

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**της**

**Καλλιόπης Μούντζελου**

**Επιβλέπων: Περικλής Παυλίδης**

**Τίτλος: «Η Παιδαγωγική Σχέση και η Εκπαίδευση για την Αλλαγή  
της Κοινωνίας»**

**Θεσσαλονίκη, 2016**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ.....	6
Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ.....	17
Η παιδαγωγική σχέση στη σκέψη του Πλάτωνα.....	17
Οι συμμετέχοντες.....	19
Η αναγκαιότητα της παιδαγωγίας.....	23
Πολιτική απόφαση.....	47
Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΩΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	58
Ηθικότητα.....	58
Τα ειδοποιά χαρακτηριστικά μιας χειραφετικής παιδαγωγικής σχέσης.....	61
Η ΒΑΣΙΚΗ ΑΝΤΙΦΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ.....	82
Ύπαρξη και αναγνώριση της αυθεντίας του δασκάλου.....	82
Επιδίωξη της αυτονομίας του μαθητή.....	88
Αυθεντία και αυτονομία.....	92
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	99
Η κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης.....	99
Η εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής αλλαγής.....	104
Για μια διαλεκτική εξέταση της εκπαίδευσης.....	109
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	121

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ήδη από την αρχαιότητα, η σχέση δασκάλου μαθητή αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης. Η *παιδαγωγική σχέση*, όπως συνηθίζουμε να την αποκαλούμε, θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας, διότι αν δεν υπάρχει αυτή, τότε δεν υπάρχει παιδαγωγική διαδικασία. Η παιδαγωγική διαδικασία συνίσταται σε αυτό ακριβώς το στοιχείο: στην αλληλεπίδραση δασκάλου- μαθητή προς επίτευξη ορισμένων στόχων.

Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις περί αυτής της σχέσης. Άλλες τονίζουν της σπουδαιότητά της και άλλες στέκονται κριτικά απέναντί της. Στην παρούσα εργασία θα πραγματευτώ κάποιες από αυτές τις απόψεις, προσπαθώντας να παρουσιάσω ορισμένες κομβικές πτυχές της παιδαγωγικής σχέσης.

Η παιδαγωγική σχέση είναι πολυσύνθετη και παρουσιάζει ποικίλες πλευρές. Αν, δηλαδή, κάποιος ή κάποια επιθυμεί να εξετάσει το συγκεκριμένο θέμα υπάρχουν πολλές οπτικές με τις οποίες μπορεί να καταπιαστεί (Παναγιώτου, 1982: 178). Για παράδειγμα, υπάρχει η ψυχολογική, η κοινωνιολογική, η φιλοσοφική πλευρά της, με διαφορετική εστίαση η καθεμία. Η εξέτασή της από ψυχολογική πλευρά εστιάζει στην επίδραση της παιδαγωγικής σχέσης στον ψυχισμό των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν, στο πώς δηλαδή επηρεάζει αυτά τα άτομα σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο. Η κοινωνιολογική εξέταση της παιδαγωγικής σχέσης, διερευνά τη σύνδεσή της με την κοινωνική δομή εντός της οποίας συνάπτεται το κατά πόσο δηλαδή τα χαρακτηριστικά και οι σκοποί της παιδαγωγικής σχέσης διαμορφώνονται από την κοινωνική δομή και το αντίστροφο. Τέλος, η εξέτασή της από φιλοσοφική σκοπιά, εστιάζει στους σκοπούς και τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να έχει η παιδαγωγική σχέση, υπό το πρίσμα της άποψης που υιοθετούμε για τον προορισμό του ανθρώπου, της αντίληψή μας για τον κόσμο και τη σχέση του ανθρώπου με αυτόν, κ.λπ. Ωστόσο, από όποια πλευρά και αν εξεταστεί, το σίγουρο είναι ότι η σχέση αυτή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική διαδικασία και τα αποτελέσματα που θα έχει, καθώς συνδέεται με ποικίλες έννοιες που συναντούμε κατά τη διαδικασία αυτή (Παναγιώτου, 1982: 178). Ο Freire, για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι συνδέεται με έννοιες όπως η διδασκαλία, η μάθηση, η διαδικασία γνωρίζω-διδάσκω-μαθαίνω, η εξουσία και η ελευθερία, η ανάγνωση και

η γραφή, οι αρετές της εκπαιδευτικού, οι πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών και των μαθητριών και ο σεβασμός αυτών των ταυτοτήτων (Freire, 2006: 177). Θεωρώ ότι ο περιορισμός σε μία και μόνο σκοπιά εξέτασης του θέματος δεν μπορεί να προσφέρει μια σαφή και ολοκληρωμένη αντίληψη για αυτό. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσω να συνδυάσω τις τρεις σκοπιές εξέτασης της παιδαγωγικής σχέσης που ανέφερα προηγουμένως.

Η παιδαγωγική σχέση συνδέεται κατ' εξοχήν με τη διδασκαλία, η οποία αποτελεί την οργανωμένη πλευρά της. Για το λόγο αυτό, αφού προσπαθήσω – στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας – να περιγράψω σε τι συνίσταται η παιδαγωγική σχέση, στο δεύτερο κεφάλαιο θα εξετάσω *την παιδαγωγική σχέση ως τρόπο προσέγγισης της γνώσης*. Στόχος είναι να γίνει φανερό με ποιο τρόπο συμβάλλει η παιδαγωγική σχέση στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών, κάτι που θα μας δώσει τη δυνατότητα να εξετάσουμε κριτικά όσους θεωρητικούς τοποθετούνται σκεπτικιστικά απέναντί της (βλ. Rousseau, Rogers, Illich, κ.ά.). Επιπλέον, στο συγκεκριμένο άξονα θα εξεταστεί και το πώς μπορεί η παιδαγωγική σχέση να συμβάλλει στη γνωστική χειραφέτηση των μαθητών και των μαθητριών.

Συνήθως, προκρίνεται η γνωστική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης. Ωστόσο, αυτή διαθέτει και μια άλλη εξίσου ουσιαστική διάσταση. Ως σχέση, συνιστά επικοινωνία ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, θα εξετάσω *την παιδαγωγική σχέση ως επικοινωνία* και θα επιχειρήσω να δείξω ότι ο τρόπος που σχετίζονται οι συμμετέχοντες κατά την παιδαγωγική διαδικασία, ο τρόπος που επικοινωνούν και αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον, είναι καθοριστικής σημασίας. Ανάλογα με το σκοπό στην επίτευξη του οποίου θέλουμε να συμβάλει η σχέση, διαμορφώνονται και τα χαρακτηριστικά που θεωρούμε ότι θα έπρεπε να έχει ως επικοινωνία. Εάν θέλουμε να δώσουμε σε αυτή χειραφετική διάσταση, είναι σημαντικό το συγκεκριμένο ζήτημα να ληφθεί υπόψη.

Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα, στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας θα εξεταστεί η αντίφαση της παιδαγωγικής σχέσης. Η συγκεκριμένη αντίφαση συνίσταται στο γεγονός ότι, ως σχέση, αφενός προϋποθέτει την ανισότητα ανάμεσα στο μαθητή και τη δασκάλα – που συνεπάγεται την εξάρτησή του από εκείνην, λόγω της ανωριμότητάς του – και αφετέρου, στοχεύει στο να καταστήσει το μαθητή ένα αυτόνομο και υπεύθυνο υποκείμενο. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί η συσχέτιση αυτών των δύο στοιχείων – της εξάρτησης και της αυτονομίας του μαθητή – και για ποιο λόγο δεν είναι

αλληλοαποκλειόμενα.

Δεδομένου ότι υφίσταται το ζήτημα του κοινωνικού καθορισμού της εκπαίδευσης, στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας θα γίνει μια σύντομη αναφορά στις διάφορες κριτικές που έχουν διατυπωθεί για την κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος: τις θεωρίες αναπαραγωγής, τη μεταρρυθμιστική οπτική και την επαναστατική-διαλεκτική οπτική. Η ανάλυση που θα προηγηθεί αυτού του κεφαλαίου, μέσα από την ανίχνευση των τρόπων με τους οποίους η παιδαγωγική σχέση μπορεί να αποκτήσει χειραφετικές διαστάσεις, στοχεύει στο να αποτελέσει έδαφος για την ανάδειξη της σημασίας της υποκειμενικής παρέμβασης στα πλαίσια της εκπαίδευσης και παράλληλα της ανεπάρκειας των απαισιόδοξων και στατικών θεωρήσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ενασχόληση με το ζήτημα της παιδαγωγικής σχέσης αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Θεωρώ ότι κάθε υποκείμενο, οι ανάγκες του οποίου δεν μπορούν να ικανοποιηθούν εντός των πλαισίων των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων, χρειάζεται την κατάλληλη συνειδητοποίηση ώστε να ανιχνεύει τρόπους για να συμβάλει στην αλλαγή τους. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, θεωρώ αναγκαίο να αποφεύγουν δύο ακραίες και άγονες καταστάσεις. Αφενός, να μην εφησυχάζουν, σκεπτόμενοι ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της κοινωνίας και έτσι να υιοθετούν μια στάση δήθεν ουδετερότητας, προσδίδοντας τεχνοκρατικό χαρακτήρα στην παιδαγωγική πράξη. Αφετέρου, να μη διακατέχονται από την ψευδαίσθηση ότι μέσα από τη θέση τους μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο, κάτι που επίσης είναι επιζήμιο καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τη σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με την κοινωνική δομή εντός της οποίας υπάρχει. Είναι σημαντικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να είναι συνειδητοποιημένοι τόσο σχετικά με τη σημασία της θέσης τους – δεδομένου ότι συναναστρέφονται με παιδιά και νέους –, όσο και με τα περιθώρια δράσης που διαθέτουν στο χώρο εργασίας τους στην κατεύθυνση της κριτικής θεώρησης του κόσμου. Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες μπορούν να διαμορφώσουν με τέτοιο τρόπο τη σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, προκειμένου να συμβάλουν μέσα από αυτήν, στην κοινωνική αλλαγή. Βαθύτερη αφετηρία της εργασίας αποτελεί η πεποίθηση ότι η ανάγκη και η επιδίωξη αλλαγής της κοινωνικής πραγματικότητας συνάπτεται με την επίμονη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των τρόπων με τους οποίους μπορούμε να αλλάξουμε την κοινωνία στην κατεύθυνση ενός κόσμου συντροφικών και αλληλέγγυων σχέσεων.

## ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ

Στην προσπάθεια ορισμού της παιδαγωγικής σχέσης, επισημαίνονται ορισμένα χαρακτηριστικά της, που την κάνουν να ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες σχέσεις. Πολλοί θεωρητικοί της παιδείας (Παπανούτσος, 1977· Φρέιρε, 1977· Postic, 1998· Αραβανής, 1999· Freire, 2006) τονίζουν ότι πρόκειται για ένα δέσιμο μεταξύ των δύο πλευρών, του παιδαγωγού και του παιδαγωγούμενου, όπου η μία επηρεάζει και ταυτόχρονα επηρεάζεται από την άλλη. Δεν πρόκειται για μια μηχανική διαδικασία, αλλά για μια δυναμική αλληλεπίδραση με αμοιβαίες υποχρεώσεις και δικαιώματα (Αραβανής, 1999: 37, 51· Postic, 1998: 36, 190). Οι συμμετέχουσες, επομένως, είναι ενεργά υποκείμενα – στα πλαίσια αυτής της σχέσης – που επικοινωνούν (Φρέιρε, 1977: 158) και μοιράζονται από κοινού την ευθύνη για τον δεσμό που δημιουργείται μεταξύ τους (Αραβανής, 1999: 51). Ο Πλάτωνας, θέλοντας να τονίσει το δυναμισμό και την ένταση αυτής της αλληλεπίδρασης, επισημαίνει ότι ως δεσμός χαρακτηρίζεται, εκατέρωθεν, από «πάθος» (Παπανούτσος, 1977: 98, 103, 105, 109). Με τον τρόπο αυτό περιγράφεται η έντονη επιθυμία του μαθητή και της μαθήτριας να μάθουν και του δασκάλου ή της δασκάλας να μεταδώσει όσα γνωρίζει.

Ένα δεύτερο γνώρισμα της παιδαγωγικής σχέσης είναι ότι αποτελεί σκόπιμη δραστηριότητα. Ο Πλάτωνας, κατά την περιγραφή της κάνει αναφορά σε «ενστιγματικές δυνάμεις», οι οποίες ωθούν τη μία πλευρά προς την άλλη, προσθέτοντας ότι ο συγκεκριμένος «ψυχικός δεσμός» δημιουργείται, καθώς οι συμμετέχοντες μοιράζονται ένα κοινό χρέος, υπηρετούν δηλαδή συγκεκριμένους σκοπούς (Συμπόσιον, 209c· Παπανούτσος, 1977: 105, 120). Αυτοί οι σκοποί, στη σκέψη του Πλάτωνα, βρίσκουν την επιβεβαίωσή τους στο «καθολικό πρόγραμμα της ζωής», διότι για εκείνον η παιδαγωγική διαδικασία έχει ούτως ή άλλως βιολογικές ρίζες και ως εκ τούτου καθολικό χαρακτήρα (Παπανούτσος, 1977: 105). Οι σκοποί, δηλαδή, της παιδαγωγικής διαδικασίας ταυτίζονται με το σκοπό της ζωής γενικότερα, και στη σκέψη του Πλάτωνα αυτός δεν είναι άλλος από την «ευδαιμονία», στην οποία φτάνουμε μέσω της «αθανασίας του πνεύματος» (Συμπόσιον, 207a, 208a, 208b). Με λίγα λόγια, καθώς ο παιδαγωγός έχει γονιμοποιήσει τις «ψυχές» των παιδαγωγούμενων, έχει

μεταφέρει δηλαδή σε αυτές τα «πνευματικά αγαθά», έχει εξασφαλίσει με αυτό τον τρόπο την «αθανασία του πνεύματος». Καθιστώντας τους μαθητές του ικανούς να «βλέπουν» το Αγαθό, να είναι φορείς του, ο ίδιος γίνεται ευτυχισμένος, «ευδαίμων» (Παπανούτσος, 1977: 123-4).

Ο ιδεαλισμός στη σκέψη του Πλάτωνα, είναι ολοφάνερος. Κάνει λόγο για «πνεύμα», για «ψυχές»· έννοιες που δεν σχετίζονται με τον υλικό κόσμο. Για εκείνον, οι σκοποί οποιασδήποτε ανθρώπινης δραστηριότητας και της ανθρώπινης ζωής στο σύνολό της δεν μπορούν να συνδεθούν με υλικά ζητήματα. Η ζωή πάντα κινείται από δυνάμεις ανώτερες της, δυνάμεις που προϋπήρχαν αυτής, τη δημιούργησαν και προς τις οποίες τείνει. Το Αγαθό, η πηγή των πάντων στη σκέψη του Πλάτωνα, που θα μπορούσε πολύ εύκολα να ταυτιστεί με ό,τι αποκαλούμε «θεό», είναι η αιτία του δεσμού που αναπτύσσεται ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο. Για εκείνον, η παιδαγωγική σχέση δεν μπορεί να εξυπηρετεί κοινωνικές σκοπιμότητες, παρά μόνο υπερφυσικές.

Σε μια πιο ρεαλιστική βάση, Ο Μ. Postic (1998), επικεντρωνόμενος στη μορφωτική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης και τους σχετικούς με αυτήν στόχους, υποστηρίζει ότι «το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων, που συνάπτονται μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενων, με σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, μέσα σε μια ορισμένη θεσμική δομή» συγκροτούν τη μορφωτική σχέση. Μάλιστα, προσθέτει ότι «οι σχέσεις αυτές έχουν συγκεκριμένα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, τα οποία εξελίσσονται μέσα στο χρόνο» (Postic, 1998: 37).

Ο Freire, θέτοντας το ζήτημα της παιδαγωγικής σχέσης σε μια ευρύτερα κοινωνική βάση, αναφέρεται στην παιδαγωγική σχέση ως το αρχέτυπο κάθε κοινωνικής σχέσης, ως μια αμοιβαία διαδικασία απελευθέρωσης (Postic, 1998: 93). Θεωρεί δηλαδή ότι στόχος αυτής της σχέσης είναι η απελευθέρωση των δασκάλων και των μαθητριών. Απελευθέρωση, η οποία στη σκέψη του βραζιλιάνου παιδαγωγού συνδέεται ξεκάθαρα με την απαλλαγή από την αλλοτριωμένη συνείδηση που προκύπτει από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες καταπίεσης και εκμετάλλευσης. Θεωρεί μάλιστα ότι όλες οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται θα έπρεπε να υιοθετούν το σκοπό και τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης. Να χρησιμεύει δηλαδή ως παράδειγμα για τις υπόλοιπες σχέσεις.

Μπορούμε να πούμε ότι ο Postic θέτει το ζήτημα των σκοπών της παιδαγωγικής σχέσης σε έναν πιο περιορισμένο πλαίσιο, αυτό του γνωσιακού/μορφωτικού, ενώ ο Πλάτωνας και ο Freire σε πολύ ευρύτερο, με περισσότερο φιλοσοφικό τόνο, αλλά σε διαφορετικές

βάσεις ο καθένας. Ο πρώτος σε ιδεαλιστική βάση, ενώ ο δεύτερος σε υλιστική. Ωστόσο, η ουσία των παραπάνω συλλογισμών είναι ότι κατά την παιδαγωγική σχέση οι δύο πλευρές επικοινωνούν, δένονται και αλληλεπιδρούν για την εκπλήρωση κάποιων σκοπών. Ο Postic μάλιστα υποστηρίζει ότι διακρίνουμε οποιαδήποτε σχέση επίδρασης από την παιδαγωγική σχέση, καθώς η τελευταία εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς (Postic, 1998: 35).

Προσωπικά, θεωρώ ορθή την τοποθέτηση του ζητήματος των σκοπών της παιδαγωγικής σχέσης σε κοινωνικά πλαίσια, δεδομένου ότι η παιδαγωγική σχέση προκύπτει από κοινωνικές ανάγκες και δεν μπορεί παρά να εξυπηρετεί κοινωνικούς σκοπούς. Ωστόσο, σχετικά με την άποψη του Postic ότι διακρίνουμε την παιδαγωγική σχέση από οποιαδήποτε άλλη σχέση επειδή εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς, αν αναλογιστούμε τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους ανθρώπους σίγουρα δεν μπορούμε να συμφωνήσουμε, καθώς εντοπίζονται ποικίλες σχέσεις που συνάπτονται προς επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Σίγουρα αποτελεί ειδοποιό στοιχείο της, αλλά μόνο του δεν αρκεί για να διακρίνει την παιδαγωγική σχέση από τις υπόλοιπες ανθρώπινες σχέσεις.

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες της παιδαγωγικής σχέσης, η εκπαιδευτικός είναι, συνήθως – αν δεν κάνουμε λόγο για εκπαίδευση ενηλίκων – η ενήλικη της σχέσης και επομένως είναι περισσότερο ώριμη, διανοητικά και συναισθηματικά, διαθέτοντας παράλληλα περισσότερες εμπειρίες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 334). Υποστηρίζεται ότι κατέχει έναν «ειδικό ρόλο», καθώς με την προσωπική της εμπλοκή και τις πρωτοβουλίες που μπορεί να πάρει έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την παιδαγωγική πράξη, αλλά και την ευρύτερη πραγματικότητα του σχολείου (Postic, 1998: 54). Είναι επιστημονικά καταρτισμένη σχετικά με το αντικείμενό της, επομένως, είναι λογικό το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για τον χαρακτήρα της παιδαγωγικής διαδικασίας να αναλογεί στην ίδια, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι μαθητές είναι αμέτοχοι (Postic, 1998: 54, 78, 193· Αραβανής, 1999: 51· Pavlidis, 2015: 19). Ο Dewey υποστηρίζει ότι η δασκάλα ως μέλος και εκπρόσωπος της κοινωνίας, είναι αυτή που θα επιλέξει τις κοινωνικές επιδράσεις που πρέπει, σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας, να δεχτούν οι μαθητές. Παράλληλα, οφείλει να βοηθά τους μαθητές, κατά τη μαθησιακή τους προσπάθεια, να αποτελεί στήριγμα για αυτούς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 333). Παρόμοια, ο Αραβανής αναφερόμενος στον κοινωνιολογικό ρόλο της αυθεντίας της δασκάλας, υποστηρίζει ότι είναι υπεύθυνη για την οργάνωση της σχολικής ζωής, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εκπληρώσουν εντός αυτής τους σκοπούς που έχουν τεθεί (Αραβανής,



1999: 12).

Ο Freire συμφωνεί ότι η επίδραση του δασκάλου είναι πολύ σημαντική κατά την παιδαγωγική διαδικασία (Freire, 1998: 32-3' Freire, 2006: 132), γι' αυτό και αφιερώνει σημαντικό μέρος στο έργο του για να διευκρινίσει τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί, προκειμένου να αντεπεξέλθει στην παιδαγωγική σχέση και να ωφελήσει το μαθητή και τη μαθήτριά. Έχοντας, λοιπόν, ως ένα βαθμό ισορροπήσει ψυχολογικά και ηθικά, είναι αυτός που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα μοντέλο προσώπου, ή αλλιώς προσωπικότητας, ως στήριξη κατά την ανάπτυξή τους (Postic, 1998: 78). Αν θεωρήσουμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένα «αυτοπραγματωμένο άτομο», σύμφωνα με την ορολογία του C. Rogers, είναι αυτός που μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την «αυτοπραγμάτωση» και των υπολοίπων ατόμων (Σπρίνγκ, 1987: 70), δηλαδή την ολοκλήρωσή τους ως προσώπων (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 37-9, 108, 114).

Ο Χ. Κωνσταντίνου διακρίνει δύο βασικές διαστάσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Αφενός, είναι επαγγελματίας παιδαγωγός, αφετέρου δημόσιος υπάλληλος. Όσον αφορά την πρώτη διάσταση, αυτή συνδέεται με τις λειτουργίες του σχολείου και έτσι προκύπτουν επιμέρους διαστάσεις στο ρόλο του. Ανταποκρινόμενος στην ιδεολογική-κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, η οποία συνδέεται με την αγωγή ως «σκόπιμη και συνειδητή κοινωνικοποίηση», ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο παιδαγωγού, ο οποίος εμφανίζεται ως «ειδικός» στα ζητήματα που σχετίζονται με την αγωγή και τη μάθηση και είναι ικανός να διαμορφώσει κατάλληλα τις σχετικές διαδικασίες προκειμένου αυτές να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των παιδιών (Κωνσταντίνου, 1994: 85-6). Από την τεχνική-μαθησιακή λειτουργία του σχολείου προκύπτει ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως *διδασκάλου*. Ο δάσκαλος αναλαμβάνει την ευθύνη της διδασκαλίας, κατά την οποία πρέπει να λάβει υπόψη του τόσο τις ανάγκες του παιδιού όσο και τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 1994: 94-5). Με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου – την προεπιλογή δηλαδή των μαθητών και των μαθητριών για συγκεκριμένες θέσεις στην κοινωνία και την ενσωμάτωσή τους σε αυτήν – συνδέεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως *αξιολογητή*, όπου καλείται να εκφράσει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών, οι οποίες έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και δεν μπορούν να αμφισβητηθούν. Θεωρητικά, η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και της

μαθήτριας (Κωνσταντίνου, 1994: 100-1). Τέλος, από την κουστωδιακή λειτουργία του σχολείου προκύπτει ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως *φύλακας*, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη φύλαξη και την «αξιοπρεπή διαβίωση των μαθητών στο σχολείο». Με τον τρόπο αυτό οι γονείς αποφορτίζονται από τον παιδαγωγικό τους ρόλο και είναι διαθέσιμοι για το κοινωνικοοικονομικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 1994: 104). Η δεύτερη βασική διάσταση στο ρόλο του εκπαιδευτικού, αυτή του δημοσίου υπαλλήλου, προκύπτει κατά τον διορισμό του. Με αυτό τον τρόπο «υπόκειται στη διοικητική ιεραρχία» και «η επαγγελματική του ζωή προσδιορίζεται από το δημοσιο-υπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία» (Κωνσταντίνου, 1994: 107). Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να ανταποκριθεί σε αυτό το νομικό και κανονιστικό πλαίσιο που υπάρχει και ελέγχεται για αυτό από τους ανωτέρους του (Κωνσταντίνου, 1994: 108-9).

Στην επικρατούσα μορφή της παιδαγωγικής διαδικασίας, την «αφηγηματική μορφή», σύμφωνα με τον Freire, η δασκάλα έχει το ρόλο του υποκειμένου της διαδικασίας, που γεμίζει με ύλη τα «δοχεία-μαθητές», και θεωρείται τόσο καλύτερη, όσο περισσότερο τα γεμίζει. Η δασκάλα έχει το ρόλο της καταθέτριας και ορίζεται ως πρόσωπο προς αντίθεση των μαθητών και των μαθητριών της. Δεν υπάρχει δηλαδή κάποιου είδους αμοιβαιότητα, αλλά μια αντίθεση ανάμεσα στα δύο μέρη της σχέσης (Φρέιρε, 1977: 77-9). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσα σε αυτή τη σχέση χάνει και η ίδια το ρόλο του υποκειμένου – με την έννοια του κριτικά και διερευνητικά σκεπτόμενου ατόμου (Freire, 1998: 30, 49) – και με αυτόν τον τρόπο αναιρούνται όλα τα παραπάνω, δηλαδή η ευθύνη που έχει ως υποκείμενο για την παιδαγωγική διαδικασία. Και ο Rogers επισημαίνει ότι ο δάσκαλος στην επικρατούσα μορφή της εκπαίδευσης είναι απρόσωπος, δε συμμετέχει δηλαδή σε αυτή ως προσωπικότητα, αλλά καλείται να υποδυθεί διάφορους ρόλους: του ειδήμονα, του αξιολογητή, του δικαστή, του αστυνομικού (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 106-7).

Σχετικά με την κυρίαρχη μορφή της παιδείας εντός της καπιταλιστικής κοινωνίας, υποστηρίζεται ότι ο ρόλος του δασκάλου στη σχέση τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες, αντανakλά ουσιαστικά την κοινωνική διαστρωμάτωση (Postic, 1998: 51). Με άλλα λόγια, ο ρόλος που αναλαμβάνει στα πλαίσια της τάξης, ανταποκρίνεται στην ιεραρχική δομή που υπάρχει στην κοινωνία. Εκείνος βρίσκεται στην κορυφή, γιατί διαθέτει εξουσία και ως εκ τούτου έλεγχο και δύναμη, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες βρίσκονται «υπό» αυτού. Ο Κωνσταντίνου επισημαίνει ότι δεδομένου ότι το σχολείο συνιστά έναν γραφειοκρατικό

μηχανισμό, ανάλογα επηρεάζεται και ο ρόλος του δασκάλου και της δασκάλας (Κωνσταντίνου, 1994: 78-9). Πρόκειται για ένα φαινόμενο που σχολιάζει και η γαλλίδα κοινωνιολόγος V. Isambert-Jamati, η οποία υποστηρίζει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να επιδεικνύει προτίμηση σε ένα συγκεκριμένο μαθητικό κοινό – το οποίο προέρχεται από τις ήδη ευνοημένες κοινωνικές τάξεις – στάση που ενθαρρύνει η λειτουργία του σχολικού μηχανισμού (Ιζαμπέρ-Ζαματί, 1985: 507). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού να αποκτά δευτερεύουσα σημασία ή να παραγκωνίζεται εντελώς. Η διδακτική πράξη λαμβάνει «τυποποιημένη και γραφειοκρατική μορφή» και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται περισσότερο στις απαιτήσεις τις κοινωνίας για διαιώνισή της, παρά στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Ο εκπαιδευτικός συμμορφώνεται με τις ανάλογες αρχές και σε συνδυασμό με την ελλιπή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση που διαθέτει, συμβάλλει στην προώθηση συγκεκριμένων ιδεολογικών προσανατολισμών στην εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 1994: 88-9, 96, 101-3, 109-10).

Βέβαια, η παρουσίαση των εκπαιδευτικών αποκλειστικά ως «θυμάτων» του συστήματος, θα ήταν αρκετά απλοϊκή. Προφανώς και διαμορφώνονται από τις υπάρχουσες συνθήκες και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που βιώνουν. Ωστόσο, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι συνειδητοποιημένες και άλλες που δεν είναι. Όσες από αυτές είναι συνειδητοποιημένες και έχουν επίγνωση του πολιτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, διαθέτουν μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης, σε σχέση με εκείνες που παρουσιάζονται ως «θύματα του συστήματος». Συνεπώς, κατηγοριοποιήσεις, όπως αυτές που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες παραγράφους, είναι σημαντικό να συνδυάζονται με διαλεκτική θεώρησή τους. Δηλαδή πώς σχετίζεται η μία με την άλλη, αλλά και με άλλους παράγοντες, όπως τις αντιφάσεις που προκύπτουν και δημιουργούν τα περιθώρια για αμφισβήτηση εκ μέρους της εκπαιδευτικού του ρόλου που της δίνεται.

Με τα παραπάνω μπορεί να συνδεθεί η διάκριση που πραγματοποίησε ο Kerschensteiner, πολλά χρόνια πριν, ανάμεσα στο ρόλο του «δασκάλου» και στο ρόλο του «παιδαγωγού»<sup>1</sup>. Ο πρώτος διαμορφώνει μια πραγματολογική στάση απέναντι στα μορφωτικά αγαθά, θέλοντας να τα προσεγγίσει και να τα παρουσιάσει με αντικειμενικό τρόπο. Διαθέτει, δηλαδή, μια ουδέτερη θέση και υπάρχει στην παιδαγωγική σχέση απλώς ως μέσο μεταφοράς και παρουσίασης των γνωστικών αντικειμένων. Αντίθετα, ο παιδαγωγός υιοθετεί μια

1 Να επισημανθεί ότι στην παρούσα εργασία δεν ακολουθείται αυτός ο εννοιολογικός διαχωρισμός των όρων, αλλά χρησιμοποιείται τότε ο όρος παιδαγωγός, τότε ο όρος εκπαιδευτικός, τότε ο όρος δάσκαλος.

περισσότερο προσωπική στάση, τόσο απέναντι στα «πνευματικά αγαθά», όσο και απέναντι στις μαθήτριές του, επιδιώκοντας την προσαρμογή της διδασκαλίας του στην υποκειμενικότητα καθεμιάς από αυτές (Παπανούτσος, 1977: 89). Γίνεται φανερό, ότι ο παιδαγωγός δεν υιοθετεί μια στάση «ουδέτερη», αλλά συμμετέχει στη διαδικασία με όλη την προσωπικότητά του και αντιμετωπίζει τις μαθήτριές του ως ιδιαίτερες προσωπικότητες. Μπορούμε, επομένως, να πούμε ότι – σύμφωνα με την παραπάνω νοηματοδότηση των όρων «παιδαγωγός» και «δάσκαλος» – οι σημερινοί εκπαιδευτικοί έχουν απολέσει σε μεγάλο βαθμό το ρόλο του παιδαγωγού και επιτελούν κατά κύριο λόγο ρόλο «δασκάλου», μεταβιβάζοντας απλώς γνώσεις. Για το λόγο αυτό είναι ευκολότερο να μετατρέπονται σε «όργανα» της εκάστοτε πολιτικής. Βέβαια, το ότι έχουν απολέσει το ρόλο του παιδαγωγού οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων που δεν είναι δυνατό να εξεταστούν με αναλυτικό τρόπο στην παρούσα εργασία.

Σίγουρα οι πρακτικές που εφαρμόζουν και οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες με τους μαθητές και τις μαθήτριες δεν είναι όμοιες, αλλά παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Οι διαφοροποιήσεις αυτές προέρχονται κυρίως από τη σχέση που έχουν με τη γνώση και την επιστήμη τους αφενός, και από τη στάση που υιοθετούν απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριές τους, αφετέρου (Postic, 1998: 144). Με βάση αυτά τα κριτήρια διαφοροποιείται και ο ρόλος τους. Να προστεθεί σε αυτές τις παρατηρήσεις του Postic ότι ο ρόλος τους επιπλέον διαμορφώνεται από το κατά πόσο είναι συνειδητοποιημένοι σχετικά με αυτό το ρόλο. Θεωρώ ιδιαίτερα εύστοχη την επισήμανση της Isambert-Jamati ότι πρέπει να αποφεύγουμε τόσο την παρουσίαση του εκπαιδευτικού ως απλό γρανάζι μιας μηχανής, όσο και την εξιδανίκευση του αποδίδοντάς του κοινωνική συνείδηση και εμπρόθετη δράση. Όπως κάθε κοινωνικός λειτουργός, αφενός μπορεί να αποτελέσει όργανο της εκάστοτε πολιτικής, αφετέρου μπορεί να την επηρεάσει και να την αλλάξει, ως ένα βαθμό (Ιζαμπέρ-Ζαματί, 1985: 495-6). Επομένως, δεν πρέπει να έχουμε αυταπάτες: ούτε ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται εκατό τοις εκατό από τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ούτε μένει ανεπηρέαστος από αυτόν. Ανάλογα με το βαθμό συνειδητότητας που διαθέτει, διαμορφώνει τη στάση του.

Στην άλλη πλευρά της παιδαγωγικής σχέσης βρίσκεται το παιδί ή ο νέος και η νέα. Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του 20ου αι., αλλά και μέχρι τις μέρες μας, ορισμένοι θεωρητικοί (Ντιούι, 1926· Μοντεσσόρι, 1983· Φρέιρε, 1977· Postic, 1998) τονίζουν ότι κατά την

παιδαγωγική σχέση το παιδί πρέπει να μπαίνει στο επίκεντρο ή ότι θα πρέπει να υπάρχει εκ μέρους των παιδαγωγών αυτό που αποκαλούν «πίστη στο παιδί»· πίστη, η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη για τη φύση του παιδιού.

Το παιδί μπαίνει στο κέντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας ή με άλλα λόγια η παιδαγωγική διαδικασία δομείται με σημείο αναφοράς το παιδί. Για να γίνει αυτό, η παιδαγωγός πρέπει να έχει βαθιά γνώση πάνω στα θέματα που αφορούν το παιδί, δηλαδή να γνωρίζει με ποιο τρόπο μαθαίνει, ποιες είναι οι ανάγκες και οι δυνατότητές του ανάλογα με την ηλικία την οποία έχει, πώς μπορεί να το βοηθήσει ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του. Ο Dewey υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να έχει ως αφετηρία την ψυχολογική γνώση του παιδιού, δηλαδή γνώση για τις ικανότητες, τις συνήθειες, τα ενδιαφέροντά του, και να είναι μια διαδικασία που δομείται πάνω σε αυτή τη γνώση και όχι κάτι ξένο προς το παιδί (Ντιούι, 1926: 67, 108, 110· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 329-30, 339).

Η Montessori τονίζει ότι το παιδί δεν πρέπει να θεωρείται μικρογραφία του ενήλικου, αλλά μια «διαφορετική μορφή προσωπικότητας με διαφορετικές επιδιώξεις». Για το λόγο αυτό θεωρεί ότι η μέθοδος που ακολουθείται στην εκπαιδευτική διαδικασία θα έπρεπε να βασίζεται στην ψυχολογική ανάπτυξη του φυσιολογικού παιδιού (Μοντεσσόρι, 1983: 22-3, 87-8) – βέβαια με τον τρόπο αυτό λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των παιδιών, ωστόσο αποκλείονται όσα παιδιά αποκλίνουν αναπτυξιακά από τη νόρμα του «φυσιολογικού παιδιού» που επιβάλλεται.

Με αυτή την ιδέα συμφωνεί και ο Freire, μόνο που την εμπλουτίζει, καθώς δεν κάνει λόγο για την ανάπτυξη του φυσιολογικού παιδιού. Για να παρέχουν βοήθεια στη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανακαλύψουν πώς μαθαίνει το κάθε παιδί (Freire, 2006: 183-4). Αυτό που τον ενδιαφέρει δεν είναι τα παιδιά γενικά, αλλά το κάθε παιδί ειδικά. Είναι σημαντικό να τα αντιμετωπίσουν ως ιδιαίτερες φυσιογνωμίες, να λάβουν μια προσωπική στάση απέναντί τους και να δουν τι γνωρίζουν ήδη, ώστε να το αξιοποιήσουν. Δεν είναι, επομένως, μόνο η ψυχολογική γνώση του παιδιού που χρειάζεται στην παιδαγωγική διαδικασία, αλλά και η γνώση του κόσμου του, αυτού που ο Freire ονομάζει «θεματικό σύμπαν». Οι παιδαγωγοί οφείλουν να επιδεικνύουν σεβασμό απέναντι στα παιδιά και να κατανοούν τον κόσμο τους (Freire, 1977: 131· Freire, 2006: 183-4).

