοχεύει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, υποστηρίζοντας την εξέλιξη της αγάπης για το εγώ σε κοινωνικό ενδιαφέρον: «καλοί κοινωνικοί θεσμοί είναι όσοι μπορούν καλύτερα να αλλοιώνουν τον άνθρωπο, να του αφαιρούν την απόλυτη ύπαρξή του, για να του δώσουν μια σχετική, και να μεταφέρουν το εγώ στην κοινότητα»(Αιμίλιος, σσ. 249, 85). Η μεταβολή της σχέσης με τον εαυτό σε κοινωνική σχέση πραγματοποιείται με όρους ελευθερίας χωρίς να αλλοιώνεται εντελώς ο εαυτός, ο οποίος αποκτά την ικανότητα προσαρμογής στις

κοινωνικές αλλαγές και δεν περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση⁷³.

Η αγωγή που προέρχεται από τα πράγματα τοποθετείται ανάμεσα στην αγωγή της φύσης και των ανθρώπων. Σε αυτό το είδος αγωγής ο Ρουσό δίνει τον πλήρη τύπο της ελευθερίας, που είναι η πειθαρχία, η οποία θεμελιώνεται στον ορθό κανόνα. Το παιδί δοκιμάζει τις δυνάμεις του μόνο του με τα πράγματα, αναγνωρίζει τα όριά του και βρίσκει την ελευθερία του, μακριά από την παρέμβαση του παιδαγωγού, ο οποίος περιορίζεται σε λίγες υποθετικές αρχές, προσποιείται άγνοια και επιδεικνύει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του παιδιού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το παιδί ελευθερώνεται από τις προκαταλήψεις και τους περιορισμούς του παιδαγωγού και αντιμάχεται με τις δικές του δυνάμεις στην αναμέτρησή του με τα πράγματα⁷⁴.

Ο Ρουσσώ αναγνωρίζει τρία είδη αγωγής, όπου το πρώτο είδος η αγωγή της φύσης ή ιδέα εκφράζεται από το συναίσθημα και παράγεται από το αυτοενδιαφέρον, το δεύτερο είδος πραγματώνεται από το παιδί και φτάνει στην αυτοαναπαράστασή του γνωρίζοντας μέσα από τις πράξεις τα όριά του και οικοδομώντας μια σχέση ελευθερίας και αυτοπειθαρχίας. Τέλος, το τρίτο είδος, η τέχνη της μίμησης, αναδεικνύει ένα νέο υποκείμενο, όπου ο παιδαγωγός επικοινωνεί με το παιδί δίχως να παρεμβαίνει στο έργο του.

⁷³ Ζαν Σατώ, «Z.Z. Ρουσσώ, ή η παιδαγωγική του φυσικού προορισμού του ανθρώπου», στον τόμο *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί*, επιμ. Ζαν Σατώ, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1983, σσ. 201- 248, σσ. 210 και εξ.

⁷⁴ Για περαιτέρω πληροφορίες Αντ. Δανασσής – Αφεντάκης, *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης*, τ. Β, Δ έκδ., Ιδιωτική έκδοση, Αθήνα 2000.

2.3.3.1 Η έννοια της φύσης στον Ρουσσώ

Ο Ρουσσώ αποδέχεται την φυσική ισότητα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι γεννιούνται ίσοι σε δύναμη και ταλέντο. Εννοεί ότι η υπεροχή, φυσική ή ηθική, δεν εκχωρεί το δικαίωμα στον κάτοχο να επιβάλλει στους άλλους τη θέλησή του και να τους υπάγει σε αυτήν, διότι καθένας έχει λάβει εκ φύσεως αρκετή λογική για να καθοδηγεί τον εαυτό του. Ως αυθεντία αναγνωρίζεται όποια βασίζεται στη συγκατάθεση όσων της υποτάσσονται⁷⁵.

Η έννοια της φύσης αποτελεί σημαντική διάσταση στην θεωρία του Ρουσσώ για την αγωγή λέγοντας ότι σχετίζεται με την πορεία της, καθώς αυτή ενδείκνυται να ακολουθεί την ανάπτυξη του ανθρώπου. Έτσι, εισηγείται μία θεωρία που ενσκήπτει στην ουσία της φύσης και αναγνωρίζει την ιδιαίτερη φύση του παιδιού, η οποία χρήζει εξατομικευμένη αγωγή. Η αγωγή είναι φυσική, όταν αφήνεται το παιδί να μεγαλώνει μόνο του, ενώ ο δάσκαλος λειτουργεί προστατευτικά απομακρύνοντας οτιδήποτε αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξή του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο Ρουσσώ προσδίδει στην φύση μία ψυχολογική διάσταση. Επομένως, η φυσική αγωγή συνιστά εκδίπλωση των φυσικών προδιαθέσεων του ανθρώπου, γεγονός που πραγματοποιείται με την έμμεση επενέργεια του παιδαγωγού και στον αποτρεπτικό ρόλο που επιτελεί και ενισχύει παράλληλα την αυτενέργεια του μαθητή⁷⁶.

⁷⁵ Z. Z. Ρουσσώ, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*: Βιβλία I-III, μτφρ. Π. Γκέκα, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 2006, σ. 41.

⁷⁶ Z. Z. Ρουσσώ, *ό.π.*, σ. 66.

2.3.3.2 Αγωγή κατά την παιδική ηλικία

Στην παιδική ηλικία η αγωγή εστιάζει στην ενδυνάμωση της ανεξαρτησίας του παιδιού και στην απομάκρυνση του από οτιδήποτε προκαλεί εξάρτηση και οδηγεί σε αδυναμία. Η μέριμνα για την ανάπτυξη της δύναμης του παιδιού και η προστασία της σε έλλογο πλαίσιο τίθεται ως καθήκον της αγωγής. Η ανάπτυξη της δύναμης είναι απόρροια της επίγνωσης των ορίων του, όταν το παιδί αναμετρείται με τα πράγματα και δοκιμάζει να εκπληρώσει τις επιθυμίες του. Στην περίπτωση που εξεύρει αντίσταση τότε συνειδητοποιεί και αντιλαμβάνεται τα όριά του. Εκ των ανωτέρω, κατανοούμε ότι ο παιδαγωγός δεν παρέχει έτοιμη γνώση στο μαθητή αλλά συμβάλλει στην διάνοιξη του δρόμου προς την γνώση, πράγμα που αποτελεί προσωπική κατάκτηση του παιδιού⁷⁷.

Η αγωγή των πραγμάτων λειτουργεί συμπληρωματικά προς αυτήν της φύσεως και διδάσκει στο παιδί την άσκηση, την αυτοπεποίθηση, την ατομική δύναμη και την ευγένεια του χαρακτήρα. Ο μαθητής διαπιστώνει τα όριά του μέσω της αντίστασης των πραγμάτων, τα οποία δεν υφίστανται ως προέκταση των επιθυμιών του. Με αυτόν τον τρόπο, προετοιμάζεται η δημιουργία της ιδιωτικής θέλησης, η οποία δεν υπερισχύει της γενικής και η διαμόρφωση ενός άξιο ανθρώπου να συνεργάζεται με όλους και να αποκτά βαθμιαία την ιδιότητα του πολίτη. Η αγωγή δια των πραγμάτων ακολουθεί την αρνητική αγωγή, η οποία δεν υπαγορεύει στο παιδί το πρακτέον ούτε αρκείται σε λεκτικά μαθήματα. Ταυτοχρόνως, ο παιδαγωγός ενεργεί εξ ολοκλήρου, όμως, όχι με εμφανή τρόπο, διότι εμφανίζεται ότι ο κύριος δρών είναι το παιδί. Αυτές οι ενέργειες αποβλέπουν στον περιορισμό των επιθυμιών κυριαρχίας του παιδιού, πράγμα που γίνεται αποτελεσματικά από την άμεση σχέση με έναν αυταρχικό

⁷⁷ Στ. Βουρδουμπά, Ζ. Ζ. Ρουσσώ: *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, εκδ. Δαρεμά, Αθήνα 1963, σ. 40.

δάσκαλο, όπου το παιδί υποχρεούται να υπακούσει, χρησιμοποιώντας έναν εξεζητημένο τρόπο. Συγχρόνως, η αγωγή στοχεύει στην πειθαρχία του παιδιού στον εαυτό του, στην αδυναμία δημιουργίας κτητικών σχέσεων με τα αντικείμενα και στην προσήλωση στην δύναμη και την τυραννική τάση. Μόνο έτσι το παιδί θα καταστεί κύριος του εαυτού του και ένας ελεύθερος άνθρωπος, ο οποίος δεν θα είναι υποδουλωμένος σε εξαρτήσεις και σταδιακά θα αποκτήσει την ιδιότητα του πολίτη και την ικανότητα συνύπαρξης με τους άλλους εντός ενός πλαισίου κοινού συμφέροντος⁷⁸.

Μ' αυτές τις αντιλήψεις, ο Ρουσσώ δημιουργεί μία σχέση φυσικής ισότητας ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον μαθητή, τροποποιώντας την μέχρι πρότινος κοινωνική κατάσταση.

2.3.3.3 Μύθος, ανάγνωση και γραφή στον *Αιμίλιο*

Ο Ρουσσώ δεν αποδέχεται την αντίληψη οι μαθητές να ξεκινούν την ανάγνωση νωρίς στην παιδική ηλικία, αλλά ορίζει τα δώδεκα έτη ως σημείο έναρξης. Πιστεύει ότι, όταν τα παιδιά εισάγονται σε πολύ μικρή ηλικία στην ανάγνωση χάνουν το ενδιαφέρον τους για την μάθηση, γι' αυτό την καταδικάζει και την αποκαλεί ως την μεγαλύτερη δυστυχία των παιδιών και μάστιγα. Την ίδια ακριβώς άποψη έχει σχηματίσει για την γραφή υποστηρίζοντας ότι: «να μιλήσω τώρα για τη γραφή; Όχι, ντρέπομαι να ασχολούμαι με τέτοιες βλακειές σε μια πραγματεία περί αγωγής»⁷⁹. Ο Ρουσσώ μεταθέτει την εκμάθηση της γραφής σε ένα μεταγενέστερο στάδιο της

⁷⁸ Στ. Βουρδουμπά, *ό.π.*, σσ. 39, 68.

⁷⁹ Ζ. Ζ. Ρουσσώ, *ό.π.*, σ. 146.

αντιληπτικής ωριμότητας του παιδιού, όπου θα έχει εκδηλωθεί η επιθυμία του για γραφή και ανάγνωση. Κάποιος θα μπορούσε να εκλάβει την αναβολή της εκμάθησης ως μία προσήλωση για εφαρμογή του προφορικού λόγου, αλλά κάτι τέτοιο δεν ισχύει, απλώς οι λόγοι αναβολής είναι κατά βάση πρακτικοί και συνίσταται στην μέγιστη ωφελιμότητα για το παιδί. Ο μαθητής, όταν διδάσκεται την γραφή και την ανάγνωση στο κατάλληλο εκπαιδευτικό και αναπτυξιακό στάδιο, διαφυλάσσεται από την γνώση, η οποία προέρχεται από κενές λέξεις και σύμβολα και ταυτόχρονα συντηρεί την σχέση του με την σκέψη. Η σχέση του παιδιού με την σκέψη είναι κομβική και προσδιορίζει την μελλοντική εξέλιξη και πορεία του παιδιού. Όπως ο ίδιος παρατηρεί: *«η έλλειψη της συνήθειας να σκέπτεται κατά την παιδική ηλικία του αφαιρεί την ικανότητα σε ολόκληρη την υπόλοιπη ζωή του»*⁸⁰.

Σημαντική παράμετρο στην εκπαίδευση των παιδιών κατέχει, κατά τον Ρουσσώ, η καλλιέργεια των αισθήσεων, η οποία εδράζεται στην δημιουργία αναπαραστάσεων για τον κόσμο. Εν πρώτοις, αναπτύσσεται κάθε αίσθηση ξεχωριστά και στην συνέχεια πραγματοποιείται ο συνδυασμός απλών παραστάσεων και προκύπτει η κοινή αίσθηση, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις σύνθετες ιδέες. Οι απλές ιδέες αποτελούν στοιχείο της αυτοσυνείδησης, η οποία καθορίζει την ιδιότητα του ατόμου και του πολίτη εντός της πολιτείας. Επομένως, η διαμόρφωση των αισθήσεων αποτελεί σπουδαία παράμετρο για τις ενέργειες του ατόμου, πράγμα που δικαιολογεί τον Ρουσσώ, ο οποίος εισηγείται ηθικές προϋποθέσεις για την διαμόρφωση των απλών αισθήσεων⁸¹.

⁸⁰ Z. Z. Ρουσσώ, *ό.π.*, σ. 146.

⁸¹ Στ. Βουρδουμπά, *ό.π.*, σσ. 71-73.

Όσον αφορά τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο παιδαγωγός οργανώνει το μάθημά του με τέτοιον τρόπο, ώστε το παιδί να έχει την δυνατότητα της καλλιέργειας κάθε αίσθησης χωριστά και ακολούθως να προχωρεί στην συνδυασμένη χρήση τους. Έτσι, κατορθώνει να νιώθει σιγουριά για τον εαυτό του και να θέτει τις βάσεις για την αυτονομία του, γεγονός που αποτελεί βασική προϋπόθεση της ηθικής. Η καλλιέργεια των αισθήσεων στην θεωρία του Ρουσό σχετίζεται με την αγωγή πρόληψης των παθών, ενώ η ελλιπής ανάπτυξή τους αναπληρώνεται από την φαντασία, η οποία τροφοδοτεί το παιδί με εσφαλμένες αναπαραστάσεις και άρα, με ψευδή εικόνα του κόσμου. Για αυτόν τον λόγο, ο Ρουσό στην θεωρία του την καλλιέργεια των αισθήσεων τις αξιολογεί και τις κατατάσσει ιεραρχικά, τοποθετώντας στο επίκεντρο την αφή. Η προτεραιότητα της αφής εντάσσεται στο γεγονός ότι η ανάπτυξή της αντιβαίνει στην ύπαρξη της φαντασίας, η οποία προκαλεί φόβο και ανασφάλεια στο παιδί. Γι' αυτό, ο παιδαγωγός είναι αναγκαίο να εξασκεί με διάφορες εργασίες τον μαθητή στην ανάπτυξη της αφής στο μαθητή, ώστε αυτός να σχηματίζει απόψεις και αντιλήψεις των πραγμάτων με γνώμονα τα δεδομένα και να μην καθίσταται έρμαιο της φαντασίας του. Η αφή σε συνδυασμό με την ακοή συμβάλλει στην ορθή αντίληψη του χώρου και του χρόνου, πράγμα που αιτιολογεί την προτεραιότητά της εν σχέσει με τις υπόλοιπες αισθήσεις⁸².