Το παραπάνω σκεπτικό – με εξαίρεση την ιδέα του Freire – μπορούμε να πούμε ότι συνδέεται με την «πίστη στο παιδί» που αποτέλεσε πρόταγμα των παιδαγωγών της «Νέας

Αγωγής». Σύμφωνα με την Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, «η Νέα Αγωγή άρχισε ως δυσαρέσκεια ενάντια στην “παραδομένη” εκπαίδευση, ως ανάγκη για μεταρρύθμιση, ως ένα πνευματικό κοινωνικό κίνημα». Οι ιδέες που την αποτελούν σχηματίστηκαν σταδιακά με τη συμβολή πολλών θεωρητικών και επιστημόνων από διαφορετικούς κλάδους, όπως η βιολογία, η φυσιολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία, η ψυχολογία, η παιδαγωγική (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980: 9). Συνοπτικά, οι βασικότερες ιδέες που συναντούμε στα πλαίσια της Νέας Αγωγής είναι ο σεβασμός και η καλλιέργεια της ατομικότητας και της μοναδικότητας κάθε παιδιού, η αυτενέργεια του παιδιού σε κάθε τομέα, το παιδί ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, η σύνδεση σχολείου και κοινότητας, η ελεύθερη δραστηριότητα του παιδιού και τέλος η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980: 17-8).

Πίστη στο παιδί σημαίνει, αισιοδοξία και εμπιστοσύνη στις δυνατότητες ανάπτυξής του (Postic, 1998: 119). Πίστη στο ότι αν έχει τα κατάλληλα ερεθίσματα δεν μπορεί παρά να αναπτυχθεί σε κάτι θετικό, κάτι καλό (Reble, 2010: 448-52). Πίστη ότι η ελπίδα για βελτίωση και αλλαγή του κοινωνικού σκηνικού βρίσκεται στο παιδί και τις δυνατότητές του, οι οποίες – σύμφωνα με τη βιολογική διάσταση που δίνει η Montessori στην ιδιαιτερότητα του παιδιού – στηρίζονται στην εσωτερική σοφία του, που τη χαρακτηρίζουν νόμοι «όμοιοι με της φύσης» (Μοντεσσόρι, 1983: 20-1, 23).

Επομένως, η παιδαγωγός πρέπει να πιστέψει σε αυτό, να το σεβαστεί και να του δείξει ότι το πιστεύει και ότι το σέβεται, καθώς έτσι ενισχύεται η σχέση μεταξύ τους (Postic, 1998: 121). Και όλα αυτά γιατί κρίνεται πιο σημαντική από ποτέ η αναγκαιότητα εξύψωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας, για να επέλθει η ισορροπία ανάμεσα στον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου και στη ραγδαία εξωτερική ανάπτυξη (Μοντεσσόρι, 1986: 118). Μια ιδέα με έντονη ρουσσώϊκή επιρροή που συναντούμε και στη σκέψη του Pestalozzi, ο οποίος κρίνοντας ως αφύσικες τις κοινωνικές αλλαγές που παρατηρούνται κατά την εποχή του, υποστηρίζει ότι είναι περισσότερο αναγκαία από ποτέ μια «εσωτερική μεταρρύθμιση της ζωής» (Reble, 2010: 335).

Γνώση του παιδιού, του κόσμου του και πίστη σε αυτό – συνιστούν ουσιαστικά και απαραίτητα στοιχεία κάθε παιδαγωγικής πράξης. Σεβόμαστε το παιδί και πιστεύουμε σε αυτό, επειδή γνωρίζουμε ότι κάτι τέτοιο έχει ευεργετικά αποτελέσματα. Το παιδί έχει μελετηθεί και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν γνώση επί του θέματος, προκειμένου η βοήθειά τους προς

αυτό να είναι πιο αποτελεσματική. Το γεγονός όμως ότι η ανάπτυξη των παιδιών, συνήθως, ακολουθεί κάποια κοινά στάδια, δε σημαίνει ότι αντιμετωπίζουμε όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Η ψυχολογική γνώση του παιδιού πρέπει να συνδυάζεται με την προσωπική προσέγγιση του κάθε παιδιού, η οποία παρέχει γνώση των συνθηκών εντός των οποίων αναπτύχθηκε, γνώση του κόσμου του. Παρόμοια βάση έχει και η ψυχολογική γνώση όπως τη χρησιμοποίησε ο Dewey, γνώση της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του κάθε παιδιού.

Βέβαια, εκτός από αυτή τη γνώση που διαθέτουμε, ο σεβασμός και η φροντίδα μας για το παιδί πηγάζει και από κάποιον άλλο λόγο. Σεβόμαστε το παιδί και την ιδιαιτερότητά του, γιατί διαθέτουμε συνείδηση του δεσμού μας με τους άλλους ανθρώπους και της ευθύνης μας απέναντι στη νέα γενιά. Πρόκειται για την ευθύνη της παλαιάς γενιάς να φροντίσει τη νέα γενιά και να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες της, μέχρι η δεύτερη να μη χρειάζεται πλέον αυτή τη βοήθεια. Ευρισκόμενη σε ένα ανώτερο επίπεδο ωριμότητας, η παλαιά γενιά είναι επιφορτισμένη με αυτό το καθήκον. Η συγκεκριμένη ευθύνη στηρίζεται στην ευρύτερη ευθύνη του κάθε ανθρώπου απέναντι στο σύνολο της ανθρωπότητας και δεν αφορά μόνο το θέμα της επιβίωσης, αλλά και την πολιτισμική εξέλιξή της.

Η παιδαγωγική διάσταση υπάρχει σε ποικίλες ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα στην τέχνη. Ο καλλιτέχνης ή η καλλιτέχνιδα επιθυμεί να επηρεάσει τους ανθρώπους, να τους μεταδώσει ιδέες και σκέψεις, να τους διαμορφώσει προς κάποια κατεύθυνση (Παπανούτσος, 1977: 114). Ωστόσο, η ύπαρξη της παιδαγωγικής διάστασης δεν μπορεί να αποτελέσει κριτήριο για να χαρακτηριστεί η σχέση ανάμεσα στον καλλιτέχνη και το υποκείμενο που έρχεται σε επαφή με το έργο του, «παιδαγωγική». Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι η παιδαγωγική σχέση είναι η συνάντηση μεταξύ δύο προσώπων, της δασκάλας και του μαθητή, κατά την οποία επιδιώκεται η επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών – μορφωτικών και ευρύτερα κοινωνικών – και διαθέτει συστηματικό χαρακτήρα, όπως επίσης και προσωπικό τόνο, δεδομένου ότι προσαρμόζεται ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από ανισότητα ανάμεσα στα μέρη της, καθώς η μια πλευρά, η δασκάλα, είναι – θεωρητικά μιλώντας – μια ώριμη προσωπικότητα, ενώ η άλλη πλευρά, ο μαθητής, μια εν δυνάμει προσωπικότητα. Παρά τη συγκεκριμένη ανισότητα, και οι δύο πλευρές έχουν κάτι να λάβουν και κάτι να προσφέρουν σε αυτή τη διαδικασία και ανάλογα διαμορφώνονται και οι ρόλοι τους. Θεωρητικά, ο ρόλος των δασκάλων

διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό τόσο από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από το βαθμό συνειδητοποίησης του ρόλου τους στα πλαίσια αυτού του συστήματος. Από την άλλη ο μαθητής και η μαθήτρια πρέπει να αποτελούν σημείο αναφοράς κατά τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης. Σε ένα αρχικό στάδιο το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης αφορά το δάσκαλο και τη δασκάλα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο μαθητής και η μαθήτρια διαθέτουν παθητική θέση σε αυτή. Όπως θα αναπτυχθεί παρακάτω, συμμετέχουν και εκείνοι/ες ως πολύπλευρες υπό ανάπτυξη προσωπικότητες. Τέλος, είναι μια σχέση που χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα, ένταση και πάθος τόσο προς τα πρόσωπα όσο και προς τα αντικείμενα, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων (Παπανούτσος, 1977: 91).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η παιδαγωγική σχέση είναι μια σχέση που δημιουργείται ανάμεσα σε δύο υποκείμενα που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης – ως προσωπικότητες – και εκδηλώνεται με συστηματικότητα και προγραμματισμό, επιδιώκοντας την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών.



## Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Η γνωστική προσέγγιση ενός αντικειμένου μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η διδασκαλία, που αποτελεί την οργανωμένη πλευρά της παιδαγωγικής σχέσης. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αρχικά θα εξεταστεί το πώς έγινε αντιληπτή η γνωστική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης στο έργο του Πλάτωνα, όπου αναδεικνύεται ένα πολύ ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της: αυτό της αναδημιουργίας. Έπειτα θα παρουσιαστούν οι ρόλοι που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες κατά τη γνωστική διαδικασία και θα ακολουθήσει η ανάδειξη της αναγκαιότητας της παιδαγωγικής σχέσης ως τρόπου προσέγγισης της γνώσης. Τέλος, θα πραγματευτώ τον πολιτικό χαρακτήρα που διαθέτει το περιεχόμενο που δίνουμε στην παιδαγωγική σχέση ως προσέγγιση της γνώσης.

### Η παιδαγωγική σχέση στη σκέψη του Πλάτωνα

Ήδη από την αρχαιότητα, ο Πλάτωνας διατυπώνει τις απόψεις του για την παιδαγωγική σχέση και την ιδιαιτερότητά της. Αν και αναφέρεται γενικότερα στην παιδεία ως διαδικασία και φαινόμενο, γίνεται φανερό ότι εστιάζει στα χαρακτηριστικά της σχέσης μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγγομένου. Κατά την αρχαιότητα, η παιδευαστία λάμβανε παιδαγωγική διάσταση (Συμπόσιον, 181b). Ο Πλάτωνας είναι εκείνος που προσπαθεί να διαχωρίσει την παιδαγωγική σχέση από αυτή τη διάσταση και να τονίσει ότι πρόκειται για κάτι ανώτερο που δεν μπορεί να συνδυάζεται με σαρκικές απολαύσεις. Για την ιδεαλιστική σκέψη του Πλάτωνα, υπέρτατος στόχος της παιδαγωγικής σχέσης είναι η προσέγγιση και η «παντοτινή κατοχή» του Αγαθού, που αποτελεί για εκείνον την ύψιστη αξία, την πηγή των πάντων (Συμπόσιον, 204e, 205a, 205e, 206a). Το Αγαθό δεν είναι κάτι υλικό, είναι ιδέα και για το λόγο αυτό μπορεί να προσεγγιστεί μόνο μέσω του «πνεύματος» του κάθε ανθρώπου, μέσω της νόησής του, όταν αυτή απομακρύνεται από την υλική πραγματικότητα, η οποία βρίθεται από πλάνες. Επομένως, για εκείνον, η πνευματική επαφή και επικοινωνία ανάμεσα στις

δύο πλευρές της παιδαγωγικής σχέσης είναι πολύ ανώτερη σε σχέση με τη σαρκική επαφή, διότι συμβάλλει στην επίτευξη του παιδαγωγικού σκοπού. Στο έργο του αρχαίου φιλοσόφου, η ερωτική ορμή αποκόπτεται, στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, από οτιδήποτε σωματικό και αποκτά ιδεαλιστικό χαρακτήρα (Συμπόσιον, 210c, 211b· Παπανούτσος, 1977: 129).

Ο Πλάτωνας θεωρεί ότι η παιδαγωγική σχέση συνιστά μια διαδικασία «πνευματικής δημιουργίας», η οποία μάλιστα διέρχεται από ορισμένα στάδια (Συμπόσιον, 210a). Αρχικά, ο παιδαγωγός έχει έρθει σε επαφή με τα «πνευματικά αγαθά» και τις αξίες (Συμπόσιον, 210a, 210c, 210d), οπότε και βρίσκεται σε μια κατάσταση «εγκυμοσύνης», καθώς τα φέρει μέσα του. Έπειτα, νιώθει έντονη ανάγκη να έρθει σε επαφή με το νέο άνθρωπο για να «γεννοβολήσει» μέσα σε εκείνον, να τον καταστήσει φορέα των «πνευματικών αγαθών» και αξιών που κατέχει ο ίδιος (Συμπόσιον, 209b-209c). Η προσωπικότητα του νέου με τη σειρά της, αφού έχει «γονιμοποιηθεί» από τον παιδαγωγό, βρίσκεται σε κατάσταση «εγκυμοσύνης», ως φορέας πλέον αυτών των αγαθών. Πρόκειται για μια διπλή διαδικασία, αφενός λαμβάνει χώρα το «τίκτειν», και αφετέρου το «γεννάν» (Συμπόσιον, 209c). Από αυτά, το πρώτο συνδέεται με την πράξη των γυναικών κατά την αναπαραγωγική διαδικασία, ενώ το δεύτερο με την πράξη των ανδρών. Με άλλα λόγια, ο παιδαγωγός «γεννά» τα παιδαγωγικά αγαθά στις ψυχές των παιδαγωγούμενων και ταυτόχρονα τις «γονιμοποιεί». Μπορούμε, επομένως, να πούμε ότι στη σκέψη του Πλάτωνα, κατά την παιδαγωγική σχέση λαμβάνει χώρα ένας «ψυχικός τοκετός» (Παπανούτσος, 1977: 116-118).

Είναι φανερό από την παραπάνω περιγραφή ότι η παιδαγωγική σχέση λαμβάνει ιδεαλιστικά χαρακτηριστικά, καθώς γίνεται λόγος για «πνευματικά αγαθά», για «αιώνιες αξίες», για τις «ψυχές» του παιδαγωγού και του παιδαγωγούμενου, οι οποίες έρχονται σε επαφή. Για τον Πλάτωνα, όλα τα παραπάνω στοιχεία υπάρχουν αιώνια σε έναν απροσδιόριστο τόπο. Υπήρχαν πριν από τον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο και θα υπάρχουν μετά από αυτούς. Τα χαρακτηρίζει μια ανεξαρτησία από την ανθρώπινη διάνοηση και πολύ περισσότερο από την ανθρώπινη δράση. Αυτό σημαίνει ότι δεν αποτελούν προϊόν της ανθρώπινης σκέψης και δράσης, αλλά προκύπτουν από το «αιώνιο πνεύμα», το Αγαθό, που είναι πηγή των πάντων. Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, το «Αγαθό» παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με ό,τι αποκαλούμε θεό, δηλαδή δημιουργό. Είναι δηλαδή κάτι ανώτερο και ανεξάρτητο από τους ανθρώπους, οι οποίοι επίσης αποτελούν μέρος της δημιουργίας του

(Συμπόσιον, 211a, 211b). Οι άνθρωποι δεν μπορούν παρά μόνο να πλησιάσουν ελάχιστα το Αγαθό, να δουν ένα μέρος αυτού. Επομένως, μιλώντας για την παιδαγωγική σχέση σε αυτά τα πλαίσια, μπορούμε να πούμε ότι ο δάσκαλος είναι ο «φωτισμένος», αυτός που κατάφερε να δει λίγη από τη λάμψη του Αγαθού και έχει την αποστολή να οδηγήσει και τους μαθητές του κοντά σε αυτό, «εκχέοντας» στις ψυχές τους τα «πνευματικά αγαθά» και τις «αιώνιες αξίες».

Παρά την ιδεαλιστική βάση της παραπάνω περιγραφής, εντοπίζουμε ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της παιδαγωγικής σχέσης, που μπορεί να αποτελέσει και «σκοπιά» εξέτασής της, το ότι συνιστά έναν τρόπο προσέγγισης της γνώσης. Όταν κάνουμε λόγο για παιδαγωγική σχέση, συνήθως έχουμε κατά νου μια σχέση όπου δασκάλα και μαθήτριες έρχονται σε επαφή, συνήθως στα σχολικά πλαίσια, προκειμένου οι δεύτερες να αποκτήσουν γνώσεις που δε διαθέτουν. Πρόκειται, βέβαια, για μια απλοϊκή περιγραφή της παιδαγωγικής σχέσης. Ωστόσο, αυτό που θέλω να τονίσω είναι ότι συνήθως δίνεται έμφαση στο μορφωτικό μέρος αυτής. Μπορεί στο παράδειγμα του Πλάτωνα να μη γίνεται λόγος για γνώσεις, αλλά για «πνευματικά αγαθά και αξίες». Οποιον όρο και αν χρησιμοποιήσουμε, πρόκειται για μια διαδικασία, όπου η μία πλευρά κατέχει «κάτι» σε μεγαλύτερο βαθμό και μέσα από την αλληλεπίδραση η άλλη πλευρά το προσεγγίζει και το οικειοποιείται, προχωρώντας έπειτα σε αναδημιουργία αυτού. Στην παραδοσιακή μορφή της παιδαγωγικής σχέσης, αυτή που συνήθως μεταδίδει είναι η δασκάλα, ενώ εκείνη που δέχεται είναι η μαθήτρια. Ωστόσο, είναι σημαντικό να συγκρατήσουμε το στοιχείο της αναδημιουργίας της γνώσης από την πλευρά του παιδαγωγούμενου που προκύπτει από τις σκέψεις του Πλάτωνα και να μη μείνουμε σε μια τόσο περιοριστική προσέγγιση της γνωστικής πλευράς της παιδαγωγικής σχέσης.

### Οι συμμετέχοντες

Κατά τη μελέτη της παιδαγωγικής σχέσης ως τρόπου προσέγγισης γνώσεων, το ενδιαφέρον στρέφεται συχνά στη θέση που κατέχουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες. Στη φιλοσοφία του Πλάτωνα, γίνεται λόγος για έναν ξεχωριστό τύπο ανθρώπου, τον παιδαγωγικό. Ο τύπος αυτός προέκυψε καθώς η ζωή των ανθρώπων γινόταν «πνευματικότερη» και έτσι η «παιδαγωγική ορμή» που είχε βιολογικές ρίζες και από την οποία διακατέχονταν όσοι γίνονταν γονείς, ανήλθε στη συνείδηση αυτών των ανθρώπων.

Ωστόσο, ο Πλάτωνας υποστηρίζει ότι παρ' όλο που έχει περάσει στο επίπεδο της συνείδησης, δεν έχει χάσει ούτε την «καθολικότητα» ούτε την «ορμή» της. Η καθολικότητα συνδέεται με τη βιολογική προέλευση της παιδαγωγικής διάθεσης, ενώ η ορμή με το πάθος που τη χαρακτηρίζει. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης αντίληψης, ο παιδαγωγός δεν αναλαμβάνει κάποιο ξεχωριστό επαγγελματικό ρόλο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά το έργο του είναι συνυφασμένο με ολόκληρη τη ζωή του, δεν έχει διακριτά όρια από αυτήν. Σε αυτό το σημείο είναι που ο παιδαγωγός μοιάζει, σύμφωνα με τον Παπανούτσο, με τον «ηθικό άνθρωπο» (Παπανούτσος, 1977: 91-2, 105-8), δεδομένου ότι η ηθική δραστηριότητα όπως και η παιδαγωγική, θεωρείται τρόπος ζωής και δεν μπορεί να περιχαραχθεί σε συγκεκριμένα πλαίσια.

Ο Πλάτωνας θέτει το ζήτημα του ρόλου του δασκάλου με βιολογικούς όρους, κάνοντας λόγο για βιολογικές «ορμές» και «ρίζες». Αυτό που θέλει και πάλι να δείξει είναι ότι το ζήτημα της παιδαγωγίας σχετίζεται με κάτι πέρα και πάνω από τους απλούς ανθρώπους, κάτι που δεν μπορούν να ελέγξουν. Αποφεύγει οποιαδήποτε σύνδεση με κοινωνικά ζητήματα, αποφεύγει δηλαδή να διερευνήσει το λόγο που πλέον αναλαμβάνουν κάποιοι εκτός οικογένειας τη διαπαιδαγώγηση των νέων. Αντ' αυτού, παρουσιάζει έναν ανθρώπινο τύπο επιφορτισμένο με τη συγκεκριμένη αποστολή. Με άλλα λόγια, υποστηρίζει ότι κάποιος γεννιέται παιδαγωγός, όπως – σύμφωνα με την άποψή του – κάποιος άλλος γεννιέται πολιτικός ή γεννιέται πολεμιστής.

Κατά τη γνώμη μου, υποπέφτει σε μια αντίφαση. Αναφέρει ότι η συγκεκριμένη παιδαγωγική ορμή ήταν βιολογική και τη διέθεταν όσοι γίνονταν γονείς, ήταν κάτι σαν ένστικτο, μια ιδιότητα που υπήρχε στη φύση των ανθρώπων και ενεργοποιούνταν ασυνείδητα όταν έφερναν στον κόσμο νέους ανθρώπους. Αφού η ανθρώπινη κοινωνία έγινε «πνευματικότερη» – υποθέτω εννοεί ότι αναπτύχθηκε πολιτισμικά και έπαψε να κυριεύεται από ζωώδη ένστικτα – αυτό το ένστικτο για τη διαπαιδαγώγηση των νέων ανήλθε στη συνείδηση των ανθρώπων, δηλαδή έγινε μια συνειδητή κοινωνική επιλογή. Επομένως, δεν προέκυπτε πλέον βιολογικά, αλλά ήταν μια αναγκαιότητα στα πλαίσια της κοινωνίας, την οποία πλέον δεν αναλάμβαναν οι γονείς, αλλά άνθρωποι εκτός οικογένειας. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι ο παιδαγωγός είναι ξεχωριστός τύπος ανθρώπου, που εξακολουθεί να βιώνει την αποστολή του με ορμητικότητα που παραπέμπει σε ένστικτο. Αυτή είναι και η αντίφαση. Αυτό που περιγράφει ο Πλάτωνας είναι μια ιδιότυπη κοινωνία, η οποία εν μέρει είναι

«ανθρώπινη», από την άποψη ότι τα μέλη της έχουν απαλλαγεί από ζωώδεις δυνάμεις που ελέγχουν τη βούλησή τους και έχουν αναπτύξει συνείδηση, αλλά ταυτόχρονα διαθέτουν ενστικτώδεις ορμές και γεννιούνται για να έχουν συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους. Εφόσον, λοιπόν, κάποιος γεννιέται ως παιδαγωγός, δεν μπορούμε να πούμε ότι στη σκέψη του Πλάτωνα η παιδαγωγία έχει απολέσει το βιολογικό της χαρακτήρα και έχει ανέλθει σε κοινωνικό ζήτημα, που τίθεται με συνειδητό τρόπο. Μας κάνει μάλιστα να αναρωτιόμαστε πώς μπορεί κάποιος να έρχεται σε αυτό τον κόσμο με συγκεκριμένη κοινωνική αποστολή. Πώς δηλαδή είναι δυνατό η φύση να προετοιμάζει τους ανθρώπους για τους κοινωνικούς τους ρόλους.

Παρόμοια, υιοθετώ την ίδια κριτική στάση απέναντι στις ιδέες του Παπανούτσου, ο οποίος – κατά την παρουσίαση των ιδεών του Πλάτωνα – δε φαίνεται να διαχωρίζει τη θέση του περί ύπαρξης διαφορετικών τύπων ανθρώπων (παιδαγωγικός τύπος, ηθικός τύπος). Δεν μπορούμε να δεχθούμε ότι κάποιοι άνθρωποι προορίζονται από τη φύση τους να εξελιχθούν σε συγκεκριμένους τύπους ανθρώπων, οι οποίοι μάλιστα συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές έννοιες και διαδικασίες. Αλλά ακόμα και αν ο Παπανούτσος δε συνδέει αυτήν την τυπολογία με τη φύση, δεν παύει να αποτελεί μια πολύ περιοριστική και στατική προσέγγιση της προσωπικότητας του κάθε ανθρώπου.

Στις μέρες μας, βέβαια, ο ρόλος του δασκάλου και της δασκάλας δε θεωρείται ότι δίνεται από τη φύση τους, ότι δηλαδή υπάρχουν παιδαγωγικοί τύποι ανθρώπων, ωστόσο ο δάσκαλος εξακολουθεί και έχει το ρόλο εκείνου που «γνωρίζει», που κατέχει τη γνώση. Επομένως, δεν είναι εφικτό να υπάρξει παιδαγωγική σχέση, χωρίς την ύπαρξη ενός δασκάλου ή μιας δασκάλας, ενός ανθρώπου που διαθέτει γνώσεις και είναι διατεθειμένος/η να τις μεταδώσει.

Όπως και αν αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του δασκάλου και της δασκάλας, για να εκπληρώσουν αυτή την αποστολή τους, είναι απαραίτητη η ύπαρξη της άλλης πλευράς της παιδαγωγικής σχέσης, του μαθητή ή της μαθήτριας. Στην επικρατούσα μορφή της εκπαίδευσης, ο ρόλος που δίνεται στο μαθητή δεν χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα, οπότε μπορούμε να πούμε ότι μοιάζει περισσότερο με ρόλο αντικειμένου, παρά υποκειμένου. Η Μ. Montessori υποστηρίζει ότι οι ενήλικοι βλέπουν τους μαθητές ως άδεια δοχεία προς γέμισμα (Μοντεσσόρι, 1986: 51), μια ιδέα που τη συναντούμε και στο έργο του P. Freire (Φρέιρε, 1977: 77-8). Αντίθετα, όμως, με αυτή την αντίληψη ο μαθητής και η μαθήτρια πρέπει να

κατέχουν έναν ουσιαστικό ρόλο στην παιδαγωγική διαδικασία, όπως άλλωστε τονίστηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, κάτι που ισχύει και για τη γνωστική διάστασή της. Ο Freire μάλιστα υποστηρίζει ότι η αφετηρία της παιδαγωγικής διαδικασίας πρέπει να βρίσκεται στον ίδιο το μαθητή και την περιέργεια από την οποία διακατέχεται (Freire, 1998: 32). Είναι σημαντικό οι μαθητές και οι μαθήτριες να εμπλέκονται με τρόπο ενεργητικό σε μια αμοιβαία δημιουργία και αναδημιουργία της γνώσης (Pavlidis, 2015: 29). Μάλιστα, η παιδεία, έτσι όπως ορίζεται από τον Παπανούτσο, δεν αφορά μόνο την «ορμή» που νιώθουν οι παιδαγωγοί για τους παιδαγωγούμενους και τους οδηγεί κοντά τους, αλλά και το αντίστροφο. Οι παιδαγωγούμενοι διακατέχονται από την ίδια «ορμή» για τους παιδαγωγούς και εκπέμπουν εξίσου «έντονη και συνεχή ενέργεια και ακτινοβολία» (Παπανούτσος, 1977: 85-6).

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, η χρήση όρων που παραπέμπουν σε ενστικτώδεις παιδαγωγικού περιεχομένου ενέργειες δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή. Δεν μπορεί δηλαδή κάποια εσωτερική βιολογική δύναμη να οδηγεί την μαθήτριά προς την παιδαγωγό. Αυτό που πρέπει όμως να σημειωθεί είναι ότι ο μαθητής και η μαθήτριά έχοντας την επιθυμία να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους, αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του δασκάλου και της δασκάλας το άτομο που μπορεί να τους/ις βοηθήσει να τον ανακαλύψουν και να τον κατανοήσουν. Ο Παπανούτσος υιοθετεί την ορολογία του Πλάτωνα, χωρίς να διαχωρίζει τη θέση του, και ονομάζει αυτή την αναγνώριση «ορμή», θέλοντας μάλλον να τονίσει την ένταση που δίνει στη σχέση. Ωστόσο, τέτοιου είδους όροι ενδεχομένως να οδηγούν σε παρερμηνείες.

Επιπλέον, μπορούμε να πούμε ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές συμμετέχουν με ουσιαστικό τρόπο στην παιδαγωγική διαδικασία, καθώς οι εμπειρίες και οι γνώσεις που κατέχουν και συνδέονται άμεσα με την πολιτισμική τους ταυτότητα, λαμβάνονται υπόψη και συνιστούν βάση για αυτήν (Φρέιρε, 1977: 130· Freire, 1998: 36· Freire, 2006 : 253-4). Αυτό θεωρώ, τουλάχιστον, ότι θα πρέπει να ισχύει. Διαφορετικά, όταν αγνοείται το συγκεκριμένο υπόβαθρο και η παιδαγωγική διαδικασία εκκινεί από μηδενική βάση, είναι σαν να απευθύνεται στο κενό. Επομένως, με αυτά τα δεδομένα δεν είναι δυνατό ο δάσκαλος και η δασκάλα να προσεγγίσουν και να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό και με θετικό τρόπο τις μαθήτριες και τους μαθητές τους.

### Η αναγκαιότητα της παιδαγωγίας

Η πλευρά της παιδαγωγικής σχέσης που συνδέεται με τη προσέγγιση γνώσεων αποκαλείται συνήθως διδασκαλία. Ο Κωνσταντίνου μας δίνει δύο ορισμούς για τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον πρώτο, η διδασκαλία είναι «η σκόπιμη, η οργανωμένη και κυρίως η θεσμοθετημένη διαδικασία μεταβίβασης γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων στο εκπαιδευόμενο άτομο». Ο δεύτερος ορισμός παρουσιάζει τη διδασκαλία ως την «οργανωμένη διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, ως μια διαδικασία αγωγής στο πλαίσιο τη παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης» (Κωνσταντίνου, 1994: 95). Θεωρώ ότι ο πρώτος ορισμός είναι αρκετά ελλιπής, από την άποψη ότι παρουσιάζει τη διδασκαλία ως μια μονόδρομη διαδικασία που επηρεάζει αποκλειστικά το δέκτη, δηλαδή το μαθητή ή την μαθήτριά, κάτι που θα προσπαθήσω να δείξω παρακάτω ότι δεν ισχύει. Αντίθετα, ο δεύτερος ορισμός χαρακτηρίζει τη διδασκαλία ως «οργανωμένη διαδικασία επικοινωνίας» και έτσι γίνεται κατά κάποιο τρόπο νύξη στην αμοιβαιότητα που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη διαδικασία. Βέβαια, το περιεχόμενο που δίνει ο καθένας στην έννοια της επικοινωνίας μπορεί να ποικίλει. Δίνεται, όμως, η δυνατότητα να προσδώσουμε το στοιχείο της αμοιβαιότητας, να ορίσουμε δηλαδή την επικοινωνία ως μια διαδικασία που απαιτεί αμοιβαιότητα. Ένα δεύτερο στοιχείο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι και οι δύο ορισμοί επισημαίνουν ότι πρόκειται για μια διαδικασία οργανωμένη, κάτι που σημαίνει ότι δεν μπορεί να είναι αυθόρμητη, αλλά εκ των προτέρων μελετημένη – και όχι απαραίτητα λεπτομερώς σχεδιασμένη – αποβλέποντας στην επίτευξη ορισμένων γνωστικών στόχων.

Παρακάτω, αφού πρώτα παρουσιαστεί εν συντομία η ιστορική εξέλιξη της παιδαγωγίας, θα αναδειχθεί η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, ως οργανωμένης δραστηριότητας που αποβλέπει στην επίτευξη γνωστικών στόχων· δηλαδή ως διδασκαλίας.

### *Σύντομη ιστορική αναδρομή*

Η μεταβίβαση της ευθύνης για τη μόρφωση των νέων σε άτομα εκτός οικογένειας ξεκινά ήδη από την αρχαιότητα. Οι αρχαίοι έδιναν μεγάλη σημασία στη μόρφωση, γιατί έδιναν μεγάλη σημασία στην επεξεργασία της μορφής του ανθρώπου και τόνιζαν την

πλαστικότητα της. Κατά την αρχαϊκή εποχή, οι ευγενείς θεωρούσαν ότι οι νέοι της καταγωγής τους έπρεπε να διαμορφωθούν κατάλληλα για τον κοινωνικό προορισμό τους, που ήταν η εξουσία και ο πόλεμος. Η αγωγή, επομένως, στόχευε στη διαμόρφωση ενός ιδανικού τύπου ανθρώπου και απευθυνόταν αποκλειστικά σε ευγενείς (Reble, 2010: 26-7).

Και κατά την κλασική εποχή, η αγωγή δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της οικογένειας. Κατά τη διάρκεια της παρουσιάζονται δύο κυρίαρχα μοντέλα αγωγής, εκ διαμέτρου αντίθετα μεταξύ τους. Από τη μια πλευρά, η Σπάρτη με την έντονα στρατιωτική και αριστοκρατική οργάνωση, παρέχει μια υποχρεωτική κρατική δημόσια αγωγή στα παιδιά από έξι ετών και άνω. Κορίτσια και αγόρια απομακρύνονται από τις οικογένειες τους και ακολουθούν αγωγή που στοχεύει στη μέγιστη απόδοση του στρατιωτικού κράτους (Reble, 2010: 29-30). Από την άλλη πλευρά υπάρχει η φιλελεύθερη και δημοκρατική Αθήνα, όπου η διαμόρφωση του ήθους του πολίτη απαιτεί υψηλή πολιτική και διανοητική παιδεία. Η μόρφωση αποκτά ιδιαίτερη σημασία και ουσιαστικά γίνεται πράξη μια «ζωντανή παιδεία»: η πόλη στο σύνολό της, μέσω της πολιτιστικής ζωής επιτελεί το έργο της αγωγής για όλους τους πολίτες. Παράλληλα, οι γονείς αναθέτουν τη μουσική και γυμναστική εκπαίδευση των αγοριών τους σε ιδιωτικούς δασκάλους, οι οποίοι ωστόσο είναι δούλοι και ως τέτοιοι δεν χαίρουν σεβασμού. Τα κορίτσια περιορίζονται στην αγωγή στο σπίτι, την οποία αναλαμβάνει η μητέρα και στοχεύει στην καλλιέργεια οικιακών δεξιοτήτων. Μετά τη στοιχειώδη εκπαίδευση, τα αγόρια συνεχίζουν στο Γυμνάσιο – το οποίο αποτελεί κρατικό ίδρυμα – όπου τους παρέχεται σωματική και πνευματική εκπαίδευση, δίνοντας περισσότερο έμφαση στη στρατιωτική τους προετοιμασία, με ένα ευρύτερα παιδαγωγικό νόημα, με στόχο να αποκτήσουν την ιδιότητα του πολίτη αλλά και να ασκηθούν στην πολεμική τέχνη (Reble, 2010: 33-36). Επομένως, στην αρχαία Αθήνα, η διαμόρφωση των ανθρώπων προς την κατάλληλη κατεύθυνση ήταν υψίστης σημασίας, γι' αυτό και η ίδια η πόλη μεριμνούσε για την αγωγή των νέων, πρώτα απ' όλα μέσα από την πολιτιστική ζωή και έπειτα μέσα από την εξασφάλιση διάφορων υποδομών. Και στις δύο περιπτώσεις – Σπάρτη και Αθήνα – η εκπαίδευση αποτελούσε υπόθεση της πόλης, καθώς γινόταν αντιληπτό ότι με αυτό τον τρόπο οι νέοι θα διαπλάθονταν προς την κατεύθυνση που θεωρούνταν επιθυμητή, κάτι που δεν μπορούσε να εξασφαλιστεί εάν η μόρφωση αποτελούσε ευθύνη της εκάστοτε οικογένειας.

Στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι κατά την αρχαιότητα, η παιδαγωγική σχέση δεν περιοριζόταν στο επίπεδο της διανοητικής και συναισθηματικής επαφής, όπως συμβαίνει



σήμερα, αλλά συμπεριελάμβανε και την ερωτική επαφή παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου. Για την παιδαγωγική διάσταση της παιδευαστίας στην αρχαία Ελλάδα, μας πληροφορεί ο Ι. Συκουτρής, όπως και ο ιστορικός της εκπαίδευσης Η. Μαρrou. Ο Συκουτρής χαρακτηρίζει τον παιδικό έρωτα «γέννημα στρατιωτικής ζωής», σε περιόδους μεταναστεύσεων και συχνών μετακινήσεων για πολεμικούς λόγους, όπου οι γυναίκες είτε ήταν ελάχιστες είτε έλειπαν εντελώς (Συκουτρής, 1970: 45). Αλλά ακόμα και όταν ο χαρακτήρας των πόλεων άλλαξε και το στρατιωτικό στοιχείο ατόνησε, η παιδευαστία εξακολουθούσε να συγκαταλέγεται στα ήθη της πόλης, διότι θεωρούνταν ότι καλλιεργούσε την ανδρεία και το θάρρος και ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την παιδεία (Μαρrou, 1961: 58-62· Συμπόσιον, 178d, 178e, 180a, 180b). Στα πλαίσια αυτής της ιδιαίτερης σχέσης, η οποία έχει έντονα μισογυνιστική βάση, ο νέος συναναστρεφόταν με ενήλικες άνδρες – ιδιαίτερα με τον εραστή του –, επικοινωνούσε, συμβίωνε και εισερχόταν σταδιακά στην κοινωνική δράση μέσα από διαδικασίες μύησης. Επρόκειτο για μια ερωτική σχέση που συνέβαλε στη μόρφωση και την ωρίμανση των νέων (Συμπόσιον, 184d, 184e· Μαρrou, 1961: 60-3). Ο εραστής έβλεπε στο νέο να γίνονται πραγματικότητας τα ιδανικά του. Μέσα δηλαδή από την τελειοποίηση του ερωμένου επιτυγχανόταν η τελειοποίηση του ίδιου (Συκουτρής, 1970: 53-8). Ενώ, ο νέος ένιωθε υπέρμετρο θαυμασμό προς την προσωπικότητα του εραστή του, καθώς έβλεπε σε αυτόν την «ενσάρκωση του ιδανικού», το πρότυπο σύμφωνα με το οποίο έπρεπε ο ίδιος να αναπτυχθεί (Συκουτρής, 1970: 59-60). Ουσιαστικά, η ερωτική σχέση – στην ιδανική της μορφή – αντιμετωπιζόταν ως ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για την ανάπτυξη ενός δεσμού φιλίας. Μάλιστα, η σχέση δασκάλου-μαθητή, κατά την αρχαιότητα, δεν προσομοιάζε με τη σχέση πατέρα ή μητέρας-παιδιού, αλλά με μια φιλική σχέση (Συκουτρής, 1970: 52-3, 61-3). Ο ερωτικός δεσμός κάποτε έπαυε, αλλά η σχέση φιλίας συνεχιζόταν ισόβια (Συκουτρής, 1970: 56). Η παραπάνω περιγραφή βέβαια αφορά μια ιδανική αναφορά στον παιδικό έρωτα, στο πώς θα έπρεπε να ήταν, και όχι το πώς εμφανιζόταν στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (Συμπόσιον, 181c, 181d, 181e, 182a, 183e).

Την περίοδο του Μεσαίωνα, η οργανωμένη εκπαίδευση αποτελούσε υπόθεση αποκλειστικά του κλήρου. Ο κλήρος ήταν αυτός που είχε την ευθύνη της και απευθυνόταν σε όσους νέους ήθελαν να ενταχθούν σε αυτόν (Reble, 2010: 86). Σταδιακά και ιδιαίτερα κατά τους τελευταίους αιώνες επιτρέπεται η είσοδος σε λαϊκούς, ενώ κατά την περίοδο ακμής των πόλεων, αυτές μέσω των δημοτικών συμβουλίων αναλαμβάνουν κάποιο ενεργό ρόλο στα

εκπαιδευτικά θέματα (Reble, 2010: 86, 87, 90). Ωστόσο, οι νεαροί ιππότες και τα παιδιά των αγροτών και των αστών στέλνονταν στα σχολεία των κληρικών μόνο εάν υπήρχε ανάγκη. Συνήθως, οι ιππότες εκπαιδεύονταν στα πλαίσια της αυλής, ενώ τα παιδιά των αγροτών και των αστών παρέμεναν στα πλαίσια της οικογένειας και ασκούνταν μέσω των δραστηριοτήτων της καθημερινότητας (Reble, 2010: 87), οπότε η μόρφωση στις συγκεκριμένες περιπτώσεις ήταν αρκετά περιορισμένη και είχε περισσότερο χαρακτήρα τεχνικής εκπαίδευσης. Πρώτιστος στόχος των σχολείων των κληρικών ήταν η χριστιανική διαπαιδαγώγηση και κατήχηση των νέων. Εκείνη την εποχή, σύμφωνα με τον A. Reble, το «παιδαγωγώ» ταυτιζόταν με το «οδηγώ τον άνθρωπο προς την ταπεινοφροσύνη, την πίστη και τη χριστιανική ολοκλήρωση» (Reble, 2010: 86) Ωστόσο, μεταξύ 13ου και 16ου αι. σημειώνεται άνθιση της ανώτερης εκπαίδευσης και αναπτύσσονται τα πανεπιστήμια, καθώς η έξαρση που σημειώθηκε κατά τον 12ο αι. στον επιστημονικό τομέα, κατέστησε τα σχολεία των κληρικών ανεπαρκή. Τα πανεπιστήμια που δημιουργήθηκαν, ουσιαστικά, συνιστούσαν, σωματεία λογίων και μαθητών που ασχολούνταν με τη μελέτη επιστημονικών θεμάτων (Reble, 2010: 91-2, 94) και αναπτύχθηκαν λόγω του αυξημένου ενδιαφέροντος για γνώση, που δημιουργήθηκε την περίοδο αυτή.

Κατά τη διάρκεια του Διαφωτισμού διατυπώθηκαν έντονα αιτήματα για τη δημιουργία κρατικού σχολείου και την αποδέσμευση της εκπαίδευσης από την εκκλησία (Reble, 2010: 259). Οι προσπάθειες αυτές εντάθηκαν την εποχή του νεοανθρωπισμού (18ος αι.)· μια εποχή που χαρακτηρίζεται από γενικευμένη κρίση, γεγονός που έστρεψε το ενδιαφέρον στην αγωγή και τις δυνατότητές της και οδήγησε σε ευρείες μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Reble, 2010: 374), προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις κοινωνικές ανάγκες.

Σε όλες τις παραπάνω ιστορικές περιόδους, η συστηματική εκπαίδευση απευθυνόταν σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στους γόνους ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Οι υπόλοιποι μάθαιναν όσα ήταν απαραίτητα, είτε σχετικά με το επάγγελμα που θα ακολουθούσαν, είτε γενικότερα με τη ζωή, μέσα από την εμπειρία. Δεν κρινόταν απαραίτητη κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία για να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις. Μόνο κατά την περίοδο της εκβιομηχάνισης, παρουσιάστηκε η ανάγκη για μαζική εκπαίδευση των νέων. Η ανάπτυξη των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας ήταν ραγδαία (Reble, 2010: 390). Οι δυνατότητες για παραγωγή αγαθών ενισχύθηκαν και επέφεραν τη μαζική παραγωγή, που με τη σειρά της αύξησε τη ζήτηση για εργατικό δυναμικό. Τότε η μόρφωση, η κατάλληλη δηλαδή καλλιέργεια

της νόησης των ανθρώπων, κρίθηκε αναγκαία, προκειμένου αυτοί να αξιοποιηθούν προς όφελος της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης (Reble, 2010: 390). Η ολοένα αυξανόμενη ζήτηση για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, οδήγησε στη δημιουργία ανώτερων επαγγελματικών και τεχνικών σχολών που θα αναλάμβαναν αυτό το έργο. Οι διαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες επέφεραν αλλαγές και στις κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς έπρεπε να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα: την τεχνολογική ανάπτυξη, την άνοδο του εθνικισμού, την άνοδο των μαζών στην εξουσία του αστικού κράτους, κ.ά. (Reble, 2010: 406-8). Σίγουρα η δημιουργία εθνικής συνείδησης ήταν ένας από τους σημαντικότερους λόγους που προέτειναν τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση ήταν ο καταλληλότερος τρόπος για την επίτευξη της ομογενοποίησης του πληθυσμού, μέσα από τη δημιουργία εθνικής ταυτότητας, τη μετάδοση μιας κοινής γλωσσικής διαλέκτου, κοινών αξιών και συνηθειών. Οι μορφωτικές απαιτήσεις, επομένως, αυξήθηκαν όχι μόνο για ένα μικρό μέρος του πληθυσμού, αλλά για το μεγαλύτερο κομμάτι του. Ακόμα και για τις γυναίκες, οι οποίες ήταν κατά κανόνα αποκλεισμένες από την εκπαίδευση, κρίθηκε απαραίτητο να λάβουν κατάλληλη μόρφωση. Η συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας ευνόησε την ανάπτυξη του γυναικείου κινήματος, ανάμεσα στις διεκδικήσεις του οποίου ήταν η καλύτερη μόρφωση (Reble, 2010: 411). Γίνεται, επομένως, φανερό ότι η συστηματική εκπαίδευση μαζικοποιείται και διαμορφώνεται κατάλληλα, όχι γιατί υπήρξε συνειδητοποίηση κάποιας αδικίας εις βάρος του μεγαλύτερου τμήματος του πληθυσμού, αλλά γιατί αυτό επέτασσαν οι πολιτικοοικονομικές ανάγκες.

Τον 20ο αι. τα εκπαιδευτικά θέματα εξακολουθούν και βρίσκονται στο επίκεντρο λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης που συνεχίζεται, αλλά και λόγω των πολλαπλών οικονομικών και κοινωνικών κρίσεων που ξεσπούν (Reble, 2010: 420-22). Η πεποίθηση ότι η παιδαγωγία – η κατάλληλη διαμόρφωση του νέου ανθρώπου με τη βοήθεια του ενηλίκου – μπορεί να προσφέρει λύση σε δύσκολους καιρούς εξακολουθεί και υπάρχει έως και σήμερα.

Καθ' όλη την ιστορία της ανθρωπότητας, ενδεχομένως να παρουσιάστηκαν ποικίλοι λόγοι που στηρίζουν ή αρνούνται την αναγκαιότητα της παιδαγωγίας, οι οποίοι βασίζονται είτε στις απόψεις για τη φύση του ανθρώπου, είτε για το σκοπό της εκπαίδευσης, είτε πιο συγκεκριμένα για την ιδιαιτερότητα της φύσης του παιδιού, από την οποία προκύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες. Παρακάτω, θα παρουσιαστούν διάφοροι λόγοι που στηρίζουν την

αναγκαιότητα της παιδαγωγίας και σχετίζονται με τη θεώρηση της παιδαγωγικής σχέσης ως τρόπου προσέγγισης της γνώσης. Θα εξεταστεί, δηλαδή, τι επιτυγχάνεται στο γνωστικό μέρος της παιδαγωγικής σχέσης, ώστε αυτή να θεωρείται απαραίτητη.

### *Κοινωνικοποίηση*

Ο άνθρωπος έρχεται στον κόσμο ουσιαστικά χωρίς κάποιο «εξοπλισμό» για να αντιμετωπίσει τους κινδύνους του περιβάλλοντος, δηλαδή χωρίς φυσικά μέσα που θα τον ενισχύσουν στον αγώνα του για επιβίωση. Επιπλέον, τα ένστικτά του, τα οποία θα μπορούσαν να του «υπαγορεύσουν» ένα πρόγραμμα για τη ζωή του, έχουν εξασθενήσει κατά την πορεία της ανθρωπογένεσης. Η υποχώρησή τους γίνεται φανερή, καθώς αφενός υπάρχουν φυσικές ανάγκες, οι οποίες εκδηλώνονται στον ψυχισμό του ανθρώπου, αφετέρου εκλείπουν τα έμφυτα προγράμματα ικανοποίησής τους. Οπότε, θα λέγαμε ότι ο άνθρωπος είναι κατά κάποιο τρόπο αβοήθητος, όταν έρχεται στον κόσμο, σε σχέση με τα μικρά των υπολοίπων ζώων, τα οποία είναι σε μεγάλο βαθμό «προγραμματισμένα» από τη φύση τους να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες του περιβάλλοντος, στο οποίο γεννιούνται. Τα μικρά του ανθρώπου, λοιπόν, χαρακτηρίζονται από «ατέλεια» και επιπλέον γεννιούνται σε ένα περιβάλλον, το οποίο είναι ιδιαίτερα σύνθετο και συνεχώς μεταβαλλόμενο. Ο ατελής χαρακτήρας του ανθρώπου, σε συνδυασμό με το μεταβλητό και πολυσύνθετο χαρακτήρα της πραγματικότητας είναι ένας από τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την παιδεία: μια παιδεία, όμως, που ανανεώνεται συνεχώς στην πράξη λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες που προκύπτουν (Φρέιρε, 1977: 94, 107).

Υποστηρίζεται ότι, παρ' όλο που ο άνθρωπος γεννιέται με αυτή την ατέλεια, διακατέχεται από μια τάση προς την τελειότητα, η οποία εκδηλώνεται στα πλαίσια της διανοητικής του δραστηριότητας και δημιουργείται ακριβώς από τη συνειδητοποίηση της συγκεκριμένης ατέλειας (Παπανούτσος, 1977: 112). Εφόσον, δηλαδή ο άνθρωπος αποκτά συνείδηση του μειονεκτημάτος του, προσπαθεί να τελειοποιηθεί ως ον. Ενδεχομένως, αν ονομάσουμε αυτή την προσπάθεια «τάση», όπως κάνει ο Παπανούτσος, να μη γίνεται ξεκάθαρο ότι πρόκειται για συνειδητή ενέργεια. Περισσότερο παραπέμπει σε μια ιδιότητα της ύπαρξης μας. Ωστόσο, είτε παραδεχτούμε ότι αυτή η τάση υπάρχει, είτε όχι, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί αρκετή για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Για να φτάσει στην τελειότητα του

είναι απαραίτητοι οι άλλοι και κυρίως αυτοί που έχουν αναπτύξει τις προσωπικότητές τους.

Η παιδαγωγική διάθεση, με την έννοια της τάσης των ενηλίκων να διαπαιδαγωγούν τους μικρότερους, παρατηρείται και στα ζώα, τουλάχιστον στα ανώτερα θηλαστικά (Παπανούτσος, 1977: 105-6). Τα ζώα που διαθέτουν αναπτυγμένη ικανότητα μνήμης – κάτι που καθιστά δυνατή τη μετάδοση εμπειρίας – παρουσιάζουν στις αλληλεπιδράσεις τους στοιχεία αγωγής. Έτσι, τα μικρά κατακτούν ορισμένες δεξιότητες με τη βοήθεια των γονιών τους και ιδιαίτερα της μητέρας τους. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι αν αφηθούν μόνα τους, δε θα καταφέρουν να αναπτύξουν τις γενικές ιδιότητες του είδους τους. Στον άνθρωπο δεν συμβαίνει το ίδιο. Εάν δεχθούμε ότι ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον, οι δεξιότητες που χαρακτηρίζουμε «κοινωνικές» και είναι χαρακτηριστικές του είδους του, δεν θα μπορούσαν να αναπτυχθούν εάν αφηνόταν μακριά από τα κοινωνικά πλαίσια και χωρίς τη βοήθεια άλλων ανθρώπων, διότι αποτελούν αποτέλεσμα της κοινωνικής συνύπαρξης μεταξύ των ανθρώπων. Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί ότι, εάν θέλουμε ένα ανθρώπινο ον να είναι ικανό να ζήσει ως άνθρωπος εντός της κοινωνίας, συμβιώνοντας με άλλους ανθρώπους, η παιδαγωγία γίνεται απαραίτητη προϋπόθεση. Πολύ περισσότερο όταν αυτό το περιβάλλον μεταβάλλεται συνεχώς, οπότε δεν αρκεί η μετάδοση ορισμένων γνώσεων, αλλά είναι απαραίτητη η καλλιέργεια ανώτερων διανοητικών ικανοτήτων, ώστε να καταστεί το παιδαγωγούμενο υποκείμενο ικανό να προσαρμόζεται, αλλά και πολύ περισσότερο να επεμβαίνει και να αλλάζει το περιβάλλον στο οποίο ζει. Άλλωστε, αυτή είναι μια πολύ βασική διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους και τα ζώα. Οι πρώτοι δεν προσαρμόζονται απλά στο περιβάλλον, αλλά μπορούν να γίνουν ικανοί να δημιουργήσουν το περιβάλλον στο οποίο θα ζήσουν και να το προσαρμόζουν κάθε φορά στις ανάγκες τους. Η εκπαίδευση, λοιπόν, καθιστά το άτομο ικανό να ξεπεράσει τα φυσικά του όρια (Μοντεσσόρι, 1986: 116).

Η έννοια που εμπερικλείει τις διαδικασίες κατά τις οποίες ο άνθρωπος αναπτύσσει τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά και εντάσσεται στην κοινωνία, είναι αυτή της κοινωνικοποίησης. Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης άλλες φορές είναι οργανωμένες, ενώ άλλες φορές αυθόρμητες. Η παιδαγωγία συνιστά κοινωνικοποιητική διαδικασία πρώτιστα με συνειδητό και οργανωμένο τρόπο, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι αποκλείεται και η αυθόρμητη κοινωνικοποιητική της διάσταση. Θεωρείται, λοιπόν, ότι η παιδαγωγική σχέση είναι απαραίτητη, διότι μέσω αυτής μεταβιβάζονται από την παλαιά στη νέα γενιά, όχι μόνο γνώσεις, αλλά και αξίες, τρόποι συμπεριφοράς, ιδέες (Αραβανής, 1999: 64· Μυλωνάκου-

Κεκέ, 2003: 325-6)· με τα λόγια του Dewey το σχολείο μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία «θέτει στη διάθεση των νέων όσα πέτυχε η κοινωνία» (Ντιούι, 1982: 12). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η συνέχιση της κοινωνίας και, κατά κάποιο τρόπο, η διασφάλιση ενός κλίματος ομαλότητας, δεδομένου ότι η νέα γενιά – παρουσιάζοντάς το απλοϊκά – καταλήγει να έχει τις ίδιες αξίες με την προηγούμενη. Ο Dewey θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να προετοιμάσει τα παιδιά κατάλληλα, για τη δημιουργία μιας «αρμονικής και όμορφης κοινωνίας» (Ντιούι, 1982: 30).

Όταν τα παιδιά φτάσουν σε μία ορισμένη ηλικία, η οικογένεια αρχίζει σταδιακά να παίζει δευτερεύοντα ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, ενώ η σχέση του παιδιού με το δάσκαλο περνάει στο προσκήνιο. Ο δάσκαλος θεωρείται εκπρόσωπος της κοινωνίας και μεταβιβαστής των ιδεών της, μεσολαβεί μεταξύ των παιδιών και της κοινωνίας, είναι ο «συνδεδεμένος κρίκος» ή αλλιώς ένα φίλτρο από το οποίο περνά η γνώση του κόσμου (Postic, 1998: 128). Και όταν αναφερόμαστε στην κοινωνία, δεν εννοούμε απλά τα υποκείμενα που την απαρτίζουν, αλλά γενικότερα τα πολιτισμικά επιτεύγματα, στα οποία αναπαρίστανται οι αξίες της. Ο Dewey, ο οποίος τονίζει ιδιαίτερα τη σύνδεση της παιδαγωγικής σχέσης με κοινωνικούς σκοπούς, υπογραμμίζει ότι μέσω αυτής τα παιδιά αποκτούν κοινωνική συνείδηση. Αντιλαμβάνονται δηλαδή ότι αποτελούν μέλη ενός κοινωνικού συνόλου και πράττουν σκεπτόμενα πάντα το γενικό καλό (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 325-6, 343).

Το θέμα της πειθαρχίας είναι πολύ σημαντικό σε αυτό το σημείο και συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, τα παιδιά μαθαίνουν ότι πρέπει να υπακούν σε κανόνες, προκειμένου να μπορούν να συνυπάρξουν με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, είτε αυτή είναι η κοινότητα του σχολείου, είτε η ευρύτερη κοινωνία (Αραβανής, 1999: 21). Η λειτουργία του δασκάλου και της δασκάλας, επομένως, διαθέτει και μια συμβολική διάσταση, από την άποψη ότι δεν μεταδίδουν απλά γνώσεις, αλλά επιπλέον «αναφέρεται σε τελικούς σκοπούς, σε αξίες, κι (...) είναι η εικόνα μιας κοινωνίας» (Postic, 1998: 126).

Να προστεθεί, βέβαια, ότι ο Dewey τονίζει ότι αυτοί οι κανόνες προκύπτουν ούτως ή άλλως από την εμπειρία και δε θα έπρεπε να επιβάλλονται (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980: 29). Ο δάσκαλος ή η δασκάλα, δηλαδή, θα μπορούσε να οργανώνει κατάλληλα το περιβάλλον, ώστε μέσα από τις δραστηριότητες να συνειδητοποιούν τα παιδιά ότι οι κανόνες είναι απαραίτητοι για την κοινωνική συνύπαρξη. Πρόκειται για μια ιδέα που θεωρώ ορθή και

αντικρούει απόψεις για την εκπαίδευση όπως εκείνες του E. Durkheim, ο οποίος υποστήριξε ότι η ύπαρξη κανόνων στην εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια «πνεύματος πειθαρχίας» στα παιδιά και ότι η τιμωρία που επιφέρει η παραβίαση αυτών των κανόνων καθιστά σαφές ότι πρόκειται για κανόνες δεσμευτικούς και άξιους σεβασμού (Blackledge & Hunt, 1995: 36-7).

Γίνεται φανερό ότι η δασκάλα διαθέτει καίριο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Δε θα ήταν, ωστόσο, δόκιμη η αντίληψη ότι η μια πλευρά, δηλαδή η δασκάλα ή ο δάσκαλος ως εκπρόσωποι της κοινωνίας και των ενηλίκων, μεταδίδουν και η άλλη, δηλαδή οι μαθητές και οι μαθήτριες, δέχονται παθητικά. Μια τέτοια αντίληψη της κοινωνικοποίησης είναι επιφανειακή και διαστρεβλωμένη και συνάδει με τις ιδέες του Durkheim – και αργότερα των δομολειτουργιστών, οι οποίοι στηρίχτηκαν στο έργο του. Ο Durkheim υποστηρίζει ότι δεδομένης της εξασθένησης των παραδοσιακών περιορισμών και της θρησκευτικής ηθικής στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας, η εκπαίδευση απέκτησε πολύ σημαντικό ρόλο αναλαμβάνοντας την επίτευξη δύο βασικών στόχων: τη διασφάλιση της κοινωνικής σταθερότητας και την κοινωνικοποίηση των ατόμων (Blackledge & Hunt, 1995: 33-4). Ως κοινωνικοποίηση ορίζει τη «διαδικασία κατά την οποία διάφορα κοινωνικά φαινόμενα γίνονται μέρος της προσωπικότητας του ατόμου» (Blackledge & Hunt, 1995: 21). Θεωρεί μάλιστα ότι μέσω της κοινωνικοποίησης, η εκπαίδευση διαμορφώνει το άτομο, όπως ακριβώς το επιθυμεί και το χρειάζεται η κοινωνία (Blackledge & Hunt, 1995: 34). Παρόμοια, οι δομολειτουργιστές υποστηρίζουν ότι μέσα από την κοινωνικοποίηση, η οποία αποτελεί σκοπό της εκπαίδευσης, επιτυγχάνεται η αποδοχή της κουλτούρας, κάτι που οδηγεί στη διασφάλιση της τάξης στην κοινωνία (Blackledge & Hunt, 1995: 95-6). Για εκείνους, η εκπαίδευση αποτελεί μέσο για μετάδοση κινήτρων που οδηγούν τα άτομα σε συμπεριφορές που εξασφαλίζουν τη διατήρηση της κοινωνίας σε κατάσταση ισορροπίας (Φραγκουδάκη, 1985: 30). Δίνουν μάλιστα ιδιαίτερη έμφαση στις έννοιες της κοινωνικής υγείας και της κοινωνικής παθολογίας. Η «κοινωνική υγεία» συνδέεται με την προσαρμογή της πλειοψηφίας, ενώ η «κοινωνική παθολογία» με αποκλίσεις, αντιστάσεις, συγκρούσεις (Φραγκουδάκη, 1985: 29).

Αντίθετα με αυτή την μονόδρομη αντίληψη για την κοινωνικοποίηση, φαίνεται ότι στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης συναντούνται οι γενιές και εκτυλίσσεται μια διαδικασία ανταλλαγής (Postic, 1998: 87). Ορισμένες από τις αξίες της παλαιάς γενιάς επιλέγονται για να μεταβιβαστούν στην επόμενη. Μπορούμε να ονομάσουμε αυτές τις αξίες «κυρίαρχες», καθώς

είναι αυτές που επικρατούν έναντι άλλων αξιών<sup>2</sup>. Από την άλλη, η νέα γενιά έρχεται σε επαφή με αυτές τις αξίες σε κάθε πτυχή της καθημερινότητάς της· η κοινωνικοποίηση δε γίνεται μόνο με διδαχές, αλλά και μέσω της δόμησης του τρόπου ζωής και της διαμόρφωσης του περιβάλλοντος. Η νέα γενιά αναπτύσσει τη δική της κουλτούρα, η οποία κάπου συνδέεται και κάπου αντιτίθεται με εκείνη της παλαιάς. Μέσω αυτής της κουλτούρας φιλτράρει τα ερεθίσματα που δέχεται και είτε τα ενσωματώνει, είτε τα αναπροσαρμόζει, είτε τα απορρίπτει. Οι κοινωνικές συνθήκες δεν είναι ποτέ οι ίδιες, γι' αυτό και δε θα μπορούσε η νέα γενιά να είναι απόλυτα συμβιβασμένη με τις αξίες και τις ιδέες της προηγούμενης. Στην πραγματικότητα, επεξεργάζεται με πολύ διαφορετικό τρόπο την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών και έχει ιδιαίτερα αναπτυγμένη την ικανότητα προσαρμογής, ενώ η παλαιά επιδεικνύει συνήθως δυσκινησία σε αυτές τις αλλαγές. Όπως αναφέρθηκε σχετικά με την παλαιά, έτσι και με τη νέα γενιά δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία. Την απαρτίζουν διάφορα μέρη· άλλα από αυτά εμφανίζονται συμβιβασμένα με αυτό που τους δίνεται, άλλα του ασκούν κριτική, αλλά δεν το απορρίπτουν στην πράξη, και άλλα είναι τόσο δυσσαρεστημένα με το υπάρχον που αφιερώνουν τη ζωή τους για την αλλαγή του. Ακόμα και αν είναι λίγα τα μέρη που εναντιώνονται σε αυτή τη διαδικασία, το γεγονός αυτό αρκεί για να απορρίψει τη ντυρκεμιανή άποψη, ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία που επιτυγχάνει πάντα (Blackledge & Hunt, 1995: 42).

Μπορούμε εύκολα να καταλάβουμε ότι κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, ενδέχεται η παλαιά γενιά να επιδεικνύει τάσεις επιβολής προς τη νέα. Ωστόσο, αυτό δεν μπορεί να οδηγήσει απλά στην απόρριψη της αναγκαιότητας αυτής της συνάντησης.

Η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής σχέσης ως οργανωμένης κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, ενισχύεται και από έναν ακόμα παράγοντα, που είναι η εξοικονόμηση δυνάμεων και χρόνου (Παπανούτσος, 1977: 178· Παναγιώτου, 1982: 173). Αν τα παιδιά αφεθούν εντελώς ελεύθερα και μόνα κατά τη γνωστική και την ευρύτερα διανοητική τους ανάπτυξη, καλούνται να διανύσουν μια πορεία που κάλυψε η ανθρωπότητα σε διάρκεια χιλιάδων χρόνων. Για να το κάνουν αυτό, πρέπει να κοπιάσουν και να διαθέσουν πάρα πολύ χρόνο, καθώς πρόκειται για μια επίπονη διαδικασία, η οποία πιθανότατα να μην ολοκληρωθεί ποτέ. Έτσι θα σημειωνόταν μια πολύ σημαντική σπατάλη δυνάμεων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά θα αφήνονταν ελεύθερα και θα τους δινόταν απεριόριστος χρόνος για να ανακαλύψουν και να

2 Δεν πρέπει να αγνοούμε τη σύνδεση της κοινωνικοποίησης με την κυρίαρχη ιδεολογία και τις αξίες που αυτή εμπεριέχει.



μάθουν οτιδήποτε επιθυμούν. Ωστόσο, έτσι είναι πολύ πιθανόν να μην υπήρχε παρά ελάχιστη πνευματική πρόοδος. Αν τα παιδιά διδαχθούν με συστηματικό τρόπο όσα μας είναι ήδη γνωστά – σίγουρα όχι το σύνολό τους, αλλά ένα μέρος αυτών – και τον τρόπο ώστε να αποκτήσουν σταδιακά έλεγχο της μαθησιακής τους διαδικασίας – κάτι που θα πραγματευτώ στη συνέχεια – τότε θα είναι σε θέση να πάνε ένα βήμα παραπάνω, να τα εξελίξουν, να τα εμπλουτίσουν ή να τα απορρίψουν.

Είναι απαραίτητη η συμβολή των ενηλίκων σε αυτή τη διαδικασία, αν θέλουμε να σώσουμε χρόνο και δυνάμεις για την περαιτέρω πνευματική πρόοδο της ανθρωπότητας. Η γνώση που έχει αποκτήσει η ανθρωπότητα, όποια μορφή και αν έχει, είναι η βάση την οποία χρειάζονται οι μαθητές και οι μαθήτριες για να εξελιχθούν γρηγορότερα ως προσωπικότητες. Αδιαμφισβήτητα, είναι απαραίτητα τα περιθώρια για εκδήλωση της αυθόρμητης περιέργειας και της δημιουργικότητας των παιδιών. Ωστόσο, την ίδια στιγμή είναι απαραίτητη η ύπαρξη κάποιου/ας που θα συστηματοποιήσει τη διαδικασία της μάθησης και θα την οργανώσει κατάλληλα. Είναι εύλογο ότι αυτός ο κάποιος, δεν μπορεί να είναι συνομήλικος των παιδιών ούτε οποιοσδήποτε ενήλικος. Θα πρέπει να είναι κάποιος που έχει γνώσεις του αντικειμένου της παιδαγωγικής και έχει καλλιεργηθεί ως προσωπικότητα. Είναι ο δάσκαλος ή η δασκάλα που θα βοηθήσει τα παιδιά να κάνουν στο τώρα, αυτό που θα μπορούσαν σε βάθος χρόνου να κάνουν μόνοι τους, ώστε να φτάσουν γρηγορότερα σε αυτό το στάδιο της αυτονομίας.

### *Εμπειρία και μάθηση*

Σύμφωνα με την αντίληψη ορισμένων θεωρητικών (Μοντεσσόρι, 1986· Rousseau, 2001· Rogers, 1994, κ.ά.), το παιδί πρέπει να αφεθεί ελεύθερο και μακριά από περιττές παρεμβάσεις εκ μέρους των ενηλίκων. Είναι αυτό που θα προσεγγίσει τη γνώση αυθόρμητα μέσα από τις εμπειρίες και την πρακτική δραστηριότητά του. Θεωρούν ότι κατά τη μαθησιακή διαδικασία δεν πρέπει να υπάρχει κανένα όριο και κανένας περιορισμός (Μοντεσσόρι, 1986: 29), ούτε κάποιου είδους συστηματοποίηση (Rousseau, 2001: 74, 114)<sup>3</sup>. Αντιμετωπίζουν το δάσκαλο με έντονο σκεπτικισμό, σαν κάποιον που θέλει να επιβάλλει στο μαθητή και τη μαθήτριά ιδέες και αξίες. Οι υποστηρικτές αυτής της αντίληψης, απορρίπτουν

3 Να τονιστεί ότι ο Rousseau δεν απέρριπτε εξ ολοκλήρου την αγωγή, αλλά θεωρούσε ότι μέχρι την ηλικία των 12 ετών έπρεπε να αναπτυχθεί ελεύθερα η φύση του παιδιού και έπειτα να δεχθεί οποιαδήποτε διδασκαλία (Rousseau, 2001: 38-9).

οποιαδήποτε μορφή μεσολάβησης μεταξύ του παιδιού και του αντικειμένου της γνώσης του (Postic, 1998: 82, 87-8), υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση είναι αυθεντική όταν το αντικείμενο προσεγγίζεται ελεύθερα από το παιδί.

Για παράδειγμα, ο Rogers υποστηρίζει ότι η διδασκαλία δεν μπορεί να προσφέρει τίποτα θετικό στα παιδιά· μπορεί να είναι είτε ασήμαντη είτε επιβλαβής για αυτά. Θεωρεί ότι πρόκειται για μια διαδικασία μάταιη, διότι ο κόσμος μεταβάλλεται συνεχώς και το κάθε άτομο διαθέτει μια προσωπική αντίληψη των ερεθισμάτων που λαμβάνει από το περιβάλλον του. Κατά τη γνώμη του, η διδασκαλία και η μετάδοση γνώσεων θα ήταν χρήσιμη μόνο σε ένα στατικό περιβάλλον (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 117-8). Ο Rogers θεωρεί την προσωπική εμπειρία του ατόμου καθοριστική για την ανάπτυξή του και ότι το παιδί, όπως και κάθε άνθρωπος, θα έπρεπε να έχει εμπιστοσύνη σε αυτή. Η «αυτομάθηση» μέσα από προσωπικές εμπειρίες αποτελεί τη μόνη μορφή μάθησης που μπορεί να επηρεάσει το άτομο, γιατί είναι η μόνη που έχει νόημα για αυτό καθώς ανταποκρίνεται στις επιθυμίες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντά του. Η «σημαντική-εμπειρική» μάθηση εμπεριέχει εμπειρική ανακάλυψη της γνώσης και εμπλοκή του μαθητή ή της μαθήτριας στις διαδικασίες μάθησης. Μόνο με αυτό τον τρόπο η γνώση κρίνεται ως σημαντική εμπειρία για το άτομο. Άλλωστε ο ίδιος αποκαλεί «αξιόπιστη οντότητα», το άτομο που αντλεί τις γνώσεις του από τα δεδομένα της εσωτερικής εμπειρίας του και από τα δεδομένα της προσωπικής εμπειρίας του από τον εξωτερικό κόσμο. Στόχος είναι η «ατομική δημιουργία προσωπικής αλήθειας» (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 42, 44, 48, 111, 114-5, 125). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η μόνη χρήσιμη μάθηση για το σύγχρονο κόσμο είναι η μάθηση των διαδικασιών μάθησης, τονίζοντας πώς μορφωμένος άνθρωπος είναι εκείνος που «έχει μάθει πώς να μαθαίνει» (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 119-20). Ωστόσο, όπως μπορούμε να υποθέσουμε από τα παραπάνω, ο Rogers θεωρεί ότι οι διαδικασίες μάθησης δε μαθαίνονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά αποκτούνται αποκλειστικά με εμπειρικό τρόπο και ότι η μάθηση και η διδασκαλία δε συνδέονται μεταξύ τους – κάτι που υποστηρίζει ο Freire. Σε πλαίσια που επικρατεί αυτού του είδους η μάθηση, η εμπειρική γνώση μετατρέπεται σε αυθεντία και ο δάσκαλος παραμερίζεται σε μεγάλο βαθμό, επικρατεί απόλυτη χαλαρότητα και δεν υπάρχει καμία συστηματική προσπάθεια. Πρόκειται για «παιδαγωγικό σκεπτικισμό», όπως τον αποκάλεσε ο G. Snyders (1973), όπου τίποτα δεν θεωρείται αληθινό και όλα έχουν την ίδια αξία (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 190).

Μια περισσότερο μετριοπαθή θέση απέναντι στο δάσκαλο και τη δασκάλα υιοθετεί η Montessori, η οποία υποστηρίζει ότι οι ενήλικοι γενικότερα είναι οι διαμορφωτές του περιβάλλοντος, επομένως και ο ρόλος της δασκάλας πρέπει να είναι αντίστοιχος. Ο ρόλος της είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που θα παρακινεί τον μαθητή και τη μαθήτριά να δράσει (Μοντεσσόρι, 1986: 23, 88, 122). Εξιδανικεύεται έτσι η αυθόρμητη ανακάλυψη της γνώσης μέσω εμπειριών και η προσωπική κατανόησή της. Με άλλα λόγια εξιδανικεύεται η εμπειρική γνώση με ότι αυτό συνεπάγεται (Pavlidis, 2015: 8). Οι εκούσιες πράξεις σε συνδυασμό με τη λογική των μαθητών και των μαθητριών είναι η μόνη έγκυρη μέθοδος για την προσέγγιση της γνώσης (Σπρίνγκ, 1987: 40).

Ωστόσο, προκύπτει το ερώτημα πώς άραγε καλλιεργείται η λογική σκέψη στο μαθητή και τη μαθήτριά, όταν δεν υπάρχει η διδασκαλία και η ενασχόληση με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Απορρίπτοντας τη διδασκαλία, παράλληλα απορρίπτεται η θεωρητική σκέψη και η σύνδεση των εμπειριών των μαθητών με καθολικές έννοιες, προκειμένου να τις εξετάσουν περισσότερο κριτικά και να αποκτήσουν μια σφαιρικότερη αντίληψη για αυτές. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εγκλωβίζονται στον εμπειρισμό και τον ατομικισμό που επιφέρει αυτή η απόρριψη, κάτι που υπονομεύει την επικοινωνία τους με τους άλλους ανθρώπους, δεδομένου ότι αυτή είναι εφικτή όταν η εμπειρία και οι σκέψεις μας συνδέονται με καθολικές έννοιες (Pavlidis, 2015: 10-11). Ένα πολύ σημαντικό λάθος των παραπάνω θεωρητικών είναι ότι ταυτίζουν τη διδασκαλία με τη μετάδοση γνώσεων, ενώ αυτή είναι πολύ ευρύτερη και ουσιαστικότερη διαδικασία, όπως επιχειρώ να δείξω στην παρούσα εργασία. Εάν υιοθετούσαμε αυτή τη σκεπτικιστική θεώρηση, τότε η παιδεία και οποιαδήποτε παιδαγωγική διαδικασία θα έχανε το νόημα της. Αντίθετα, κατά τη γνώμη μου, στόχος της παιδαγωγίας είναι να παρέχει μια μέθοδο εργασίας που θα επιτρέψει αργότερα στις μαθήτριες και τους μαθητές να αποκτήσουν αυτονομία στη μάθηση, να μη τους είναι απαραίτητες οι «αυθεντίες» και να μη μένουν προσκολλημένοι σε έτοιμες γνώσεις.