Μετά την αφή έπεται η όραση, η οποία περιγράφεται ως απατηλή. Η όραση βοηθά στον υπολογισμό των αποστάσεων και συμπράττει με την αφή και την κίνηση. Η όραση αναπτύσσεται με την δραστηριότητας της ζωγραφικής, καθώς το παιδί αντικρίζει τα αντικείμενα και όχι τις αναπαραστάσεις τους, καθώς και στην γεωμετρία, στην οποία ανακαλύπτει τις σχέσεις μεταξύ των μερών με τα ανάλογα

⁸² Στ. Βουρδουμπά, *ό.π.*, σ. 21.

όργανα μέτρησης. Ο Ρουσώ υποστηρίζει ότι με αυτόν τον τρόπο, το παιδί οδηγείται με τις δικές του δυνάμεις στην γνώση, αξιοποιώντας τις αισθητηριακές δυνάμεις, που εξασκεί και καλλιεργεί κατά την διάρκεια της παιδικής του ηλικίας. Ο δάσκαλος οφείλει να δραστηριοποιήσει την ικανότητα της αυτοδιδασκαλίας του παιδιού, τοποθετώντας την αγωγή σ' ένα ανώτερο επίπεδο, όπου η ανάλυση των αισθήσεων παραχωρεί την θέση της στην σύνθεσή τους για την εξαγωγή σωστών παραστάσεων⁸³.

Στην τρίτη θέση τοποθετείται η αγωγή της ακοής, η οποία βοηθά το παιδί να εξοικειώνεται με τους απλούς και τους ρυθμικούς ήχους μαθαίνοντας να ακούει ό,τι «τραγουδάει». Στον *Αιμίλιο* ο Ρουσώ προτάσσει την φυσική μελωδία προς την αρμονία, που είναι μια περισσότερο σύνθετη τεχνική και καταδικάζει την απαγγελία και τη ρητορική, καθώς δεν συντελούν στην ανάπτυξη της κατανόησης των αισθητικών, των συναισθηματικών και των νοητικών δυνάμεων του παιδιού. Προέχει, άρα, η επαφή και η γνώση του παιδιού με τους απλούς και ρυθμικούς ήχους, οι οποίοι αναλογούν στα συναισθήματά του. Ο Ρουσώ ασχολείται και με την αγωγή της γεύσης και λέγει ότι η αίσθησή της από τον άνθρωπο αποτελεί κριτήριο υγείας. Η συνδυασμένη χρήση των αισθήσεων κατευθύνει στην διαμόρφωση ενός κοινού αισθητηρίου, το οποίο φανερώνει την φύση των πραγμάτων έχοντας ως αφετηρία τα φαινόμενα. Επομένως, η παιδική ή η αισθητηριακή λογική συνίσταται στην διαμόρφωση απλών ιδεών με την αρωγή πολλών αισθήσεων, η ανάπτυξη των οποίων συνεισφέρει στην σύλληψη των εννοιών του χώρου και του χρόνου. Οι τελευταίοι όροι είναι ουσιώδεις στην εννοιακή συγκρότηση του κόσμου της εμπειρίας. Κατ'

⁸³ Στ. Βουρδουμπά, *ό.π.*, σ. 80

αυτόν τον τρόπο, προετοιμάζεται η διανοητική λογική του ενήλικα και η σύνθεση των ιδεών⁸⁴.

2.3.3.4 Η αγωγή στην Προεφηβεία

Η σημαντικότερη περίοδος της παιδικής ηλικίας είναι η ηλικία των δώδεκα ή δεκατριών ετών, όταν το παιδί βρίσκεται στην προεφηβεία. Στο τρίτο στάδιο της ανάπτυξης και της εκπαίδευσης, η δύναμη υπερισχύει της ανάγκης, δεδομένου ότι δεν έχουν ακόμα διεγερθεί τα πάθη και οι έντονες επιθυμίες και ως εκ τούτου, εκδηλώνεται ένας ασκητικός τρόπος ζωής, στον οποίο σκοπός της αγωγής είναι η ενδυνάμωση της εσωτερικής δύναμης του καθενός μαθητή. Στην προκειμένη περίπτωση, η συμβολή του παιδαγωγού συνίσταται στην αρνητική αγωγή, βάσει της οποίας, ο ίδιος αφήνει τον μαθητή ελεύθερο και ανεξάρτητο να ενεργεί, χωρίς να διεγείρει τις επιθυμίες και τα πάθη του, ενισχύοντας την είσοδο στο νέο στάδιο, που αφορά την μεταβολή της σχέσης ανάμεσα στην δύναμη και την ανάγκη⁸⁵.

Ο μαθητής εισέρχεται στο συγκεκριμένο στάδιο και καλείται να επιλύσει νέα προβλήματα, αλλά και να προετοιμαστεί για την σύλληψη εννοιών της ηθικής. Η εννοιολογική σύλληψη πραγματοποιείται από τα αισθητηριακά δεδομένα μέσω της σύνθεσης και της οργάνωσης των σχέσεων που τα διέπει. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται η σύλληψη σταθερών κανόνων, που διαπερνούν τον κόσμο της εμπειρίας του παιδιού και των αναλογιών. Οι έννοιες, λοιπόν, δεν είναι έμφυτες, αλλά ούτε και εξωτερικές δημιουργίες. Βασικός όρος της συγκρότησής τους είναι το βίωμα, οι πρακτικές δραστηριότητες και η συνεργασία με τους υπολοίπους. Ο παιδαγωγός

⁸⁴ Στ. Βουρδουπά, *ό.π.*, σ. 89.

⁸⁵ Στ. Βουρδουπά, *ό.π.*, σσ. 91-95.

εντός αυτού του πλαισίου δράσης συνδράμει το μαθητή στην ανάκληση των ήδη λησμονημένων, για να τα εφαρμόσει σε μια νέα κατάσταση. Η επικουρία, ωστόσο περιορίζεται στο σημείο εκείνο κατά το οποίο το ίδιο το παιδί θα είναι σε θέση να ενεργήσει μόνο του και να ενεργοποιήσει τις δυνάμεις του, δίχως να εξαρτάται απόλυτα από την καθοδήγηση του δασκάλου αποκτώντας αυτονομία και αυτοέλεγχο⁸⁶.

2.3.3.5 Κριτήρια εισαγωγής στη γνώση

Η αγωγή, σύμφωνα με τον Ρουσσώ, δεν αρκείται στην εισαγωγή του μαθητού στην γνώση κάνοντας χρήση συγκεκριμένων και αυστηρά προσδιορισμένων προγραμμάτων, αλλά αποβλέπει στην διέγερση της επιθυμίας του παιδιού για την γνώση και συγχρόνως στην παροχή των αναγκαίων εργαλείων, ώστε ο ίδιος να καταστεί ικανός να την κατακτήσει μόνος του. Η γνώση κατακτάται, ενώ το υποκείμενο ενεργεί σε πρακτικό επίπεδο και παράλληλα αποκτά θεωρητική γνώση. Έτσι, ο μαθητής κατανοεί την ανάγκη της μη απόλυτης ταύτισης των πραγμάτων με τα αισθητηριακά του δεδομένα και οδηγείται σε ένα ανώτερο επίπεδο σύλληψης ιδεών.

Στον *Αιμίλιο*, ο Ρουσσώ υποστηρίζει την επικέντρωση του παιδιού στον εαυτό του και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησής του, προκειμένου να αποφύγει την αυτοεξαπάτηση. Ακόμη, επισημαίνει ότι η φιλοδοξία και η ματαιοδοξία δεν

⁸⁶ Στ. Βουρδουμπά, *ό.π.*, σσ. 97-98.

αποτελούν ασφαλείς τρόπους εισαγωγής στη γνώση και την επιστήμη. Ως εκ τούτου, ο μαθητής ενδείκνυται να διαχωρίζει τα όρια της γνώσης του και να κατανοεί ότι στο περιθώριο των κοινωνικών συναναστροφών η ανεξέλεγκτη γνώση κατευθύνει τους συνανθρώπους του σε μαρασμό, ζημιώνοντας καθοριστικά τις σχέσεις αλληλεπίδρασής τους. Επιπλέον, ο Ρουσσώ απορρίπτει ένα ακόμη κίνητρο γνώσης, που είναι ο θαυμασμός, το οποίο ως συναίσθημα εμπεριέχει την γνώση, όπως εξάλλου συμβαίνει με όλα τα συναισθήματα. Μάλιστα, περικλείει πιο σύνθετες σκέψεις ως απόρροια της εμπειρίας, την οποία δεν έχει ακόμα κατακτήσει το παιδί⁸⁷.

Ακόμη, ο φιλόσοφος δεν αποδέχεται ως κίνητρο γνώσης την προβολή μιας αφηρημένης ωφελιμότητας, καθώς ο μαθητής αδυνατεί να την κατανοήσει. Αποδέχεται μια μόνο αρχή εισαγωγής στην επιστήμη, η οποία συνιστά γνώση και είναι η σύνθετη αίσθηση και η διατύπωση κρίσεων επί αυτής. Αυτό σημαίνει ότι η αίσθηση, ως προϋπόθεση γνώσης, δεν είναι δυνατόν να μας απατά, αλλά η πλάνη επαφίεται στην διατύπωση κρίσεων που βασίζονται σε αυτήν. Για την αποφυγή πλάνης, ο Ρουσσώ εισηγείται τον έλεγχο μιας αίσθησης από μια άλλη και προωθεί μια θεωρία συνεργασίας ανάμεσά τους για την διαμόρφωση του κοινού αισθητηρίου.

2.3.3.6 Η αγωγή των γυναικών στον *Αιμίλιο*

Ο Ρουσσώ αναφέρεται και στην αγωγή της γυναίκας, γεγονός αναγκαίο, διότι η ενηλικίωση και η κοινωνική ένταξη του *Αιμίλιου* βρίσκεται σε αδιάσπαστη σύνδεση με την γυναίκα. Η μνεία του αυτή, μας δίδει την δυνατότητα να παρατηρήσουμε την διάκριση των δύο φύλων και τον κοινωνικό ρόλο, που η γυναίκα επωμίζεται και

⁸⁷ Στ. Βουρδουμπά, *ό.π.*, σσ. 117-120.

πρέπει να ανταπεξέλθει. Αδιαμφισβήτητα, οι αντιλήψεις που εκφράζει, στην εποχή μας θεωρούνται ως αναχρονιστικές εξαιτίας της διαφοροποίησης που έχει συντελεστεί στην κοινωνική θέση των γυναικών.

Ο Ρουσώ υποστηρίζει ότι η γυναίκα διαφέρει από τον άνδρα μόνο στον κοινωνικό βαθμό, χρησιμοποιώντας ειρωνικό τόνο, λέγει ότι η φύση κατόρθωσε να πλάσει δύο υπάρξεις τόσο όμοιες και, όμως, τόσο διαφορετικές. Ο άντρας, για να ανταποκριθεί στον κοινωνικό του ρόλο, οφείλει να είναι δυνατός, να έχει θέληση και δραστήριος, ενώ η γυναίκα αδύναμη και παθητική, αλλά να προβάλλει μικρή αντίσταση. Εξάλλου, όπως τονίζει ο φιλόσοφος, ο σκοπός της δημιουργίας της γυναίκας είναι η τέρψη του ανδρός. Επιπροσθέτως, αποδέχεται την ανισότητά της απέναντι στον νόμο και είναι λιγότερο προστατευμένη ως προς το νομικό πεδίο εν σχέσει προς τον άντρα⁸⁸.

Εκ των ανωτέρω, κατανοούμε ότι η αποδοχή των διακρίσεων στα δύο φύλα θα υπάρξουν και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Η αγωγή των γυναικών συναρτάται προς αυτήν του ανδρός και συμβάλλει στην αγωγή του. Η αγωγή της γυναίκας στοχεύει στο να προσφέρει ευχαρίστηση στον άνδρα, να του δείχνει σεβασμό και αγάπη, να τον οδηγεί στην ενηλικίωση και στον ανδρισμό του, να τον συμβουλεύει, να τον ανακουφίζει και να μεριμνεί για την ευτυχία του. Η επίτευξη αυτών είναι εφικτή με την ύπαρξη του αυτοελέγχου, την σωστή καθοδήγηση στην εκπαίδευση της γυναίκας και την απόλυτη αποδοχή των καθηκόντων της απέναντι στον άνδρα και βεβαίως την αναγνώριση των πλεονεκτημάτων, που προέρχονται από αυτά. Η αντίθεση μεταξύ του άντρα και της γυναίκας είναι «φυσική» και είναι αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, που το κάθε φύλο λαμβάνει και του διαφορετικού κοινωνικού ρόλου, που

⁸⁸ Στ. Βουρδουμπά, *ό.π.*, σ. 218.

αναγνωρίζεται στο καθένα από τα δύο μέρη. Παρόλο που ο Ρουσό ξεκινά από την αναγνώριση της ισότητας των δύο φύλων, ρέπει προς την διαφοροποίηση της εκπαίδευσής τους. Η διάκριση αποτελεί όρο της ισότητας, εξάλλου, όπως παρατηρεί, η ιδιότητα του πολίτη δεν έγκειται μόνο σε μία κοινότητα ομοίων αλλά και στην διαφορά, η οποία συγκροτεί ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων. Η εκπαίδευση της γυναίκα, σύμφωνα με τον Ρουσό, εξυπηρετεί τις ανάγκες, οι οποίες συνεπάγονται από τον ρόλο που η ίδια επωμίζεται στην κοινωνία. Δηλαδή το κορίτσι σταδιακά προετοιμάζεται για την κοινωνική ένταξη και υπάγεται στην εκπαίδευση που τα χαρακτηριστικά του φύλου της υπαγορεύουν⁸⁹.

Η εκπαίδευση της γυναίκας εμφανίζει διαφορές εν σχέσει προς αυτήν του αγοριού, επειδή, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, συνδέεται με την κοινωνική θέση και το ρόλο της. Η αγωγή της γυναίκας καθορίζεται από την γνώμη των υπολοίπων, διαμορφώνοντας τις ενέργειες και την συμπεριφορά της, πράγμα που δεν ισχύει στην εκπαίδευση των αγοριών. Όπως είπαμε, η διαπαιδαγώγηση του αγοριού πραγματοποιείται σύμφωνα με τους τρεις τύπους φύση, πράγματα και άνθρωποι. Άλλη μία διαφορά που μπορούμε να εντοπίσουμε στην εκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών είναι η ακόλουθη: το κορίτσι βρίσκεται από πολύ νωρίς εκτεθειμένο στην σύγκριση, στην κρίση και από την παιδική ηλικία προετοιμάζεται για την ανάληψη του κοινωνικού ρόλου που ως γυναίκα καλείται να επιτελέσει.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης των κοριτσιών είναι η προσπάθεια για τον περιορισμό της γυναικείας φαντασίας, στοχεύοντας στην όσο το δυνατόν ορθολογική δράσης της και παράλληλα στην παρεμπόδιση της χειραγώγησής της. Από την άλλη, ο Ρουσό υποδεικνύει τον τρόπο να καταφεύγει η γυναίκα στην μέθοδο

⁸⁹ Στ. Βουρδουμπά, *ό.π.*, σσ. 225.

της πανουργίας και της εξαπάτησης. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει η γυναίκα, για να έχει υπό τον πλήρη έλεγχο τους διάφορους ρόλους που πρόκειται να υποδυθεί και τον διαφορετικό χρωματισμό των πολλαπλών κοινωνικών σχέσεων, στις οποίες εμπλέκεται.

Οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι η γυναίκα δεν αποτελεί το αναγκαίο συμπλήρωμα του άντρα, καθώς αναγνωρίζεται ότι η υποδεέστερη θέση που εξαρχής αναγνωρίζει για αυτήν ο Ρουσό σε όλα τα επίπεδα διαπλοκής και σχέσεων δεν είναι αμετάκλητη και αμετακίνητη, ενώ η ίδια είναι εκ φύσεως ισχυρότερη από τον άνδρα.

2.3.4 Τζον Λοκ

Ο Λοκ στην διατύπωση της παιδαγωγικής του θεωρίας έχει επηρεαστεί από την ρήση των αρχαίων Ελλήνων: «νουῖς ὑγιῆς ἐν σώματι ὑγιεῖ», θεωρώντας ότι η συγκεκριμένη πρόταση διατυπώνει απολύτως τους όρους για την ομαλή ανάπτυξη του ανθρώπου. Αποδέχεται ότι η γνώση του καλού και του κακού, επίσης, η αμοιβή και η τιμωρία είναι τα αποκλειστικά πνευματικά κίνητρα και είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁹⁰.

Σύμφωνα με τον Λοκ, η ιδανική αγωγή επαφίεται, κατά συνέπεια, στον συνδυασμό του φυσικού τρόπου ζωής, της σωματικής αγωγής και της σκληραγωγίας. Η διαμόρφωση του χαρακτήρα οφείλεται περισσότερο στο καθημερινό περιβάλλον παρά στην διδασκαλία. Το παιδί από πολύ μικρή ηλικία χρειάζεται να βρίσκεται

⁹⁰ J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education- Works of J. Locke, Vol. IX.*, London 1963 (1823/6-7).

κοντά στο φυσικό περιβάλλον και να είναι απομακρυσμένο από τα πλούτη, ώστε το πνεύμα του να διατηρείται ζωντανό και ελεύθερο. Ο Λοκ απέρριψε την συνδιδασκαλία των παιδιών και προτιμούσε τα ιδιαίτερα μαθήματα, αναφέροντας ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μεταχειρίζονται με τον ίδιο τρόπο από τους δασκάλους. Σημαντική μνεία γίνεται στο έργο του φιλοσόφου για τις αρετές του δασκάλου, ο οποίος πρέπει να συνδυάζει τις γνώσεις, την ψυχική ευγένεια και τις αρετές. Αντιλαμβανόταν την μάθηση ως μία χαλαρή και παιγνιώδη διάθεση, η οποία δεν θα λειτουργεί καταναγκαστικά προς το παιδί, αλλά θα του γνωστοποιεί τον κόσμο και, επιπροσθέτως, θα το φέρνει σε επαφή με την χειρωνακτική εργασία⁹¹.

Ο δάσκαλος, κατά την διδασκαλία, ενδείκνυται να χρησιμοποιεί δύο είδη μεθόδων· είτε προχωρώντας από τα γενικά στα ειδικά είτε αντιστρόφως από τα ειδικά στα γενικά. Το πρώτο είδος ονομάζεται παραγωγή, ενώ το δεύτερο επαγωγή. Η άσκηση των μαθητών θα πραγματοποιείται και στα δύο είδη και θα μάθουν να ευρίσκουν σε ποιες περιπτώσεις συνίσταται η κάθε μια και τους σκοπούς που υπηρετεί. Παρατηρούμε ότι η επίδραση των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων ως προς το προαναφερθέν είναι πασίδηλη και συγκεκριμένα αναφερόμαστε στον Παρμενίδη, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη⁹².

Στην ιστορία της παιδαγωγικής είναι γνωστή η παρομοίωση του Λοκ, ο οποίος παρομοιάζει το παιδί με το άγραφο χαρτί ή το κέρινο εκμαγείο, θέλοντας να δηλώσει ότι υπάρχει η δυνατότητα της διαμόρφωσής του, επισημαίνοντας ταυτοχρόνως, την ύπαρξη των ατομικών διαφορών. Ο παιδαγωγός καταλήγει ότι γι’

⁹¹ J. Locke, *ό.π.*, London 1963 (1823/47).

⁹² J. Locke, *ό.π.*, Vol. IX. London 1963 (1823/ 190). Πλάτωνος, *Πολιτεία*, 587 α. *Νόμοι*, 875c. *Πολιτικός*, 307 e.

αυτόν τον λόγο είναι αδύνατη η χρήση της ίδιας μεθόδου σε όλους τους μαθητές, αλλά το κάθε παιδί έχει ανάγκη από εξατομικευμένη διδασκαλία⁹³.

2.3.4.1 Η διεγερση της προσοχής ως απαραίτητο στοιχείο της διδασκαλίας

Βασικό γνώρισμα μίας επιτυχημένης διδασκαλίας πρέπει να είναι η φροντίδα του δασκάλου να διατηρήσει αδιάπτωτη την προσοχή των μαθητών του ανεξάρτητα από την μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιεί. Υπό την προϋπόθεση, βεβαίως, ότι λαμβάνει υπόψη του τα όρια, τις ικανότητες και την αντοχή των μαθητών του. Με ποιόν τρόπο, όμως, μπορεί ο εκπαιδευτικός να διατηρεί τεταμένη την προσοχή των μαθητών του; Καταρχάς, η διδασκαλία πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μαθητών και να είναι αντίστοιχη των ικανοτήτων τους, δηλαδή της αντιληπτικής τους ικανότητας. Διαφορετικά είναι αδύνατη η εκμάθηση των παιδιών, παρόλη την προσπάθεια και τον μόχθο του δασκάλου. Ο κόπος του θα είναι μάταιος και η προσπάθειά του ατελέσφορη ή θα επιφέρει χαμηλή απόδοση.

Η προσοχή του μαθητή διεγείρεται, όταν κατανοεί όσο γίνεται καλύτερα την χρησιμότητα αυτού που μαθαίνει. Αυτό είναι εφικτό, όταν ο δάσκαλος του προσφέρει την δυνατότητα να χρησιμοποιήσει αυτά που έμαθε. Τότε μόνο θα αντιληφθεί ότι ο ίδιος έχει καταστεί ικανός να δημιουργήσει κάτι, το οποίο αδυνατούσε να κάνει νωρίτερα και επιπλέον, θα διαπιστώσει ότι αυτή η ικανότητα τον γεμίζει με δύναμη και τον κάνει να υπερισχύει σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους, οι οποίοι δεν διαθέτουν τις αντίστοιχες γνώσεις.

⁹³J. Locke, *ό.π.*, Vol. IX, London 1963 (1823/204-205).

Ο δάσκαλος κατά την διάρκεια της διδασκαλίας πρέπει να είναι γλυκός και να εκδηλώνει τρυφερότητα προς τον μαθητή. Το παιδί είναι απαραίτητο να αισθάνεται ότι ο δάσκαλος νιώθει αγάπη γι' αυτό και επιθυμεί το καλό του. Μ' αυτόν τον τρόπο, ο δάσκαλος θα αποσπάσει το ενδιαφέρον του μαθητή και θα αναπτύξει την αγάπη στην ψυχή του, ώστε να παρακολουθήσει με προσεκτικό τρόπο και απολαυστικά το μάθημα. Ο δάσκαλος είναι ορθό να γνωρίζει ότι και πάντα να το λαμβάνει υπόψη ότι κάθετί που προκαλεί ευχαρίστηση στον νέο, είναι δυνατόν να τον ψυχαγωγήσει⁹⁴. Η μάθηση δεν είναι εφικτή, όταν στηρίζεται στην δυσαρέσκεια και στον φόβο, διότι προξενεί δυσχέρεια στην ευαίσθητη και εύπλαστη ψυχή του παιδιού. Ο μαθητής κατά την ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαιτείται να είναι ήρεμος και γαλήνιος, αλλιώς δεν θα ευοδωθεί η προσπάθεια του δασκάλου να δημιουργήσει έναν συνετό και έντιμο χαρακτήρα υπό την επιβολή του φόβου⁹⁵.

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

Ο Λοκ θεωρεί ως κατάλληλη στιγμή την έναρξη της ανάγνωσης, όταν ο μαθητής γίνει ικανός να ομιλεί⁹⁶. Όταν είναι ικανός να διαβάζει, προχωρεί στην εκμάθηση της γραφής. Ακολουθείται, δηλαδή μία διαδοχική λειτουργία, προηγείται η ομιλία, ακολουθεί η ανάγνωση και τέλος, η γραφή⁹⁷.

Ο Λοκ δίνει συμβουλές και για την διδασκαλία της ξένης γλώσσας: ο δάσκαλος κατά την διάρκεια της διδασκαλίας της, πρέπει να κάνει χρήση μόνο της

⁹⁴ J. Locke, *ό.π.*, Vol. IX. London 1963 (1823/192).

⁹⁵ J. Locke, *ό.π.*, Vol. IX. London 1963 (1823/158).

⁹⁶ J. Locke, *ό.π.*, Vol. IX. London 1963 (1823/143).

⁹⁷ J. Locke, *ό.π.*, Vol. IX. London 1963 (1823/15).

συγκεκριμένης γλώσσας και ως μέθοδο να χρησιμοποιείται η αποστήθιση, διότι το παιδί την γνωρίζει σταδιακά, αυθόρμητα και μηχανικά, δίχως να απαιτείται η έλλογη σκέψη της γραμματικής και του συντακτικού. Οι αντιλήψεις του για την διδασκαλία της ξένης γλώσσας εμφανίζουν επικαιρότητα, καθώς υποστηρίζει ότι με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και των λαών και συγχρόνως γίνεται ευκολότερη η συναλλαγή στον εμπορικό τομέα και το πεδίο της πολιτικής⁹⁸.

Η εκπαίδευση της γλώσσας ολοκληρώνεται με τις επισκέψεις σε ξένες χώρες,, καθώς δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να ασκήσει την γλώσσα, που έμαθε, ακόμη τα ταξίδια ωφελούν στην βελτίωση και όσον το δυνατόν την τελειοποίηση και ολοκλήρωση της προσωπικότητας –λόγω της συναναστροφής με διαφορετικούς πολιτισμούς- με την απόκτηση της αρετής της φρόνησης και της σύνεσης⁹⁹.

2.3.5 Ντιούι

Ο Ντιούι είναι εκπρόσωπος του φιλοσοφικού ρεύματος του πραγματισμού, το οποίο θεμελιώθηκε στην Αμερική το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα και επικρατεί σχεδόν έως τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο¹⁰⁰. Ο πραγματισμός συνδέεται με την σχολή της φιλοσοφίας του Chicago και ιδρυτές του ρεύματος εκτός από τον προαναφερθέντα φιλόσοφο ήταν οι: Ch. Peirce, W. James και G. H. Mead¹⁰¹.

Ο πραγματισμός δεν αποτελεί μία ομοιογενή θεωρία, αλλά υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις και τάσεις, οι οποίες δεν ταυτίζονται. Υπάρχουν, σαφώς κοινά

⁹⁸J. Locke, *ό.π.*, Vol. IX. London 1963 (1823/160).

⁹⁹J. Locke, *ό.π.*, Vol. IX. London 1963 (1823/160).

¹⁰⁰M. Fisch, *Classic American Philosophers*, Eight days books, USA 1951, σ. 1.

¹⁰¹C. Morris, *The pragmatic movement in American philosophy*, εκδ. G. Braziller, USA 1970¹, σ. 5.

σημεία, όπως η κριτική στάση απέναντι στις βασικές ιδέες της παραδοσιακής φιλοσοφίας και η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την ανθρώπινη δράση. Ο πραγματισμός είναι η απάντηση στις αρχές του Ορθολογισμού και του Εμπειρισμού, που ως φιλοσοφικά ρεύματα ασχολήθηκαν με το θέμα της πηγής της γνώσης¹⁰².

Ο Dewey, όμως, εκτός της συνεισφοράς του στο φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού, ασχολήθηκε με το πρόβλημα της παιδείας και τα θεμελιώδη εκπαιδευτικά θέματα. Η κοινωνική και η πολιτική κατάσταση της περιόδου δράσεώς του ήταν ιδιάζουσα, καθώς χαρακτηριζόταν από έντονο συντηρητισμό και προσήλωση στην θρησκεία, πράγμα που επηρέαζε και τον εκπαιδευτικό χώρο. Ο φιλόσοφος κατέβαλλε προσπάθειες να αποβληθούν αυτές οι νοοτροπίες από την εκπαίδευση. Η θεωρία του για την παιδεία διαπνέεται από το κίνημα του πραγματισμού και χαρακτηρίζεται από μία πραγματιστική διάθεση απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο¹⁰³.

Ο Dewey δεν αποδεχόταν την αντίληψη που υπήρχε στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του και θεωρούσε ως σκοπό των σχολείων την μετάδοση γνώσεων στις επόμενες γενιές. Ήταν υπερασπιστής του μαθητοκεντρικού-παιδοκεντρικού σχολείου, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ η μάθηση θα καθίσταται εφικτή μέσω της πράξης. Η μεγάλη καινοτομία του φιλοσόφου ήταν ο συνδυασμός της φιλοσοφικής θεώρησης και της εκπαιδευτικής πράξης, δεδομένου ότι αντιλαμβανόταν την παιδαγωγική ως περιοχή της εφαρμοσμένης φιλοσοφίας. Στο «νέο σχολείο» που δημιούργησε, προσπάθησε αν

¹⁰² Δ. Σφενδόνη-Μέντζου, *Πραγματισμός, Ορθολογισμός-Εμπειρισμός. Θεωρίες της γνώσης*, εκδ. Ζήτη, Αθήνα 2004, σσ. 3-12.

¹⁰³J. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel κ.λ.*, μτφρ. Δ. Καρακατσάνη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σσ. 170-171.

θέσει σε εφαρμογή τις φιλοσοφικές του απόψεις και να τις πραγματώσει. Μία βασική ιδέα του είναι ότι το σχολείο δεν θα πρέπει να είναι αποκομμένο από την κοινωνία, αλλά να έχει σχέση με αυτήν, δηλαδή να αποτελεί μια δρώσα μικρή κοινωνία¹⁰⁴. Μάλιστα, ο ίδιος τονίζει αυτήν την διάκριση που συντελείται ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, όπως ευστόχως παρατηρεί: «... στο παραδοσιακό σχολείο το παιδί δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες που αποκτά έξω από το σχολείο, ενώ από την άλλη πλευρά είναι ανίκανο να εφαρμόσει στην καθημερινή ζωή αυτά που μαθαίνει στο σχολείο. Αυτή είναι η απομόνωση του σχολείου, η απομόνωσή του από την καθημερινή ζωή»¹⁰⁵.