Είναι κατανοητό ότι οι παραπάνω σκέψεις και η επακόλουθη απόρριψη της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής σχέσης, προέκυψαν σε συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια, κατά τα οποία η χειραγώγηση των ανθρώπων και η προπαγάνδα, είτε από την πλευρά της εκκλησίας είτε από την πλευρά του κράτους, ήταν πολύ έντονο φαινόμενο και έδινε εξουσιαστικό χαρακτήρα στην παιδαγωγική πράξη. Όπως περιγράφηκε σε άλλο σημείο, η εκπαίδευση κατά τα χρόνια του Μεσαίωνα αποτελούσε κυρίως υπόθεση του κλήρου. Στόχος

ήταν η κατήχηση των νέων, προκειμένου να αποκτήσουν ένα χριστιανικό ήθος. Η εκπαιδευτική διαδικασία είχε ως σημείο αναφοράς την ύλη, η οποία αποτελούνταν από περιεχόμενα που δεν επιδέχονταν αμφισβήτηση. Οι μαθητές αναγκάζονταν να αποστηθίζουν αυτά τα περιεχόμενα και κατά τη διδασκαλία παρέμεναν σε ρόλο παθητικού ακροατή. Η αυταρχικότητα ήταν χαρακτηριστικό στοιχείο της σχολικής ζωής εκείνη την περίοδο, όπως επίσης η αυστηρή πειθαρχία στην οποία υποχρεώνονταν οι μαθητές και οι ποινές, τις οποίες υφίσταντο εάν παρεκτρέπονταν από τους κανονισμούς που είχαν θέσει οι κληρικοί (Reble, 2010: 91).

Αργότερα, την εποχή του Διαφωτισμού, μεταφερόμαστε στο άλλο άκρο. Η πρόοδος επιφέρει αλλαγές στις κοινωνικές συνθήκες: ένα μέρος των εκπροσώπων του Διαφωτισμού εμφανίζεται υπέρ αυτής της προόδου, ενώ ένα άλλο μέρος αισθάνεται ότι πρόκειται για κάτι αφύσικο και καταπιεστικό. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του J.-J. Rousseau, όπως την εντοπίζουμε στο έργο του «Αιμίλιος ή περί αγωγής», όπου – εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά του για τις συνέπειες της προόδου – αναφέρεται στην εποχή του με τη φράση «Σε τούτα τα χρόνια ευτελισμού που ζούμε (...)» (Rousseau, 2001: 55). Επιπλέον, η αντίθεσή του απέναντι στο σύγχρονο πολιτισμό διατυπώνεται ξεκάθαρα στα εξής λόγια: «Όλα είναι καλά καθώς βγαίνουν από τα χέρια του Δημιουργού του Κόσμου, όλα εκφυλίζονται στα χέρια του ανθρώπου» (Rousseau, 2001: 37), εξυμνώντας έτσι την αγνότητα της φύσης.

Προς τα τέλη του 19ου αι. και στις αρχές του 20ου, και ενώ η εκβιομηχάνιση των κοινωνιών έχει συντελεστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, επανέρχονται οι ιδέες που ζητούν μια αγωγή στα μέτρα του παιδιού και περιορισμό της επίδρασης των ενηλίκων (βλ. Montessori, 1986), οι οποίες στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε εκείνες του Rousseau. Το 19ο αι., όπως έχει επισημανθεί, οι ανάγκες για εργατικό δυναμικό αυξήθηκαν ραγδαία και οδήγησαν σε μαζικοποίηση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, το σώμα των γνώσεων που έπρεπε να διδαχθεί διευρυνόταν με ταχύτατους ρυθμούς, λόγω της ταχύτατης προόδου των επιστημών και της τεχνολογίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η μορφωτική διαδικασία να αποκτήσει επιφανειακό χαρακτήρα και παράλληλα να «υπερφορτώνει» τα παιδιά (Reble, 2010: 391-2). Οι νέες συνθήκες έγιναν ακόμα πιο καταπιεστικές κυρίως με το πέρασμα στον 20ο αι. Σύμφωνα με τον Reble, η πίστη στην αιώνια πρόοδο, οι συνθήκες εργασίας που παρέπεμπαν σε στρατιωτικές συνθήκες, ο πολιτισμός της ασφάλτου, η επιτήδευση και η προσποίηση στις κοινωνικές σχέσεις, ο χορτάτος μικροαστισμός, και ακόμα πολλά στοιχεία, βίωνονταν πλέον

ως καταπίεση, η οποία εκφράστηκε μέσω της νοσταλγίας μιας ελεύθερης και αμόλυντης ζωής (Reble, 2010: 421-2). Επιπλέον, η προσήλωση στην επίδοση και την αποτελεσματική προσαρμογή του ανθρώπου μέσα στην κοινωνία, θεωρήθηκε ότι έβλαπτε ιδιαίτερα τα παιδιά.

Έτσι, οι νέες ιδέες για την εκπαίδευση τοποθετούν στο κέντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας το παιδί και θεωρούν ότι η παιδαγωγική διαδικασία πρέπει απλά να στοχεύει στην παρεμπόδιση των βλαπτικών προς την ανάπτυξη του παιδιού ερεθισμάτων (Reble, 2010: 448-9). Ο Rogers αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του, κάνει λόγο για τον «πιο συντηρητικό, δύσκαμπτο και γραφειοκρατικό θεσμό» και χαρακτηρίζει τα σχολεία ως «μεγάλα και απρόσωπα αντίγραφα εργοστασίων και φυλακών». Τονίζει ότι η εκπαίδευση απευθύνεται μόνο στη νοημοσύνη και καταντά μια δυσάρεστη και βλαπτική προς τα παιδιά εμπειρία, καθώς δε λαμβάνει υπόψη τις ψυχολογικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να υποτάσσονται στην αυθεντία και να συμμορφώνονται με κανόνες (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 104-7). Επομένως, πλέον η παιδαγωγία κρίνεται απαραίτητη για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στα μέτρα του παιδιού, εντός του οποίου θα μπορεί να εκφραστεί δημιουργικά. Ένα περιβάλλον δηλαδή που θα διαφέρει κατά πολύ από εκείνο της άχαρης βιομηχανοποιημένης πόλης.

Δεδομένου ότι γνωρίζουμε ποια είναι η λειτουργία της εκπαίδευσης στα πλαίσια του καπιταλισμού (βλ. Κάτσικας, Θεριανός, 2008), θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη την παραπάνω κριτική, όχι όμως με την ακραία της μορφή, δηλαδή την καθ' ολοκλήρου απόρριψη της παιδαγωγικής σχέσης, αλλά όσον αφορά το σκεπτικισμό που εμπεριέχει σχετικά με τις εξουσιαστικές τάσεις της κοινωνίας, που εκφράζονται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος και της ίδιας της δασκάλας απέναντι στο υποκείμενο της μαθήτριας και όσον αφορά την περιθωριοποίηση της προσωπικής πρωτοβουλίας αυτής και της προσωπικότητάς της – ακόμα και αν αυτή βρίσκεται στα αρχικά στάδια της ανάπτυξής της.

Επιπλέον, οι παραπάνω αντιλήψεις αναδεικνύουν τη σημασία της προσωπικής εμπειρίας για τη μάθηση, που αναφέρθηκε εν συντομία παραπάνω και εδώ θα παρουσιαστεί με περισσότερο αναλυτικό τρόπο. Για να επιτευχθεί η επαφή των μαθητών και των μαθητριών με τα μορφωτικά αγαθά και την πολιτισμική κληρονομιά, είναι απαραίτητη μια βάση. Θα πρέπει δηλαδή κάπου να στηριχτεί η προσέγγιση γνώσεων και η απόκτηση δεξιοτήτων, δεν μπορεί να είναι μετέωρη. Είναι πολύ σημαντικό να θεμελιωθεί στις εμπειρίες και τις γνώσεις που ήδη διαθέτει το παιδί και να έχει ως αφετηρία την πραγματικότητά του. Σε αυτή τη

σύνδεση δίνει ιδιαίτερη έμφαση ο Dewey, ο οποίος θεωρεί ότι μέσω της εκπαίδευσης πρέπει, πρώτα απ' όλα, να γίνεται απλούστευση της κοινωνικής ζωής, προκειμένου αυτή να γίνεται πιο κατανοητή στα παιδιά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 331). Στόχος είναι να χρησιμοποιηθούν όσα έχουν μάθει οι μαθητές και οι μαθήτριες από τη ζωή τους στα πλαίσια της οικογένειας, πριν ακόμα εισαχθούν στο σχολείο. Παίρνοντας ως αφορμή αυτές τις γνώσεις, η δασκάλα θα προχωρήσει σε εμβάθυνση και επέκτασή τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 332). Το σχολείο για τον Dewey πρέπει να αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, όπου τα παιδιά θα έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες και υλικά που γνωρίζουν ήδη από την καθημερινότητά τους (Ντιούι, 1982: 17, 21). Μέσω της κατάλληλης οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος και της εργασιακής εμπειρίας που αποκτούν οι μαθητές, επιτυγχάνεται η συστηματοποίηση και η οργάνωση της προηγούμενης εμπειρίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 335-7). Με αυτή την ιδέα συμφωνεί και η Montessori, η οποία θεωρεί ότι μέσω της εκπαίδευσης πρέπει να προσφέρονται ευκαιρίες για συμμετοχή στην «αληθινή κοινωνική ζωή», μέσω πειραματικών επαφών με τον κόσμο (Μοντεσσόρι, 1986: 23).

Παρόμοια, αλλά θέτοντας διαφορετικούς κοινωνικούς σκοπούς, ο Freire θεωρεί ότι η παιδαγωγική προσπάθεια, πρέπει να ξεκινά από την πραγματικότητα των παιδιών και από το πώς αυτά την αντιλαμβάνονται (Φρέιρε, 1977: 112, 113). Για τον Freire, η παιδαγωγική σχέση, σε γνωστικό επίπεδο, στοχεύει στην «κριτική συνειδητοποίηση», μια έννοια που θα εξετάσω αναλυτικότερα λίγο παρακάτω. Για να φτάσουμε, ωστόσο, στην κριτική συνειδητοποίηση, είναι απαραίτητη η εκκίνηση από την καθημερινότητα του παιδιού (Σπρινγκ, 1987: 71-5). Έτσι, το περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας διαμορφώνεται από όσα ήδη γνωρίζουν τα παιδιά και θέλουν να τα μάθουν καλύτερα, παρουσιάζοντάς τα με ένα περισσότερο συστηματοποιημένο τρόπο (Φρέιρε, 1977: 109). Για να διευρυνθούν οι γνώσεις που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ή, για να το θέσω με τους όρους του Freire, για να διευρυνθεί το θεματικό τους σύμπαν, πρέπει πρώτα να γίνει κατανοητό από τη δασκάλα πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο στον οποίο ζουν και τον εαυτό τους μέσα σε αυτό (Φρέιρε, 1977: 113-4, 130).

Κατά την παιδαγωγική σχέση, λοιπόν, παρουσιάζεται η πολιτισμική κληρονομιά με ένα ειδικό, θα λέγαμε, τρόπο, από την άποψη ότι οι γνώσεις αυτές οργανώνονται και συστηματοποιούνται, βασιζόμενες στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν αντιληπτές και επιπλέον με τρόπο που να ταιριάζει στην ιδιαίτερη

φυσιογνωμία του καθενός. Ωστόσο, όπως φαίνεται, για να γίνει κάτι τέτοιο εφικτό, ο δάσκαλος και η δασκάλα οφείλουν να λάβουν κάποια επιπλέον πράγματα υπόψη τους, πέρα από τη γνώση των διδακτικών μεθόδων και γενικότερα της ψυχολογικής ιδιαιτερότητας του παιδιού. Οφείλουν να έχουν γνώση της καθημερινότητας του παιδιού, των συνθηκών που το διαμορφώνουν, του πώς το ίδιο το παιδί σκέφτεται πάνω σε αυτή την καθημερινότητα. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να χτίσουν γέφυρες ανάμεσα σε αυτό που γνωρίζουν και αυτό που δε γνωρίζουν. Με αυτό τον τρόπο αποκτούν νόημα και όσα γνώριζαν και όσα πρόκειται να μάθουν. Νοηματοδοτείται δηλαδή η προϋπάρχουσα εμπειρία και συνιστά βάση για νέα γνώση.

Σε όσα μόλις παρατέθηκαν διαπιστώνεται μια διαφοροποίηση του Freire από τον Dewey. Αν και οι δύο παιδαγωγοί δίνουν έμφαση στην αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών των παιδιών, ο δεύτερος προτείνει κατανόηση της εμπειρίας μέσα από επιπλέον εμπειρίες, ενώ ο πρώτος κατανόηση της εμπειρίας μέσω της διανοητικής απομάκρυνσης από αυτήν. Μπορεί ο Dewey να τονίζει ότι η πρακτική δραστηριότητα πρέπει να συνδυάζεται με τη θεωρία (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980: 47, 51), ωστόσο αδιαμφισβήτητα δίνει προτεραιότητα στην εμπειρική μάθηση. Οι ιδέες του Freire προσιδιάζουν περισσότερο σε εκείνες του Vygotsky, σχετικά με τη θεωρητική σκέψη και πώς αυτή μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της εμπειρίας, κάτι που επίσης θα παρουσιάσω αμέσως παρακάτω. Δίνουν, λοιπόν, μια νέα διάσταση στην αξιοποίηση της εμπειρικής γνώσης, απορρίπτοντας την εξιδανίκευση της κάτι που κάνουν όσοι και όσες απορρίπτουν την παιδαγωγία.

### *Η διδασκαλία ως υπέρβαση της εμπειρικής γνώσης*

Η παιδαγωγία, λοιπόν, δε φέρνει απλά τις μαθήτριες σε επαφή με τα πολιτισμικά επιτεύγματα. Επιπλέον, τις βοηθάει να βρουν έναν τρόπο για να προσεγγίζουν το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Μπορούμε, δηλαδή, να πούμε ότι στα πλαίσια της παιδαγωγίας τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Ιδιαίτερα στη σκέψη του Freire η διδασκαλία, ως μέρος της παιδαγωγικής σχέσης, συνδέεται πολύ στενά με τη διαδικασία της μάθησης και της γνώσης. Υποστηρίζει ότι η διδασκαλία προκύπτει αναγκαστικά από τη μάθηση· όπου υπάρχει μάθηση δε γίνεται να μην υπάρχει διδασκαλία. Οι δύο έννοιες πρέπει να συνδυαστούν αν θέλουμε, πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, να υπάρξουν νέες γνώσεις ή ανανέωση αυτών που

μεταδίδονται (Freire, 1988: 30-1· Freire, 2006: 253). Από αυτή την άποψη, δίνεται περισσότερο έμφαση όχι στη μετάδοση των γνώσεων μέσω της διδασκαλίας, αλλά στη βοήθεια που παρέχει ο δάσκαλος ή η δασκάλα στις μαθήτριες για την ανακάλυψη και την κατάκτησή τους (Αραβανής, 1999: 35). Η εμπειρική πρόσκτηση ορισμένων γνώσεων ενδεχομένως να αποτελούσε ένα σχετικά βατό στόχο για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ωστόσο, ο δάσκαλος στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριές του σε κάτι πολύ πιο σύνθετο και ουσιώδες. Δεδομένης της διανοητικής ανωριμότητας των παιδιών και της αδυναμίας για διανοητική πειθαρχία που αυτή συνεπάγεται, η διδασκαλία καθίσταται απαραίτητη. Η ουσιώδης συμβολή του δασκάλου έγκειται στη βοήθεια προς τις μαθήτριες να καλλιεργήσουν την διανοητική τους πειθαρχία, προκειμένου να γίνουν ικανές να κρίνουν και να παράγουν γνώσεις, προσφέροντας σε αυτές όχι μόνο περιεχόμενα, αλλά πολύ περισσότερο τη μέθοδο που θα τους οδηγήσει στην επίτευξη αυτού του στόχου. Για να γίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες υπεύθυνα υποκείμενα, που αναλαμβάνουν τα ίδια τη μάθησή τους, πρέπει να ασκηθούν στη συστηματική διανοητική εργασία (Παπανούτσος, 1977: 177-8· Αραβανής, 1999: 21· Freire, 2006: 247). Ουσιαστικά, αυτό που πρέπει οι δάσκαλοι να δείξουν είναι κάποια μεθοδολογία (James, 1995: 170), η οποία θα επιτρέψει στους μαθητές και τις μαθήτριες να προσεγγίζουν με διανοητική σοβαρότητα τα αντικείμενα, με τα οποία καταπιάνονται, και να μην πάρει η γνωστική διαδικασία τα χαρακτηριστικά αυτού που ο Rogers ονομάζει «προσωπική οικειοποίηση της γνώσης», με την έννοια της αποκλειστικά εμπειρικής μάθησης (Postic, 1998: 87).

Δεν μπορώ, λοιπόν, να μη συμφωνήσω με τις σκέψεις του Παπανούτσου για το σωκρατικό τύπο παιδαγωγού, τον κριτικό δάσκαλο, τον οποίο θεωρεί ιδεώδη. Αυτός ο τύπος παιδαγωγού επιδιώκει να συνδυάσει την ελευθερία του περιεχομένου με την πειθαρχία της μορφής (Παπανούτσος, 1977: 76, 176-7, 179). Δηλαδή, δε δίνει έμφαση τόσο στο γνωστικό αντικείμενο καθεαυτό, αλλά στον τρόπο προσέγγισής του. Το στοιχείο αυτό συνδέεται με την αναδημιουργία της γνώσης, που συνιστά σημαντική πτυχή της παιδαγωγίας (Παπανούτσος, 1977: 118). Για να γίνει ο μαθητής ικανός να αναδημιουργήσει τα μορφωτικά αγαθά, κατά την παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να δίνεται έμφαση στη διαδικασία προσέγγισής τους, παρά στη μετάδοσή τους. Έτσι, μπορεί να καταστεί ικανός να επεξεργάζεται σε θεωρητικό επίπεδο τις γνώσεις.

Στο έργο του L. Vygotsky, γίνεται εκτενέστατη αναφορά στη διαδικασία πρόσκτησης



των θεωρητικών εννοιών από τα παιδιά και στη συμβολή της παιδαγωγίας σε αυτή τη διαδικασία. Για τον Vygotsky, η διδασκαλία δεν έρχεται να διδάξει στα παιδιά όσα μπορούν να προσεγγίσουν και να μάθουν από μόνα τους, με τρόπο εμπειρικό (Βυγκότσκι, 2008: 234). Έρχεται για να τα βοηθήσει να προσεγγίσουν τις επιστημονικές έννοιες – οι οποίες ούτως ή άλλως αποτελούν ένα σύστημα σχέσεων – και μέσα από αυτή την προσέγγιση να μπορέσουν να συστηματοποιήσουν και επομένως να «συνειδητοποιήσουν» τις ήδη κεκτημένες αυθόρμητες έννοιες (Βυγκότσκι, 2008: 260). Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η οικειοποίηση των επιστημονικών εννοιών, διαφέρει τόσο από την οικειοποίηση των καθημερινών εννοιών, όσο η οικειοποίηση μιας ξένης γλώσσας σε εκπαιδευτικό επίπεδο, από την οικειοποίηση της μητρικής γλώσσας (Βυγκότσκι, 2008:318). Το παιδί δηλαδή σχηματίζει τις καθημερινές έννοιες με τρόπο αυθόρμητο και ασυνείδητο, όπως μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα. Αντίθετα, για να σχηματίσει τις επιστημονικές έννοιες, αυτές που βρίσκονται πέρα από την εμπειρία του, του είναι απαραίτητη η συνεργασία με μια δασκάλα, όπως ακριβώς και στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Κατά τη διάρκεια αυτής της συνεργασίας καλλιεργούνται οι ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες του παιδιού, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν αργότερα σε άλλους τομείς της ζωής του (Βυγκότσκι, 2008: 212). Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι η συμβολή της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι πολύ πιο ουσιαστική «στον τομέα των ανώτερων διαδικασιών, που γεννιούνται στην πορεία της πολιτιστικής ανάπτυξης του παιδιού παρά στον τομέα των στοιχειωδών διαδικασιών» (Βυγκότσκι, 2008: 273). Συμβάλλει, δηλαδή, στην καλλιέργεια των νοητικών τους λειτουργιών και μάλιστα των ανώτερων εξ αυτών (Freire, 1998: 30).

Έχω τονίσει ότι η εμπειρική γνώση των παιδιών και όσα γενικά μπορούν να ανακαλύψουν μέσω της πρακτικής τους δραστηριότητας από μόνα τους είναι πολύ σημαντικά. Ωστόσο, αυτά μπορούν να αρχίσουν να τα κατανοούν στην ουσία τους, αφού πρώτα αρχίσουν να κατανοούν τις επιστημονικές έννοιες. Δεν μπορούμε, δηλαδή, να δεχτούμε την άποψη της Montessori, η οποία υποστηρίζει ότι δεν είναι απαραίτητη η διδασκαλία μέσω της ομιλίας και ότι αρκεί τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα αντικείμενα, τα οποία εμπεριέχουν τις γνώσεις που θέλουμε να διδάξουμε (Μοντεσσόρι, 1986: 92), ούτε και του Rogers περί προσωπικής εμπειρικής γνώσης. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η δημιουργική και αυθόρμητη περιέργεια του παιδιού αποτελεί αφετηρία για τη μαθησιακή διαδικασία και τη διδασκαλία. Ωστόσο, δεν είναι αρκετή. Αυτή η «δημιουργική περιέργεια»

πρέπει να καταστεί, με τη βοήθεια του δασκάλου και της δασκάλας και την κριτική εξάσκηση της μαθησιακής ικανότητας στην οποία οδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, «επιστημολογική περιέργεια» (Freire, 2006: 32, 37), προκειμένου να αποτελέσει εργαλείο προσέγγισης της πραγματικότητας για την επίτευξη της εμβάθυνσης. Όταν η περιέργειά τους αποκτά επιστημολογικό χαρακτήρα, οι μαθητές είναι σε θέση να μην περιορίζονται στο επίπεδο της «δόξας», αλλά να προσδίδουν στις γνώσεις τους χαρακτηριστικά «λόγου» (Φρέιρε, 1977: 99).

Η δόξα αναφέρεται στην άποψη που έχουμε σχηματίσει για ένα θέμα και στηρίζεται συνήθως στη φαινομενικότητα αυτού του θέματος, χωρίς να εμβαθύνει. Βασίζεται, δηλαδή, σε «μεταβλητές, ασταθείς και αβέβαιες πληροφορίες που παρέχουν οι αισθήσεις» (Πελεgrίνης, 2009: 186-7) και όχι σε επεξεργασμένες ιδέες. Ενώ οι φιλόσοφοι πριν τον Πλάτωνα, ακολουθώντας τις ιδέες του Παρμενίδη, ταύτιζαν τη δόξα με την «αναλήθεια» και την πλάνη, ο Πλάτωνας αποδέχθηκε μεν το διαχωρισμό του Παρμενίδη ανάμεσα σε δόξα και λόγο, ωστόσο έδωσε στη δόξα μια θέση ανάμεσα στην άγνοια και τη γνώση, υποστηρίζοντας ότι είναι μια εν δυνάμει γνώση, χωρίς όμως να αποκλείει την πλάνη και να διαθέτει σταθερότητα (Οικονομίδης, 1994: 93). Ο λόγος, αντίθετα, αποτελεί την ειδοποιό διαφορά του ανθρώπου από τα υπόλοιπα όντα και συνίσταται στη λογική σύνδεση των παραστάσεων που έχει αποκομίσει μέσω της εμπειρίας του (Πελεgrίνης, 2009: 392). Στην αρχαία φιλοσοφία, ο λόγος ταυτιζόταν με την απόλυτη γνώση, την άφθαρτη και στέρεη αλήθεια (Οικονομίδης, 1994: 93, 204). Ωστόσο, για τον Freire η έννοια του λόγου δεν βασίζεται σε αυτή τη στατική αντίληψη. Μπορούμε να πούμε ότι μάλλον εκκινεί από τη θεώρηση του λόγου ως της μορφής ή αλλιώς της βαθμίδας της νόησης, κατά την οποία οι έννοιες δεν παρουσιάζονται πάγιες και αμετάβλητες, αλλά αναπτυσσόμενες. Με άλλα λόγια ο λόγος συνδέεται με τη διεισδυτική σκέψη, η οποία βλέπει τις έννοιες ως μεταβαλλόμενες.

Εάν το παιδί εγκλωβιστεί στην εμπειρική γνώση, αποκτά στρεβλή εικόνα για τον κόσμο που το περιβάλλει, αλλά και για τον ίδιο του τον εαυτό. Περιορισμένο στη μερικότητα της εμπειρίας του, χωρίς την ικανότητα για γενικεύσεις και καθολικές αναφορές, βλέπει αυτόν τον κόσμο στατικό, αγνοώντας τις αντιφάσεις που τον χαρακτηρίζουν και τις δυνατότητες αλλαγής που αυτές συνεπάγονται (Pavlidis, 2015: 16). Το εμπειρικό συνδέεται με την ερευνητική δραστηριότητα που στηρίζεται στην εμπειρία, την «κατ' αίσθηση αντίληψη», την «άμεση ζωντανή εμπειρία», τα «δεδομένα της παρατήρησης και του πειραματισμού».

Συνδέεται μάλιστα με τη νόηση ως «διάνοια» και ως εκ τούτου αποτελεί την αφετηρία της γνωστικής διαδικασίας (Πατέλης, 1994: 144). Αντιθέτως, η θεωρητική σκέψη προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο με συστηματικό τρόπο, αποσκοπώντας στη συγκρότηση συστηματικής θεωρίας, που θα υποδεικνύει την ουσία, τους νόμους, τη νομοτέλεια, την εσωτερική ενότητα των εμπειρικών δεδομένων. Σε αυτό το επίπεδο της νόησης, οι θεωρητικές συλλήψεις δεν παρουσιάζονται ως αμετάβλητες και αλληλοαποκλειόμενες, αλλά φανερώνονται οι μεταξύ τους συσχετίσεις. Εντάσσονται δηλαδή σε ένα σύστημα. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στο υποκείμενο για «θεωρητικά τεκμηριωμένη διέξοδο στην πρακτική δραστηριότητα» (Πατέλης, 1994: 144-5). Η «αντιδιαλεκτική απολυτοποίηση του εμπειρικού» συνδέεται με τον εμπειρισμό ή την αισθησιарχία. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο δεν έχει τη θέση υποκειμένου στη γνωστική διαδικασία, καθώς δρα χωρίς να αναστοχάζεται σχετικά με τη δράση του και έτσι στηρίζεται σε τυχαία και εμπειρικά δεδομένα, ασύνδετα μεταξύ τους. Παράλληλα, η «αντιδιαλεκτική απολυτοποίηση του θεωρητικού» συνδέεται με τον ιδεαλιστικό ορθολογισμό, όπου απορρίπτεται η εμπειρία και εξιδανικεύονται οι ιδέες, οι οποίες ωστόσο ποτέ δε συνδέονται με την πράξη. Οπότε ούτε σε αυτή την περίπτωση το άτομο έχει θέση υποκειμένου. Ως υποκείμενο εννοούμε τον άνθρωπο που έχει αναπτύξει συνείδηση του κόσμου γύρω του, καθώς και του εαυτού του και της σχέσης αυτού με τον κόσμο και τους άλλους ανθρώπους. Μια συνείδηση που οδηγεί σε μετασχηματιστική πρακτική. Όταν λοιπόν δεν αναπτύσσεται ως υποκείμενο, μένει άπραγος και δέχεται ως δεδομένη την υπάρχουσα κοινωνική δομή (Pavlidis, 2015: 12). Η πρακτική που προσιδιάζει στον άνθρωπο είναι αυτή που εμπεριέχει ταυτόχρονα δράση και στοχασμό πάνω στον κόσμο (Freire, 1985: 94).

Όπως, άλλωστε αναφέρει ο ίδιος ο Freire, η αυθόρμητη προσέγγιση του κόσμου δεν εμπεριέχει μια κριτική γνωσιολογική στάση απέναντί του. Η εμπειρία του κόσμου βέβαια συνιστά μια σύλληψη που εμπεριέχει κάποιο είδος γνώσης της πραγματικότητας (δόξα). Τονίζει όμως ότι εάν η γνώση παραμείνει σε αυτό το επίπεδο και δεν φτάνει στο επίπεδο του έργου, τότε δεν καθίσταται πλήρης γνώση, δηλαδή λόγος (Freire, 1985: 94-5). Ο σκοπός, άλλωστε, της γνώσης για τον Freire δεν είναι άλλος παρά η δράση (Matthews, 1985: 43). Η πλήρης βύθιση στην πραγματικότητα δεν εξασφαλίζει την κριτική αποστασιοποίηση που είναι απαραίτητη για τη γνώση. Επομένως, αυτό που είναι αναγκαίο είναι η απόσταση από το γνωστικό αντικείμενο, που αποτελεί τη στοχαστική πλευρά της πρακτικής, δεδομένου ότι μας

επιτρέπει να επιστρέψουμε στη δράση έχοντας προηγουμένως επεξεργαστεί νοητικά τις έννοιες (Matthews, 1985: 38-9). Σε αντίθεση με την αποσπασματική αντίληψη του αντικειμένου που μας προσφέρει η εμπειρία, η γνώση απαιτεί συνολική αντίληψη, που σημαίνει τη θεώρησή του με τις αιτιώδεις και περιστασιακές αλληλοσυσχετίσεις του (Matthews, 1985: 40-1).

Με αυτές τις σκέψεις μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα το λόγο που ο Freire προέβαλλε για την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής σχέσης. Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός υποστηρίζει ότι οι καταπιεζόμενοι αυτού του κόσμου βιώνουν μια διαρχία. Αυτό σημαίνει ότι έχουν εσωτερικεύσει στη συνείδησή τους τον καταπιεστή και την εξουσία που αυτός τους ασκεί. Για να απαλλαγούν από αυτό και να επιτύχουν την εξανθρώπισή τους, πρέπει να φτάσουν στη συνειδητοποίηση και αυτό δε μπορεί να γίνει παρά μόνο με τη βοήθεια εκείνων των παιδαγωγών, που έχουν απαλλαγεί συνειδησιακά από το δυνάστη. Εξανθρώπιση για τον Freire είναι η απαλλαγή των ανθρώπων από την αλλοτριωμένη συνείδηση, την οποία διαθέτουν και τους καθιστά αντικείμενα – καθώς δεν έχουν αναπτύξει δική τους βούληση και κρίση – και η σταδιακή μετατροπή τους σε χειραφετημένα υποκείμενα. Οι παιδαγωγοί είναι αυτοί/ές που μπορούν να θέσουν τις σημαντικές έννοιες στη ζωή των καταπιεζόμενων – το θεματικό τους σύμπαν – ως πρόβλημα που επιζητεί επίλυση (Φρέιρε, 1977: 45-6, 96, 131). Οι καταπιεζόμενες, στη θολή ατμόσφαιρα της καθημερινής εμπειρίας, βλέπουν τον κόσμο τους αιώνιο και αμετάβλητο. Δεν έχουν συνείδηση της ιστορικότητάς του, ούτε της δυνατότητάς τους να παρέμβουν και να τον αλλάξουν. Μόνο αν κατανοήσουν τον κόσμο, μπορούν να επιδιώξουν την αλλαγή του (Pavlidis, 2015: 6). Ο δάσκαλος και η δασκάλα θέτουν την καθημερινότητα ως πρόβλημα και βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους να επιτύχουν επίγνωση των εννοιών που την απαρτίζουν (Βυγκότσκι, 2008: 260).

Όταν ο Freire κάνει λόγο για συνειδητοποίηση της καθημερινότητας με τη βοήθεια του δασκάλου και της δασκάλας, εννοεί τη συνειδητοποίηση των αυθόρμητων εννοιών που απαρτίζουν αυτήν την καθημερινότητα. Και αυτό μπορεί να γίνει μόνο μέσω της απομάκρυνσης από την εμπειρία και της εκ νέου νοηματοδότησης αυτών των εννοιών, ως κομμάτια πλέον ευρύτερων εννοιακών συστημάτων. Οπότε γίνεται φανερό ότι Freire και Vygotsky εκκινούν από τις ίδιες ιδέες σχετικά με τη θεωρητική σκέψη. Την απαρχή αυτής της κοινής συνάντησης, που ενδεχομένως έγινε στο έργο του Marx, ίσως μπορούμε να την εντοπίσουμε στις ιδέες του G. Hegel για το λόγο. Σύμφωνα με τον Π. Πάκο, ο εγγελιανός

Λόγος «μεσολαβεί ανάμεσα στις μεμονωμένες στατικές εμφανίσεις των όντων, συνενώνοντάς τους σε ένα δυναμικό prozess, με σταθμό την πλήρη αποκάλυψη της ουσίας τους και αναγωγή τους στη σφαίρα του οικουμενικού» (Κάπος, 1994: 205). Θεωρώ ότι η αντιστοιχία γίνεται εμφανής.

Με τις παραπάνω ιδέες συνδέεται και η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Z.E.A.), μια έννοια που εισήγαγε ο Vygotsky. Το βασικό στοιχείο, σύμφωνα με το Vygotsky, είναι να ανακαλύψουμε σε ποιο σημείο ανάπτυξης βρίσκονται τα παιδιά και έπειτα να τα βοηθήσουμε να κάνουν, όχι όσα είναι σε θέση να κάνουν μόνο τους, αλλά όσα δεν μπορούν. Η διδασκαλία, επομένως, από αυτή την άποψη προηγείται της εξέλιξης (Βυγκότσκι, 2008: 268-9, 282, 285). Δεν καταπνάνεται με όσες ικανότητες κατέχουν τα παιδιά και άρα συνιστούν την εξέλιξή τους, αλλά με όσες δεν έχουν κατακτήσει ακόμα και μπορούν να τις εκδηλώσουν μόνο με τη βοήθεια του ενηλικού (Βυγκότσκι, 2008: 290-1, 295, 297). Αυτές συνιστούν το μέλλον της εξέλιξής τους, τη Z.E.A. τους, και για το Vygotsky «η παιδαγωγική πρέπει να προσανατολισθεί στην παιδική εξέλιξη του αύριο, και όχι του χθες» (Βυγκότσκι, 2008: 296). Υποστηρίζει μάλιστα ότι «η διδασκαλία δεν θα ήταν διόλου αναγκαία, αν χρησιμοποιούσε μόνο ό,τι έχει ωριμάσει μέσα στην εξέλιξη, αν δεν ήταν η ίδια πηγή της εξέλιξης και της δημιουργίας καινούργιων στοιχείων» (Βυγκότσκι, 2008: 298).

Η αυτόνομη μαθησιακή διαδικασία, η μέθοδος για την διανοητική εργασία, η προσέγγιση των αφηρημένων εννοιών, η συνειδητοποίηση του κόσμου τους, όπως και της δυνατότητας αλλαγής του, ενδεχομένως να μην είναι ικανότητες των μαθητών, λόγω της ανωριμότητάς τους. Ωστόσο, συγκαταλέγονται στις δυνατότητές τους. Ακριβώς σε αυτό το σημείο διαφαίνεται η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, το γιατί δηλαδή είναι απαραίτητη η – με τους παραπάνω όρους – παρουσία του ενηλικού κατά την ανάπτυξη των παιδιών. Κατά τη γνώμη μου, είναι και το πιο ουσιαστικό στοιχείο που αποδεικνύει αυτή την αναγκαιότητα. Μέσω αυτής της σχέσης ο μαθητής και η μαθήτρια οργανώνουν, εξελίσσουν και ανακαλύπτουν τον εαυτό τους (Postic, 1998: 37).