Το σχολείο προετοιμάζει το παιδί για την ομαλή κοινωνικοποίησή του και την ανάληψη των ευθυνών του ως πολίτης, εντούτοις παρέμενε απομακρυσμένο από την κοινωνία και δεν μετέδιδε εμπειρίες στον μαθητή, αλλά αρκούσαν στην μετάδοση άγονων γνώσεων. Αυτή η τακτική είχε συνέπειες στο παιδί, καθώς δεν αποκτούσε την εμπειρία της μελλοντικής του εισόδου στην κοινωνία και αντιμετώπιζε δυσκολίες στην κοινωνική ένταξη. Αυτήν την παραδεδομένη τάση και άγονη νοοτροπία άλλαξε ο Ντιούι, προσπαθώντας να εναρμονίσει την θεωρία με την πράξη. Ο φιλόσοφος επεδίωξε να επιλύσει τα χρονίζοντα εκπαιδευτικά προβλήματα εμβαπτίζοντας την σκέψη του με την φιλοσοφική θεώρηση και επιδιώκοντας να είναι η απάντησή του όσο το δυνατόν πρακτική και απαλλαγμένη από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος¹⁰⁶.

Το παραδοσιακό σχολείο δεν έδινε βαρύτητα στις εσωτερικές δυνάμεις του παιδιού και το εκλάμβανε ως ένα κατώτερο - ηθικά και διανοητικά – ον. Ο Ντιούι

¹⁰⁴J. Dewey, *The Child and The Curriculum and the School and the Society*, εκδ. Phoenixbooks, USA1956, σ. 8.

¹⁰⁵J. Dewey, *Το σχολείο και η κοινωνία*, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1982, σ. 60.

¹⁰⁶Κ. Χριστόπουλος, *ό.π.*, σσ. 11-14.

επέμενε οι εκπαιδευτικοί να μελετούν τις κλίσεις, τις ορμές και τις εμπειρίες του παιδιού, όχι μεμονωμένα, αλλά σε ενιαίο σύνολο, γεγονός που είναι επωφελές για την πνευματική εξέλιξή του. Επίσης, το παιδί δεν πρέπει να συγκρίνεται με τον ώριμο ενήλικο ούτε να αντιμετωπίζεται η παιδική ανωριμότητα ως έλλειψη, η οποία επιβάλλεται να απαλειφθεί όσον το δυνατόν γρηγορότερα. Κατά τον φιλόσοφο, το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο, το οποίο οδεύει προς την πληρότητα. Στην περίπτωση που το παιδί εκληφθεί ως ολοκληρωμένο, τότε διαστρέφεται η σημασία της διαπαιδαγώγησης, η οποία ενέχει δυναμική και προωθητική διάσταση της λειτουργία¹⁰⁷. Το επίκεντρο στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να δίνεται στα πρωταρχικά ένστικτα και στις δραστηριότητες του παιδιού. Ο Dewey λέει ότι το παιδί αρμόζει να γίνει: « ο ήλιος γύρω από τον οποίο περιστρέφονται τα μέσα της εκπαίδευσης, το κέντρο γύρω από το οποίο οργανώνονται». Το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην κάλυψη των ελλείψεων του οικογενειακού περιβάλλοντος και να εμπλουτίζει την κοινωνική του ζωή, πράγμα ανέφικτο εντός της οικογενειακής εστίας. Το νέο σχολείο αρμόζει να εφοδιάζει με εμπειρίες τους μαθητές, δίχως να επιβάλλει στους μαθητές τις γνώσεις, τις μεθόδους, αλλά να υπάρχει ενεργοποίηση των μαθητών στην εξελικτική διαδικασία του αντικειμένου της μάθησης. Η στείρα απομνημόνευση χωρίς την κριτική αποτίμηση καθιστά απαθή τα παιδιά και φυσικά δημιουργεί και τους αντίστοιχους πολίτες¹⁰⁸. Το νέο σχολείο αναπτύσσει και καλλιεργεί την παιδική προσωπικότητα με βάση την εμπειρία και όχι τις γνώσεις και τον δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης. Παράλληλα,

¹⁰⁷J. Dewey, *Το σχολείο και το παιδί*, εκδ. Κοντομάρης, Αθήνα 1926, σσ. 132-135.

¹⁰⁸J. Dewey, *Το σχολείο και η κοινωνία*, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1982, σσ. 36-39.

το σχολείο ασχολείται και με τις παροντικές στιγμές των μαθητών και δεν προσηλώνεται στην μελλοντική προοπτική του πολίτη¹⁰⁹.

Σύμφωνα με τον Ντιούι, το σχολείο πρέπει να προάγει την συνεργασία, την συμμετοχή, τον διάλογο, την ανταλλαγή ενδιαφερόντων και εμπειριών. Το σχολείο δεν είναι δυνατόν να είναι ο χώρος εντός του οποίου εμφανίζονται συμπτώματα ανταγωνισμού, διότι τότε αλλοιώνεται ο σκοπός τους και αποκτά μία νοσηρή διάσταση. Κατά τον φιλόσοφο, η μάθηση με την σκέψη συσχετίζονται, καθώς η σκέψη ενεργοποιείται, εφόσον δεχθεί τα αρμόζοντα ερεθίσματα. Οι μαθητές φέρουν τις εμπειρίες του στο σχολείο από την καθημερινή ζωή μαζί με την οικογένεια, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν –ως ερέθισμα- ώστε να αντιμετωπιστούν τυχόν προβλήματα που συναντώνται στο σχολείο. Επομένως, η εμπειρία του παιδιού αποτελεί την έναρξη για διάλογο και αναζήτηση λύσεων, δεδομένου ότι εύκολα και γρήγορα τίθεται σε ενέργεια η σκέψη των μαθητών, διότι πρόκειται για ζητήματα που τους απασχολούν και τα γνωστικά τα κατέχουν. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι: *«η πρώτη προσέγγιση σε οποιοδήποτε μάθημα στο σχολείο, αν πρόκειται να ενεργοποιηθεί η σκέψη και όχι να μαθευτούν απλώς λέξεις πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αντισχολική»*¹¹⁰.

Από την παραπάνω αναφορά του συγγραφέα διαπιστώνουμε ότι η δόμηση της γνώσης των μαθητών δεν πρέπει να βασίζεται στην παρεχόμενη ύλη του σχολικού βιβλίου, αλλά να κατακτάται κάνοντας χρήση των υπαρχουσών βιωμάτων των μαθητών. Η πρακτική αυτή αντιβαίνει προς ό,τι συμβαίνει στο παραδοσιακό σχολείο, όπου δεν δίδεται η ευκαιρία στον μαθητή εκμεταλλευτεί τις εξωσχολικές εμπειρίες

¹⁰⁹Κ. Χριστόπουλος, *ό.π.*, σσ. 43-47.

¹¹⁰J. Dewey, *Το σχολείο και η κοινωνία*, *ό.π.*, σ. 60.

και συγχρόνως να μπορεί να ασκεί τις σχολικές γνώσεις. Δηλαδή αρμόζει να εισαχθούν στο σχολείο και δραστηριότητες της καθημερινότητας, όπως είναι το θέατρο ή η λογοτεχνία, αλλά και αυτό που συνηθίζουμε να ονομάζουμε πρακτικές τέχνες, όπως η ξυλουργική ή ραπτική¹¹¹. Εν ολίγοις, ο σχολικός κόσμος είναι αποκομμένος από την καθημερινότητα του μαθητή. Το σχολείο, όμως, επιβάλλεται να γίνει βιωματικό, διότι κατ' αυτόν τον τρόπο τίθεται σε εφαρμογή το μαθητικό ενδιαφέρον και ομαλοποιείται η πορεία προς την μάθηση¹¹².

Ίσως, κάποιος διερωτηθεί, υπό αυτές τις συνθήκες το σχολείο έχει μελλοντική διάσταση ή περιορίζεται στην ανάδειξη των παροντικών στιγμών του παιδιού; Ο Ντιούι θεωρεί ότι σχολική διαδικασία είναι αναγκαίο να προσβλέπει στο μέλλον, δίχως να σημαίνει ότι ως στόχος της εκπαίδευσης τίθεται αποκλειστικώς η γνωστική καλλιέργεια, αλλά το ζητούμενο είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να εφαρμόσουν ορθά την γνώση που έχουν κατακτήσει στο σχολείο¹¹³. Το σχολείο, κατά τον Ντιούι, οφείλει να διδάσκει στον μαθητή την έμμεση μάθηση, επειδή τότε αναπτύσσεται ισχυρότερός πόθος για μάθηση. Επομένως, ως απώτερος σκοπός τίθεται η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και η ορθή αξιολόγηση των πραγμάτων και των αρχών. Το ζητούμενο δεν είναι η απόρριψη του παραδοσιακού ως αναχρονιστικό –ανυπαρξία ύλης, οργανόγραμμα, ανυπαρξία ελέγχου και προσανατολισμού- όπως ο ίδιος αναφέρει: *«η παραδοσιακή εκπαίδευση, όταν χρησιμοποιείται σαν ακατέργαστο υλικό, είναι τόσο πολύ δεμένη με το παρελθόν, ώστε μας βοηθά πολύ λίγο να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα του παρόντος και του μέλλοντος ... Τώρα αντιμετωπίζουμε το πρόβλημα, ν' ανακαλύψουμε τη σχέση η οποία όντως υπάρχει μέσα στην εμπειρία,*

¹¹¹ Γ. Γρόλιος, Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα, εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2011, σσ. 51-52.

¹¹²Κ. Χριστόπουλος, ό.π., σσ. 59-60.

¹¹³J. Dewey, *Εμπειρία και εκπαίδευση*, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1980, σ. 17.

ανάμεσα στα επιτεύγματα του παρελθόντος και τα ζητήματα του παρόντος. Υπάρχει το πρόβλημα του να εξακριβώσουμε πως η σχέση με το παρελθόν μπορεί να μετατραπεί σε ένα δυναμικό μέσο αντιμετώπισης του μέλλοντος. Μπορούμε να απορρίψουμε τη γνώση του παρελθόντος ως σκοπό της εκπαίδευσης και να τονίσουμε έτσι τη σημασία της ως μέσου ... Όταν το κάνουμε αυτό θα έχουμε να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα πρωτοφανέρωτο στην ιστορία της εκπαίδευσης: πως οι νέοι θα γνωρίσουν καλύτερα το παρελθόν, με τέτοιο τρόπο ώστε η γνωριμία τους αυτή ν' αποτελέσει ένα δυναμικό παράγοντα για την εκτίμηση κι αξιολόγηση του παρόντος τους;»¹¹⁴ Το σχολείο απαιτείται να είναι παιδοκεντρικό, ώστε να ανταποκρίνεται απολύτως στις ανάγκες των μαθητών του και να διαδραματίζει έναν ουσιαστικό ρόλο στην ζωή τους¹¹⁵.

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι για τον Ντιούι η αρχή της παιδείας συσχετίζεται κατά άμεσο τρόπο με της δημοκρατίας. Η παιδεία αρμόζει να λαμβάνει δημοκρατική διάσταση και να υφίσταται εντός της κοινωνίας διάλογος και ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων. Επίσης, οι πολίτες της κοινωνίας καθορίζουν την ποιότητα του δημοκρατικού πολιτεύματος με την παιδεία που φέρουν και τον χαρακτήρα που έχουν δομήσει¹¹⁶. Ως εκ τούτου, η πολιτεία οφείλει να μεριμνά για την εκπαίδευση του συνόλου των πολιτών της, εάν επιθυμεί να διασφαλίσει την δημοκρατικότητα του πολιτεύματός της. Υπό αυτήν την έννοια, όλοι οι πολίτες είναι αναγκαίο να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και όχι μόνο οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Το σχολείο επιβάλλεται να παρέχει στους μαθητές με αξίες, όπως η δημοκρατία, η αξιοπρέπεια, ο

¹¹⁴J. Dewey, *Εμπειρία και εκπαίδευση*, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1980, σσ. 13-14.

¹¹⁵ Για περαιτέρω λεπτομέρειες πβ. P. McIntosh, *Action research and reflective practice: creative and visual methods to facilitate and learning*, εκδ. Routledge, London, New York 2010.

¹¹⁶J. Dewey, *Democracy and Education*, εκδ. Macmillan, USA 1968, σ. 358.

διάλογος κλπ. και τα ουσιώδη εφόδια για την μελλοντική ζωή τους, διότι μόνο έτσι παρέχεται στους πολίτες «ανώτατη ποιότητα εμπειρίας»¹¹⁷.

Εάν ο μαθητής εθιστεί σ' έναν ελεύθερο τρόπο δράσης και έκφρασης, ως πολίτη θα φέρεται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή η ηθική και διανοητική καλλιέργεια των παιδιών στο σχολείο αποτελεί μία μελλοντική επένδυση της κοινωνίας. Γι' αυτό είναι χρήσιμη η αποφυγή των στοιχείων που λειτουργούν δεσμευτικά στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία και φιμώνουν την ελευθερία των παιδιών. Η ελευθερία σε όλες της τις μορφές (δράση, κίνηση) αποτελεί το μέσο για την διατήρηση της σωματικής και της πνευματικής. Στην διάνοηση του Ντιούι η σκέψη και η ελευθερία συνδέονται με τον όρο του αυτοελέγχου, πράγμα που επιβάλλεται να αποτελεί εκπαιδευτικό σκοπό. Προτείνει τον λογικό και κριτικό έλεγχο της επιθυμίας και της παρόρμησης του ανθρώπου και να μην αφήνονται ανεξέλεγκτες, διότι θα υπάγονται στον τυχαίο και περιστασιακό έλεγχο δυνάμεων, που δύσκολα μπορεί να ανθίσταται το άτομο¹¹⁸.

Ο φιλόσοφος πίστευε ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική ανασυγκρότηση και την κοινωνική εξέλιξη, αποκτώντας μία οργανική σχέση με την κοινωνία¹¹⁹. Ο Ντιούι συχνά αναφέρεται ότι επεδίωξε να συνδυάσει την ατομικότητα με την συλλογική δράση¹²⁰. Μάλιστα, διατείνεται ότι το σχολείο πρέπει να μετατραπεί σε μία «εμβρυακή κοινωνία» λέγοντας ότι: «ας μάθουμε να το κάνουμε

¹¹⁷Κ. Χριστόπουλος, *ό.π.*, σ. 69.

¹¹⁸J. Dewey, *Το σχολείο και η κοινωνία*, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1982, σσ. 96-97.

¹¹⁹Για περισσότερες πληροφορίες πβ. J. Dewey, *My pedagogic creed*, Progressive education association, Washington 1929.

¹²⁰Ν. Μελανίτης, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Αθήνα 1976, σ. 119.

μία εμβρυακή κοινωνία που αντανακλά κάτω από μία τυπική μορφή τις θεμελιακές αρχές κάθε κοινωνικής ζωής»¹²¹.

Ο Ντιούι δεν ασχολήθηκε μόνο με την εκπαίδευση των ανήλικων μαθητών, αλλά αναφέρθηκε στα έργα του και στην εκπαίδευση των ενηλίκων, την οποία συνέδεε με την ποιότητα της μάθησης, που έχει λάβει ο ενήλικος ως ανήλικος μαθητής. Η επιτυχία της δια βίου πορείας στην εκπαίδευση του ενήλικου μαθητή εξαρτάται από την ορθότητα της εκπαίδευσης κατά την μαθησιακή ηλικία. Ο Ντιούι υπεραμυνόμενος την δια βίου εκπαίδευση γράφει: «η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματά όταν κανείς τελειώνει ή αφήνει το σχολείο. Η τάση να διδάσκεται κανείς από την ίδια τη ζωή και να διαμορφώνει έτσι τις συνθήκες της ζωής ώστε όλοι να μαθαίνουν από τη ζωή είναι το ωραιότερο έργο του σχολείου»¹²².

Ο Ντιούι ίδρυσε το *Σχολείο Εργασίας* στην πόλη του Σικάγο, το οποίο βασιζόταν στις προτάσεις του. Αντιλαμβανόταν το σχολείο σαν μία μικρή κοινωνία, όπου οι μικροί μαθητές θα έπρεπε να εισαχθούν στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ενός πολίτη, ώστε η κοινωνία, όπως διατεινόταν ο δημιουργός του, να είναι «όμορφη και αρμονική»¹²³.

Η βασική αντίληψη που διαπνέει το έργο του Ντιούι βασίζεται στην στενή σχέση που υφίσταται ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία, καθώς η πρώτη εφοδιάζει το παιδί με τα αναγκαία στοιχεία, που θα τον βοηθήσουν ως πολίτη να συμβάλει στην άνοδο της κοινωνίας.

¹²¹J. Dewey, *To σχολείο και η κοινωνία*, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1982, σ. 89.

¹²²J. Dewey, *Democracy and Education*, εκδ. Macmillan, USA 1968, σ. 55.

¹²³J. Dewey, *To σχολείο και η κοινωνία*, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1982, σ. 21.

2.3.6 Μαρξ

Οι βασικοί πυλώνες της παιδείας, σύμφωνα με τον Μάρξ, είναι, εν πρώτοις, η αντίληψη ότι η παιδεία αποτελεί ένα αγαθό, το οποίο όλοι οι πολίτες είναι απαραίτητο να το γεύονται με δημοσία δαπάνη. Δευτερευόντως, η διάθεση για αλλαγή της εκπαιδευτικής κατάστασης συνίσταται στην απαγόρευση της επιρροής της άρχουσας τάξης, ώσπου να επέλθει η ανυπαρξία των κοινωνικών τάξεων¹²⁴.

Όλοι οι πολίτες επιβάλλεται να εκπαιδεύονται με κρατικά έξοδα και να προετοιμάζονται για την είσοδό τους στην κοινωνία. Αναγνωρίζεται το καθολικό δικαίωμα στην μόρφωση, διότι ο Μαρξ πιστεύει ότι η εκπαίδευση αναπτύσσει τις ικανότητες του ατόμου και βεβαίως, συνδέεται με την υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς είναι λανθασμένη η αντίληψη ότι η απαιδευσία αποτελεί την αναγκαία συνέπεια της πενίας. Αυτή η τακτική δεν συμφέρει κανέναν, δεδομένου ότι η κοινωνία προσκομίζει περισσότερα οφέλη, όταν οι πολίτες είναι μορφωμένοι¹²⁵.

Κατά τον Μαρξ, το κράτος υποχρεούται με κρατικές δαπάνες να μεριμνεί, ώστε όλοι πολίτες να μορφώνονται, διότι αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμά τους.

¹²⁴ Marx-Engels, *Werke* IV, 478.

¹²⁵ Marx-Engels, *Werke*H, 547, 534.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

3.1 Πολύ-πολιτισμικότητα και δια-πολιτισμικότητα στο σύγχρονο σχολείο

Τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχει μεγάλη μετακίνηση των πληθυσμών, γεγονός που καθίσταται εμφανές και στην ελληνική κοινωνία, η οποία δέχεται αλλοεθνείς πληθυσμούς, οι οποίοι απομακρύνονται από τις εστίες τους είτε για λόγους πολιτικούς ή για οικονομικούς.

Υφίσταται, άρα, στην χώρα μας πολιτισμική ετερότητα, η οποία πρέπει να αντιμετωπισθεί από το κράτος και την κοινωνία από την μία οι πληθυσμοί αυτοί με αρμονικό τρόπο να ενταχθούν στην κοινωνία και από την άλλη οι γηγενείς να μην απωλέσουν την ταυτότητά τους. Η συμβίωση ανθρώπων που διαθέτουν διαφορετικά γνωρίσματα μέχρι πρότινος ήταν δυσχερής και απέκλειε την προοπτική της

δημιουργίας εθνικής συνείδησης. Συγχρόνως οι αποκλειόμενοι στιγματίζονταν εξαιτίας των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων και της δυσκολίας ή και απαγόρευσης της πρόσβασης στον σχολικό χώρο¹²⁶.

Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι επιτακτικό να υπάρξει κοινωνικοποίηση των μαθητών, καθώς και γνωστική και συναισθηματική ενίσχυση, ώστε να συμμετέχουν ισότιμα τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Εξάλλου, όπως υποστηρίζεται από την Nussbaum: *«ο ανταγωνισμός έχει συνέπεια την εξαφάνιση των δεξιοτήτων, όπως είναι η υπέρβαση των τοπικών ταυτοτήτων, η ταυτότητα του πολίτη του κόσμου και η δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Οι δεξιότητες αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημοκρατίας και στην πρόσβαση όλων των πολιτών στα υλικά αγαθά και την εργασία¹²⁷»*. Οι μαθητές εκπαιδευόμενοι σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο αναγνωρίζει την μοναδικότητα και τον πολιτισμό τους θα αναπτύξουν τις ικανότητες της ισοτιμίας, της γνωριμίας με τον εαυτό του και τους άλλους συνεισφέροντας στον μετασχηματισμό της κοινωνία. Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο πρέπει να εφαρμόσει διαπολιτισμική προσέγγιση, ώστε να ανταποκριθεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με αυτόν το τρόπο εξαλείφεται η ανταγωνιστική διάθεση και η σχέση των ατόμων εδράζεται στην συνεργασία και την συμπόρευση¹²⁸.

Στο τέλος της δεκαετίας του '60 και στην αρχή της δεκαετίας του '70 υπήρξε μεγάλη μετακίνηση πληθυσμών και αρκετές χώρες υποδέχθηκαν μεγάλο πλήθος ανθρώπων ξένων προς την κουλτούρα τους. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών δέχθηκαν μεγάλο πλήθος νέων, ξένων μαθητών και αδυνατούσαν να δεχθούν μία

¹²⁶ Α. Γκότοβος, *Εκπαίδευση και ετερότητα*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σ. 33.

¹²⁷ Μ. Nussbaum, *Όχι για το κέρδος*, μτφρ. Γ. Χρησιτίδης, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2013, σ. 42.

¹²⁸ Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα*, εκδ. Τόπος, Αθήνα 2008, σσ. 149-152.

τόσο μεγάλη εισδοχή παιδιών. Η κατάσταση επιδειωνόταν λόγω της ανυπαρξίας προηγούμενης εμπειρίας και διαχείρισης ανάλογων θεμάτων.

Οι μαθητές εισήχθησαν δίχως προετοιμασία στις κανονικές τάξεις ή σε προπαρασκευαστικά τμήματα υποδοχής, τα οποία ή τουλάχιστον κάποια εξ αυτών συνέχισαν ως κανονικές τάξεις. Και κατ' αυτόν τον τρόπο προέκυψε η έννοια της δια-πολιτισμικότητας.

Αρχικά επικρατούσε η τακτική της αφομοίωσης των μαθητών από τον κυρίαρχο πολιτισμό, πράγμα που έχει αρθεί, διότι έχει καταστεί εναργής η αναγκαιότητα της αποδοχής της ετερότητας, καθώς και η αντίληψη ότι οι κοινωνίες οφείλουν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα σε όλα τα επίπεδα, όχι αποκλειστικά στην εκπαίδευση, αλλά και στην οικονομία και την εκπαίδευση. Οπότε, εάν κάναμε απόπειρα να ορίσουμε την δια-πολιτισμικότητα θα λέγαμε ότι είναι: *«ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολύ-πολιτισμικότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό»*¹²⁹.

Η διαπολιτισμική θεωρία επικεντρώνεται στην γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών που συμβιώνουν εντός της κοινωνίας και αποδέχεται τα παρακάτω:

1. Την αναγνώριση της ετερότητας,
2. Την κοινωνική συνοχή,
3. Την ισότητα και
4. Την δικαιοσύνη.

¹²⁹Γ. Νικολάου- Ζ. Ταβουλάρη- Α. Καναβούρα, «Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο», στον τόμο Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, επιμ. Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου, εκδ. Αθήνα 2008, σσ. 291-303, σ. 298.

Το σχολείο αρμόζει να διαπνέεται από την αποδοχή και τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, την παροχή των ίσων ευκαιριών στην γνώση, να υφίσταται μία ατμόσφαιρα επικοινωνίας και κλίμα συνεργασίας. Η επίτευξη των προαναφερθέντων είναι εφικτή, εφόσον απαλείφεται η προσπάθεια επιβολής του ισχυρότερου προς τον ασθενέστερο και επικρατεί δημοκρατικό κλίμα, ισονομία και ισότητα. Εφόσον υπάρχει διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και των θεσμών της κοινωνίας, της πολιτικής και της οικονομίας των διαφορετικών κοινοτήτων, τότε λιγότευει η ένταση, η οποία προκαλείται ανάμεσα στους αλλοεθνείς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ισότιμη και αμοιβαία συνάντηση των πολιτισμών, στην υπερνίκηση των εμποδίων και την δρομολόγηση των πολιτισμικών ανταλλαγών. Στην πραγματικότητα, η επίτευξη των ανωτέρω είναι ιδιαίτερος δυσχερής, καθώς πρέπει αρχικώς να αντιμετωπιστούν προβλήματα, όπως η αδυναμία κατανόησης και χρήσης της γλώσσας υποδοχής. Ως προς αυτήν την κατεύθυνση υπάρχουν ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως η συνθήκη του Μάαστριχτ – άρθρα 126 και 128-όπου επιβεβαιώνεται η ύπαρξη της γλωσσικής και της πολιτισμικής πολυμορφίας, η οποία, όμως, συνεισφέρει στην πρόοδο των πολιτισμών. Η δημιουργία της Λευκής Βίβλου αποβλέπει στην απομάκρυνση του κοινωνικού αποκλεισμού και των διακρίσεων. Συγχρόνως, υφίστανται και άλλα προγράμματα, όπως το Σωκράτης-Comenius, δράση 2, με το οποίο επιζητείται η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των παιδιών και υπερθεματίζεται η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι θα συντελέσει στην μείωση των ρατσιστικών φαινομένων¹³⁰.

¹³⁰Α. Γκόβαρη, *ό.π.*, σ. 98.

3.2 Οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε σχολικές πρακτικές, στα προγράμματα και το υλικό, που σχηματίζονται, με απώτερο σκοπό την δημιουργία ενός σχολείου, όπου κυριαρχεί η ισότητα και η αρωγή εντός του σχολικού περιβάλλοντος και ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γκόβαρη, 2001).

Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλεται να εξασφαλίζει τις ίδιες δυνατότητες μάθησης για όλους τους μαθητές, τις ίδιες προοπτικές και κυρίως με παρόμοιες συνθήκες, χωρίς να εκλαμβάνεται η καταγωγή, ο πολιτισμός, η κοινωνία ή η φυλή ως ανασταλτικός παράγοντας ως προς αυτήν την κατεύθυνση. Γι' αυτό είναι επιτακτική ανάγκη, η τροποποίηση των κανόνων βάσει των οποίων λειτουργεί η εκπαίδευση, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των αρμόζων των μαθητών και βεβαίως στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών¹³¹.

Η εκπαίδευση, η οποία διαπνέεται από τις αρχές της πολύ-πολιτισμικότητας στέκεται αρωγός στους μαθητές, ώστε να κατακτήσουν την αυτοεκτίμηση και παράλληλα να εμφανίσουν βελτίωση στα μαθήματα. Η πολύ-πολιτισμικότητα δεν αποτελεί ταυτόσημο όρο με την δια-πολιτισμικότητα, αλλά αποτελεί το δεδομένο και η δια-πολιτισμικότητα το ζητούμενο. Αυτό σημαίνει ότι η πολύ-πολιτισμικότητα συνιστά την προϋπόθεση της δια-πολιτισμικότητας¹³².

¹³¹ Ν. Παλαιολόγου- Ο. Ευαγγέλου, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σ. 81.

¹³² Ν. Παλαιολόγου- Ο. Ευαγγέλου, *ό.π.*, σ. 168.

3.3 Πολύ-πολιτισμική εκπαίδευση και Ελλάδα

Στην χώρα μας το ζήτημα της πολύ-πολιτισμικότητας τίθεται τις δεκαετίες του 1980 και πιο έντονα του 1990, διότι τότε ήρθε η χώρα αντιμέτωπη με την παλιννόστηση και ακολούθως με την έλευση χιλιάδων μεταναστών.

Στην Ελλάδα συναντώνται άνθρωποι από πολλές χώρες και κατά προσέγγιση ο αριθμός των μεταναστών ανέρχεται στο 10% του συνολικού πληθυσμού. Η πλειονότητα εξ αυτών έχει ως χώρα προέλευσης την Αλβανία, γεγονός που βοηθά μερικώς την κατάσταση, δηλαδή την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτό διευκολύνει τα εκπαιδευτικά πράγματα, διότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του αλβανικού πληθυσμού κατέχει την ελληνική γλώσσα και ευκολότερα μπορεί να προσαρμοστεί τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην ελληνική κοινωνία¹³³.

Η σχολική πορεία, συνήθως, αυτών των παιδιών δεν είναι καλή, ιδίως, εάν συγκριθεί με των ντόπιων μαθητών. Εάν αναζητούσαμε τους λόγους, δεν θα αποδίδαμε ευθύνες στην διαφορετική νοοτροπία ή την κουλτούρα ή την διγλωσσία, αλλά οι αιτίες αναζητούνται στο οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων μαθητών. Μάλιστα, η εκπαιδευτική διαδρομή των μεταναστών μαθητών είναι αντίστοιχη με των Ελλήνων μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αποτυχία των μαθητών είναι απόρροια των κοινωνικών ανισοτήτων, γεγονός που αποτυπώνεται στον εκπαιδευτικό χώρο. Δυστυχώς, η αδυναμία των παιδιών να συνεχίσουν την εκπαιδευτική πορεία, όπως πράττει το μεγαλύτερο τμήμα των μαθητών και να ολοκληρώσουν τις εγκύκλιες σπουδές οδηγεί αυτά τα παιδιά στην εκπαιδευτική καθήλωση και ακολούθως την κοινωνική καθήλωση θέτοντας τα στο

¹³³ Ν. Παλαιολόγου- Ο. Ευαγγέλου, *ό.π.*, σ. 78.