Γίνεται φανερό ότι στόχος της παιδαγωγικής διαδικασίας δεν είναι να περιοριστεί στην νοηματοδότηση και την οργάνωση των υπάρχουσών εμπειριών και γνώσεων, αλλά να κάνει ένα βήμα παραπάνω, το οποίο μάλιστα δεν είναι εφικτό να κάνουν οι μαθητές από μόνοι τους. Καθώς πραγματοποιείται σταδιακή εμβάθυνση στις δραστηριότητες, οι μαθητές απομακρύνονται «από την αρχική μη συνειδητοποιημένη ενότητα της κοινωνικής ζωής»

(Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 331-2, 334), ανιχνεύοντας με τη βοήθεια της διδασκαλίας τα πιο βασικά χαρακτηριστικά των εννοιών που την απαρτίζουν (Παναγιώτου, 1982: 118) και συνδέοντάς τις με άλλες έννοιες. Μέσω της εξάσκησης αυτής της ικανότητας, καλλιεργούνται οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες των παιδιών.

Με όποιο επιχείρημα και αν στηρίζει κάποιος την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, εντοπίζεται μια κοινή βάση. Αυτή είναι το διαφορετικό επίπεδο της δασκάλας με εκείνο του μαθητή και της μαθήτριας, είτε αναφορικά με τις γνώσεις που κατέχει – τόσο τις γενικές γνώσεις όσο και τις γνώσεις γύρω από την επιστήμη της – είτε με την ανάπτυξη της ηθικής πλευράς της συνείδησής της – κάτι που θα εξεταστεί στο επόμενο κεφάλαιο – είτε με τις διανοητικές της ικανότητες. Πρόκειται για μια ώριμη προσωπικότητα – μιλώντας για το πώς θα έπρεπε να είναι – που διαθέτει εμπειρία και χαρακτηρίζεται από ηθική και ψυχολογική ισορροπία. Τα παιδιά από την άλλη βρίσκονται στα αρχικά και πολύ ευαίσθητα στάδια της ανάπτυξής τους. Η συμπεριφορά, όπως και η ψυχολογική τους κατάσταση, χαρακτηρίζονται από «αστάθεια και αρρυθμία» (Παπανούτσος, 1977: 177). Διαθέτουν πολύ λίγες γνώσεις και εμπειρίες, ώστε να είναι σε θέση να πορευτούν μόνα τους σε αυτόν τον κόσμο. Για το λόγο αυτό χρειάζονται άλλους ανθρώπους, που έχουν φτάσει σε ανώτερο διανοητικό επίπεδο, όχι για να τους ακολουθήσουν τυφλά, αλλά για να τα διευκολύνουν και να «ανοίξουν το δρόμο» για αυτά.

Η αναγνώριση της αναγκαιότητας της παιδαγωγίας, συνδέεται – κατά κύριο λόγο – με τη διευκόλυνση των παιδιών κατά τη μαθησιακή τους διαδικασία, αλλά και με τη συμβολή στην περαιτέρω διανοητική εξέλιξη της ανθρωπότητας. Ωστόσο, να τονιστεί το ότι θεωρούμε αναγκαία την παιδαγωγία, την ύπαρξη του ενηλίκου κατά τη διαδικασία μάθησης του παιδιού, δε σημαίνει ότι το παιδί αποκτά δευτερεύοντα ρόλο σε αυτή.

Επιπλέον, το αν κρίνουμε την παιδαγωγική σχέση αναγκαία ή όχι συνδέεται με τους στόχους που θέτουμε. Εάν αυτό που θέλουμε είναι να αλλάξει ο κόσμος στον οποίο ζούμε, πρέπει να θέσουμε ως προϋπόθεση την κριτική θεώρησή του. Ωστόσο, εάν τα παιδιά δεν προσεγγίσουν τις υπάρχουσες γνώσεις πώς θα προχωρήσουν σε αναδημιουργία τους ή αμφισβήτησή τους; Πώς θα παράγουν καινούρια γνώση χωρίς να διαθέτουν κάποια βάση; Η οργανωμένη διαδικασία προσέγγισης των πολιτισμικών επιτευγμάτων, είναι απαραίτητο να συνοδεύει την αυθόρμητη και εμπειρική προσέγγιση αυτών.

## Πολιτική απόφαση

Παραπάνω εξετάστηκαν κάποιοι από τους λόγους που καθιστούν την παιδαγωγία, ως τρόπο προσέγγισης της γνώσης, αναγκαία. Η αναγκαιότητα αυτή σχετίζεται με το στόχο της διανοητικής εξέλιξης της ανθρωπότητας, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τη γενικότερη κοινωνικο-οικονομικο-πολιτική εξέλιξη. Εάν τώρα θεωρήσουμε ότι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες δε στοχεύουν μόνο σε αυτό, αλλά και στη χειραφέτηση των μαθητών και των μαθητριών τους – κάτι που βέβαια αποτελεί μια πολιτική απόφαση – μπορούμε να εστιάσουμε στο πώς μπορεί αυτό να επιτευχθεί μέσα από το γνωστικό μέρος της παιδαγωγικής σχέσης. Με ποιο τρόπο δηλαδή συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση η διδασκαλία, ως οργανωμένη πτυχή της παιδαγωγικής σχέσης.

Η κυρίαρχη άποψη για τη διδασκαλία είναι ότι αποτελεί έναν ιδιότυπο τρόπο μετάδοσης γνώσεων, ή διαφορετικά οικειοποίησης της πολιτισμικής κληρονομιάς (Παναγιώτου, 1982: 173). Όπως είδαμε, δεδομένης της έκτασης αυτών των γνώσεων και της πνευματικής ανωριμότητας των παιδιών, θα ήταν αδύνατο να τις προσεγγίσουν από μόνα τους. Μέσω της διδασκαλίας, όλες αυτές οι γνώσεις οργανώνονται και συστηματοποιούνται, ώστε να γίνουν προσιτές από την ανώριμη παιδική προσωπικότητα ή, σύμφωνα με άλλες απόψεις, ο δάσκαλος και η δασκάλα εφαρμόζουν μια έμμεση μορφή διδασκαλίας για την πρόσκτηση της πολιτισμικής κληρονομιάς μέσα από την κατάλληλη οργάνωση του περιβάλλοντος, προκειμένου αυτό να προσφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες ευκαιρίες για εργασιακή εμπειρία (Ντιούι, 1982: 15, 17, 21, 23, 39· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 336).

Ωστόσο, η διδασκαλία δεν περιορίζεται μόνο στην προσέγγιση της πολιτισμικής κληρονομιάς, κάτι που φάνηκε και παραπάνω. Στη συνέχεια θα παρουσιάσω ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που είναι σημαντικό να έχει η διδασκαλία, για να συμβάλει στο σκοπό που έθεσα – δηλαδή τη γνωστική χειραφέτηση των μαθητών και των μαθητριών.

Αρχικά, χρειάζεται να πραγματευτούμε το ζήτημα της αυθεντίας του δασκάλου και της δασκάλας, που συνδέεται με τη διδασκαλία. Όταν γίνεται λόγος για αυθεντία, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεσή της με τη γνώση. Έχοντας παρουσιάσει όσα επιτυγχάνονται μέσω της παιδαγωγικής σχέσης σε γνωστικό επίπεδο, μπορούμε εύκολα να φανταστούμε το

λόγο που ο δάσκαλος παρουσιάζεται ως αυθεντία. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι ο δάσκαλος σε ένα αρχικό στάδιο απέκτησε την εξουσία και την εξέχουσα θέση του λόγω των γνώσεων που κατείχε (Postic, 1998: 49). Ιδιαίτερα σε εποχές όπου η πλειοψηφία του κόσμου βυθιζόταν στον αναλφαβητισμό και την αμάθεια, όσοι είχαν πρόσβαση στη γνώση διέθεταν κύρος, αναγνώριση και σεβασμό στα πλαίσια της κοινωνίας. Αυθεντίες θεωρούνταν πρόσωπα με γνώσεις, εμπειρίες, σοφία (Αραβανής, 1999: 23). Ένας δάσκαλος όφειλε να διαθέτει στοιχεία όπως γνώσεις, ικανότητες, ψυχικά χαρίσματα (Παυλίδης, 2007: 64) και, όπως και σήμερα, να κατέχει σε μεγάλο βαθμό το αντικείμενό του (Αραβανής, 1999: 31).

Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η αυθεντία του δασκάλου και της δασκάλας παρουσιάζεται ως συνέχεια ή προς ενίσχυση της εσωτερίκευσης της αυθεντίας του γονέα (Φρέιρε, 1977: 191· Αραβανής, 1999: 21). Ωστόσο, διαφοροποιείται σε αυτό ακριβώς το σημείο· ότι, δηλαδή, δικαιολογείται από «αντικειμενικά» κριτήρια. Η δασκάλα αντιμετωπίζεται ως αυθεντία, καθώς παρουσιάζεται τόσο ως φορέας επιστημονικών γνώσεων, όσο και ως γνώστρια της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, δηλαδή του κατάλληλου τρόπου μετάδοσης γνώσεων (Αραβανής, 1999: 9). Μάλιστα, η σε μεγάλο βαθμό περιοριστική και γραφειοκρατική λειτουργία, που συχνά διαθέτει στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, σχετίζεται ξεκάθαρα με τη διατήρηση, τη μετάδοση, τον έλεγχο και την επικύρωση της γνώσης (Postic, 1998: 49). Εξ αρχής, η μορφωτική σχέση δομείται με διπολικό τρόπο, λόγω ακριβώς αυτής της ιδιαιτερότητας του ρόλου των δασκάλων (Postic, 1998: 110). Ο δάσκαλος και η δασκάλα διαθέτουν γνώσεις, οι μαθητές και οι μαθήτριες «διαθέτουν» άγνοια.

Ωστόσο, η διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης δεν είναι κάτι προκαθορισμένο. Μπορεί η δύναμη της δασκάλας και η απόστασή της από τη μαθήτριά να εξαρτώνται από την απόσταση της καθεμιάς από τη γνώση, όπως υποστηρίζει ο Postic (Postic, 1998: 49), όμως αυτή η απόσταση δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το χαρακτήρα που θα αποκτήσει η σχέση. Είναι, σε μεγάλο βαθμό, στο χέρι της δασκάλας να μη δημιουργηθούν αγεφύρωτα χάσματα μεταξύ αυτής και των μαθητριών της. Εξαρτάται από το πώς βλέπει η ίδια τις μαθήτριάς της, αν δηλαδή τις αντιμετωπίζει ως υποκείμενα ή ως αντικείμενα, αν στοχεύει στη γνωστική εξάρτηση ή στη γνωστική χειραφέτησή τους.

Υποστηρίζεται, ωστόσο, ότι πλέον η εξουσία της γνώσης που διέθετε ο δάσκαλος υποχωρεί, καθώς οι μαθητές έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό πρόσβαση σε διάφορα μέσα πληροφόρησης (Postic, 1998: 195) και ιδιαίτερα στο διαδίκτυο. Έτσι, ο δάσκαλος παύει να



είναι ο μεσολαβητής μεταξύ των μαθητών και της γνώσης. Ο Postic υποστηρίζει ότι η γνώση είναι πλέον ο μεσολαβητής μεταξύ των μαθητών και του κόσμου και μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου (Postic, 1998: 194). Μια πιο δόκιμη διατύπωση θα ήταν ότι η γνώση τοποθετείται ανάμεσα στους μαθητές και τον κόσμο και τους μαθητές και το δάσκαλο. Είναι δηλαδή το αντικείμενο συνάντησής τους. Το να χαρακτηρίσουμε τη γνώση «μεσολαβητή», ενδεχομένως δημιουργεί την παρανόηση ότι η γνώση είναι κάτι αυτόνομο, ότι υπάρχει ανεξάρτητα από τα υποκείμενα και μεσολαβεί μεταξύ αυτών.

Από όσα αναφέρθηκαν, κατά τη γνώμη μου, το πιο σημαντικό και το οποίο δικαιολογεί κατά κάποιο τρόπο την παρουσία του δασκάλου ως αυθεντία – μόνο όμως με την προϋπόθεση ότι ως αυθεντία δεν χαρακτηρίζουμε ένα πρόσωπο που δεν μπορεί να δεχθεί αμφισβήτηση – είναι όχι τόσο το ότι κατέχει γενικές επιστημονικές γνώσεις, αλλά το ότι γνωρίζει τον τρόπο για να τις κάνει προσβάσιμες στα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία και τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχουν. Επίσης, το ότι είναι αυτός που ξέρει τον τρόπο όχι μόνο να παρουσιάζει τις γνώσεις στους μαθητές, αλλά και να τους μαθαίνει πώς να μαθαίνουν. Κάτι που κάθε άλλο παρά εξαρτημένα από ειδικούς υποκείμενα θα δημιουργήσει.

Εάν η δασκάλα χρησιμοποιεί τη θέση και τις γνώσεις που διαθέτει για να συμβάλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και των μαθητριών της, τότε δεν μπορούμε σίγουρα να μιλάμε για αυθεντία με το περιεχόμενο που έχει επικρατήσει για τη συγκεκριμένη έννοια. Πρόκειται για αυθεντία από την άποψη ότι διαθέτει άριστη γνώση του αντικείμενου της. Όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες εξελίσσονται σε κριτικά σκεπτόμενα υποκείμενα, δε θα αντιμετωπίζουν ούτε τη δασκάλα τους, ούτε κανέναν άλλον ως «ιερή αγελάδα». Στο σημείο αυτό θα αναφέρω, πιο συγκεκριμένα, ορισμένα στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Κατά τη διδασκαλία πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή εκ μέρους των δασκάλων στον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστούν τα μορφωτικά αγαθά. Ο τρόπος αυτός θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεγμένος και μελετημένος, για να μην οδηγήσει σε δογματισμούς. Ο Stirner υποστηρίζει ότι για τον ελεύθερο άνθρωπο η γνώση δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στις επιλογές του, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο, προκειμένου να κάνει καλύτερες επιλογές (Σπρινγκ, 1987: 37). Το περιεχόμενο βέβαια που δίνει ο Stirner στην έννοια της ελευθερίας χρήζει συζήτησης. Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα παραμείνουμε στην παραπάνω άποψη. Η παρουσίαση των κεκτημένων γνώσεων ως κάτι ιερό και ακλόνητο, μπορεί να

μετατρέψει τους μαθητές σε «υπόδουλους» αυτών των γνώσεων, καθώς τους δημιουργείται η εντύπωση ότι είναι κάτι απρόσιτο, που δεν μπορεί να κατανοηθεί στην ουσία του και δεν μπορεί να αμφισβητηθεί.

Για να αποτραπεί η καλλιέργεια μιας τόσο παθητικής στάσης των μαθητών απέναντι στη γνώση, θα πρέπει πρώτα η ίδια η δασκάλα να είναι έτοιμη να επαναπραγματευτεί τις δικές της ιδέες και απόψεις. Μέσα από τις σκέψεις των μαθητών της για τα πράγματα, προβαίνει σε αυτή την πραγμάτευση και θέτει υπό εξέταση όσα πιστεύει (Φρέιρε, 1977: 89). Έτσι αποφεύγει να εγκλωβιστεί στα στενά όρια της δικής της αλήθειας (Freire, 2006: 145). Η συγκεκριμένη στάση θα πρέπει, σύμφωνα με τον Freire, να χαρακτηρίζει όλους τους δασκάλους' είναι αυτό που ο ίδιος ονομάζει «ταπεινοφροσύνη». Η ταπεινοφροσύνη επιτρέπει στο δάσκαλο να μπαίνει σε διάλογο με τις μαθήτριες και τους μαθητές του, κατά τον οποίο γίνεται δεκτικός στην κριτική και την αμφισβήτηση (Φρέιρε, 1977: 105). Ο Postic, μεταφέροντας το συγκεκριμένο ζήτημα στα άκρα, αναφέρει ότι ο δάσκαλος δε θα έπρεπε να εκφράζει την ιδεολογία του στα πλαίσια της τάξης, καθώς αν το έκανε θα έπρεπε να υπάρχει η πρόβλεψη της δυνατότητας των μαθητριών και των μαθητών να τον απορρίψουν ως δάσκαλο και να επιλέξουν κάποιον άλλον (Postic, 1998: 129-30).

Προσωπικά, δε θεωρώ ότι αυτό αποτελεί λύση. Η δασκάλα και ο δάσκαλος, όπως κάθε προσωπικότητα, έχουν τις απόψεις τους και τα «πιστεύω» τους. Η απαγόρευση της έκφρασης αυτών των ιδεών θα ήταν υποκρισία και περιορισμός της προσωπικότητάς τους. Αυτό που είναι σημαντικό να προσέχουν είναι να μην καταλήξει η έκφραση των ιδεών τους σε προπαγάνδα προς τα παιδιά. Μπορούν να εκθέτουν τις ιδέες τους και να τις παρουσιάζουν, όταν το θεωρούν αναγκαίο, ως μια απλή άποψη για το θέμα, που θα εμπλουτίσει την αντίληψη των μαθητριών και των μαθητών και όχι ως μοναδική αλήθεια. Και βέβαια από τη στιγμή που προχωρούν σε κάτι τέτοιο να είναι, όπως είπα, δεκτικοί σε κριτική και αμφισβήτηση. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να παρουσιάζουν επιχειρήματα σχετικά με το τι τους οδήγησε στην υιοθέτηση των συγκεκριμένων ιδεών, ώστε να είναι ευκολότερο για τις μαθήτριες και τους μαθητές να τις αξιολογήσουν και να αποφασίσουν αν συμφωνούν με αυτές ή όχι. Όταν η δασκάλα και ο δάσκαλος υιοθετούν μια τέτοια στάση, δημιουργούν ένα κλίμα στο οποίο οι μαθήτριες αντιμετωπίζουν με κριτική διάθεση τα μορφωτικά αγαθά (Αραβανής, 1999: 66) και γίνονται ικανές σε ένα μεταγενέστερο επίπεδο να τα αναδημιουργήσουν, εκπληρώνοντας έτσι και τον ουσιαστικότερο σκοπό της παιδείας

(Παπανούτσος, 1977: 119· Pavlidis, 2015: 29).

Για να αποφευχθεί η επιζήμια, για τα παιδιά και την κοινωνία, στάση απέναντι στη γνώση που περιγράφηκε προηγουμένως, δεν αρκεί η παρουσίαση των ιδεών των δασκάλων και η δημιουργία περιθωρίων για αμφισβήτησή τους. Για τον F. Ferrer, ο δάσκαλος πρέπει να καλλιεργεί το υπόβαθρο για τη χρήση της λογικής και να «σπέρνει τους σπόρους των ιδεών, ιδεών προορισμένων να φυτρώσουν αργότερα στον αγρό της λογικής κάθε ατόμου» (Σπρινγκ, 1987: 43). Η λογική καλλιεργείται μέσα από την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, κάτι που μπορεί να γίνει μέσα από τη σχέση δασκάλου-μαθητή (Pavlidis, 2015: 17, 28), όπως έχω αναφέρει παραπάνω. Εάν δε θέλουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να παραμείνουν εξαρτημένοι και εξαρτημένες από τους άλλους, όποιοι και αν είναι αυτοί (δάσκαλοι, ειδικοί, αντιπρόσωποι σε όλα τα επίπεδα της ζωής τους, κ.λπ.), αυτό που χρειάζεται να γίνει είναι η καλλιέργεια των δυνατοτήτων τους, ώστε να παράγουν και να κατασκευάζουν γνώση (Freire, 1998: 30· Postic, 1998: 144· Αραβανής, 1999: 35· Freire, 2006: 253).

Τη συγκεκριμένη ιδέα την εντοπίζουμε και στο έργο του Rousseau, όπου τονίζεται η ανάπτυξη της αυτενέργειας του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι να μάθει στο μαθητή του πώς να ανακαλύπτει μόνος του ό,τι ο ίδιος επιθυμεί (Rousseau, 2001: 272). Βέβαια, να επισημάνουμε ότι ο Rousseau απορρίπτει εξ ολοκλήρου τη μετάδοση γνώσεων από την πλευρά του δασκάλου και θεωρεί ότι ο μαθητής πρέπει να ανακαλύπτει τα πάντα μόνος του και να βασίζεται απόλυτα στις δικές του ανάγκες, αγνοώντας έτσι τη σημασία της βοήθειας των άλλων.

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός, είναι σημαντικό η δασκάλα να ωθεί το μαθητή να αναλαμβάνει ρόλο «ερευνητή», αλλά και να δημιουργεί ένα κλίμα κατανόησης, αυθεντικότητας, σεβασμού και διευκόλυνσης, το οποίο ενισχύει τη γνωστική του ανάπτυξη (Postic, 1998: 144, 203-4). Θέλοντας να τονίσει την ενεργητικότητα, από την οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ο ρόλος των παιδιών κατά τη γνωστική διαδικασία – η οποία ευνοείται όταν αποφεύγεται η δογματική σκέψη – ο Freire κάνει λόγο για «ενεργήματα γνώσης» (Φρέιρε, 1977: 88). Ο μαθητής δεν έρχεται απλώς σε επαφή με κάτι έτοιμο και δεδομένο, αλλά παίρνει το ρόλο «συν-ερευνητή» σε μια διαδικασία έρευνας (Φρέιρε, 1977: 79, 89). Έτσι, η παιδαγωγική διαδικασία απομακρύνεται από τη μορφή της μετάδοσης γνώσεων και μετατρέπεται σε «γνωστική πράξη» (Freire, 1985: 98). Αυτό το χαρακτήρα θα έπρεπε να έχει

για τον Freire η παιδεία· τίποτα να μη θεωρείται δεδομένο, τίποτα να μη δίνεται έτοιμο, αλλά να είναι μια διαδικασία ανακάλυψης-έρευνας, κατανόησης και αμφισβήτησης-αλλαγής, όταν χρειάζεται.

Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθήτριες και οι μαθητές να απαλλαγούν από τις ιδέες που ενδεχομένως έχουν εσωτερικεύσει και οι οποίες προέρχονται από την κυρίαρχη ιδεολογία. Για τον Σπρινγκ η έννοια του «αυτεξούσιου» ταυτίζεται με τον έλεγχο του ατόμου στις πεποιθήσεις και τις ενέργειές του και της απελευθέρωσής του από την εσωτερικευμένη εξουσία και την ιδεολογική κυριαρχία (Σπρινγκ, 1987: 31). Την έννοια αυτή εισηγήθηκε ο Stirner, ο οποίος επιπλέον κάνει λόγο για απαλλαγή του ατόμου από το κράτος, τη θρησκεία ακόμα και τη συνείδηση (Σπρινγκ, 1987: 37). Η απαλλαγή από το κράτος και τη θρησκεία γίνεται κατανοητή και αποδεκτή, δεδομένου ότι πρόκειται για δύο θεσμούς, οι οποίοι εξ ορισμού περιορίζουν και εκμεταλλεύονται τους ανθρώπους (Μπακούνιν, 1986· Κροπότκιν, 2013). Ωστόσο, η απαλλαγή από τη συνείδηση γεννά ερωτήματα. Μάλλον για τον Stirner συνείδηση είναι αποκλειστικά κάτι που επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες στο άτομο και δεν μπορεί να δει ότι αυτή ουσιαστικά καθιστά τον άνθρωπο «άνθρωπο», καθώς του δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθεί τις διαλεκτικές σχέσεις ανάμεσα σε αυτόν και τον κόσμο (Freire, 1985: 95). Δεν μπορεί να αντιληφθεί, με άλλα λόγια, τις χειραφετικές δυνατότητες που εμπεριέχει.

Για να γίνει ικανό το υποκείμενο να επιλέγει τις πεποιθήσεις του (Φρέιρε, 1977: 129· Σπρινγκ, 1987: 36, 37, 124), είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση κατά την παιδαγωγική πράξη στην καλλιέργεια της κριτικής του ικανότητας (Postic, 1998: 36· Αραβανής, 1999: 66· Freire, 2006: 253). Επομένως, η παιδαγωγική πράξη δεν θα καταστήσει με άμεσο τρόπο τις μαθήτριες ελεύθερες, αλλά θα τις παρέχει τα μέσα, ώστε να αποκτήσουν την ελευθερία τους και να μη χρειάζονται την αυθεντία του δασκάλου (Αραβανής, 1999: 51). Το υποκείμενο είναι ελεύθερο όταν δεν απορροφά οτιδήποτε του παρουσιάζεται ως δεδομένο, αλλά παίρνει κριτική και προσωπική στάση απέναντι στα μορφωτικά αγαθά (Φρέιρε, 1977: 129· Παπανούτσος, 1977: 177· Αραβανής, 1999: 66). Σε πλαίσια, όπου προωθείται η κριτική σκέψη των μαθητριών, μπορεί να επέλθει και η κριτική συνειδητοποίηση.

Η κριτική συνειδητοποίηση συνεπάγεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες από αντικείμενα μετατρέπονται σε ιστορικά υποκείμενα, τα οποία έχουν συνείδηση των ιστορικών συνθηκών που τους διαμορφώνουν και αντιλαμβάνονται πώς μπορούν να δράσουν για να

αλλάξουν τις κοινωνικές συνθήκες που δεν τους ικανοποιούν (Φρέιρε, 1977: 197). Μάλιστα, όσο περισσότερο ανακαλύπτουν τον εαυτό τους ως αντικείμενο της ιστορίας, τόσο περισσότερο καθίστανται υποκείμενα (Φρέιρε, 1985: 96). Πρόκειται για μια ιδέα που αναπτύσσει ο Freire και εκκινεί από τον Marx (Σπρινγκ, 1987: 58, 60, 62). Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός αναφέρει ότι η κριτική συνειδητοποίηση είναι «μια αδιάλειπτη κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας, με στόχο να την ανακαλύψουμε και να ανακαλύψουμε τους μύθους, που μας παραπλανούν και συμβάλλουν στη διατήρηση των καταπιεστικών απανθρωπιστικών δομών» (Freire, 1985: 98). Τα υποκείμενα με αυτό τον τρόπο κατανοούν καλύτερα το περιβάλλον εντός του οποίου κινούνται και αποκτούν έλεγχο επί αυτού. Πλέον δεν προσαρμόζονται απλά σε αυτό το περιβάλλον, αλλά το μετασηματίζουν (Freire, 1985: 96). Με τον τρόπο αυτό μπορούν να φτάσουν πιο κοντά στην εξανθρώπισή τους. Τον όρο εξανθρώπιση – όπως και παραπάνω – τον χρησιμοποιώ με το περιεχόμενο που ο Freire έδωσε σε αυτόν: να αποκαταστήσουν δηλαδή οι άνθρωποι τη χαμένη ανθρώπινη υπόστασή τους, να γίνουν από αντικείμενα, ιστορικά υποκείμενα που, απαλλαγμένα από την εσωτερικευμένη συνείδηση των καταπιεστών τους, αποκτούν έλεγχο των λόγων και των πράξεών τους (Φρέιρε, 1977: 40, 197).

Βάση για την πραγματοποίηση της κριτικής συνειδητοποίησης είναι η κριτική εξέταση της πραγματικότητας και της παρουσίας της ως πρόβλημα που χρήζει επίλυσης (Φρέιρε, 1977: 82, 131). Για τον Ferrer, η εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει άλλο στόχο από το να αναδεικνύει τις αιτίες της σκλαβιάς και της άγνοιας των ανθρώπων και παράλληλα να εξοπλίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες με υλικό προς απελευθερωτική χρήση (Σπρινγκ, 1987: 43, 45). Όταν εμβαθύνουμε και κατανοούμε κάποιο θέμα, σημαίνει ότι αντιλαμβανόμαστε τη διαλεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέρη του, οπότε μπορούμε να δούμε και τις δυνατότητες αλλαγής του (Pavlidis, 2015: 16). Έτσι, οι μαθήτριες μπορούν να αποκτήσουν αυτό που ο Marx αποκαλεί «συνειδητή ύπαρξη» (Σπρινγκ, 1987: 60).

Η εξέταση της πραγματικότητας με τον παραπάνω τρόπο, μπορεί να αποτελέσει το αντικείμενο του διαλόγου ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Σύμφωνα με το Freire, «ο διάλογος είναι η συνάντηση μεταξύ ανθρώπων, με ενδιάμεσο την πραγματικότητα, για την ανακάλυψη και την ονομάτιση αυτής της πραγματικότητας» (Φρέιρε, 1977: 102). Στο συγκεκριμένο σημείο θα πραγματευτώ το γνωστικό αντικείμενο του διαλόγου, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για τα χαρακτηριστικά αυτής της επικοινωνίας. Όταν η

πραγματικότητα, η κοινωνία που μας περιβάλλει, συγκροτείται από συγκρούσεις μεταξύ των μελών της, δε γίνεται αυτές να μην αποτελέσουν αντικείμενο του διαλόγου. Για κάποιους, μέσα από τη διαλογική διαδικασία και την αντιπαράθεση των διαφορετικών γνώμων, δίνεται ένας τρόπος επίλυσης αυτών των συγκρούσεων, αποφεύγοντας το βίαιο δρόμο (James, 1995: 169). Οι συγκρούσεις επιλύονται σε λεκτικό και διανοητικό επίπεδο και τα άτομα και η κοινωνία οδηγούνται προς την πρόοδο, εξελίσσονται (Postic, 1998: 86). Η πρόδος δηλαδή προκύπτει μέσα από την «προσωρινή συμφιλίωση» μεταξύ των συγκρουόμενων μερών της κοινωνίας (Postic, 1998: 87). Γίνεται κατανοητό ότι, σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η κοινωνία προοδεύει όταν φαινομενικά δεν υπάρχουν συγκρούσεις, όταν ουσιαστικά τις «κρύβουμε». Επομένως, είτε θεωρεί ότι οι συγκρούσεις αυτές δεν θα μπορούσαν ποτέ θα εξαλειφθούν πραγματικά, οπότε πρέπει να επιδιώκουμε τη συμφιλίωση για να μην υπάρχουν εντάσεις και όλα να κυλούν ομαλώς, είτε αναγνωρίζει ότι ο μόνος δρόμος για την ουσιαστική επίλυση των κοινωνικών συγκρούσεων θα ήταν ο επαναστατικός, αλλά τον απορρίπτει ως επιλογή λόγω της βίαιης πλευράς του.

Προσωπικά, θεωρώ ότι οι αντιλήψεις αυτές εθελουφλούν. Πρόκειται για μια φιλελεύθερη αντίληψη της κοινωνίας, όπου η οποιαδήποτε σύγκρουση ανάμεσα στα μέρη της αντιμετωπίζεται ως προβληματική κατάσταση που πρέπει να λυθεί. Μέσα από διαπραγματεύσεις και διακανονισμούς, τα συγκρουόμενα μέρη οδηγούνται σε συμβιβασμούς και εν τέλει σε συμφωνία. Αυτού του είδους η επίλυση συγκρούσεων επιφέρει, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, την κοινωνική πρόοδο. Τα πάντα μπορούν να διευθετηθούν με «λογική και θέληση» (Blackledge & Hunt, 1995: 139). Είναι φανερό ότι η άμεση ρήξη δεν αποτελεί επιλογή· προτιμώνται περισσότερο διαλλακτικοί και μη-βίαιοι τρόποι. Τρόποι που ουσιαστικά συγκαλύπτουν το πρόβλημα και το διαιωνίζουν. Οπότε στη δική τους αφήγηση η κοινωνική πρόοδος ταυτίζεται με τη διαιώνιση της υπάρχουσας κατάστασης, χωρίς όμως τις ολοφάνερες συγκρούσεις που την αποτελούν.

Αντίθετα, με αυτή την άποψη, ο Freire υποστήριξε ότι μέσω του διαλόγου τα υποκείμενα πρέπει να εξετάζουν με τρόπο κριτικό την πραγματικότητα που τα περιβάλλει (Φρέιρε, 1977: 89· Freire, 1998: 49· Freire, 2006: 199-200). Η ανθρώπινη επικοινωνία επιτρέπει, μέσω της αναγωγής της εμπειρίας σε γενικεύσεις (Pavlidis, 2015: 11), να αποστασιοποιηθούμε από το προς εξέταση αντικείμενο και να το δούμε πιο καθαρά, στην καθολικότητά του. Μας επιτρέπει να απομονώσουμε τα μέρη που το αποτελούν και να

διαπιστώσουμε τις αντιφάσεις του. Στο διάλογο συνίσταται ο παιδαγωγικός-πολιτιστικός χαρακτήρας της επανάστασης (Φρέιρε, 1977: 71), από την άποψη ότι μέσω αυτού τα υποκείμενα αποστασιοποιούνται από την πραγματικότητα, την αναλύουν στα μέρη της, την κατανοούν και συνειδητοποιούν πώς αυτή τα επηρέασε, ποια είναι η θέση τους σε αυτή και πώς πρέπει να δράσουν για να την αλλάξουν με τρόπο που θα ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες τους· όχι σε ανάγκες επίπλαστες και ξένες προς την ανθρώπινη υπόστασή τους, αλλά ακριβώς την ανάγκη να ζουν και να υπάρχουν ως άνθρωποι.

Μέσα από το διάλογο, λοιπόν, συμμετέχουμε με ουσιαστικό τρόπο στην αλλαγή της πραγματικότητας, προσπαθώντας να αλλάξουμε τις σχέσεις μας με τον κόσμο και με τους άλλους ανθρώπους και όχι επιδιώκοντας να συγκαλύψουμε τα όποια συγκρουόμενα συμφέροντα υπάρχουν. Μας δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουμε τον «αληθινό λόγο», αυτόν που για τον Freire εμπεριέχει και τη σκέψη και τη δράση (Φρέιρε, 1977: 101). Δεν επεξεργαζόμαστε, επομένως, αυτές τις συγκρούσεις μόνο σε ένα θεωρητικό επίπεδο, αλλά δρούμε με ανάλογο τρόπο. Ο διάλογος του συγκεκριμένου είδους αποτελεί «υπαρξιακή αναγκαιότητα» κάθε ανθρώπου, καθώς είναι το μέσο για να γίνει περισσότερο άνθρωπος, να επιτύχει την εξανθρώπισή του (Φρέιρε, 1977: 103). Ο Freire χαρακτηρίζει το διάλογο «υπαρξιακή αναγκαιότητα», καθώς η σκέψη του έχει επιρροές από τον υπαρξισμό. Προσωπικά, θεωρώ ότι δεν πρόκειται για υπαρξιακή αναγκαιότητα, ότι δηλαδή είναι ανάγκη της ίδιας μας της ύπαρξης, της ανθρώπινης φύσης μας, αλλά αποτελεί κοινωνική αναγκαιότητα στο δρόμο προς τη χειραφέτηση.

Επομένως, ο «διαλογικός δάσκαλος» και η «διαλογική δασκάλα», όταν έρχονται σε επικοινωνία με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους δεν μπορούν απλά να εκθέτουν την πραγματικότητα. Αυτό που χρειάζεται να κάνουν είναι να την παρουσιάζουν ως πρόβλημα, προκειμένου να προκαλούν ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές και τις μαθήτριες (Φρέιρε, 1977: 88, 131), διαφορετικά θα περιορίζονταν στις ανακοινώσεις. Η παρουσίαση της πραγματικότητας ως πρόβλημα είναι το πρώτο βήμα για τη χειραφέτηση των ανθρώπων, γιατί έτσι αντιλαμβάνονται ότι ο κόσμος γύρω τους δεν είναι δεδομένος. Είναι το έναυσμα για να αναστοχαστούν και να αποκτήσουν αυτοσυνείδηση (Σπρινγκ, 1987: 62). Και αυτό το έναυσμα πρέπει να το δώσει η δασκάλα. Ο Postic υποστηρίζει ότι ο διάλογος αποβλέπει πάντα σε ένα τελικό σκοπό (Postic, 1998: 178)· όταν λοιπόν βλέπουμε τους ανθρώπους γύρω μας να χάνουν κάτω από τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες την ανθρωπότητά τους, ο

σκοπός αυτός δεν μπορεί παρά να είναι η χειραφέτησή τους.

Αυτή η επιθυμία για απόκτηση συνειδητού ελέγχου επί του περιβάλλοντος αποτελεί κατά τον Rogers το νόημα της αυτοπραγμάτωσης, την οποία επιδιώκουν τα πρόσωπα (Σπρινγκ, 1987: 69). Πιο συγκεκριμένα, ο Rogers, επηρεασμένος από δεδομένα των φυσικών επιστημών, θεωρεί οι άνθρωποι όπως και κάθε οργανισμός, από τη φύση τους τείνουν προς την «πλήρη ανάπτυξη» τους και τη «δημιουργική πλήρωση των έμφυτων δυνατοτήτων» τους. Πρόκειται για τη γενικότερη κατευθυντική τάση «προς μεγαλύτερη τάξη, συνθετότητα, συσχέτιση». Μάλιστα, η τάση των ατόμων για ισορροπημένη και ελεύθερη ανάπτυξη είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με τη φύση τους, που μπορεί μεν να εμποδιστεί, αλλά δεν μπορεί να καταστραφεί εάν δεν καταστρέψει και το ίδιο το άτομο. Το αποτέλεσμα της αυτοπραγμάτωσης είναι η ανάπτυξη «προσώπων», δηλαδή ατόμων που διαθέτουν εσωτερική ελευθερία και αποφασίζουν με υπευθυνότητα για τον εαυτό τους. Το πρόσωπο για το Rogers είναι μια «οντότητα πλήρης και ισορροπημένη» (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 37-9, 108, 114).