περιθώριο. Η τάση αυτή παρατηρήθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, επειδή η κατοχή του πτυχίου και η είσοδος σε ένα ανώτερο ή ανώτατο ίδρυμα δεν διασφαλίζει την κοινωνική κινητικότητα του παρελθόντος. Έτσι, η μόρφωση καταντά ένα ακριβό αγαθό για τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, καθώς υπολείπονται τόσο σε χρόνο όσο και σε χρήμα εν σχέσει με τους υπόλοιπους μαθητές. Το σχολείο ως θεσμός προσφέρει στους μαθητές γνώσεις, αναπτύσσει τις δεξιότητες και διαμορφώνει τον τρόπο συμπεριφοράς τους. Για αυτούς τους λόγους οφείλει να συμπεριλάβει στην εκπαιδευτική διαδικασία τους όρους της πολύ-πολιτισμικότητας και της δια-πολιτισμικότητας. Παγκοσμίως πραγματοποιούνται μεγάλες αλλαγές και γιατί όχι ανάλογες ανατροπές, οι οποίες επιδρούν και καθορίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η πολιτισμική ετερότητα είναι η βασική αρχή εξαιτίας της μεγάλης κινητικότητας των πληθυσμών. Το ελληνικό σχολείο αποτελεί το σημείο συνάντησης μαθητών, που προέρχονται από την Ελλάδα, δηλαδή γηγενών, παιδιά μεταναστών, προσφύγων και παλλινοστούντων. Όλοι αυτοί οι μαθητές διακρίνονται ως προς τον πολιτισμό, τα οικονομικά στοιχεία και το κοινωνικό περιβάλλον. Το πρόβλημά τους δεν είναι η πολιτισμική ανομοιότητα, αλλά, «ο συνδυασμός της ετερότητας με την κοινωνική και την οικονομική ετερότητα, διότι προκαλεί απομάκρυνση του πληθυσμού¹³⁴».

3.4 Ειδική αγωγή

Η έννοια της ειδικής αγωγής αναφέρεται στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί του όρου ειδική αγωγή, επειδή δεν

¹³⁴ Α. Γκότοβος, *ό.π.*, σσ. 130-131.

υφίσταται ένας συγκεκριμένος ορισμός και μια ορισμένη παιδαγωγική για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οπότε δεν δύναται κάποιος να ορίσει ακριβώς την έννοια.

Εντός αυτού του πλαισίου υπάρχουν πολλές απόπειρες για τον ορισμό της έννοιας στην ελληνική και την διεθνή βιβλιογραφία, ώστε ευκρινώς να διατυπωθεί ο όρος *Ειδική Αγωγή*. Η δυσκολία της αποδοχής ενός και μόνο ορισμού έγκειται στο γεγονός ότι είναι γενικοί –αντανακλούν τις αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου-και δεν ανταποκρίνονται στις προσωπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των παιδιών¹³⁵.

Ο πρώτος ορισμός της ειδικής αγωγής που συναντάται στην ελληνική βιβλιογραφία ανήκει στην Ρ. Ιμβριώτη κατά το έτος 1939. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι η ειδική αγωγή είναι η επιστήμη «που φροντίζει για την μόρφωση, την διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς¹³⁶».

Ο Κ. Καλαντζής αντιλαμβάνεται την ειδική αγωγή ως μία *παιδαγωγική θεραπεία και κοινωνικοεκπαιδευτικό πρόβλημα*, δηλαδή πρόκειται για ειδικούς χειρισμούς και μεθόδους, «ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής». Επισημαίνει ότι δεν στοχεύει στην επανόρθωση ή την αποκατάσταση, αλλά προσπαθεί να υποκαταστήσει και να βοηθήσει στην εξέλιξη του ατόμου¹³⁷.

¹³⁵Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998⁴, σσ. 68-69.

¹³⁶Σ. Πολυχρονοπούλου, *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τόμος Α', εκδόσεις Διάδραση, Αθήνα 2012, σ. 12.

¹³⁷Κ. Καλαντζής, *Διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*, εκδ. Καραβιάς-Ρουσσόπουλος, Αθήνα 1985, σσ. 22-23.

Ο Γ. Κρουσταλάκης αναφέρει ότι ο όρος ειδική αγωγή περιλαμβάνει «τους ιδιαίτερους τρόπους μεταχείρισης και εκπαίδευσης των ατόμων, τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά σχήματα με τα οποία ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες των νέων ανθρώπων. Η ιδιαίτερη αυτή ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση θα πρέπει να είναι ανάλογη προς την ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης παιδιού». Ο συγγραφέας εστιάζει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τον τόπο διεξαγωγής του¹³⁸.

Ο Κ. Χρηστάκης ορίζοντας την έννοια της ειδικής αγωγής λέει ότι συνδυάζει το προσαρμοζόμενο πρόγραμμα την διδασκαλία, την στήριξη και την δημιουργία των αρμόδιων συνθηκών μάθησης, αποβλέποντας στην εποικοδομητική αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή¹³⁹.

Στον διεθνή χώρο η ειδική αγωγή συνδέεται με τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης για τα συγκεκριμένα άτομα που αντιμετωπίζουν κάποια μειονεξία αποβλέποντας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους¹⁴⁰.

Οι Α. Fink και Μ. Friend προσφέρουν έναν ορισμό της ειδικής αγωγής και λένε ότι πρόκειται για την «ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μειονεξίες». Αναφέρονται στο ειδικότερο εκπαιδευτικό σύστημα και τις υπηρεσίες, που χρησιμοποιούνται από την επίσημη πολιτεία για την

¹³⁸Γ. Κρουσταλάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο – ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*, Αθήνα 1994, σ. 23.

¹³⁹Κ. Γ. Χρηστάκης, «Σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ)», στο *Εισηγήσεις σε επιμορφωτικό σεμινάριο για τους Σχολικούς Συμβούλους όλων των βαθμίδων*, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1996, σσ. 528-538, σ. 529.

¹⁴⁰*Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό* 1989, 1645.

αντιμετώπιση του θέματος των ατόμων με μειονεξία, αλλά και την όσο το δυνατόν ανάπτυξη και καλλιέργεια των δυνατοτήτων τους¹⁴¹.

Όσον αφορά το ποια άτομα θεωρούνται ότι αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, πάλι ερχόμαστε αντιμέτωποι με την ανυπαρξία ενός συγκεκριμένου ορισμού, διότι δεν υφίσταται ένας σαφής προσδιορισμένος όρος, που να γίνεται αποδεκτός. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχει δοθεί ένας ορισμός, ο οποίος να είναι αποδεκτός από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας και να διατυπώνει απολύτως την εξέλιξη στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δυστυχώς, είναι πολύ δυσεπίτευκτο να συμβεί, επειδή οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτώνται από τα πρότυπα και τις αξίες της εκάστοτε κοινωνίας, καθώς και τους σκοπούς που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα¹⁴².

Στην Ελλάδα έχουν θεσπιστεί διάφοροι νόμοι τις τελευταίες δεκαετίες, όπου συναντούμε πολλές κατηγορίες ατόμων, οι οποίες υπάγονται σε αυτούς και οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι κάθε φορά εμφανίζονταν ολοένα περισσότερο βελτιωμένοι.

Στον Ν. 1566/1985 δόθηκε ο ορισμός «*άτομα με ειδικές ανάγκες*» για μερικές κατηγορίες παιδιών, οι οποίες έχρηζαν την ανάγκη ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, παράλληλα επισημαινόταν η διαφορά τους από τα υπόλοιπα παιδιά.

¹⁴¹ Για περαιτέρω πληροφορίες πβ. Α. Fink, Μ. Friend, *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989.

¹⁴² Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, Α. Βίκη, *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*, εκδ. Σιδέρη, Αθήνα 2009, σ. 35.

Στον Ν. 2817/2000 δίδεται μεγαλύτερη σημασία στην απαίτηση για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Το 2001 στο άρθρο 21, παρ. 6 του Συντάγματος καθιερώθηκε ο όρος άτομα με αναπηρία, ο οποίος αντικατέστησε τον όρο άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με την παρ. 6: «τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας». Η αντικατάσταση του όρου αποσκοπεί στον προσδιορισμό των ατόμων με αναπηρία, διότι η αναπηρία δεν πρέπει να προσδιορίζεται μόνο με την ιατρική έννοια, αλλά έχει και μία κοινωνική του διάσταση εξαιτίας των συνεπειών που προξενεί στην κοινωνία.

3.5 Συνεκπαίδευση των μαθητών

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για την συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, είτε αντιμετωπίζουν προβλήματα ή κάποια μειονεξία είτε όχι. Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται ευρέως η χρήση της έννοιας συμπερίληψη «inclusive education», αλλά υπάρχουν και άλλοι όροι που κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί στην βιβλιογραφία, όπως «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Μεταξύ τους υπάρχουν διαφορές, αλλά δεν θα αναφερθούμε εκτενώς στο νόημα που τους έχει δοθεί ούτε την χρονική στιγμή που χρησιμοποιήθηκαν, διότι η χρήση της καθεμίας έννοιας ταυτίζεται με συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Για παράδειγμα, ο όρος *ένταξη* εμφανίστηκε μετά τον πόλεμο και χρησιμοποιούταν για κάποιες δεκαετίες. Ο όρος *ενσωμάτωση* εμφανίστηκε την δεκαετία του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80. Την δεκαετία του '90 εμφανίζεται ο όρος *συμπερίληψη* και αντικατοπτρίζει την αναγκαιότητα της επαναδιατύπωσης του ορισμού και του περιεχομένου της έννοιας *παιδιά με ειδικές*

ανάγκες, καθώς και του έργου που επιτελεί το σχολείο. Επίσης, καθιστά εμφανή την ανάγκη για το πέρασμα από ένα υπόδειγμα παροχής φροντίδας και κοινωνικής πρόνοιας σε ένα πρότυπο, στο οποίο βασικό ρόλο θα κατέχουν οι ίσες ευκαιρίες και τα δικαιώματα, δίχως την ύπαρξη των στερεοτύπων και συγχρόνως την επιβολή της αποδοχής του διαφορετικού¹⁴³.

Την δεκαετία του 1980 η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως προτεραιότητα την σχολική ένταξη των παιδιών με μειονεξία και δημιουργούνται διάφορες τάξεις για την υποδοχή αυτών των παιδιών.

Οι τάξεις που εμφανίζονται τουλάχιστον στην βιβλιογραφία, που αφορά το ζήτημα είναι οι ακόλουθες:

1. «Κανονική» τάξη, η οποία δεν υποστηρίζεται από ειδικό παιδαγωγό. Στην προκειμένη περίπτωση γίνεται ένταξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία αλλά δεν απαιτούν περαιτέρω μέριμνα.
2. «Κανονική» τάξη με υποστήριξη του ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με τον παιδαγωγό της τάξης για θέματα που αφορούν την κατάρτιση και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η συνεργασία αφορά το σύνολο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η μορφή αυτή ένταξης καλείται συνεκπαίδευση και συνήθως προτιμάται για συγκεκριμένες αναπηρίες, όπως προβλήματα όρασης, ακοής ή κίνησης σε συνδυασμό με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για μία προσπάθεια ένταξης με πολύ θετικά αποτελέσματα.

¹⁴³A. Ζώνιου-Σιδέρη, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, εκδ. Πολιτεία, Αθήνα 2011, σ. 46.

3. «Κανονική» τάξη με τμήμα ένταξης μερικής απασχόλησης. Ο μαθητής με μειονεξία παρακολουθεί το πρόγραμμα της «κανονικής» τάξης και για κάποιες ώρες βρίσκεται στο τμήμα ένταξης, ακολουθώντας εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο.
4. Ειδική τάξη με κανονική τάξη μερικής απασχόλησης.
5. Μισή σχολική μέρα σε ειδικό σχολείο και υπόλοιπη μισή σε γενικό¹⁴⁴.

Η ενσωμάτωση βοηθά τα παιδιά, ώστε να μην τίθενται στο περιθώριο και να κοινωνικοποιούνται, έτσι η κοινωνικοποίηση ξεκινά στην οικογένεια, συνεχίζεται στο σχολείο και η ολοκλήρωση επέρχεται με την αρμονική είσοδο του παιδιού με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία. Το παιδί με την ενσωμάτωση συμμετέχει ενεργά σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες παρόμοιες με των συνομηλίκων του. Με την ενσωμάτωση υφίσταται αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αλλά δεν μιλάμε για διαδικασία αφομοίωσης. Για να λειτουργήσει η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτείται η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολείου. Η συμπερίληψη είναι ωφέλει τα παιδιά, επειδή φοιτούν στο σχολείο της περιοχής τους και δεν χρειάζεται να απομακρυνθούν, αλλά είναι αναγκαία η αναμόρφωση διαφορετικά οι δυσκολίες θα είναι ανυπέρβλητες τόσο για τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες όσο και για τους εκπαιδευτικούς¹⁴⁵.

Πάντως, εάν θέλαμε να διευκρινίσουμε τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση θα λέγαμε ότι στην διαδικασία της ένταξης συντηρούνται τα διακριτικά γνωρίσματα του

¹⁴⁴A. Ζώνιου-Σιδέρη, *όπ.*, σ. 48 και εξής.

¹⁴⁵ M. Ainscow, «Towards inclusive schooling», *British Journal of Special Education*, 1997, vol.24, σσ. 3-6, σσ. 4-5.

ατόμου και ακολούθως εμπλουτίζονται, προχωρώντας σ' ένα ανώτερο επίπεδο τελειοποίησης. Στην περίπτωση της ενσωμάτωσης τα βασικά χαρακτηριστικά αφομοιώνονται από τα γνωρίσματα της πλειοψηφίας¹⁴⁶. Από την άλλη πλευρά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί την περαιτέρω εξέλιξη στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες. Παραθέτει την αξία της ισοτιμίας, του σεβασμού στην διαφορετικότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των μαθητών. και τις ανάγκες όλων των παιδιών χωρίς καμιά εξαίρεση. Η συνεκπαίδευση αντιλαμβάνεται την συνύπαρξη των μαθητών, που αντιμετωπίζουν ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως μία ευκαιρία και όχι επ' ουδενί ως πρόβλημα για εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό το λόγο το αναλυτικό πρόγραμμα έχει ευελιξία, δεν λειτουργεί περιοριστικά, αλλά προσαρμοστικά, ώστε να αντιμετωπίζονται οι μαθησιακές απαιτήσεις στο σύνολό τους. Βεβαίως, αρμόζει να παρατηρήσουμε ότι η συμπερίληψη δεν εφαρμόζεται αποκλειστικά στα Αμεα, αλλά σε όλες τις περιπτώσεις της διαφορετικότητας, δηλαδή περιλαμβάνει τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, μαθητές διαφορετικής εθνικότητας, διαφορετικού χρώματος κλπ.¹⁴⁷.

Σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση υπήρξε η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), όπου κατέστη εμφανής η πρόθεση της δημιουργίας ενός σχολείου, στο οποίο όλοι οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση δίχως το πρόβλημά τους ή κατάσταση στην οποία εμπεριέχονται να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα. Μάλιστα, επισημαίνεται στην εν λόγω συνθήκη και προσυπογράφεται από τις κυβερνήσεις ενενήντα δύο κρατών τον Ιούνιο του 1994, η διακήρυξη έχοντας ως τίτλο *Αρχές, Πολιτική και*

¹⁴⁶ Α. Ζώνιου-Σιδέρη, «Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα», στο ameaedu.blogspot.gr.

¹⁴⁷ UNESCO, 1994.

Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή, η πρόταση «εκπαίδευση για όλους». Στην συγκεκριμένη διακήρυξη επισημαίνεται ότι τα σχολεία επιβάλλεται να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου κοινωνικής, σωματικής, πνευματικής, γλωσσικής και συναισθηματικής καταστάσεως. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα δεν αναφέρεται μόνο στα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα ή αλλάζουν πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά περιλαμβάνει και αυτά που εμφανίζουν ιδιαίτερες ικανότητες.

Η Ειδική Αγωγή θέτει ως σκοπό την εκπαίδευση των παιδιών σ' ένα περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχεί η συνεκπαίδευση και ο σεβασμός προς την ιδιαιτερότητα. Μέσω της συνεκπαίδευσης, όλοι οι μαθητές οδηγούνται στην ολοκλήρωση, καθώς έρχονται σε επαφή και η μία ομάδα διακρίνει τα χαρίσματα της άλλης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αλλάζουν, γίνονται ανεκτικοί ως ενήλικες και έρχονται αντιμέτωποι με τους φόβους τους¹⁴⁸.

¹⁴⁸ P. Clough - J. Corbett, *Theories of inclusive education*, εκδ. P. Chapman Pub., London 2000, σ.7.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΔΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ

4.1 Βασικοί όροι του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος

Κατά τον Απ. Κατσίκη, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα *«εδώ και πολλά χρόνια νοσεί, έχει εκτραπεί της πορείας του, δεν υλοποιεί τους ιδεολογικούς και πρακτικούς του στόχους»*. Επίσης, προσθέτει ότι αδυνατεί να συνεισφέρει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στον εφοδιασμό του με τα αναγκαία στοιχεία, για να *«ανταποκριθεί ορθολογικά και επιτυχημένα ως άτομο στις προκλήσεις του αύριο»*. Ως εκ τούτου, ο συγγραφέας οδηγείται στο συμπέρασμα ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει λάβει λανθασμένο προσανατολισμό.

Ο Απ. Κατσίκης αναφέρεται σε μία έρευνα, η οποία τιτλοφορείται: *«Η ταυτότητα της ελληνικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2002 έως το 2014»*, δημοσιεύθηκε τον Ιανουάριο του 2016 και διεξήχθη από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ. Στην εν λόγω μελέτη καθίστανται εμφανή τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών του ελληνικού συστήματος. Η έκθεση αφορά την σύγκριση που έγινε μεταξύ των 28 κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου αποτυπώνεται έκδηλη η κατάσταση.

Καταρχάς, οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών εμφανίζονται εξαιρετικά χαμηλές στα βασικά διδακτικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά, όπου και καταλαμβάνουν την

24^η θέση, με δεδομένο ότι τα κράτη είναι 28. Στην Γλώσσα και την κατανόηση του κειμένου κατέχουν την 23^η θέση και τέλος στις Φυσικές επιστήμες την 24^η θέση.

Η χαμηλή επίδοση είναι απόρροια πολλών παραμέτρων, κατά βάσει όμως αποδίδεται στα προγράμματα σπουδών, τα οποία θεωρούνται ως αναποτελεσματικά. Οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι, όπως αναφέρει στην εργασία του ο Απ. Κατσίκης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει εισηγηθεί επτά στόχους, που η καθεμία χώρα υποχρεούται να επιτύχει, ώστε να θεωρεί ότι εκσυγχρονίζεται και η Ελλάδα δεν έχει επιτύχει κανέναν. Αυτοί οι σκοποί είναι αποσυνδεδεμένοι από το κοινωνικό και οικονομικό πρόβλημα, καθώς παρατηρείται ότι χώρες που αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα, όπως η Σλοβακία, η Πορτογαλία, η Εσθονία, η Λετονία και άλλες, βρίσκονται σε καλύτερη σχέση με την Ελλάδα. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η απουσία υψηλού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση δεν αποτελεί το μείζον θέμα για τις κακοδαιμονίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκριτικά με άλλες χώρες τα νούμερα σχετικά με τις οικονομικές δαπάνες είναι εις βάρος της Ελλάδας, καθώς η Πολωνία δαπανά το 6,4 του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση, η Εσθονία το 6,47, ενώ η Ελλάδα μόλις το 3,2. Η διαφοροποίηση οφείλεται στην νοοτροπία και στις αρχές της καθεμίας χώρας. Προφανώς υπάρχει διαφορά στις προτεραιότητες που θέτει η κυβέρνηση του καθενός κράτους.

Το πιο επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα σε παγκόσμιο επίπεδο είναι της Φινλανδίας και θεωρείται ως πρότυπο. Εύλογα κάποιος θα διερωτηθεί για τους λόγους που καθιστούν την συγκεκριμένη χώρα πρώτη σε όλες τις κατατάξεις παγκοσμίως και στις επιδόσεις των μαθητών της.

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, οι Φινλανδοί προέβησαν σε ριζικές αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας τους. Η

θεμελιώδης αρχή που διαχέεται στην νοοτροπία τους είναι η ακόλουθη: «*η εκπαίδευση συνιστά το θεμέλιο λίθο όλων των αναπτυξιακών πλευρών και εκφράσεων ενός σύγχρονου κράτους*». Προσπάθησαν να συνδυάσουν την επαρκή κατάρτιση για την προετοιμασία των μαθητών και την κατάκτηση των απαιτούμενων γνώσεων, ώστε να έχουν ένα επαγγελματικό μέλλον και παράλληλα να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία. Το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης επιλογής ήταν θετικό σε πολλά επίπεδα, δηλαδή τόσο της οικονομίας όσο και στην μεταβολή της κοινωνίας. Καταρχάς, η οικονομία της χώρας μεταβλήθηκε από αγροτική, που ήταν κατά κύριο λόγο σε τεχνολογική, επιχειρηματική και φυσικά ως προϋπόθεση αυτών έχει γνωρίσει ανάπτυξη και ο χώρος της έρευνας. Επίσης, οι μαθητές εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα αναδεικνύοντας το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα ως το καλύτερο παγκοσμίως.

Η επιτυχία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος αποδίδεται εν πρώτοις στην συναίνεση ως προς τις τομές που διεξήχθησαν σε αυτό και αναφερόμαστε στη συμφωνία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, δηλαδή της κοινωνίας, της πολιτικής, αλλά και των εκπαιδευτικών. Αυτό συνεπάγεται ότι αλλάζοντας η κυβέρνηση δεν μεταβάλλονται οι εκπαιδευτικές συνθήκες, όπως συμβαίνει όλα αυτά τα χρόνια στην Ελλάδα. Επιπλέον, η εκπαίδευση είναι κοινή και υποχρεωτική για όλους τους πολίτες, ενώ υπάρχουν και αντισταθμιστικά προγράμματα για όσους εμφανίζουν ελλείψεις. Τα σχολεία είναι πλήρως εξοπλισμένα και υφίσταται σε διοικητικό επίπεδο αποκέντρωση, όπου η τοπική αυτοδιοίκηση έχει αναλάβει σημαντικές ευθύνες για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπροσθέτως, έχει αναβαθμιστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς απαιτούνται υψηλά εφόδια για την άσκηση του επαγγέλματος και συνεχής επιμόρφωση, συνοδεύεται από σημαντικές αποδοχές

Τα παραπάνω έρχονται σε απόλυτη αντίθεση με την ελληνική κατάσταση, όπου λόγω της απουσίας πολιτικής βούλησης και της ανυπαρξίας στρατηγικής σχεδίασης, το σύστημα παραπαίει¹⁴⁹.

4.1.1 Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όλα τα κοινωνικά στρώματα στην Φινλανδία έχουν πρόσβαση σε μία ποιοτική εκπαίδευση είτε πρόκειται για δημόσιο είτε για ιδιωτικό σχολείο.

Η βασική εκπαίδευση εκκινεί στην ηλικία των επτά ετών. Τα διδασκόμενα αντικείμενα είναι σύγχρονα και έχουν μελλοντική προοπτική. Η υποχρεωτική εκπαίδευση ολοκληρώνεται εντός εννέα ετών και ακολούθως οι μαθητές μεταβαίνουν στην διαρκεί ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία διαρκεί από τα 16 έως τα 18 έτη και περιλαμβάνει την γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση. Το σχολικό πρόγραμμα είναι μικρότερης διάρκειας, ενώ οι επιδόσεις των μαθητών πολύ καλύτερες συγκριτικά με άλλες χώρες. Οι Φινλανδοί μαθητές δεν χρειάζονται εξωσχολική βοήθεια, όλες τις ελλείψεις τις καλύπτει το σχολείο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ευελιξία και την αυτονομία, ώστε να λάβουν αποφάσεις σχετικά με την διδακτέα ύλη και τον τρόπο της διδασκαλίας. Αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στον τρόπο εκμάθησης, εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση.

Το σχολείο καλύπτει δωρεάν το μεσημεριανό γεύμα στο εστιατόριό του, την ιατρική και την οδοντιατρική κάλυψη και κάθετί από άποψη εξοπλισμού – βιβλία, σχολικά είδη- που απαιτούνται.

¹⁴⁹Απ. Κατσίκη, «Εκπαιδευτικά συστήματα Ελλάδας και Φινλανδίας». Στο <https://zsgiannina.gr>. Ανάκτηση 1\11\2018.

Αρκετές φορές οι μαθητές διδάσκονται έξω από το σχολικό περιβάλλον, κοντά στην φύση, στα μουσεία, σε ενεργές επιχειρήσεις και αλλού. Στην διδασκαλία του μαθήματος συνδυάζονται πολλές μέθοδοι και πάντα με την αρωγή της τεχνολογίας. Επιπλέον, οι μαθητές ασχολούνται με μία θεματική ενότητα, η οποία προσεγγίζεται από διαφορετικά μαθήματα, δηλαδή πρόκειται για μία διεπιστημονική μέθοδο εργασίας. Τέλος, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να συνεργάζονται εντός της τάξης με περισσότερους από έναν δασκάλους πάνω σε ένα θέμα.

Οι αλλαγές του σχολικού συστήματος της Φινλανδίας ακολούθησαν τις τροποποιήσεις που επήλθαν στον τομέα της οικονομίας, όπως ήδη έχει υποστηριχθεί, και επομένως υπήρχε η απαίτηση ενός μορφωμένου εργατικού δυναμικού. Η ανώτατη εκπαίδευση είναι δημόσια αλλά βρίσκεται, εφόσον το ίδρυμα το επιλέξει σε ένα εταιρικό καθεστώς, δηλαδή δέχεται εξωτερική χρηματοδότηση, αλλά υπόκειται στον κρατικό έλεγχο¹⁵⁰.

4.1.2 Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στη Φινλανδία

Η μετα-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διακρίνεται στην γενική εκπαίδευση και την μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση. Μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, το 95,5% των μαθητών παρακολουθούν το 2,5% ένα έτος εκπαίδευσης, στην ανώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 54,5% ή στην αρχική ανώτερη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση το 38,5%. Η επαγγελματική εκπαίδευση αποβλέπει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, ώστε να είναι αποτελεσματικό στον χώρο τα εργασίας. Έχουν

¹⁵⁰«Η κουλτούρα της εμπιστοσύνης και η σταθερότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας». Στο iPaideia. gr. Ανάκτηση 13/11/2018.

θεσπιστεί 119 προγράμματα σπουδών, που κατευθύνουν σε 53 διαφορετικά επαγγελματικά προσόντα.

4.1.3 Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση της Φινλανδίας περιέχει τα πολυτεχνεία και τα πανεπιστήμια. Στα πανεπιστήμια πραγματοποιείται η επιστημονική έρευνα και στα πολυτεχνεία εκπαιδεύονται οι επιστήμονες – επαγγελματίες που θα στελεχώσουν την αγορά εργασία και ταυτόχρονα διεξάγεται η μελέτη βάσει της οποίας γίνεται η εφαρμογή της νέας τεχνολογίας. Στα πολυτεχνεία υφίσταται στενή σύνδεση της επιστήμης με την αγορά της εργασίας. Ο αριθμός των φοιτητών που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται με γνώμονα τις ανάγκες της αγοράς και της κοινωνίας αφότου πραγματοποιηθεί μελέτη¹⁵¹.

4.2 Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει πολλές ομοιότητες με το ελληνικό. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική μέχρι τα 15 χρόνια και δωρεάν, αλλά οι γονείς, εάν επιθυμούν μπορούν να διαθέσουν χρήματα για την ιδιωτική εκπαίδευση των παιδιών τους. Η εκπαίδευση διακρίνεται σε τρία επίπεδα εκπαίδευσης, την πρωτοβάθμια, την δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια.

Τα στοιχεία που διακρίνουν το αγγλικό από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα ακόλουθα:

¹⁵¹ 4sek-v-athin.att.sch.gr/wp content/uploads/finland_edu_system.

1. Η Αγγλία διαθέτει αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η Ελλάδα κεντρικό και δίχως μεγάλα περιθώρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
2. Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται υπό μία διαδικασία μεταρρύθμισης εμφανίζοντας ορισμένα νεοφιλελεύθερα χαρακτηριστικά.
3. Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι δύσκολη, αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει επιλογές στους μαθητές, όπως εξάλλου ισχύει και στην Ελλάδα.

Η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και γενικότερα η ανώτατη εκπαίδευση εμφανίζει υψηλές απαιτήσεις με συνέπεια την πρόσβαση μόνο ενός μικρού αριθμού φοιτητών, γεγονός που τείνει εδώ και αρκετά χρόνια να διαφοροποιηθεί. Το πρόβλημα έγκειται στα δομικά, οργανωτικά χαρακτηριστικά και στο περιεχόμενο των σπουδών τόσο στην Δευτεροβάθμια όσο και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η λύση βρίσκεται στις αλλαγές που προωθούνται και σε μία συστηματική σειρά ενεργειών που άπτεται στα κριτήρια της επιλογής των υποψηφίων φοιτητών για την ένταξή τους στα ιδρύματα της χώρας.