Ωστόσο, ο Rogers κάνοντας λόγο για έλεγχο του περιβάλλοντος δε θέτει την κριτική διάσταση και τη δυνατότητα αλλαγής αυτού, όπως κάνει ο Freire. Θεωρεί ότι τα άτομα πρέπει να ολοκληρωθούν και να γίνουν πρόσωπα για να ελέγχουν τις προσωπικές επιλογές τους. Στοιχείο που αποτελεί σημαντική πτυχή της χειραφέτησης ενός υποκειμένου, αλλά όχι επαρκές. Μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης του Freire, που είναι πολύ πιο ευρεία έννοια από την αυτοπραγμάτωση του Rogers, επιτυγχάνεται ο εξανθρωπισμός των υποκειμένων, καθώς καθίστανται ικανά να κάνουν επιλογές και να ελέγχουν τη μοίρα τους (Σπρινγκ, 1987: 59), διεκδικώντας παράλληλα την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών που περιορίζουν την ελευθερία τους. Οι άνθρωποι, για τον Freire, δε γίνονται ελεύθεροι ο καθένας μόνος του, ούτε και μπορεί κάποιος να δώσει σε κάποιον άλλον την ελευθερία του· γίνονται ελεύθεροι μαζί με άλλους ανθρώπους, μέσα από τη διαπραγμάτευση μιας κατάστασης που πρέπει να αλλάξουν (Freire, 1985: 102).

Η χειραφέτηση λοιπόν των μαθητριών και των μαθητών λαμβάνει και αυτή την πολύ σημαντική διάσταση. Για να μπορούμε να πούμε δηλαδή ότι επιδιώκουμε την αυτονομία τους, εκτός από την ανάληψη της ευθύνης της μάθησης και της ανάπτυξής τους, πρέπει να συμβάλουμε στην επίτευξη της κριτικής τους συνειδητοποίησης. Τότε θα είναι σε θέση να ελέγξουν και να απορρίψουν οτιδήποτε τους εξουσιάζει – είτε αυτό λέγεται θρησκεία, είτε



λέγεται κράτος, είτε κυρίαρχη ιδεολογία – και να θέτουν συνεχώς υπό κριτική αμφισβήτηση την πραγματικότητά τους, ώστε να διασφαλίζουν την ελευθερία τους.

Ιδιαίτερα στο γνωστικό μέρος, γίνεται φανερό ότι η παιδαγωγική σχέση μπορεί να έχει αποτελέσματα που δεν μπορούν να επιτευχθούν με άλλο τρόπο. Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι πρώτα απ' όλα αποτελεί μια ιδιαίτερη διανοητική συνάντηση δασκάλου-μαθητή, από την οποία επηρεάζονται και οι δύο πλευρές. Μάλιστα, ως διδασκαλία συνιστά έναν ειδικό τρόπο για να μεταδοθούν ήδη κεκτημένες γνώσεις, οι οποίες θα ήταν δύσκολο να προσεγγιστούν από τους μαθητές χωρίς τη βοήθεια κάποιου ενηλίκου. Στα πλαίσιά της, αυτές συστηματοποιούνται και οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι προσβάσιμες από τους μαθητές και να έχουν νόημα για αυτούς. Αυτό το τελευταίο επιτυγχάνεται μέσω της σύνδεσης αυτών των γνώσεων με την καθημερινότητα του μαθητή. Έτσι αποκτά νόημα η ζωή του. Ωστόσο, η παιδαγωγία δε μένει μόνο σε αυτό το επίπεδο, στη συστηματοποίηση δηλαδή και τη νοηματοδότηση των εμπειριών του παιδιού. Αντίθετα, προχωρά στην προσέγγιση θεωρητικών εννοιών, οι οποίες μπορούν να γίνουν προσβάσιμες στα παιδιά μόνο με τη βοήθεια των ενηλίκων. Πρόκειται για ιδέες και έννοιες πέρα από την άμεση εμπειρία των παιδιών και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η διδασκαλία τους. Αυτές με τη σειρά τους συμβάλλουν στην περαιτέρω κατανόηση της ήδη υπάρχουσας εμπειρίας. Επιπλέον, προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία παθητικών υποκειμένων, που θα είναι στην ουσία τους δηλαδή αντικείμενα, είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση όχι στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών. Η παιδαγωγική διαδικασία απομακρύνεται από την απλή μεταβίβαση πληροφοριών και γίνεται μια ερευνητική διαδικασία, στην οποία οι μαθητές έχουν ενεργητικό ρόλο, όπως και ο εκπαιδευτικός. Έτσι θα είναι σε θέση να εξετάζουν κριτικά τα αντικείμενα, τα οποία πραγματεύονται, κάτι που σημαίνει ότι θα έχουν τις προϋποθέσεις να εξετάσουν κριτικά και την πραγματικότητα που τους περιβάλλει στο σύνολό της, αλλά και τον εαυτό τους μέσα σε αυτή. Αποκτούν λοιπόν κριτική συνειδητοποίηση, μέσω της οποίας μπορούν να διεκδικήσουν τη χαμένη τους ανθρωπινότητα.

## Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΩΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο εξετάστηκε η παιδαγωγική σχέση ως τρόπος προσέγγισης της γνώσης και το κατά πόσο μπορεί, ως τέτοια, να διαθέτει χειραφετικά χαρακτηριστικά. Εκτός, όμως, από τρόπο προσέγγισης της γνώσης, η παιδαγωγική σχέση συνιστά επικοινωνία, τα χαρακτηριστικά της οποίας είναι ουσιαστικής σημασίας για να μπορούν να επιτευχθούν οι γνωστικοί, αλλά και κάθε είδους, στόχοι που θέτουμε.

Είναι εύλογο ότι ο λόγος του καθενός περί αυθεντικότητας και ειδοποιών χαρακτηριστικών της παιδαγωγικής σχέσης διαμορφώνεται ανάλογα με τους στόχους που θέτει για την παιδαγωγική διαδικασία. Αν για παράδειγμα, στόχος είναι η μετάδοση όσο το δυνατόν περισσότερων τεχνικών γνώσεων, ο τρόπος που θα συνδεθούν δάσκαλος και μαθητής – η επικοινωνία τους – αποκτά τεχνικό χαρακτήρα καθώς έτσι συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην επίτευξη του στόχου. Με τη σειρά τους, οι στόχοι που θέτουμε σε παιδαγωγικό επίπεδο σχετίζονται με την ευρύτερη κοινωνικοπολιτική αντίληψη που διαθέτουμε. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι αυτοί οι στόχοι συνδέονται και με το ζήτημα της ηθικότητας, καθώς διαμορφώνονται στη βάση του τι θεωρούμε ωφέλιμο και τι βλαπτικό για τους ανθρώπους γύρω μας.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, αρχικά θα γίνει μια σύντομη αναφορά στην ηθική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης, διότι το περιεχόμενο που ο δάσκαλος δίνει στην έννοια της ηθικότητας εκφράζεται έμπρακτα στη σχέση με τον μαθητή και τη μαθήτριά του, στον τρόπο που συνδέεται και επικοινωνεί μαζί τους. Έπειτα, θα εξεταστούν τα ειδοποιά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στο χειραφετικό χαρακτήρα, που θεωρώ ότι είναι σημαντικό να έχει, ή με άλλα λόγια θα εξεταστούν τα ειδοποιά χαρακτηριστικά μιας χειραφετικής παιδαγωγικής σχέσης.

### Ηθικότητα

Η δεοντολογική εξέταση της παιδαγωγικής σκέψης δεν μπορεί παρά να μας οδηγήσει στην ηθική διάσταση που αυτή εμπεριέχει. Λέγοντας ηθική διάσταση αναφέρομαι κυρίως στο

πώς αντιλαμβάνεται η μία πλευρά την άλλη και πώς το εκφράζει αυτό στο πρακτικό μέρος της σχέσης. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται κυρίως η αντίληψη της δασκάλας και του δασκάλου επί του θέματος, καθώς αυτοί είναι που έχουν αναπτύξει σε κάποιο βαθμό την ηθική πλευρά της συνείδησής τους. Εξετάζεται, δηλαδή, πώς η δασκάλα και ο δάσκαλος αντιλαμβάνονται τη μαθήτριά και το μαθητή και πώς στις πράξεις τους γίνεται φανερό τι θεωρούν ωφέλιμο για εκείνες και εκείνους.

Από ηθική άποψη ο ρόλος της δασκάλας διαμορφώνεται ανάλογα με το τι θεωρείται ηθική πράξη, ωφέλιμη δηλαδή προς τους άλλους. Όταν αναφερόμαστε συγκεκριμένα στο μαθητή και τη μαθήτριά, η ηθική πράξη συνδέεται σε τελευταία ανάλυση αφενός με την άποψή μας σχετικά με το παιδί και αφετέρου με το «όραμα» που ενστερνιζόμαστε, είτε αυτό είναι κοινωνικό είτε υπερφυσικό, καθώς από αυτό προκύπτει και ο σκοπός της παιδείας.

Για παράδειγμα, στη σκέψη του Dewey στόχος είναι η καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης στους μαθητές, προκειμένου να συμβάλλουν στην κοινωνική πρόοδο και μέσω αυτής να ωφεληθούν οι ίδιοι. Επομένως, ο δάσκαλος στο ίδιο σκεπτικό έχει το ρόλο «κοινωνικού λειτουργού», ο οποίος οφείλει να συμβάλει στη διατήρηση της σωστής κοινωνικής λειτουργίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 346). Η ηθική για τον Dewey είναι μια έννοια που αποκτά περιεχόμενο από τις συνέπειες που επιφέρει σε κοινωνικό επίπεδο· οι ηθικές αξίες ταυτίζονται με τις κοινωνικές αξίες. Η κοινωνία δείχνει στο άτομο πώς πρέπει να πράξει και εκείνο ακολουθεί αυτό τον τρόπο, γιατί το να υπηρετεί την κοινωνία είναι κάτι που ωφελεί και συμφέρει το ίδιο (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980: 29-30, 33). Οπότε, στη συγκεκριμένη αντίληψη, ωφέλιμο για το μαθητή είναι αυτό που ωφελεί και το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Άρα, οι πράξεις του δασκάλου θα επικεντρωθούν στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

Η Montessori, αντίθετα, θεωρεί ότι ηθικό είναι ό,τι ανταποκρίνεται στις εσωτερικές παρορμήσεις του παιδιού (Μοντεσσόρι, 1986: 27). Όταν το παιδί μάθει να υπακούει στις εσωτερικές του κλίσεις, τότε αναπτύσσεται σε έναν ελεύθερο και ψυχικά υγιή ενήλικα, ο οποίος δεν μπορεί παρά να ωφελήσει με την παρουσία του την κοινωνία. Για την Montessori θα πρέπει να ξεπεράσουμε την ανισορροπία που υπάρχει ανάμεσα στην εσωτερική ανάπτυξη του ανθρώπου και του εξωτερικού του περιβάλλοντος. Εάν δοθεί έμφαση στην εσωτερική ανάπτυξη, θεωρεί ότι αυτό θα έχει θετικό αντίκτυπο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Πρόκειται για μια άποψη που θα έβρισκε σύμφωνο τον Pestalozzi των πρώτων

χρόνων, ο οποίος θεωρούσε τον άνθρωπο από τη φύση του καλό, οπότε έδινε έμφαση στην προστασία και την ελεύθερη έκφραση της φύσης του (Reble, 2010: 338). Ωστόσο, στα μεταγενέστερα έργα του εμφανίζεται εντελώς αντίθετος με μια τέτοια άποψη. Ο Pestalozzi θεωρεί ότι ο άνθρωπος κατά την ιστορία του πέρασε διαδοχικά από τρεις καταστάσεις, οι οποίες ενυπάρχουν πλέον ταυτόχρονα στην «ψυχή» του κάθε ατόμου· η ζωώδης, η κοινωνική και η ηθική κατάσταση. Από αυτές ανώτερη είναι η ηθική, όπου το άτομο δεν βλάπτει τους γύρω του, αλλά πράττει υπέρ αυτών χωρίς να του επιβάλλεται κάτι τέτοιο από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα οι νόμοι. Επομένως, η ηθικότητα για τον Pestalozzi δεν ταυτίζεται με υπακοή στις φυσικές κλίσεις και παρορμήσεις, αλλά σε επιβολή της συνείδησης πάνω σε αυτές τις δυνάμεις, στη ζωώδη δηλαδή πλευρά του ατόμου (Reble, 2010: 342-4). Μάλιστα ενώ διακρίνει τρεις μορφές μόρφωσης – τη διανοητική, την ηθική και εκείνη που αφορά πρακτικά ζητήματα – και υποστηρίζει ότι καμία δεν πρέπει να αμελείται, τονίζει ότι η σπουδαιότερη απ' όλες είναι η ηθική μόρφωση – η «εκπαίδευση της καρδιάς» – και σε αυτή πρέπει να δίνει έμφαση ο παιδαγωγός (Reble, 2010: 347).

Από την άλλη για έναν παιδαγωγό, όπως ο Freire, που συνέδεσε την παιδαγωγική πράξη με την ριζική κοινωνική αλλαγή, η πολιτική παρουσία της εκπαιδευτικού ισούται με ηθική πράξη (Freire, 1998: 90). Δεδομένου ότι στόχος είναι η κριτική συνειδητοποίηση, όταν η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την πολιτική διάσταση του ρόλου της και θίγει τις ρίζες της κοινωνικής αδικίας και της εκμετάλλευσης, δρα με ηθικό τρόπο προς τους μαθητές και τις μαθήτριές της, καθώς συμβάλλει στη διαδικασία απελευθέρωσής τους. Ηθικό για τον Freire είναι η δασκάλα να εκμεταλλεύεται τη θέση που έχει για να υπερασπιστεί τους αδύναμους και τις αδύναμες (Freire, 2006: 181) και να είναι συντρόφισσα των μαθητών και των μαθητριών της στο αγώνα για την κοινωνική αλλαγή (Φρέιρε, 1977: 83).

Το παιδαγωγικό ήθος – το πώς δηλαδή θα έπρεπε να δρουν ο δάσκαλος και η δασκάλα απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριές τους – τόσο στη σκέψη του Pestalozzi, όσο και στη σκέψη του Πλάτωνα που εξετάσαμε σε προηγούμενα κεφάλαια (Παπανούτσος, 1977: 148, 165), ορίζεται με ιδεαλιστικούς όρους και δε συνδέεται με κοινωνικούς σκοπούς όπως στο Dewey και το Freire. Και οι δύο, Πλάτωνας και Pestalozzi, κάνουν αναφορά στο «Αγαθό», το οποίο ταυτίζεται με το θείο, όπως το αντιλαμβάνεται ο καθένας. Στην περίπτωση του Πλάτωνα ο παιδαγωγός, έχοντας ο ίδιος έρθει σε επαφή με το θείο, θέλει να φέρει και τους μαθητές του σε επαφή με αυτό, ενώ στην περίπτωση του Pestalozzi, το παιδί από μόνο του

έχει τάση προς το θείο, καθώς το «καλό» και το «κακό» βρίσκονται σε «φιλονικία» στην «ψυχή» του και ο παιδαγωγός φροντίζει να απομακρύνει οποιοδήποτε ερέθισμα εμποδίζει την επικράτηση του «καλού» (Παπανούτσος, 1977: 116, 148, 155· Reble, 2010: 341-3). Το θείο και στις δύο περιπτώσεις ταυτίζεται με την τελειότητα· το τέλος του ανθρώπινου πνεύματος.

Η ηθικότητα, επομένως, στον Πλάτωνα και τον Pestalozzi είναι συνδεδεμένη με υπερφυσικές έννοιες. Οι άνθρωποι προβαίνουν σε πράξεις με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όχι για λόγους που συνδέονται με την ζωή τους και με τη συνύπαρξή τους με τους άλλους, αλλά για να προσεγγίσουν και να «ικανοποιήσουν» αφηρημένες έννοιες, όπως ο θεός. Θεωρώ ότι το έργο της δασκάλας και του δασκάλου πρέπει να συνδέεται με τον κόσμο στον οποίο ζούμε. Και αν συνειδητοποιούν ότι ο κόσμος αυτός είναι άδικος και πρέπει να αλλάξει, τότε ηθικό είναι η δασκάλα και ο δάσκαλος να προσπαθούν μέσω της θέσης τους για αυτό και όχι να υιοθετούν μια στάση «δήθεν» ουδετερότητας και αντικειμενικότητας, ούτε να βοηθούν τα παιδιά να προσεγγίσουν κάποια αιώνια αλήθεια και να τα προετοιμάζουν για μια άλλη ζωή. Ανάλογα, λοιπόν, με την άποψη που υιοθετεί η καθεμία και ο καθένας για την ηθικότητα, διαμορφώνονται και οι σκοποί που θέτει για την παιδεία, αλλά και τα χαρακτηριστικά που θεωρεί απαραίτητα για την παιδαγωγική σχέση. Ορισμένες απόψεις, σχετικά με τα χαρακτηριστικά που καθιστούν την παιδαγωγική σχέση «αυθεντική» – από την άποψη ότι ανταποκρίνεται στο σκοπό της – θα εξεταστούν και θα σχολιαστούν αμέσως παρακάτω.

#### Τα ειδοποιά χαρακτηριστικά μιας χειραφετικής παιδαγωγικής σχέσης

Ο Παπανούτσος, όπως ανέφερα και σε προηγούμενο κεφάλαιο, φαίνεται να συμφωνεί με τον Πλάτωνα και τον Pestalozzi, πως όταν κάνουμε λόγο για παιδαγωγό, πρόκειται για έναν ξεχωριστό τύπο ανθρώπου διακριτό από τους υπόλοιπους (Παπανούτσος, 1977: 108). Επομένως, η παιδαγωγική λειτουργία για να είναι αυθεντική δεν μπορεί να επιτελεστεί από οποιονδήποτε, παρά μόνο από τον παιδαγωγικό τύπο ανθρώπου. Ο «αληθινός παιδαγωγός», για τον Παπανούτσο, βιώνει την τάση του προς την παιδαγωγική πράξη τόσο έντονα, που δεν μπορεί να την ελέγξει (Παπανούτσος, 1977: 109). Χαρακτηρίζεται από το πάθος που νιώθει τόσο προς τους μαθητές του, όσο και προς την παιδαγωγική διαδικασία (Παπανούτσος, 1977: 98). Θεωρείται, μάλιστα, ότι νιώθει ολοκληρωμένος ως άνθρωπος μόνο μέσω της

παιδαγωγικής πράξης, καθώς η επαφή με τους μαθητές αποτελεί βαθιά και ουσιαστική ανάγκη του «πνεύματός» του και δεν ηρεμεί εάν δεν την ικανοποιήσει (Παπανούτσος, 1977: 113). Τη συγκεκριμένη αντίληψη που θεωρεί το δάσκαλο έναν ξεχωριστό τύπο ανθρώπου και συνδέει την παιδαγωγία με ανάγκες του «πνεύματος», την έχω σχολιάσει σε άλλο σημείο της εργασίας.

Όπως στο έργο του Πλάτωνα, έτσι και στου Pestalozzi ο παιδαγωγός αφιερώνει ολόκληρη τη ζωή του στην παιδαγωγική δράση, η οποία μάλιστα γίνεται αντιληπτή ως «θεία κλήση» (Παπανούτσος, 1977: 90). Και οι δύο θέτουν την παιδαγωγική διαδικασία σε ιδεαλιστική βάση. Ο Πλάτωνας κάνει λόγο για το «Αγαθό», ενώ ο Pestalozzi για το «Θεό». Ωστόσο, μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δύο είναι ότι ο Πλάτωνας θεωρεί ότι για να ολοκληρωθεί η παιδαγωγική πράξη, απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά η «ομορφιά» του μαθητή (Συμπόσιον, 201α, 206c), τόσο σε σχέση με το σώμα, όσο και σε σχέση με το πνεύμα του και αυτό γιατί στην σκέψη των αρχαίων Ελλήνων η ομορφιά του σώματος και η ομορφιά του πνεύματος ήταν αλληλένδετες (Συκουτρής, 1970: 49, 53-5). Μπορούμε δηλαδή να πούμε ότι στη σκέψη του Πλάτωνα το παιδαγωγικό πάθος του δασκάλου εκδηλώνεται επιλεκτικά. Αντίθετα, ο Pestalozzi θεωρεί ότι η παιδαγωγική σχέση για να είναι αυθεντική δεν πρέπει να κάνει διακρίσεις, αλλά να επιζητά την απολύτρωση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών και πολύ περισσότερο των κοινωνικά καταφρονεμένων (Reble, 2010: 334). Μάλιστα προσθέτει ένα ακόμα στοιχείο που πρέπει να έχει η παιδαγωγική σχέση, αυτό της θυσίας του παιδαγωγού για το παιδί, προκειμένου να καταστεί αυτό ικανός άνθρωπος (Παπανούτσος, 1977: 124-5, 152, 161· Reble, 2010: 337). Ο παιδαγωγός για να είναι «αληθινός παιδαγωγός» πρέπει να βάζει πάνω απ' όλα το παιδί και τις ανάγκες του. Γι' αυτό και ο Παπανούτσος επισημαίνει ότι ο Pestalozzi διακατέχεται από μία «φυγόκεντρη δύναμη», ενώ ο Πλάτωνας από μια «κεντρομόλο δύναμη», δεδομένου ότι στοχεύει πρωτίστως στην ικανοποίηση του παιδαγωγού (Παπανούτσος, 1977: 154, 156).

Στις σκέψεις των δύο θεωρητικών γίνεται φανερό ότι η παιδαγωγική σχέση θεωρείται αυθεντική, όταν ο εκπαιδευτικός επιδίδεται με πάθος σε αυτήν. Δεν μπορεί να θεωρηθεί αυθεντική η παιδαγωγική σχέση η οποία θα εκδηλώνεται ως «αγγαρεία» από τον δάσκαλο, ως κάτι που είναι υποχρεωμένος να κάνει. Πρέπει να συμμετέχει σε αυτή με όλο του το είναι και να αφιερώνει τη ζωή του. Τα βασικά σημεία των παραπάνω απόψεων εκφράζουν και εμένα προσωπικά. Θεωρώ ότι ο δάσκαλος και η δασκάλα, προκειμένου να εμπνεύσουν τους

μαθητές και τις μαθήτριές τους, πρέπει να επιτελούν το έργο τους με πάθος και ζήλο. Σίγουρα πρόκειται για στοιχείο που είναι απαραίτητο σε κάθε επάγγελμα. Ωστόσο, όταν κάποια συναναστρέφεται με παιδιά και στόχος της είναι να συμβάλει στη συνολική τους ανάπτυξη, σίγουρα πρέπει να καταβάλει παραπάνω προσπάθεια για να δώσει κίνητρα και ώθηση. Επιπλέον, είναι αδιαπραγμάτευτη προϋπόθεση ότι η δράση της δασκάλας πρέπει να έχει αλτρουιστικό χαρακτήρα και να μην εκδηλώνεται επιλεκτικά, ανάλογα με τις προτιμήσεις της, αλλά πρέπει να αφορά όλα τα παιδιά, ανάλογα με τις ανάγκες τους· άλλα χρειάζονται περισσότερο και άλλα λιγότερο τη βοήθειά της.

Ένα άλλο στοιχείο που θεωρείται ότι προσδίδει στην παιδαγωγική σχέση αυθεντικό χαρακτήρα είναι η *αγάπη*. Την ιδέα αυτή τη συναντούμε, με διαφορετικό περιεχόμενο, στη σκέψη του Pestalozzi, της Montessori και του Freire.

Η παιδαγωγική αγάπη του Pestalozzi αποτελεί αυθόρμητη εκδήλωση του παιδαγωγού προς όλα τα παιδιά, χωρίς καμία εξαίρεση, αλλά πολύ περισσότερο προς όσα βρίσκονται σε δυσμενή θέση (Παπανούτσος, 1977: 150· Reble, 2010: 334). Ο ίδιος χαρακτηρίζεται ο «πατέρας των φτωχών» και προτάσσει τη «μητρική φροντίδα για τον άλλον» και τη «θρησκευτικά ριζωμένη αγάπη», κατά τον Reble (Reble, 2010: 335). Ωστόσο, η αγάπη του Pestalozzi διαφοροποιείται από τον οίκτο και τη φιλανθρωπία και στηρίζεται στην πίστη στη φύση του παιδιού και ως εκ τούτου στη δύναμη της παιδείας. Ο Pestalozzi πιστεύει βαθιά ότι κάθε παιδί έχει το θεό μέσα του και ο παιδαγωγός είναι αυτός που μπορεί να το «θεραπεύσει» από τις ενδεχόμενες συνέπειες μιας σκληρής ζωής και να αποκαλύψει τη «θεία λάμψη» που διαθέτει η «ψυχή» του (Παπανούτσος, 1977: 153, 164). Αν και στα αρχικά έργα του, έντονα επηρεασμένος από το Rousseau, εμφανίζεται ως υπέρμαχος της άποψης ότι κάθε άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός, αυτό φαίνεται στη συνέχεια να αλλάζει, καθώς αναγνωρίζει το διχασμό της ανθρώπινης «ψυχής». Θεωρεί ότι ό,τι προέρχεται από τη φύση του ανθρώπου, από τα ένστικτά του, ταυτίζεται με το κακό, ενώ οτιδήποτε έχει πνευματικό χαρακτήρα συνδέεται με την ηθική πλευρά της «ψυχής» του (Reble, 2010: 338-9, 341-3). Στο ερώτημα πώς καταφέρνει την απολύτρωση του παιδιού μέσω της αγάπης, ο Pestalozzi απαντά ότι η παιδαγωγική αγάπη έχει από μόνη της μορφωτική αξία, και μάλιστα είναι η μόνη αληθινή μόρφωση, γιατί κάνει τον άνθρωπο αληθινά Άνθρωπο, γεννώντας στην ψυχή του την αγάπη (Παπανούτσος, 1977: 141, 145, 147). Η υπερίσχυση της ηθικής διάστασης στην «ψυχή» του ανθρώπου είναι πρώτα απ' όλα μια ατομική υπόθεση. Ο δάσκαλος θα βοηθήσει τα παιδιά να

«εξευγενιστούν» και να υπερβούν το Εγώ τους, αφοσιώνοντας τη ζωή τους στον άλλο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την αγάπη (Reble, 2010: 345).

Ο Παπανούτσος σχολιάζει ότι η παιδαγωγική αγάπη του Pestalozzi είναι ουσιαστικά το «μητρικό φίλτρο» το οποίο έλαβε «πνευματικό περιεχόμενο», καθώς παρουσιάζει στοιχεία από το χαρακτήρα που διαθέτει η αγάπη της μητέρας, όπως την έχει στο λογισμό του ο Pestalozzi: το στοιχείο της φροντίδας, της τρυφερότητας, της αυταπάρνησης (Παπανούτσος, 1977: 141). Άλλωστε ο Pestalozzi θεωρεί ότι οι ευρύτερες σχέσεις των ανθρώπων βασίζονται στις «εγγύτερες» σχέσεις τους. Για εκείνον η εγγύτερη σχέση απ' όλες είναι αυτή του ανθρώπου με το Θεό, γι' αυτό και η θρησκεία θα έπρεπε να αποτελεί βάση κάθε μορφωτικής διαδικασίας. Η αμέσως επόμενη σχέση που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι η σχέση μητέρας-παιδιού και για το λόγο αυτό η οικογενειακή εστία θα έπρεπε να αποτελεί πρότυπο για την αγωγή των παιδιών (Reble, 2010: 335, 339). Η σημασία που έχει η σχέση μητέρας-παιδιού για τη διαπαιδαγώγηση των νέων συναντάται και στο έργο του Rousseau, ο οποίος υποστηρίζει ότι εάν οι μητέρες αναλάμβαναν τη ανατροφή των παιδιών τους τότε θα παρατηρούνταν μια αναμόρφωση των ηθών και αφύπνιση της φύσης του ανθρώπου. Θεωρεί μάλιστα ότι η οικογενειακή ζωή αποτελεί αντίδοτο των κακών ηθών (Rousseau, 2001: 50, 54). Ο Pestalozzi μεταφέροντας αυτές τις ιδέες στο σχολικό επίπεδο, επισημαίνει ότι για να επιτευχθεί η «προσωπική-αυτόνομη ηθικότητα» στην οποία στοχεύει η αγωγή, η σχολική κοινότητα θα έπρεπε να είναι όσο το δυνατόν πιο περιορισμένη αριθμητικά, προκειμένου να προσομοιάζουν καλύτερα οι σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσιά της με εκείνες της οικογένειας (Reble, 2010: 346).

Η Montessori, στο ίδιο πνεύμα, τοποθετεί το παιδί στο κέντρο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρεί ότι το παιδί πρέπει να είναι αφετηρία για την «ψυχική ανόρθωση της ανθρωπότητας». Παρουσιάζει δηλαδή το παιδί ως «Μεσσία» που θα σώσει την ανθρωπότητα από τη δυσμενή κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει λόγω της υψηλής εξωτερικής ανάπτυξης και της παραμέλησης του εσωτερικού κόσμου των ανθρώπων (Μοντεσσόρι, 1986: 20-1, 118). Τονίζει, ωστόσο, ότι η αγάπη δεν ταυτίζεται με τη συναισθηματική προσκόλληση (Μοντεσσόρι, 1986: 103). Η αγάπη μας για το παιδί πρέπει να μεταφράζεται στην αναγνώρισή του ως αυτόνομο άτομο και στη συνεχή επιδίωξη της ανεξαρτησίας του από εμάς (Μοντεσσόρι, 1986: 21, 47, 58, 120-1). Με λίγα λόγια, σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, η ανθρωπότητα έχει φτάσει σε ένα τέλμα. Οι εσωτερικές ανάγκες και επιθυμίες που



προκύπτουν από τη φύση του ατόμου, θυσιάζονται μπροστά στη ραγδαία ανάπτυξη του εξωτερικού κόσμου. Δίνεται έμφαση δηλαδή στον εξωτερικό κόσμο και αγνοείται η καλλιέργεια του εσωτερικού. Η αγάπη, λοιπόν, προς το παιδί προκύπτει από το γεγονός ότι αποτελεί ένα «αμόλυντο» άτομο και με τη βοήθειά μας – δηλαδή μέσω της εκπαίδευσης – μπορεί να αναπτυχθεί σε μια ισορροπημένη προσωπικότητα που θα φέρει την ειρήνη στον κόσμο (Μοντεσσόρι, 1986: 36-7). Το παιδί αποτελεί τη μοναδική ελπίδα για τη «σωτηρία» του κόσμου. Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι βαθύτερο σημείο της αγάπης προς το παιδί, είναι η αγάπη προς την ανθρωπότητα.

Από την άλλη στο έργο του Freire η ικανότητα να αγαπάει, τόσο τα παιδιά όσο και την παιδαγωγική διαδικασία, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι κάποιος εκπαιδευτικός (Freire, 2006: 66, 94, 132). Πώς αλλιώς θα επιδιόταν στο δύσκολο έργο της εξανθρώπισης και της απελευθέρωσής τους; Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται καθημερινά στο παιδαγωγικό έργο είναι πολλές και ορισμένες φορές ανυπέρβλητες. Σχετίζονται τόσο με τα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτό, όσο και με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Μόνο ένα αίσθημα έντονο, όπως είναι αυτό της αγάπης, μπορεί να εξοπλίσει το δάσκαλο και τη δασκάλα για να μπορέσουν να συνεχίσουν το έργο τους. Μπορούμε να πούμε ότι η αγάπη του Freire σχετίζεται με την συλλογική και κριτική συνείδηση που – θα έπρεπε τουλάχιστον να – έχουν αναπτύξει οι δάσκαλοι και οι δασκάλες. Η αγάπη αφορά όλους τους ανθρώπους και σχετίζεται με την εξανθρώπισή τους. Είτε είναι καταπιεστές είτε είναι καταπιεζόμενοι, πρέπει να ξεφύγουν από αυτή την κατάσταση και ο δάσκαλος οφείλει να συμβάλει σε αυτό. Για τον Freire, η αγάπη δεν είναι μόνο μια ελεύθερη πράξη, αλλά ταυτόχρονα μια πράξη για την ελευθερία. Εάν δεν μπορεί να δημιουργήσει ελευθερία τότε δεν είναι αγάπη (Freire, 1985: 103).

Γίνονται φανερά ορισμένα σημεία διαφοροποίησης στην αντίληψη της αγάπης. Ο Pestalozzi τη συνδέει με τον προορισμό του ατόμου, που είναι να βρει το θείο μέσα του, να φτάσει πνευματικά στο θεό, κάτι που μπορεί να συμβεί μεμονωμένα στο κάθε άτομο (Reble, 2010: 343, 345), ενώ ο Freire τη θέτει σε άμεση σχέση με τον αγώνα για αλλαγή της υπάρχουσας καταπιεστικής κοινωνικής κατάστασης και την απαλλαγή των μαθητών από τον εξουσιαστή που κρύβουν μέσα τους (Freire, 2006: 146-7). Έτσι θα γίνουν αληθινοί άνθρωποι, σύμφωνα με το Freire, όταν πάψουν να ετεροκαθορίζονται και αποκτήσουν ευθύνη του εαυτού τους. Ο Pestalozzi όχι μόνο δε συνδέει την αγάπη με κοινωνικά ζητήματα, αλλά

τονίζει ότι οτιδήποτε κοινωνικό εμποδίζει την ανάπτυξη της ηθικότητας στον άνθρωπο (Reble, 2010: 341), οπότε δεν μπορεί να συνδέεται με την αγάπη. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις η αγάπη αποτελεί κινητήριο δύναμη που καθιστά ικανή την εκπαιδευτικό να αντεπεξέλθει στο δύσκολο έργο της και παράλληλα εξανθρωπίζει – με διαφορετική έννοια σε καθεμία από τις δύο – τις μαθήτριες και τους μαθητές. Ο Pestalozzi, ωστόσο, έχει κατά νου μια αφηρημένη αγάπη, που εκδηλώνεται μεν έμπρακτα προς τους υπόλοιπους ανθρώπους, όμως το κάνει γιατί έχουν το θεό μέσα τους. Οπότε η τελική της απεύθυνση είναι μια αφηρημένη ιδέα, αυτή του θεού. Από την άλλη, η αγάπη του Freire, συνδέεται με τον υλικό κόσμο και τις ανάγκες που προκύπτουν στα πλαίσιά του. Απευθύνεται προς τις καταπιεζόμενες και τους καταπιεζόμενους, είτε είναι παιδιά είτε ενήλικες και ενήλικοι, και επιζητά την απελευθέρωσή τους σε αυτόν εδώ τον κόσμο. Και η Montessori κάνει λόγο για μια αγάπη που απευθύνεται σε όλη την ανθρωπότητα και όχι σε κάποια αφηρημένη ιδέα. Όπως και ο Freire, συνδέει την αγάπη με την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα, αλλά μετατοπίζει το ενδιαφέρον στο άτομο, στην εκδήλωση των αναγκών και των ικανοτήτων του. Αντίθετα, ο Freire δίνει έμφαση στις σχέσεις του υποκειμένου με τους άλλους ανθρώπους και τον κόσμο και στην αλλαγή του ίδιου μέσω της αλλαγής αυτών των σχέσεων.

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι η αγάπη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο τους. Το περιεχόμενο βέβαια που δίνεται στην έννοια της αγάπης, όπως φάνηκε, διαφοροποιείται από τη γενικότερη αντίληψη που έχει κάποια για τη ζωή. Δεδομένου ότι στόχος είναι η χειραφέτηση των μαθητριών και των μαθητών, η αγάπη δεν μπορεί να διαθέτει ένα αφηρημένο περιεχόμενο, αλλά θα συνδέεται με το νόημα που δίνει ο συγκεκριμένος στόχος στο παιδαγωγικό έργο. Ωστόσο, να επισημανθεί – όπως και παραπάνω – ότι μπορεί η αγάπη των δασκάλων να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, αυτό όμως πρέπει να συνδυάζεται με επίγνωση σχετικά με το διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο που διαθέτει το κάθε παιδί. Οπότε, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες που διαθέτουν αυτή τη γνώση αντιλαμβάνονται ότι κάποια παιδιά είναι παραπάνω ευνοημένα από κάποια άλλα και αυτό σημαίνει ότι σε αυτά πρέπει να δώσουν προτεραιότητα.