Στην Ελλάδα υπήρξαν ανάλογες μεταβολές, ώστε να εισάγονται μαθητές απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την μεταρρύθμιση του 1997 αλλά ακολούθησαν και άλλες, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει την προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας και την οικονομική αναβάθμιση της χώρας. Επιπλέον, δίνεται βαρύτητα σε τομείς που παλαιότερα ήταν υποσκελισμένοι, όπως η ειδική εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση.

Όσον αφορά την οργάνωση του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι περισσότερο αυτόνομη εν σχέσει προς το ελληνικό και δεν εμφανίζει ομοιομορφία. Το υπουργείο έχει τον οργανωτικό έλεγχο της εκπαίδευσης και θέτει τους βασικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Αποφασίζει τις βασικές κατευθύνσεις των παρεχόμενων γνώσεων και προσφέρει την επίσημη καθοδήγηση για τον τρόπο μάθησης. Επιπλέον, λαμβάνει μέριμνα για το ύψος των χρημάτων που θα δοθεί για την εκπαίδευση και σ' αυτό το σημείο ολοκληρώνεται το έργο του. Τις ειδικότερες λεπτομέρειες τις αναλαμβάνει το κάθε ίδρυμα ξεχωριστά ή η τοπική εκπαιδευτική αρχή. Εξάλλου το κάθε σχολείο είναι διαφορετικό και γι' αυτό λειτουργεί και σε καθεστώς αυτονομίας.

Το παραπάνω είναι εμφανές σε πολλά επίπεδα, δηλαδή σε ορισμένα από τα σχολεία, οι μαθητές φορούν συγκεκριμένες στολές ή έχουν συλλόγους αποφοίτων. Τα πανεπιστήμια δέχονται κρατική χρηματοδότηση, αλλά είναι αυτόνομα και έχουν έλεγχο στην διδακτέα ύλη, τον τρόπο διδασκαλίας και στα κριτήρια εισόδου των φοιτητών και τον τρόπο της αξιολόγησής τους.

Τις τελευταίες δεκαετίες δίδεται έμφαση, όχι τόσο στην χρησιμοθηρική διάσταση της εκπαίδευσης, αλλά στην διαμόρφωση ενός ποιοτικού χαρακτήρα και στην ανάπτυξη μίας καλύτερης κοινωνίας. Αυτό έχει ως επακόλουθο στην μετατροπή του τρόπου διδασκαλίας, όπου δίνεται έμφαση στην πληρέστερη κατανόηση και όχι στην κατάκτηση της ωφέλιμης γνώσης. Έτσι, οι μαθητές και οι φοιτητές διαθέτουν λιγότερο χρόνο προσωπικής εργασίας και δέχονται μεγαλύτερη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς εν συγκρίσει προς άλλες χώρες. Ακόμη, λόγω αυτής της αντίληψης που διαπνέει το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δοθεί βαρύτητα στην ακαδημαϊκή ικανότητα παρά στην πρακτική ικανότητα με αποτέλεσμα την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Εξαιτίας της απουσίας του

κρατικού ελέγχου, ο κεντρικός σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι σαφώς προσδιορισμένος και κανείς δεν γνωρίζει να πει με ευδιάκριτο τρόπο ποια είναι τα χαρακτηριστικά του.

Από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων διαπιστώνουμε ότι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αποτελεί αποκλειστικά απόρροια των υψηλών δαπανών, αλλά είναι κατά βάση αποτέλεσμα των εύστοχων πολιτικών αποφάσεων.

4.3 Συμπεράσματα

Στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία ή αλλιώς στην κοινωνία της γνώσης απαιτείται μία σύγκλιση των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης στο πλαίσιο κοινών στόχων και προτεραιοτήτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Θέματα όπως η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών, η ποιότητα της γνώσης, η βελτίωση της διά βίου μάθησης, η επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αποτελούν τους κύριους άξονες χάραξης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερος, πως για να επιτευχθεί μια τέτοια πολιτική, απαραίτητος όρος είναι η ενίσχυση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη (πολιτειότητα), καθώς και η υπεράσπιση των θεμελιωδών αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Το σύγχρονο ευρωπαϊκό σχολείο θα πρέπει να παρέχει ένα ασφαλές και αξιόπιστο περιβάλλον που θα ενθαρρύνει την δημιουργικότητα, τον στοχασμό, την κριτική ικανότητα και την συνεργασία. Σημαντική είναι και η δημιουργία μίας παιδείας μάθησης και διδασκαλίας. Οι μαθητές θα πρέπει να αποζητούν τη γνώση και όχι να τους είναι απεχθής. Κάτι αντίστοιχο θα πρέπει να συμβαίνει και στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω μίας διαδικασίας συνεχούς επιμόρφωσης και ενημέρωσης, χτίζουν μία κουλτούρα διδασκαλίας, που λειτουργεί αυτομάτως και ως πρότυπο προς τους μαθητές.

Εν κατακλείδι, στην Ελλάδα για να υπάρξει μία ουσιαστική και αποτελεσματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα πρέπει να χαραχθεί μία σταθερή εκπαιδευτική πολιτική, ευρείας πολιτικής συναίνεσης, σε στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ηγεσία του υπουργείου Παιδείας, ενός αποκεντρωμένου και αυτόνομου σχολείου που θα καλλιεργεί την διαθεματικότητα και την κριτική σκέψη των παιδιών. Ένας προσανατολισμός μεταξύ κουλτούρας και ανταποδοτικότητας, δημοκρατίας και ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό και σεβασμού της διαφορετικότητας. Όλα τα παραπάνω στα πλαίσια ενός λειτουργικού εκσυγχρονισμού και όχι μίας συντηρητικής ανασύνταξης νεοφιλελεύθερης ευρωπαϊκής πολιτικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα μελέτη ασχοληθήκαμε με την εκπαιδευτική πολιτική στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας, της Αγγλίας και της Φινλανδίας. Συγχρόνως κάναμε μνεία στις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικότητας, της συμπερίληψης και της ειδικής αγωγής, οι οποίες τα τελευταία χρόνια απασχολούν έντονα την Ευρωπαϊκή Ένωση και διαρκώς λαμβάνονται αποφάσεις, οι οποίες βαίνουν προς την εδραίωση των όρων αυτών στην βάση της ελευθερίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Πρόκειται για ένα κοινό αίτημα και μία αμοιβαία προσπάθεια όλων των κρατών-μελών της Ένωσης, ώστε όλοι οι πολίτες να γίνονται δέκτες του εκπαιδευτικού αγαθού.

Παράλληλα, κάναμε μία αναδρομή στις απόψεις και τις θεωρίες κάποιων από τους σημαντικότερου παιδαγωγούς και φιλοσόφους, ώστε να καταδείξουμε ότι ανέκαθεν η παιδεία διαδραμάτιζε τον σημαντικότερο ρόλο για την δόμηση της ορθής κοινωνίας και γι' αυτό όλοι οι πολίτες έπρεπε να μετέχουν αυτής. Καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι παρόλες τις μεταβολές στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πεδίο, η ανθρώπινη ψυχοσύνθεση δεν αλλάζει, αλλά έχει τις ίδιες απαιτήσεις και ανάγκες κατά το πέρασμα των ετών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Βιβλιογραφία

P. Angelides, T. Stylianou, & P. Gibbs, «Preparing teachers for inclusive education», *Teaching and Teacher Education*, 2013 22(4), 513-522.

Π.Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*, εκδόσεις Διάδραση, Αθήνα 2011.

M. Ainscow, «Towards inclusive schooling», *British Journal of Special Education*, 1997, vol.24, σσ. 3-6.

Κ. Ανδρουλιδάκης, *Καντιανή Ηθική: Θεμελιώδη ζητήματα και προοπτικές*, εκδόσεις Ιδεόγραμμα, Αθήνα 2010.

A. Βερτσέτης, *Πλουτάρχου: Περί Παιδων Άγωγής*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1986.

Στ. Βουρδουμπά, *Z. Z. Ρουσσώ: Αιμίλιος ή περί αγωγής*, εκδόσεις Δαρεμά, Αθήνα 1963.

R. Bowe, S. Ball, A. Gold, *Reforming education and changing schools*, Routledge 1992, σσ. 35-42.

Φ. Βώρος, *Εκπαιδευτική Πολιτική – Προσδοκίες και Πράξεις*, Αθήνα 1986.

P. Clough - J. Corbett, *Theories of inclusive education*, εκδόσεις P. Chapman Pub., London 2000.

Χ. Γκόβαρης – Ι. Ρουσσάκης, *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008.

Χ. Γκόβαρη, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

A. Γκότοβος, *Εκπαίδευση και ετερότητα*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

Β. Γουδήρας, «Η ενιαία εκπαίδευση», Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου- Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαριοπολίτου, (Επιμ.). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*, εκδόσεις Γράφημα, Θεσσαλονίκη 2013.

Γ. Γρόλιος, *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*, εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2011.

Αντ. Δανασσής – Αφεντάκης, *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης*, τ. Β, Δ εκδόσεις Ιδιωτική έκδοση, Αθήνα 2000.

N. Davies, *Europe. A History*, Pimlico, London 1997.

Α. Δημητριάδου, & Α. Ανδρούσου, «Η ενταξιακή διάσταση στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής», Στο: Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα 2013.

M. Fisch, *Classic American Philosophers*, Eight days books, USA1951.

J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education-Works of J. Locke*, Vol. IX., London 1963.

C. Morris, *The pragmatic movement in American philosophy*, εκδόσεις G. Braziller, USA 1970.

J. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel* κ.τ.λ., μτφρ. Δ. Καρακατσάνη, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.

J. Dewey, *Εμπειρία και εκπαίδευση*, εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα 1980.

J. Dewey, *My pedagogic creed*, Progressive education association, Washington 1929.

J. Dewey, *The Child and The Curriculum and the School and the Society*, εκδ. Phoenixbooks, USA1956.

J. Dewey, *Το σχολείο και η κοινωνία*, εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα 1982.

- J. Dewey, *Το σχολείο και το παιδί*, εκδόσεις Κοντομάρης, Αθήνα 1926.
- Κ.Ι. Δεσποτόπουλος, *Πολιτική Φιλοσοφία του Πλάτωνος*, εκδόσεις Σεφερλής, Αθήνα 1957.
- I. Daring, *Αριστοτέλης*, εκδόσεις ΜΙΕΤ, Αθήνα 2009.
- Στ. Ζήκος, *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο*, Αθήνα 1990.
- Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Κ. Καλαντζής, *Διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*, εκδόσεις Καραβίας-Ρουσσόπουλος, Αθήνα 1985.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό* 1989.
- Α. Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα*, εκδόσεις Τόπος, Αθήνα 2008.
- Γ. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, *Σημειώσεις Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.
- Γ. Κουμάκης, *Φιλοσοφικά ρεύματα και παιδεία*, εκδόσεις Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1998.
- Γ. Κρουσταλάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο – ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*, Αθήνα 1994.
- Δ. Ματθαίου, «Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής». στο *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης*, τόμος 2, Δ. Ματθαίου (επιμ.), ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ, Αθήνα 2007, σσ. 733-781.
- Η.Ι. Μαργου, *Η Ιστορία της Εκπαίδευσης κατά την Αρχαιότητα*, μτφ. Θ. Φωτεινοπούλου, Αθήνα 1961.

- N. Μελανίτης, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Αθήνα 1976.
- Θ. Μετοχίτη, *Ηθικός ή Περί Παιδείας*, εκδ. Κανάκη, Αθήνα 2002.
- Fr. Nietzsche. *Μαθήματα για την παιδεία*, μτφρ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος, Αθήνα 1988.
- Γ. Νικολάου- Ζ. Ταβουλάρη- Α. Καναβούρα, «Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο», στον τόμο *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*, επιμ. Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου, εκδόσεις Αθήνα 2008, σσ. 291-303.
- Ν. Παλαιολόγου- Ο. Ευαγγέλου, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, Α. Βίκη, *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*, εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα 2009.
- Σ. Πολυχρονοπούλου, *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τόμος Α΄, εκδόσεις Διάδραση, Αθήνα 2012.
- Γ. Πρελορέντζος, «Ελευθερία και καταναγκασμός στη φιλοσοφία της Παιδείας του Καντ», στο *Αξιολογικά τχ* 13 (2000).
- Ι. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα 2011.
- J. Rachels, *Kantian Theory: The Idea of Human Dignity*, Random House 1986.
- Ζ. Ζ. Ρουσσώ, *Αιμίλιος ή περί αγωγής: Βιβλία Ι-ΙΙΙ*, μτφρ. Π. Γκέκα, εκδόσεις Πλέθρον, Αθήνα 2006.
- WD. Ross, *Αριστοτέλης*, μτφρ. Μ. Μήτσου, εκδόσεις ΜΙΕΤ, Αθήνα.
- Ζαν Σατώ, «Ζ.Ζ. Ρουσσώ, ή η παιδαγωγική του φυσικού προορισμού του ανθρώπου», στον τόμο *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί*, επιμ. Ζαν Σατώ, εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα 1983, σσ. 201- 248.

Π. Σιδερά- Λύτρα, *Περί Παιδαγωγικής*, Αθήνα 2004.

Δ. Σφενδόνη-Μέντζου, Πραγματισμός, Ορθολογισμός-Εμπειρισμός. Θεωρίες της γνώσης, εκδόσεις Ζήτη, Αθήνα 2004.

B.N. Τατάκη, Χριστιανική και Βυζαντινή Φιλοσοφία, Αποστολική Διακονία, έκδοση 1^η 1952, επανέκδοση 2007, σ. 227. Κ.Δ. Γεωργούλης, Ιστορία της Ελληνικής Φιλοσοφίας, Παπαδήμας, Αθήνα 2004, 4^η έκδοση.

Κ. Τσάτσος, Η Κοινωνική Φιλοσοφία των αρχαίων Ελλήνων, εκδόσεις Εστία, Αθήνα 2005.

Κ. Γ. Χρηστάκης, «Σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ)», στο Εισηγήσεις σε επιμορφωτικό σεμινάριο για τους Σχολικούς Συμβούλους όλων των βαθμίδων, εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα 1996, σσ. 528-538.

A. Fink, M. Friend, Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989.

A. Χριστοδουλίδη-Μαζαράκη, «Για έναν επαναπροσδιορισμό της παιδείας», στο: Οι Νέοι και η Πολιτική, Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, 1998, σσ. 259-267.

W. Windelband- H.H. Heimsoeth, *Lehrbuch der Geschichte der Philosophie*, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), έκδοση 16^η, Tübingen 1976, *Εγχειρίδιο Ιστορίας της Φιλοσοφίας*, Β' Τόμος, μτφ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, Γ' εκδόσεις ΜΙΕΤ, Αθήνα 1995.

Δικτυακές πηγές

<https://zsgiannina.gr>.

<https://iPaideia.gr>.

https://4sek-v-athin.att.sch.gr/wp-content/uploads/finland_edu_system.

<https://ameaedu.blogspot.gr>.