Ένα άλλο στοιχείο που επίσης θεωρείται ότι χαρακτηρίζει μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση είναι η εγκράτεια στο λόγο, εκ μέρους των δασκάλων. Η δασκάλα, όπως προείπα αναφερόμενη στο πρότυπο της παιδαγωγού, είναι μια ώριμη προσωπικότητα που

χαρακτηρίζεται από ηθική και ψυχολογική ισορροπία και είναι έτοιμη να μπει σε μια διαδικασία διαλόγου με την άλλη πλευρά της σχέσης, τον παιδαγωγούμενο ή την παιδαγωγούμενη (Postic, 1998: 78, 173). Επομένως, οφείλει να παρουσιάζει συγκροτημένο λόγο απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριές της και να διαθέτει «λεκτική φειδώ» (Freire, 2006: 155· Παυλίδης, 2007: 64). Με αυτά συνδέεται η έννοια της «εγκράτειας». Οι αερολογίες και η ακατάσχετη φλυαρία δεν έχουν τίποτα να προσδώσουν στο παιδαγωγικό έργο, αντίθετα προκαλούν σύγχυση στους μαθητές, αποπροσανατολίζοντάς τους από την ουσία των λόγων.

Παράλληλα, η δασκάλα οφείλει να επιδεικνύει σοβαρότητα και συνέπεια, κυρίως ανάμεσα στους λόγους και τις πράξεις της (Freire, 2006: 132, 177-8). Όταν δεν παρουσιάζει *συνέπεια λόγων και έργων*, τότε δεν μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα, ούτε στήριγμα για τους μαθητές και τις μαθήτριές της. Καθίσταται μια ασταθής και αναξιόπιστη φιγούρα που σίγουρα δεν μπορεί να καλλιεργήσει αίσθημα ευθύνης στις μαθήτριες, να τις καταστήσει δηλαδή υπεύθυνα άτομα. Ιδιαίτερα στη σκέψη του Freire, η συγκεκριμένη συνέπεια είναι ουσιαστικής σημασίας. Αυτό γίνεται κατανοητό αν αναλογιστούμε τη θέση που έχει η έννοια της «πράξης» στο έργο του. Ο συνδυασμός λόγων και έργων – η «πράξη» – είναι απαραίτητος τόσο στην ευρύτερη κοινωνική δράση, όσο και στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο περιορισμός στο λόγο, χωρίς πρακτική εφαρμογή, καταλήγει βερμπάλισμός, ενώ ο περιορισμός στην πρακτική δραστηριότητα χωρίς τη συνοδεία λόγου, συνιστά ακτιβισμό (Φρέιρε, 1977: 67, 84-5, 154).

Η επίδειξη λεκτικής φειδούς και η συνέπεια λόγων και έργων, συνδέεται με ένα ακόμα στοιχείο, για το οποίο κάνει λόγο ο Freire, την «ανυπόμονη υπομονή» (Freire, 2006: 154-5). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τη «χρυσή τομή» ανάμεσα στα δύο στοιχεία· την ανυπομονησία και την υπομονή. Αυτό σημαίνει αφενός να μην υποπέφτουν σε αδράνεια και αφετέρου να μη ζορίζουν καταστάσεις που δεν έχουν ωριμάσει, ώστε να εξελιχθούν. Πρέπει να δίνουν τόση ώθηση στη διαδικασία, όση είναι απαραίτητη. Δε χωρά ούτε η βιασύνη, ούτε η αδράνεια στην παιδαγωγική πράξη, αν θέλουμε να είναι αυθεντική. Την απουσία των δύο αυτών στοιχείων μπορεί να διασφαλίσει μόνο μια ώριμη προσωπικότητα με τις ικανότητες που διαθέτει.

Παράλληλα, η ενότητα σκέψης και πράξης συνδέεται με την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, όπως τονίζεται τόσο από το Dewey όσο και από το Freire. Ο Dewey

υποστηρίζει ότι η ηθική διαπαιδαγώγηση μπορεί να γίνει εφικτή μόνο μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε σχέσεις που παρουσιάζουν ενότητα εργασίας και σκέψης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 332-3). Πιο συγκεκριμένα, ο Dewey θεωρεί ότι η «προσπάθεια» – οι πράξεις στις οποίες προβαίνουμε για να υπερνικήσουμε τα εμπόδια – σχετίζεται πρώτα απ' όλα με την επιθυμία. Όταν επιθυμούμε κάτι και εξωτερικεύουμε αυτή την επιθυμία, τότε αυτή μεταφράζεται σε προσπάθεια. Επιπλέον, η προσπάθεια είναι πάντα προσηλωμένη σε ένα σκοπό, την επίτευξη του οποίου όπως είπα επιθυμούμε, γι' αυτό και δε συνδυάζεται με δυσφορία και επιβολή. Όταν, λοιπόν, οι πράξεις συνοδεύονται από συνείδηση του σκοπού τους, από σκέψη, οδηγούν στην ηθική εξέλιξη, γιατί πηγάζουν από τις επιθυμίες του ίδιου του ατόμου και δεν του επιβάλλονται. Αντίθετα, οποιαδήποτε πράξη δε συνδυάζεται με ενδιαφέρον και δεν έχει νόημα για το ίδιο το άτομο, δηλαδή δεν αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο το σκοπό της ή δεν επιθυμεί αυτό το σκοπό, είναι ανήθικη σύμφωνα με το Dewey (Ντιούι, 1926: 80-8, 94-5· Ντιούι, 1982: 25). Η ενότητα σκέψης και πράξης τονίζεται και από τη Montessori, η οποία υποστηρίζει ότι «τα χέρια και το μυαλό» πρέπει να βρίσκονται σε συνεργασία και λειτουργική ενότητα (Μοντεσσόρι, 1986: 113-4).

Γενικότερα, η διδασκαλία δεν αρκεί να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Είναι αναγκαίο αυτό το θεωρητικό να μεταφράζεται σε πράξεις, οι οποίες βέβαια παρουσιάζουν αντιστοιχία με αυτό. Ή και το αντίστροφο: Οτιδήποτε διδάσκεται με πρακτικό τρόπο, πρέπει να συνδέεται με τη σκέψη. Δεν αρκεί ούτε το ένα ούτε το άλλο από μόνα τους για να αποτελέσουν παράδειγμα για τις μαθήτριες και να τις καταστήσουν ικανές να δρουν με ηθικό τρόπο. Αυτό θα γίνει μόνο αν κατανοούν κάτι σε νοητικό επίπεδο και ταυτόχρονα το βιώνουν σε πρακτικό. Με αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνονται ότι η σκέψη και η πράξη είναι εξίσου σημαντικές και δεν υποτιμάται κάποια έναντι της άλλης. Έτσι γίνεται εύκολο να υιοθετήσουν μια τέτοια στάση και στη μετέπειτα ζωή τους, όπου δε θα περιορίζονται στα λόγια, ούτε θα πράττουν χωρίς προηγουμένως να έχουν σκεφτεί.

Σε μια παρόμοια βάση, αν δεχτούμε ότι ο «λόγος» είναι έκφραση και ταυτόχρονα εργαλείο αυτού που αποκαλούμε «σκέψη», ο Freire κάνει λόγο για τη συνέπεια που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στο λόγο και την πράξη των εκπαιδευτικών και τη λογοδοσία που συνδέεται με αυτή (Φρέιρε, 1977: 107· Freire, 2006: 187). Οι δάσκαλοι δεν μπορούν, για παράδειγμα, να υποστηρίζουν θεωρητικά την απελευθέρωση των μαθητών τους και στην πράξη να συμβάλουν στην περαιτέρω υποδούλωσή τους, όπως δεν μπορούν να δίνουν υποσχέσεις και

να μη τις τηρούν. Εάν συμβαίνει αυτό, τότε είναι αδύνατο να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους και δεν είναι σε θέση να τους δείξουν τι είναι σωστό και τι όχι. Η αναγνώριση της αναγκαιότητας ύπαρξης μιας τέτοιας συνέπειας, οδηγεί στη λογοδοσία. Οι δασκάλες και οι δάσκαλοι πρέπει να λογοδοτούν για τις ενέργειές τους, να ασκούν ένα είδος αυτοκριτικής και να δέχονται την κριτική των μαθητών τους. Να αντιλαμβάνονται ότι ως υποκείμενα είναι υπεύθυνοι για τις πράξεις τους και ότι αυτές πρέπει να παρουσιάζουν μια συνέπεια προς τα λόγια τους. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούν ηθικά όρια στο λόγο τους, προκειμένου να αποφύγουν παραλογισμούς (Freire, 2006: 201). Αυτό είναι πιθανό να οδηγήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές στην καλλιέργεια μιας αντίστοιχης συμπεριφοράς, όπου θα αξιολογούν τη συνέπεια ανάμεσα στα λόγια και τις πράξεις τους και θα αναλαμβάνουν την ευθύνη για αυτές τις πράξεις. Για τον Σουχομλίνσκι, ο εκπαιδευτικός όταν λειτουργεί ως προσωπικότητα με κύρος και παρουσιάζει ένα συγκροτημένο λόγο απέναντι στα παιδιά, ασκεί σπουδαία επιρροή στην ηθική τους ανάπτυξη (Παυλίδης, 2007:64). Είναι πολύ βασική, επομένως, αυτή η ενότητα ανάμεσα στο λόγο και στην πράξη, προκειμένου να επιτευχθεί η ηθική διαπαιδαγώγηση.

Αυτός είναι ο τρόπος για να επιτύχουν αυτό που είναι ωφέλιμο για τα παιδιά: την απελευθέρωσή τους (Φρέιρε, 1977: 197). Η «πράξη», μάλιστα, αγγίζει όλες τις εκφάνσεις της παιδαγωγικής σχέσης. Ακόμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, δεν μπορούν να είναι αναντίστοιχες με το στόχο της απελευθέρωσης των μαθητριών και των μαθητών. Ο J. Spring υποστηρίζει ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σχολείο, διαμορφώνονται ανάλογα με τους χαρακτήρες που θέλουμε να διαπλάσουμε (Σπρινγκ, 1987: 24). Οπότε σε αυτές, οι οποίες αποτελούν μια πλευρά του έργου των δασκάλων, αποτυπώνεται εξίσου το τι θεωρούμε ωφέλιμο, και άρα ηθικό, για τα παιδιά.

Δύο άλλα ειδοποιά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης είναι ο *αυθορμητισμός* και η *τυπικότητα*. Από τη μία εντοπίζουμε την άποψη που ζητά αυθορμητισμό εκ μέρους των δασκάλων και από την άλλη εκείνη που υποστήριζει ότι η παιδαγωγική σχέση πρέπει να εκδηλώνεται με ένα περισσότερο τυπικό τρόπο σύμφωνα με τις επιστημονικές γνώσεις που διαθέτουμε.

Όσον αφορά το πρώτο, προτείνεται ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει την επιτηδευμένη συμπεριφορά και να εκφράζεται με περισσότερη απλότητα, φυσικότητα και αυθορμητισμό (Παναγιώτου, 1982: 181· Freire, 2006: 199-200). Να μην έχει δηλαδή το ρόλο εξειδικευμένου

τεχνικού. Όταν η σχέση έχει αυτά τα χαρακτηριστικά αποκτά προσωπικό χαρακτήρα, στοιχείο που είναι ουσιώδες, διότι όταν λείπει εμφανίζονται «ρωγμές» ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές-μαθήτριες (Postic, 1998: 175-6· Αραβανής, 1999: 42). Σύμφωνα με τον Postic, η παιδαγωγική σχέση θα πρέπει να έχει το χαρακτήρα «πραγματικής ανθρώπινης σχέσης», να μη χαρακτηρίζεται δηλαδή από μηχανικότητα και τυποποιημένη συμπεριφορά (Postic, 1998: 87). Είναι απαραίτητο, λοιπόν, ο δάσκαλος και ο μαθητής να πλησιάζουν ελεύθερα ο ένας τον άλλον και να μη περιορίζονται από τα όρια που θέτουν οι ρόλοι τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τα λόγια του Πλάτωνα, ο παιδαγωγός δε κάνει όλα όσα κάνει «εκ λογισμού του», δρα ασυναίσθητα (Παπανούτσος, 1977: 110). Έτσι επιδίδεται με όλο του το είναι στην παιδαγωγική διαδικασία, χωρίς να ακολουθεί απαραίτητα κάποιο εκ των προτέρων σχεδιασμένο πρόγραμμα.

Από την άλλη, προκρίνεται η τυπικότητα, η οποία πρέπει να διακρίνει την παιδαγωγική διαδικασία. Αυτή η έννοια αποκτά ποικίλα περιεχόμενα. Για παράδειγμα, με τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1985: 23-5· Κωνσταντίνου, 1994: 88-9, 101-2· Reble, 2010: 390-1, 406-7, 421-3) και της υιοθέτησης στο πεδίο της της ορολογίας της αγοράς – στην οποία εντάσσονται, για παράδειγμα, έννοιες όπως η αποτελεσματικότητα, η εντατικοποίηση, η τυποποίηση, η εξειδίκευση – κρίθηκε απαραίτητος ο αυστηρός σχεδιασμός της παιδαγωγικής διαδικασίας, προκειμένου να ανταποκρίνεται με ικανοποιητικότερο τρόπο στις ανάγκες της αγοράς για εργατικό δυναμικό. Έτσι, το περιεχόμενο της μάθησης χωρίστηκε σε μικρές μονάδες, τέθηκαν στόχοι, η επίτευξη των οποίων μπορεί εύκολα να αξιολογηθεί, και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εφαρμόσουν με έναν, θα λέγαμε, όχι και τόσο επιστημονικό, αλλά πολύ περισσότερο τεχνοκρατικό τρόπο, τις οδηγίες που προέρχονταν από αλλού. Ο Κωνσταντίνου τονίζει ότι ο ετεροκαθορισμός των δασκάλων είναι έντονος στη σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς αυτοί παρουσιάζονται εξαρτημένοι και εξαρτημένες από «ειδικούς» των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και της διδακτικής διαδικασίας. Παράλληλα, ο έντονος κρατικός παρεμβατισμός στο έργο των δασκάλων επιχειρεί να προσδώσει στη διδακτική πράξη τυποποιημένη και γραφειοκρατική μορφή (Κωνσταντίνου, 1994: 96, 108), προκειμένου να είναι ευκολότερα ελέγξιμη. Είναι φανερό ότι η συγκεκριμένη τάση τυποποίησης ευνοεί μεν τη συστηματικότητα κατά την παιδαγωγική διαδικασία και την αξιοποίηση επιστημονικών γνώσεων για τη διεξαγωγή της, ωστόσο ο δάσκαλος και η δασκάλα κάθε άλλο παρά επιστήμονες είναι υπό αυτές τις συνθήκες.

Φαινομενικά, ο ρόλος τους είναι ενεργητικός, από την άποψη ότι είναι αυτοί που κατευθύνουν την παιδαγωγική διαδικασία. Στην ουσία, όμως, καθίστανται απλοί εφαρμοστές ενός εκ των προτέρων σχεδιασμένου προγράμματος, στο σχεδιασμό του οποίου δεν έχουν κανένα λόγο.

Στόχος της παραπάνω λογικής, άλλωστε, δεν είναι να καταστούν οι εκπαιδευτικοί επιστήμονες, ούτε να αποκτήσουν έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα, αυτό που προκρίνεται είναι η ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας για ανθρώπινο δυναμικό. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη έγινε πιο έντονη και εκφράστηκε με ξεκάθαρο τρόπο ιδιαίτερα μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Πιο συγκεκριμένα, με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Φραγκουδάκη, 1985: 23-37), τονίστηκε ότι εάν οι κοινωνίες επιθυμούσαν την επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης, ήταν απαραίτητο να δοθεί πρώτιστα έμφαση στις λεγόμενες «μη παραγωγικές επενδύσεις», όπως είναι η υγεία, η εκπαίδευση, η εσωτερική μετανάστευση. Έτσι, τα κρατικά κονδύλια για έρευνες που θα μελετούσαν τα εκπαιδευτικά θέματα αυξήθηκαν κατακόρυφα. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε «μοχλός οικονομικής ανάπτυξης», επομένως δεν μπορούσε να αφηθεί στην «τύχη» της. Οι έρευνες θα έδιναν τα απαραίτητα δεδομένα προκειμένου να επιλυθούν τα όποια εκπαιδευτικά προβλήματα και μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό, προγραμματισμό και έλεγχο θα επιτυγχάνονταν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Αντίθετα με την παραπάνω οπτική, ο Freire έρχεται να δώσει ένα πολύ διαφορετικό και πολύ πιο ουσιαστικό περιεχόμενο στην έννοια της τυπικότητας, εξηγώντας γιατί αυτή πρέπει να αποτελεί απαραίτητο στοιχείο κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί είναι δεμένες με τις μαθήτριά τους, τις επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά. Αν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελλιπή προετοιμασία, τότε θα επηρεάσουν με αρνητικό τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία ανακάλυψης των μαθητών και των μαθητριών τους. Αντίθετα, αν έχουν προετοιμαστεί επιστημονικά, γίνονται περισσότερο ικανές και μπορούν να επηρεάσουν με θετικό τρόπο την παιδαγωγική διαδικασία (Freire, 2006: 132). Οι δασκάλες, όντας οι ενήλικες της παιδαγωγικής σχέσης, οφείλουν να στηρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στο δύσκολο δρόμο ανακάλυψης του κόσμου και του εαυτού τους και για να το κάνουν αυτό πρέπει να έχουν προετοιμαστεί, να διαθέτουν γνώσεις τόσο για το αντικείμενο τους και τη φύση του παιδιού, όσο και για τον κόσμο γενικότερα. Έτσι, θα είναι σε θέση να παρέχουν τη βοήθεια που χρειάζονται τα παιδιά για να προχωρήσουν, να φτάσουν εκεί που

δεν μπορούν μόνο τους.

Επομένως, στη σκέψη του Freire δίνεται έμφαση στην τυπικότητα κατά την παιδαγωγική διαδικασία, ωστόσο αυτή η τυπικότητα στηρίζεται στην επιστημονικότητα που πρέπει να διακρίνει το έργο των δασκάλων. Οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και να αξιοποιούν τις επιστημονικές γνώσεις που υπάρχουν σχετικά με το αντικείμενό τους. Οι επιστημονικές γνώσεις δεν αξιοποιούνται για να κάνουν τη διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική προς όφελος εξωτερικών της παιδαγωγικής σχέσης παραγόντων, αλλά για να ωφελήσουν τις μαθήτριες και τους μαθητές. Επιπλέον, η επιστημονικότητα στο έργο των δασκάλων τους καθιστά πραγματικά υποκείμενα και όχι υπαλλήλους που εφαρμόζουν εντολές. Όταν γνωρίζουν το αντικείμενό τους δεν χρειάζονται υποδείξεις από φορείς που δε σχετίζονται με τη διαδικασία.

Γίνεται φανερό, ότι δεν είναι απαραίτητο να επιλέξει κάποιος ένα από τα δύο στοιχεία και να αποκλείσει το άλλο, δηλαδή ή την τυπικότητα κατά την παιδαγωγική διαδικασία ή τον αυθορμητισμό. Εξαρτάται πάντα από το τι περιεχόμενο δίνει σε αυτούς τους όρους. Για να είναι η παιδαγωγική σχέση αυθεντική είναι αναγκαία και τα δύο στοιχεία. Σίγουρα είναι απαραίτητα στοιχεία η συνέπεια και ο προγραμματισμός κατά την παιδαγωγική διαδικασία, διαφορετικά δεν θα μπορούσε να ασκήσει σημαντική επιρροή στα παιδιά. Δεν μπορεί να αφήνεται στην «τύχη» της και να εκτυλίσσεται εντελώς αυθόρμητα, όπως οποιαδήποτε άλλη σχέση. Άλλωστε ένα από τα στοιχεία που διαφοροποιούν την παιδαγωγική σχέση από τις υπόλοιπες ανθρώπινες σχέσεις, είναι ότι έχει συγκεκριμένους σκοπούς (Postic, 1998: 35), για την επίτευξη των οποίων είναι απαραίτητος ο προγραμματισμός και η συστηματικότητα. Επιπλέον, ο δάσκαλος και η δασκάλα πρέπει να αξιοποιήσουν τη γνώση που έχει παραχθεί, τόσο στα πλαίσια της παιδαγωγικής επιστήμης, όσο και άλλων επιστημών στις οποίες έχει στηριχτεί η τελευταία, όπως για παράδειγμα της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, κ.ά. (Κωνσταντίνου, 1994: 79). Πέρα από τη γνώση που σχετίζεται με το αντικείμενό τους, είναι σημαντικό να αξιοποιήσουν και τη γνώση για το κάθε παιδί ξεχωριστά, όπως έχει αναφερθεί πολλές φορές παραπάνω. Διαφορετικά, αν όλα αφήνονταν στον αυθορμητισμό, η παρουσία των δασκάλων δε θα ήταν απαραίτητη και δε θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για μια διαδικασία με συγκεκριμένους σκοπούς. Όταν, ως μέλη μιας κοινωνίας, διαθέτουμε ένα όραμα για το πώς επιθυμούμε αυτή να είναι στο μέλλον – είτε οραματιζόμαστε μια ελεύθερη κοινωνία είτε μια ανελεύθερη – δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε την εντελώς αυθόρμητη



μαθησιακή διαδικασία των παιδιών. Και η παιδαγωγική διαδικασία εμπεριέχει στην ουσία της τον προγραμματισμό και τη συστηματοποίηση.

Από την άλλη, ο προγραμματισμός και οι επιστημονικές γνώσεις στις οποίες βασίζεται η παιδαγωγική διαδικασία, δε θα πρέπει να δημιουργήσουν μια τυποποιημένη σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, «άχρωμη» και «απρόσωπη». Να μη μετατρέπεται, με άλλα λόγια, η «τυπικότητα» σε «τυποποίηση», κατά την οποία τα πρόσωπα χάνονται ως προσωπικότητες. Μια τέτοια σχέση, που αποκτά κατά βάση νοησιαρχικό χαρακτήρα, παραμερίζει το συναίσθημα (Postic, 1998: 82). Σύμφωνα με τον Σουχομλίνσκι, είναι πολύ βασικό, τα παιδιά να βρίσκουν, εκτός από την ανταπόκριση στο γνωστικό κομμάτι, και συναισθηματική ανταπόκριση στο πρόσωπο των δασκάλων τους (Παυλίδης, 2007: 64). Έτσι δημιουργείται ένα κλίμα κατανόησης, το οποίο είναι ιδιαίτερα ευεργετικό και ευνοϊκό για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Αραβανής, 1999: 38). Ο Rogers κάνει λόγο για την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός «διευκολυντικού κλίματος» το οποίο θα προωθεί την αυθεντικότητα των προσώπων, την αναγνώριση του άλλου, την ενσυναίσθηση, την εμπιστοσύνη στη δημιουργική τάση του ατόμου και της ομάδας. Τα συναισθήματα των παιδιών αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο σε ένα τέτοιο κλίμα και αυτό γίνεται ιδιαίτερα ενισχυτικό προς τη μάθηση (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 121-2). Τέλος, ο Postic παρατηρεί ότι εξαιτίας του ότι η παιδαγωγική σχέση βιώνεται με αντιφατικό τρόπο από εκπαιδευτικούς και μαθήτριες, οι δεύτερες συνήθως νιώθουν συναισθηματικά στερημένες, γι' αυτό και είναι ουσιαστικής σημασίας η αποκατάσταση της συναισθηματικής ζωής και η επίτευξη ενότητας ανάμεσα στο λογικό και το συναίσθημα (Postic, 1998: 87, 118).

Είναι φανερό ότι αν υπάρχει γνώση του αντικείμενου από την πλευρά των δασκάλων, αν είναι επιστημονικά καταρτισμένες, δεν μπορεί η παιδαγωγική σχέση να καταστεί μια τυποποιημένη σχέση. Η δασκάλα και ο δάσκαλος που γνωρίζουν το αντικείμενό τους και ακολουθούν κάποιες αρχές με τυπικότητα και συστηματικότητα, γνωρίζουν επίσης ότι αν δεν ανταποκριθούν στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών τους, αυτό θα είναι επιζήμιο για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα έπρεπε να είναι η διαμόρφωση μιας «ισορροπημένης διανοητικά και συγκινησιακά προσωπικότητας» (Μοντεσσόρι, 1986: 36).

Συνεχίζοντας με την εξέταση των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να έχει η παιδαγωγική σχέση, είναι σημαντικό να τονιστεί το ζήτημα της αμοιβαιότητας. Παρ' όλο που

οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ένα ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης ως προσωπικότητες, μέσα από αυτή τη σχέση – ή αλλιώς την «ένωση» – με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους διαμορφώνονται με τρόπο που δε θα συνέβαινε εκτός αυτής. Είναι μια διαδικασία όπου το γνωστικό αντικείμενο μεσολαβεί ανάμεσα στις δύο πλευρές και αποτελεί μια βάση αναστοχασμού (Φρέιρε, 1977: 88, 105). Καμιά από τις δύο πλευρές δε θεωρείται ότι έχει φτάσει σε κάποιο τέλος, ότι είναι μια απόλυτα ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Έτσι, γίνεται μια από κοινού προσπάθεια να μάθουν αμφότερες περισσότερα απ' όσα ήδη γνωρίζουν, μέσα από διαδικασίες, οι οποίες οδηγούν στην περαιτέρω ανάπτυξη τους (Φρέιρε, 1977: 89, 105). Η εκπαίδευση θα έπρεπε να συνιστά μια διαδικασία όπου το παιδί αναπτύσσεται αρμονικά δίπλα σε έναν ενήλικο που βελτιώνει τον εαυτό του. Να είναι δηλαδή μια διαδικασία εκπαίδευσης και ταυτόχρονης επανεκπαίδευσης του ενηλικού (Μοντεσσόρι, 1986: 63, 82) ή καλύτερα μια διαδικασία «αλληλοδιείσδυσης προσωπικοτήτων».

Συνεπώς, είναι ουσιαστικής σημασίας να εξετάζουμε κατά πόσο η παιδαγωγική σχέση εμφανίζεται ως επιβολή εκ μέρους των δασκάλων ή γενικότερα της κοινωνίας – η οποία θεωρητικά εκπροσωπείται στο χώρο του σχολείου από τη δασκάλα και το δάσκαλο – ή ως μια σχέση στην οποία επιδεικνύεται σεβασμός στην αυτονομία και στην υπό διαμόρφωση προσωπικότητα του μαθητή και αυτός συμμετέχει στη διαμόρφωσή της. Η παιδαγωγική διαδικασία για να είναι αυθεντική δεν μπορεί να επιβάλλεται ως κάτι έτοιμο στο μαθητή, ως κάτι «ξένο», που ετοιμάζεται από άλλους για εκείνον (Φρέιρε, 1977: 46· Σπρινγκ, 1987: 46). Για να μιλήσω με τα λόγια του Freire, δεν είναι αυθεντική η «τραπεζική αντίληψη» της παιδείας, όπου ο μαθητής αντιμετωπίζεται σαν «δοχείο», δηλαδή σαν αντικείμενο, που θα δεχτεί «γέμισμα» με γνώσεις, τις οποίες κατέχει η δασκάλα ή ο δάσκαλος. Σε αυτή την αντίληψη οι μαθητές δεν έχουν κανένα περιθώριο αυτενέργειας, απλά δέχονται και απορροφούν ό,τι τους παρουσιάζουν οι δάσκαλοί τους (Φρέιρε, 1977: 77-8, 85, 129).

Στις παραπάνω παιδαγωγικές συνθήκες μαθαίνουν, μάλιστα, να υπακούν σε διαταγές, καθώς αυτός είναι ο κυρίαρχος τρόπος επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές-μαθήτριες και το δάσκαλο ή τη δασκάλα, ενώ ο διάλογος αποτελεί σπάνιο φαινόμενο σε αυτά τα πλαίσια. Ο εξουσιαστικός τρόπος διαπαιδαγώγησης δεν αφήνει περιθώρια για λογική σκέψη και νοητική επεξεργασία της παιδαγωγικής διαδικασίας· οι μαθήτριες απλά δέχονται, χωρίς να σκέφτονται. Η παιδαγωγική σχέση θυμίζει έτσι περισσότερο «κατήχηση», καθώς δεν οδηγεί ποτέ στην αυτονόμηση των μαθητριών και στην ανάληψη ευθύνης της μαθησιακής τους

δραστηριότητας (Αραβανής, 1999: 37, 49). Σύμφωνα με τον Παπανούτσο, πρόκειται για μια αλλοίωση του παιδαγωγικού ήθους, από την οποία προκύπτει ο «δεσποτικός τύπος παιδαγωγού». Ο δεσποτικός παιδαγωγός έχει απόλυτα εγωκεντρική στάση και δεν υπολογίζει καθόλου το μαθητή και τη μαθήτριά ως υποκείμενα με τις δικές τους ανάγκες, επιθυμίες, ιδιαιτερότητες. Το μόνο που τον ενδιαφέρει είναι να αφήσει τη δική του «σφραγίδα» και να διαμορφώσει το μαθητή και τη μαθήτριά σύμφωνα με τις δικές του απόψεις (Παπανούτσος, 1977: 167).

Σε αντίθεση με όλα αυτά, η παιδαγωγική σχέση είναι σημαντικό να έχει δημοκρατικό χαρακτήρα (Freire, 1998: 89· Αραβανής, 1999: 38· Freire, 2006: 183, 192). Αυτό σημαίνει ότι πρώτα απ' όλα οι εκπαιδευτικοί, που έχουν και μεγαλύτερη ευθύνη στην αρχή της παιδαγωγικής σχέσης, πρέπει να μείνουν μακριά από αλαζονικές και δεσποτικές συμπεριφορές. Αυτό που χρειάζεται είναι ταπεινοφροσύνη, ώστε να μπορούν να δεχτούν το διαφορετικό που έχουν ή ξέρουν οι μαθήτρίες, να μην έχουν την άποψη ότι κατέχουν κάποια αιώνια αλήθεια και να μπαίνουν σε μια διαδικασία επαναπραγμάτευσης των σκέψεών τους (Φρέιρε, 1977: 89· Freire, 2006: 74, 144). Η Montessori δίνει κάπως διαφορετικό περιεχόμενο στην έννοια της ταπεινοφροσύνης, αλλά εξίσου σημαντικό. Επισημαίνει ότι αυτή συνεπάγεται την υποχώρηση των δασκάλων όταν βλέπουν ότι το παιδί καθίσταται ικανό να δράσει μόνο του (Μοντεσσόρι, 1986: 88).

Ο σεβασμός απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτρίες είναι ουσιαστική προϋπόθεση για μια δημοκρατική παιδαγωγική σχέση. Το στοιχείο της δημοκρατικότητας, βασίζεται σε ένα κλίμα συνεργασίας και αμοιβαιότητας ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες (Postic, 1998: 36· Αραβανής, 1999: 38, 52, 66· Freire, 2006: 192,· Pavlidis, 2015: 17), ένα κλίμα ανοιχτό και ελεύθερο που αφήνει περιθώρια για «συν-κατεύθυνση» της διαδικασίας (Φρέιρε, 1977: 108· Freire, 2006: 199-200). Σίγουρα η συν-κατεύθυνση δεν είναι δυνατή από την πρώτη στιγμή. Ο βαθμός στον οποίο μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν σε αυτή, αρχικά, είναι πολύ περιορισμένος. Καθώς, όμως, η δασκάλα τους παραχωρεί συνεχώς περιθώρια για συμμετοχή και τους ενθαρρύνει προς αυτή την κατεύθυνση, καλλιεργείται σταδιακά αυτή η ικανότητα και η συμμετοχή τους γίνεται πιο ουσιαστική. Οι μαθητές και οι μαθήτρίες, επομένως, εμπλέκονται με ενεργητικό τρόπο στη σχέση, η οποία γίνεται οριζόντια (Φρέιρε, 1977: 106· Postic, 1998: 106), σχέση που συνδιαμορφώνεται, σχέση μεταξύ υποκειμένων, που δεν επιβάλλεται από τα «πάνω». Ακόμα και αν ο μαθητής στην αρχή δεν

είναι μια καλλιεργημένη προσωπικότητα, ούτε είναι υποκείμενο με όλη τη σημασία της λέξης – από την άποψη ότι δε διαθέτει συνείδηση του εαυτού του και της σχέσης του με τους άλλους και με τον κόσμο που τον περιβάλλει – είναι αδιαμφισβήτητα μια «υπό διαμόρφωση προσωπικότητα» και ένα «εν δυνάμει υποκείμενο» και έτσι οφείλει να τον αντιμετωπίζει ο δάσκαλος ή η δασκάλα. Σε αυτές τις συνθήκες μπορεί να γίνει πράξη το «μαζί με» και όχι «για» τις μαθήτριες και τους μαθητές, για το οποίο έκανε λόγο ο Freire (Φρέιρε, 1977: 46).

Στοιχείο δημοκρατικότητας είναι και η αποδοχή της αυτονομίας του μαθητή και της μαθήτριας (Freire, 1998: 39· Αραβανής, 1999: 53). Πρέπει να υπάρχει χώρος στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, όπου, αφού προηγουμένως έχει παρουσιαστεί από τη δασκάλα πλήθος ιδεών, επιλογών, απόψεων, γνώσεων, οι μαθήτριες θα έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν ελεύθερα τις πεποιθήσεις τους (Παπανούτσος, 1977: 178· Σπρινγκ, 1987: 36· Postic, 1998: 36). Πρέπει να λαμβάνεται ως δεδομένο ότι οι μαθήτριες, παρ' όλο που είναι ακόμα ανώριμες διανοητικά, είναι ανεξάρτητα όντα, που δικαιούνται σεβασμό της ελευθερίας και της ιδιαίτερης – ανώριμης ακόμα – προσωπικότητάς τους (Παπανούτσος, 1977: 173· Freire, 1998: 39· Postic, 1998: 87).

Η αποδοχή, ωστόσο, της αυτονομίας των μαθητών και των μαθητριών δεν μπορεί να διαγράψει από τη σχέση την προσωπικότητα των δασκάλων. Όντας στα αρχικά ακόμα στάδια της ανάπτυξής τους, χρειάζονται κάποιον να τους παρέχει στήριξη για να ολοκληρωθούν ως προσωπικότητες, όπως έδειξα παραπάνω στο σημείο που έγινε λόγος για την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής σχέσης. Ο δάσκαλος οφείλει να συμμετέχουν στην παιδαγωγική σχέση ως προσωπικότητα, η οποία εκφράζεται μέσω αυτής, αλλά δίνει ιδιαίτερη προσοχή στο να μην επιβάλλεται. Δεν μπορούμε να «φιμώσουμε» το δάσκαλο μπροστά στο φόβο μήπως επιβληθεί στα παιδιά. Αυτό που πρέπει να γίνει είναι να προετοιμαστεί κατάλληλα και να έχει πάντα κατά νου ότι απέναντί του βρίσκονται προσωπικότητες στα πολύ αρχικά στάδια της ανάπτυξής τους. Θα ήταν απαράδεκτο να εκμεταλλευτεί αυτό το δεδομένο για να αναπαράγει δικές τους ιδέες. Η θέση του είναι πολύ λεπτή, γι' αυτό και πρέπει να είναι ιδιαίτερα ικανός και συνειδητοποιημένος σχετικά με αυτή. Πρέπει να καταβάλει ιδιαίτερη προσπάθεια προκειμένου η παιδαγωγική σχέση να ανταποκρίνεται στο χαρακτήρα που θεωρεί ο Freire ότι θα έπρεπε να έχει – δηλαδή με τον μη-εξουσιαστικό της χαρακτήρα να αποτελεί το αρχέτυπο κάθε ανθρώπινης σχέσης (Postic, 1998: 93).

Προϋπόθεση και συνέπεια όλων των παραπάνω αποτελεί δασκάλα και μαθητές να

έχουν τη θέση υποκειμένου στην παιδαγωγική διαδικασία (Freire, 1998: 30), με αυτό να σημαίνει ότι αναλαμβάνουν την ευθύνη αυτής της διαδικασίας, κρίνουν, παίρνουν αποφάσεις, αναστοχάζονται (Φρέιρε, 1977: 89· Αραβανής, 1999: 47· Freire, 2006: 132, 152). Μάλιστα για να είναι αυθεντικά υποκείμενα, πρέπει να υπολογίζουν και τους άλλους με τους οποίους σχετίζονται ως υποκείμενα ή ως υπό διαμόρφωση υποκείμενα· στην προκειμένη περίπτωση, η δασκάλα τους μαθητές και οι μαθητές τους συμμαθητές τους και τη δασκάλα τους (Pavlidis, 2015: 26). Δεν μπορεί να θεωρηθεί υποκείμενο όποιος καθιστά ή αντιμετωπίζει τους γύρω του ως αντικείμενα.

Οι δάσκαλοι δεν μπορούν να είναι «ουδέτεροι αγωγοί» της γνώσης, υπάλληλοι που εφαρμόζουν απλά διαταγές. Αντίθετα, πρέπει να έχουν αναστοχαστική σκέψη και δράση, ως διανοούμενοι (Παπανούτσος, 1977: 117· Γούναρη, Γρόλλιος, 2010: 163, 171· Pavlidis, 2015: 28). Από την άλλη, οι μαθητές δεν μπορούν να είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης, αλλά πρέπει να έχουν τη θέση «κριτικών συν-ερευνητών» και να είναι «κριτικοί φορείς δράσης» (Φρέιρε, 1977: 89· Γούναρη, Γρόλλιος, 2010: 180). Όταν δάσκαλος και μαθητής λογαριάζονται με αμοιβαίο τρόπο ως υποκείμενα, δημιουργούνται οι συνθήκες, προκειμένου η αυτονομία και η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία να είναι σεβαστές, όπως η ελευθερία και η εμπλοκή του δασκάλου.

Εάν ο δάσκαλος και η μαθήτρια βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο ωριμότητας, δε θα υπήρχε λόγος ύπαρξης της παιδαγωγικής διαδικασίας και της παιδαγωγικής σχέσης. Στόχος είναι μέσα από αυτή την σχέση, μέσα από την επικοινωνία δασκάλου-μαθήτριας, να καταστούν υποκείμενα· οι μαθήτριες να αναπτυχθούν ως προσωπικότητες και οι δάσκαλοι να αναπτυχθούν περαιτέρω. Αν η παιδαγωγική σχέση δε συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση, τότε δεν μπορεί να θεωρηθεί αυθεντική.

Η συμμετοχή δασκάλων και μαθητών-μαθητριών στην παιδαγωγική σχέση με τους παραπάνω όρους, διαμορφώνει ανάλογα και τη μορφή της επικοινωνίας τους. Η παιδαγωγική σχέση συνιστά επικοινωνία, από την άποψη ότι οι δύο πλευρές συνδέονται με τέτοιο τρόπο που η μια παίρνει αναπόφευκτα κάτι από την άλλη. Εξωτερικεύονται σκέψεις, αξίες, ιδέες, οπτικές, οι οποίες αναμφισβήτητα επηρεάζουν και τις δύο πλευρές. Δηλαδή σε αυτή τη συνάντηση, η κάθε πλευρά έρχεται με όλο το κοινωνικο-πολιτισμικό της υπόβαθρο, ως προσωπικότητα που αφενός έχει διαμορφωθεί από αυτό και αφετέρου διαθέτει μια δική της ερμηνεία επί αυτού. Φεύγοντας από αυτή τη συνάντηση, οι δύο πλευρές δεν μπορούν να

παραμείνουν ίδιες με πριν. Έχουν πάρει μέσα τους κάτι από την άλλη πλευρά, τότε θετικό τότε αρνητικό. Επομένως, η παιδαγωγική σχέση είναι επικοινωνία από την άποψη ότι τη βλέπουμε ως αλληλοδιείσδυση μεταξύ προσωπικοτήτων. Και όταν τη βλέπουμε ως τέτοια, ο μόνος αποδεκτός τρόπος επικοινωνίας είναι ο διάλογος, διότι δύο προσωπικότητες δεν μπορούν να επικοινωνούν με διαταγές. Ο διάλογος επιτρέπει σε όλους τους συμμετέχοντες και όλες τις συμμετέχουσες να επικοινωνήσουν ως προσωπικότητες και ταυτόχρονα αποτελεί μέσο για να διαμορφωθούν ως τέτοιες.

Για να έχει, ωστόσο, η επικοινωνία δασκάλων-μαθητριών το χαρακτήρα που μόλις περιγράφηκε, πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Ωστόσο, πριν εξετάσουμε τις προϋποθέσεις, να τονιστεί ότι οποιαδήποτε πρακτική – αρκετές έχουν αναφερθεί παραπάνω – στερεί από τις συμμετέχουσες τη θέση υποκειμένου ή τη συμμετοχή τους ως προσωπικότητες, αποβαίνει εμπόδιο στον διαλογικό χαρακτήρα επικοινωνίας.

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί η επικοινωνία δασκάλων-μαθητών, ώστε να είναι αλληλοδιείσδυση προσωπικοτήτων, πρώτα απ' όλα – σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1983) – η δασκάλα και ο δάσκαλος θα πρέπει να διαθέτουν την «ψυχολογική, ηθική, πολιτισμική και ιδεολογική ωριμότητα» μιας προσωπικότητας, η οποία θα είναι έτοιμη και ικανή να κάνει διάλογο (Postic, 1998: 173). Αυτοί είναι άλλωστε που βρίσκονται σε θέση να πάρουν την απόφαση να προσδώσουν τέτοιο χαρακτήρα στην επικοινωνία τους με τις μαθήτριες και τους μαθητές.

Έπειτα, είναι απαραίτητα κάποια ηθικά όρια κατά την έκφραση λόγου, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τόσο εκ μέρους των δασκάλων όσο και εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών (Freire, 2006: 201). Όταν ερχόμαστε σε επικοινωνία με άλλους δεν μπορούμε να εκφραζόμαστε με ένα εντελώς αυθαίρετο τρόπο. Είναι πολύ βασικό να λαμβάνουμε υπόψη τον άλλον ή την άλλην ως προσωπικότητα, που οφείλουμε να σεβαστούμε. Διαφορετικά, όταν δεν υπάρχει κανένα απολύτως όριο και μέτρο, η επικοινωνία μπορεί πολύ εύκολα να καταλήξει σε παραλογισμό, σύμφωνα με το Freire (Freire, 2006: 201), αλλά και σε μια πράξη επιβολής και έμμεσης βίας.

Ένα άλλο στοιχείο που μπορεί να καταστήσει αποτελεσματική την επικοινωνία είναι το κατά πόσο αυτή προσαρμόζεται κάθε φορά ανάλογα με τα πρόσωπα και τις συνθήκες. Ο Freire υποστηρίζει ότι μπορούμε να μιλήσουμε για τα πάντα στους μαθητές και τις μαθήτριές μας, αρκεί να προσαρμόσουμε κατάλληλα τον τρόπο επικοινωνίας (Freire, 2006: 184). Η

επικοινωνία πρέπει να είναι απλή και χωρίς επιτήδευση, για να αφήνει ένα θετικό αίσθημα στη μαθήτριά (Freire, 2006: 199-200) και να φέρνει πιο κοντά δασκάλους και μαθήτριες, δημιουργώντας ένα ενθαρρυντικό και οικείο κλίμα κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Για να γίνουν βέβαια οι απαραίτητες προσαρμογές, ο δάσκαλος οφείλει πρώτα να εξετάσει και να κατανοήσει τις δομικές συνθήκες στα πλαίσια των οποίων έχουν διαμορφωθεί οι μαθητές και οι μαθήτριες· ο τρόπος δηλαδή που σκέφτονται, ο τρόπος που ομιλούν και εκφράζονται, ο τρόπος που δρουν (Φρέιρε, 1977: 113).

Για το διάλογο ως κατ' εξοχήν παιδαγωγικό τρόπο επικοινωνίας, μίλησε με εκτενή τρόπο ο Freire παραθέτοντας τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να μπορεί να γίνει πραγματικότητα, κάποιες από τις οποίες συνδέονται με ορισμένα ειδοποιά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σχέσης που έχουν αναφερθεί στο παρόν υποκεφάλαιο, γι' αυτό στο σημείο αυτό θα τα παραθέσω χωρίς επιπλέον επεξήγηση. Πρώτα απ' όλα, σύμφωνα με το Freire, πρέπει να υπάρχει *αγάπη* για τον κόσμο και για τους ανθρώπους (Φρέιρε, 1977: 103-4). Δεύτερον, είναι απαραίτητη η *ταπεινοφροσύνη* των συμμετεχόντων (Φρέιρε, 1977: 105). Τρίτον, σημαντική προϋπόθεση για να υπάρξει ο διάλογος και να μην καταλήξει σε «πατερναλιστική χειραγώγηση» είναι η *πίστη στον άνθρωπο* (Φρέιρε, 1977: 105-6). Ο δάσκαλος και η δασκάλα πρέπει να πιστεύουν σε όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως και στη δυνατότητα που έχουν να γίνουν ακόμα πιο ανθρωπίνους. Αυτή η πίστη σε συνδυασμό με τη κατανόηση ότι υπό ορισμένες συνθήκες εμποδίζεται η εκδήλωση της συγκεκριμένης δυνατότητας, πρέπει να είναι οι λόγοι που οι δάσκαλοι θα δεσμευθούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να γίνουν περισσότερο άνθρωποι, δηλαδή να επιτύχουν τον εξανθρωπισμό τους. Στην αντίθετη κατεύθυνση, εάν ο δάσκαλος θεωρεί ότι κάποιοι άνθρωποι είναι «καταδικασμένοι» και δεν μπορούν να ξεφύγουν από την άγνοια στην οποία είναι βυθισμένοι, καταλήγει να έχει ρόλο «φροντιστή ή κηδεμόνα», που θα πρέπει πάντα να τους φροντίζει και να αποφασίζει για αυτούς. Η τέταρτη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του διαλόγου είναι η *ύπαρξη της ελπίδας* (Φρέιρε, 1977: 107). Για το Freire, ο διάλογος δεν μπορεί να διεξαχθεί σε κλίμα απελπισίας, χωρίς οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες να ελπίζουν σε κάτι. Τέλος, το πέμπτο και πολύ βασικό στοιχείο είναι ο *κριτικός στοχασμός* (Φρέιρε, 1977: 107-8). Με τον κριτικό στοχασμό, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στο διάλογο μπορούν να αντιληφθούν την πραγματικότητα σε κίνηση, να αντιληφθούν τη σχέση μεταξύ ανθρώπου και κόσμου και να δράσουν για την αλλαγή αυτής της πραγματικότητας

προς όφελος της εξανθρώπισης όλων.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο διάλογος, γενικότερα, και ο παιδαγωγικός διάλογος, πιο συγκεκριμένα, δεν αποτελεί απλό ζήτημα, αλλά απαιτεί την τήρηση ορισμένων προϋποθέσεων. Πρέπει, επομένως, οι εκπαιδευτικοί να αποφασίσουν συνειδητά ότι θέλουν να δώσουν τέτοιο χαρακτήρα στην επικοινωνία με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους και να είναι έτοιμες ψυχολογικά και πνευματικά να το κάνουν πράξη, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω παραμέτρους.

Μπορούμε στο σημείο αυτό να εξετάσουμε πιο συγκεκριμένα πώς σχετίζεται η μία πλευρά με την άλλη όταν έχουν τέτοιου είδους επικοινωνία. Όταν οι δύο πλευρές επικοινωνούν με διαλογικό τρόπο, αναπτύσσουν δηλαδή μια διαλογική σχέση, αίρεται οποιαδήποτε ιεραρχία και εξουσία. Κατά τον διάλογο οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες εισέρχονται από κοινού σε μια προσπάθεια ενασχόλησης με τη γνώση και κατασκευής της (Freire, 1998: 50). Η αντίθεση και η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στη δασκάλα και τη μαθήτρια μειώνεται. Έτσι, στη διαλογική σχέση δεν έχουμε από τη μια πλευρά τη δασκάλα και από την άλλη, οριζόμενες αντιθετικά με αυτήν, τις μαθήτριες, αλλά από τη μια πλευρά υπάρχει η «δασκάλα-μαθήτρια» και από την άλλη οι «μαθήτριες-δασκάλες» (Φρέιρε, 1977: 89). Και οι δύο συμμετέχουν στην παιδαγωγική διαδικασία, είναι «συν-ερευνητριες» (Φρέιρε, 1977: 89), έχουν δηλαδή εξίσου ενεργό και σημαντικό ρόλο, ανάλογα με τις δυνατότητές της η καθεμία. Δηλαδή μπορεί ο διάλογος, αν τον περιορίσουμε στο θέμα της γνώσης – ο μορφωτικός διάλογος –, να είναι ασύμμετρος, σύμφωνα με τον Postic (Postic, 1998: 178), ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν και οι δύο πλευρές να συμμετέχουν με ενεργητικό τρόπο σε αυτόν. Όταν υπάρχει αμοιβαιότητα και αλληλοσεβασμός (Φρέιρε, 1977: 158· Freire, 1998: 36· Αραβανής, 1999: 52), στοιχεία απαραίτητα κατά τον διάλογο, οτιδήποτε και αν μπορεί να προσφέρει κάποιος είναι σημαντικό και υπολογίσιμο. Σε τέτοια πλαίσια, μιας «δημοκρατικομαθητοκεντρικής» τάξης, όπως την ονομάζει ο Αραβανής, η επικοινωνία είναι πιο ελεύθερη και η εξουσία των δασκάλων διαχέεται σε μεγαλύτερο βαθμό ανάμεσα στα μέλη της τάξης (Αραβανής, 1999: 39). Αυτή η ελεύθερη επικοινωνία είναι που ενισχύει την αλληλοκατανόηση και το σεβασμό ανάμεσα στα μέλη της (Αραβανής, 1999: 52).

Σίγουρα κατά τη διάρκεια του διαλόγου δεν μπορούν να είναι όλα ομαλά και «ειρηνικά». Κατά την επικοινωνιακή σύνδεση των συμμετεχόντων με διαλογικό τρόπο δεν είναι δυνατό να πλησιάζουν πάντα ο ένας τον άλλον. Άλλες φορές αλληλοπλησιάζονται,



άλλες αλληλοπαρατίθενται και άλλες πάλι αλληλοαπομακρύνονται (Postic, 1998: 36). Στόχος όμως του παιδαγωγικού διαλόγου δεν μπορεί να είναι η σύγκρουση του δασκάλου ή της δασκάλας με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αντίθετα, αυτό που επιδιώκεται, σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (1983), είναι οι δάσκαλοι να πλησιάσουν τους μαθητές τους, προκειμένου να γίνουν ικανοί να αναλάβουν τη μάθησή τους (Postic, 1998: 173). Όταν βλέπουμε τους άλλους ως υποκείμενα, και άρα βλέπουμε και τους εαυτούς μας ως τέτοια, δεν μπορούμε παρά να ερχόμαστε σε επαφή μαζί τους με ένα διαλογικό τρόπο και να επιδιώκουμε τη χειραφέτησή τους.

## Η ΒΑΣΙΚΗ ΑΝΤΙΦΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ

Από όσα έχω παραθέσει και σχολιάσει μέχρι αυτό το σημείο, γίνονται φανερά δύο πολύ σημαντικά στοιχεία για την παιδαγωγική σχέση που με μια πρώτη ματιά φαίνονται αντιτιθέμενα. Από τη μία έχω τονίσει την αναγκαιότητα ύπαρξης του δασκάλου σε αυτή και το ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται ως προσωπικότητα. Λόγω των ικανοτήτων και των γνώσεων που διαθέτει είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας. Από την άλλη, υπενθυμίζω συνεχώς ότι στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης είναι απαραίτητο ο μαθητής και η μαθήτρια να αναγνωρίζονται ως αναπτυσσόμενες προσωπικότητες και ο δάσκαλος να στοχεύει στην αυτονομία τους. Στη συνέχεια θα εξετάσω το περιεχόμενο που δίνεται στην έννοια της αυθεντίας των δασκάλων και της αυτονομίας του μαθητή και της μαθήτριας, αλλά και πώς συνδέονται αυτές οι δύο έννοιες.

### Ύπαρξη και αναγνώριση της αυθεντίας του δασκάλου

Όπως έχω παρουσιάσει σε άλλο σημείο της εργασίας, ήδη από το Μεσαίωνα ο δάσκαλος κατείχε εξέχουσα θέση στην παιδαγωγική διαδικασία. Θεωρούνταν απρόσιτος, πολύ ανώτερος των μαθητών, κάτοχος κάποιας «αιώνιας αλήθειας» και δεν υπήρχαν περιθώρια για αμφισβήτησή του. Αναγνωριζόταν με άλλα λόγια ως «αυθεντία», ως «πρόσωπο δηλαδή που χαίρει σεβασμού και κύρους από το κοινωνικό σύνολο για κάποια ιδιαίτερη ιδιότητα που κατέχει ή που υποτίθεται πως κατέχει». Μάλιστα, στην περίπτωση των δασκάλων, η αυθεντία παρουσιάζεται και με τις δύο μορφές που μπορεί να έχει, σύμφωνα με τον Αραβανή: η μία μορφή σχετίζεται γενικότερα με τις γνώσεις που κατέχουν και ειδικότερα αναφορικά με το αντικείμενό τους, και η δεύτερη με την εξουσία, με την έννοια της «νόμιμης άσκησης δύναμης», όπου δύναμη σημαίνει «ικανότητα αποτελεσματικού καθορισμού της συμπεριφοράς των άλλων» (Αραβανής, 1999: 9).

Συχνά στο παρελθόν, αλλά ακόμα και στις μέρες μας, η παιδαγωγική σχέση εκδηλώνεται ως σχέση καταπίεσης, από την άποψη ότι εμποδίζει τους μαθητές και τις

μαθήτριες να αναπτυχθούν ως υπεύθυνα υποκείμενα (Φρέιρε, 1977: 54· Μοντεσσόρι, 1986: 22, 125· Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 104-7), κάτι το οποίο έχει παρουσιαστεί με εκτενή τρόπο στην παρούσα εργασία. Η δασκάλα ως εκπρόσωπος της κοινωνίας παρουσιάζεται ως αυθεντία που ενσαρκώνει ακριβώς αυτές τις αξίες που είναι απαραίτητες για τη διαίωσή της. Χρησιμοποιείται, μάλιστα, από το οικονομικοπολιτικό σύστημα με στόχο τη δημιουργία υποταγμένων πολιτών (Postic, 1998: 107), που δεν αμφισβητούν, παρά μόνο δέχονται. Είναι αυτή που παίρνει το ρόλο ρυθμιστή του κοινωνικού ελέγχου στο χώρο του σχολείου, κάποιες φορές με κεκαλυμμένο τρόπο, ενώ άλλες φορές με απροκάλυπτο. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι στο πρόσωπο των δασκάλων ενσαρκώνεται ο καταναγκασμός και η δύναμη του κράτους (Postic, 1998: 49).

Με αυτό τον τρόπο, η εξουσία εκφράζεται από ένα πρόσωπο και έτσι πολλές φορές δε γίνεται αντιληπτό από που προέρχεται. Αυτό που γίνεται φανερό είναι ότι η δασκάλα ως αυθεντία έχει τη δύναμη να παίρνει αποφάσεις και να φέρεται με συγκεκριμένο τρόπο και οι μαθητές οφείλουν να την υπακούν και να μην την αμφισβητούν. Αυτό που δε φαίνεται, ωστόσο, είναι τι είδους συμφέροντα εξυπηρετούνται με αυτές τις τακτικές. Είναι προσωπικά συμφέροντα των δασκάλων ή ουσιαστικά ο ρόλος της αυθεντίας που τις δίνεται εξυπηρετεί ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές επιδιώξεις; Μέσα από καλά καλυπτόμενες μορφές εξουσίας (Σπρινγκ, 1987: 25) και με τη χρήση παιδαγωγικών τεχνασμάτων, σύμφωνα με τον Cousinet (βλ. Postic, 1998: 108), η δασκάλα συμβάλλει στην εσωτερίκευση του εξουσιαστή και της κυρίαρχης ιδεολογίας, εσωτερίκευση την οποία έχει υποστεί και η ίδια (Freire, 2006: 80). Η συγκεκριμένη μάλιστα διαδικασία, αποτελεί μια φθηνή και ύπουλη μορφή ελέγχου, κατά τον Freire (Freire, 2006: 80).

Ο Αραβανής επισημαίνει ότι χρειάζεται η μαθήτρια και ο μαθητής να καλλιεργηθούν εσωτερικά, ώστε να δεχθούν την αυθεντία των δασκάλων ως αναγκαιότητα και όχι ως καταναγκασμό (Αραβανής, 1999: 50). Έτσι, δε χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν άλλα μέσα που θα επιβάλλουν στη συνείδηση των μαθητών το δάσκαλο ως αυθεντία. Ωστόσο, στο σημείο αυτό γεννούνται ορισμένα ερωτήματα ως προς το τι σημαίνει να καλλιεργηθούν εσωτερικά για να αποδεχθούν από μόνοι τους το δάσκαλο ως αυθεντία. Ενδεχομένως, αυτό που εννοεί είναι να καλλιεργηθούν ούτως ώστε να είναι σε θέση να δεχθούν την αυθεντία του δασκάλου ή της δασκάλας και να μπορούν να αντιληφθούν για ποιο λόγο τους είναι αναγκαία. Ίσως όμως αυτό που προτείνεται να είναι ένας έμμεσος τρόπος για να επιβληθεί η

αυθεντία του δασκάλου ή της δασκάλας και ό,τι αυτή αντιπροσωπεύει. Ουσιαστικά, προδιαθέτουμε θετικά το μαθητή για ένα θέμα. Δεν τον αφήνουμε ελεύθερο, καλλιεργώντας την κριτική του σκέψη να συνειδητοποιήσει αν όντως χρειάζεται την αυθεντία του δασκάλου ή όχι. Δεν εξετάζει δηλαδή την αναγκαιότητα της αυθεντίας με ορθολογικό τρόπο, αλλά με το συναίσθημα, με την πίστη που του έχει καλλιεργηθεί προς το πρόσωπο του δασκάλου.

Ως απάντηση και αντίδραση στην παραπάνω συνθήκη, αναδύθηκαν ιδέες που αμφισβητούν εξ ολοκλήρου τη δασκάλα και το δάσκαλο και πολύ περισσότερο την ιδιότητά τους ως αυθεντίες, όπως για παράδειγμα εκείνες οι ιδέες που ανήκουν στον εκπαιδευτικό νατουραλισμό, και στις οποίες έχω αναφερθεί και σε άλλο σημείο της εργασίας. Μπροστά σε αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας, σε δασκάλους και δασκάλες που δεν έδειχναν κανένα σεβασμό στο πρόσωπο των μαθητών και τους καταπίεζαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, οι υποστηρικτές του εκπαιδευτικού νατουραλισμού απαντούν με την απόρριψη του δασκάλου ως αυθεντίας, αλλά και με την εξ ολοκλήρου απόρριψη της παρουσίας του στη διαδικασία μάθησης του παιδιού· σε αυτή την περίπτωση, βέβαια, δεν μπορούμε να μιλάμε για «παιδαγωγική διαδικασία».

Ο Rousseau, για παράδειγμα, ένας από τους πιο χαρακτηριστικούς εκπροσώπους αυτών των ιδεών – αν όχι ο πλέον χαρακτηριστικός – υποστήριζε ότι το παιδί θα έπρεπε να μένει μέχρι μια ορισμένη ηλικία μακριά από οποιαδήποτε κοινωνική επιρροή και ο δάσκαλος που θα έχει αναλάβει την αγωγή του θα πρέπει να το αφήνει να «ξεδιπλώσει» ανενόχλητα τη φύση του (Rousseau, 2001: 37, 40-1, 51). Ο δάσκαλος δεν πρέπει να προβαίνει σε καμία συστηματική διδασκαλία, αλλά να παρατηρεί τη φύση του παιδιού, γιατί το παιδί δεν είναι έτοιμο για κάτι τέτοιο και το μόνο που θα καταφέρει, εάν το επιχειρήσει, είναι να το διαφθείρει. Ο ρόλος του είναι να διασφαλίζει ότι τίποτα δεν θα εμποδίσει το παιδί από το να αναπτύξει τις φυσικές του ικανότητες. Τότε μόνο θα είναι έτοιμο να έρθει σε επαφή με τη λογική σκέψη, χωρίς προκαταλήψεις (Rousseau, 2001: 51, 112, 114). Επομένως, αυτό που στηρίζει ο Rousseau για τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι μια «αρνητική εκπαίδευση», όπως την αποκαλεί, όπου δε θα υπάρχει συστηματική διδασκαλία, ούτε οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και του περιβάλλοντος από το δάσκαλο, ούτε και αμοιβαιότητα και συνεργασία. Το παιδί μαθαίνει μόνο του μέσα από την εμπειρία του.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές συνθήκες της εποχής, ο εκπαιδευτικός νατουραλισμός, ως ιστορικό φαινόμενο, γίνεται κατανοητός. Ωστόσο, δεν μπορούμε να

αγνοήσουμε το τι μπορεί να επιφέρει, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, μια τέτοιου είδους διαπαιδαγώγηση και το κατά πόσο αυτή μπορεί να είναι εφικτή, κάτι που συζητήθηκε παραπάνω και στο οποίο θα επανέλθω στη συνέχεια.

Ο Αραβανής υποστηρίζει ότι μετά την κίνηση της αντιαυταρχικής αγωγής, ακόμα και στις μέρες μας, συνεχίζεται μια γενικευμένη κρίση και αμφισβήτηση της αυθεντίας των δασκάλων. Ουσιαστικά, αυτό που απορρίπτουν οι μαθητές δεν είναι η δασκάλα καθεαυτή, αλλά οι αυταρχικές συμπεριφορές εκ μέρους της δασκάλας ως αυθεντίας, οι οποίες – δεδομένου ότι αναγνωριζόταν ως τέτοια – έπρεπε να γίνονται αποδεκτές. Αντιδρούν σε κάθε μορφή αυθεντίας που δεν είναι δυνατό να εξεταστεί με ορθολογικό τρόπο και να γίνει αποδεκτή συνειδητά από αυτούς (Αραβανής, 1999: 55). Αντιδρούν σε οτιδήποτε, δηλαδή, έρχεται να επιβληθεί σε αυτούς. Οι μνήμες από σκοτεινές εποχές για την εκπαίδευση δεν παραγκωνίζονται. Διατηρούνται και χρησιμοποιούνται ως παράδειγμα προς αποφυγή. Οι μαθήτριες και οι μαθητές πλέον, τουλάχιστον στο δυτικό κόσμο, δε δέχονται την άσκηση αποκάλυπτης βίας εκ μέρους των δασκάλων τους και την απόλυτη επιβολή των τελευταίων.

Ο Αραβανής θεωρεί ότι η κρίση της αυθεντίας είναι απόρροια της αδυναμίας του σχολείου να αναλάβει τις ευθύνες του και να εκπληρώσει την αποστολή του (Αραβανής, 1999: 58). Το σχολείο, ωστόσο, ως θεσμός δε λειτουργεί αυτόβουλα και αυτόνομα. Χρησιμοποιείται και διαμορφώνεται ανάλογα με ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές πολιτικές, καθώς αποτελεί μέρος ενός κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Οπότε κάνοντας λόγο για «αδυναμία του σχολείου», ουσιαστικά αποδίδονται οι ευθύνες στο κενό. Κατά τη γνώμη μου, η κρίση της αυθεντίας οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Η θέση που δίνεται στο δάσκαλο και τη δασκάλα και ο τρόπος δόμησης της εκπαίδευσης τους καθιστά υπαλλήλους με πολύ περιορισμένη ελευθερία κινήσεων. Η πίεση που τους ασκείται προς επίτευξη συγκεκριμένων στόχων είναι ιδιαίτερα έντονη και επιζήμια τόσο για τους ίδιους ως υποκείμενα, όσο και για την σχέση τους με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Στα σημερινά εκπαιδευτικά πλαίσια, ο δάσκαλος και η δασκάλα δεν έχουν το χώρο και το χρόνο να προσεγγίσουν τις μαθήτριές τους, να τις γνωρίσουν, να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί τους και να ξεδιπλώσουν την προσωπικότητά τους. Εφόσον, δεν μπορούν να ενεργήσουν ως προσωπικότητες, είναι αδύνατο να λάβουν έναν ειλικρινή σεβασμό εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών τους. Ένας σεβασμός που μπορεί να προκύψει μόνο αν γίνουν φανερές οι γνώσεις και οι ικανότητες που διαθέτουν. Επιπλέον, ο δάσκαλος ο ίδιος συχνά δεν αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα του

έργου του και το πόσο καλά προετοιμασμένος οφείλει να είναι για να αντεπεξέλθει σε αυτό. Οπότε, θεωρεί ότι οι σπουδές που έχει ολοκληρώσει επαρκούν και αμελεί την καλλιέργεια της προσωπικότητάς του. Επομένως, γίνεται φανερό ότι οι συνθήκες – εντατικοποίηση, τυποποίηση, κ.ά. – που επικρατούν στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος, δεν επιτρέπουν στο δάσκαλο και τη δασκάλα να υπάρξουν ως αναπτυγμένες προσωπικότητες στη σχέση τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η αμφισβήτηση της αυθεντίας του δασκάλου και της δασκάλας οφείλεται στο γεγονός ότι πλέον ούτε μπορούν να επιβληθούν στους μαθητές και τις μαθητές – κάτι τέτοιο θα ήταν απαράδεκτο – αλλά ούτε να αναγνωριστούν ελεύθερα από αυτούς και αυτές.

Για να υπάρξει η δασκάλα ως αυθεντία, πρέπει να την αναγνωρίσει ως τέτοια η άλλη πλευρά της παιδαγωγικής σχέσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες. Η αυθεντία δεν είναι κάτι που υπάρχει *a priori*, αλλά αναγνωρίζεται από τους ανθρώπους και μπορεί να αναγνωριστεί με ποικίλους τρόπους. Είτε να επιβληθεί με τη βία, οπότε αναγνωρίζεται αναγκαστικά, είτε να επιβληθεί με έμμεσους τρόπους που υποτάσσουν τους μαθητές στο πρόσωπο και την εξουσία της δασκάλας, οπότε – φαινομενικά – οι μαθητές τη δέχονται με τη θέλησή τους, ωστόσο έχουν προηγηθεί διαδικασίες που τους οδήγησαν σε αυτή την αποδοχή, είτε αναγνωρίζεται με πραγματικά ελεύθερο τρόπο από τους μαθητές, οι οποίοι είναι σε θέση να κατανοήσουν, χρησιμοποιώντας τη λογική τους και βιώνοντάς το στην πράξη, για ποιο λόγο η δασκάλα ή ο δάσκαλος βρίσκεται στη συγκεκριμένη θέση και πώς μπορεί αυτό να ωφελήσει τους ίδιους. Αυτό το τελευταίο βέβαια μπορεί να επιτευχθεί σε βάθος χρόνου, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες ικανότητες.

Γενικότερα, για να επηρεάσει ο δάσκαλος τις μαθήτριες με οποιοδήποτε τρόπο χρειάζεται η συγκατάθεσή τους, η πρόσκαιρη αποδοχή αυτής της επιρροής (Postic, 1998: 36). Ο Αραβανής υποστηρίζει ότι η αυθεντία αποκτά υπόσταση μόνο μέσα από την ελεύθερη αναγνώρισή της από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Αραβανής, 1999: 66). Όταν γίνεται κατάχρηση αυτής, οι μαθήτριες είναι σε θέση να αντιδράσουν και να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά της δασκάλας ή του δασκάλου τους, κυρίως με συναισθηματικούς τρόπους, κατά τον Postic (Postic, 1998: 193). Ωστόσο, θεωρώ ότι εφόσον οι μαθήτριες και οι μαθητές έχουν καλλιεργήσει ως ένα σημείο την κριτική τους σκέψη, μπορούν να αντιδράσουν σε καταχρηστικές συμπεριφορές και μέσω της λογικής απόκρουσης της δασκάλας ή του δασκάλου τους.

Παρ' όλο που αναγνωρίζεται ότι ο δάσκαλος έχει κάποια υπεροχή – διανοητική, ηθική, θεσμική – θα πρέπει να είναι σε θέση να δεχτεί την αμφισβήτηση εκ μέρους των μαθητών του (Freire, 2006: 188) και να είναι πρόθυμος να επαναπραγματευτεί τις σκέψεις του μέσα από τις δικές τους (ενν. των μαθητών) σκέψεις (Φρέιρε, 1977: 89). Παρ' όλο δηλαδή που αναγνωρίζεται ως αυθεντία δεν μπορεί να καταχράζεται αυτή την ιδιότητά του, καθώς δεν είναι μόνιμη και σταθερή αλλά πρόσκαιρη και πάντα υπό διαπραγμάτευση. Ανά πάσα στιγμή, εφόσον ξεπερνά τα όρια, μπορεί να τεθεί υπό αμφισβήτηση και να προκύψει ρήξη στη σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριές του.

Όλα αυτά σχετίζονται με την ταπεινοφροσύνη για την οποία κάνει λόγο ο Freire (Φρέιρε, 1977: 105) και στην οποία αναφέρθηκα σε προηγούμενο κεφάλαιο. Δεν μπορεί ο δάσκαλος να δρα αλαζονικά, θεωρώντας ότι έχει το δικαίωμα να φέρεται όπως ο ίδιος επιθυμεί κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Για τον Παπανούτσο, είναι ουσιαστικής σημασίας, ο δάσκαλος να αναγνωρίζει την πολυεπίπεδη ανισότητα που υπάρχει ανάμεσα σε αυτόν και στο μαθητή ή τη μαθήτρια (Παπανούτσος, 1977: 179). Αυτό είναι ένα στοιχείο το οποίο πρέπει να λαμβάνει υπόψη σε κάθε ενέργειά του, ούτως ώστε από τη μία να δίνει στον μαθητή και τη μαθήτρια αυτή την επιπλέον – σε σχέση με έναν ενήλικο – βοήθεια που χρειάζονται, αλλά από την άλλη να μην καταπατά την ατομικότητά τους.

Όταν λοιπόν ο δάσκαλος επιδεικνύει ταπεινοφροσύνη, καλλιεργείται σταδιακά μια σχέση αμοιβαιότητας (Φρέιρε, 1977: 106· Αραβανής, 1999: 50), όπου ο δάσκαλος αναγνωρίζεται ως αυθεντία, ως άτομο δηλαδή που έχει κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες, αλλά δεν τίθεται στο «απυρόβλητο», δεν προκαλεί φόβο ή την αίσθηση ότι είναι ένα πρόσωπο ιερό και απρόσιτο. Ο σεβασμός που εκφράζεται εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών προέρχεται από την προσωπικότητά του (Αραβανής, 1999: 50) και όχι, για παράδειγμα, από την εξουσία που του παραχωρεί ο κρατικός οργανισμός. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν ούτε να επιβληθούν ούτε να επιβεβαιωθούν στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Αυτό που κάνουν είναι να θέτουν την «ηθική και πνευματική τους εξουσία» στην υπηρεσία των μαθητών και των μαθητριών, σύμφωνα με τον Cousinet (1958) (Postic, 1998: 108). Η υπεροχή τους δηλαδή χρησιμεύει για την εξυπηρέτηση των μαθητών και των μαθητριών τους και μόνο. Χρησιμοποιώντας πάντα την πειθώ, επιχειρηματολογώντας για τις ενέργειές τους οδηγούν στην συνειδητή αποδοχή τους ως αυθεντίες.

Συνεπώς, δεν απορρίπτω την ύπαρξη του δασκάλου ως αυθεντίας αρκεί να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Πρώτον, αυτός δεν μπορεί να επιβάλλεται στους μαθητές και τις μαθήτριες ούτε με άμεσους ούτε με έμμεσους τρόπους. Δεύτερον, οφείλει να έχει μια καλλιεργημένη από όλες τις απόψεις προσωπικότητα και άριστη γνώση του αντικειμένου του. Από αυτό προκύπτει η τρίτη προϋπόθεση, το να είναι δηλαδή συνειδητή, εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών, η αναγνώρισή του ως αυθεντίας και να στηρίζεται στο σεβασμό που εμπνέει ως προσωπικότητα. Τέλος, ακόμα και όταν πρόκειται για μια ώριμη και καλλιεργημένη προσωπικότητα, τα περιθώρια αμφισβήτησής του θα πρέπει να είναι πάντα ανοιχτά – αρκεί η αμφισβήτηση αυτή να στηρίζεται σε επιχειρηματολογία, όπως και η ύπαρξή του ως αυθεντίας. Επομένως, είναι απαραίτητη η επαναανοηματοδότηση αυτής της έννοιας, ή ενδεχομένως η εισήγηση μιας άλλης έννοιας που να ανταποκρίνεται καλύτερα στο νέο περιεχόμενο που δίνεται.

### Επιδίωξη της αυτονομίας του μαθητή

Από τη μία λοιπόν υπάρχει η αναγνώριση της αυθεντίας του δασκάλου στην παιδαγωγική σχέση και η παραδοχή ότι η αρχική εξάρτηση του μαθητή και της μαθήτριας από το δάσκαλο είναι αναπόφευκτη. Από την άλλη, όμως, αν δεν τίθεται παράλληλα ως ζητούμενο η αυτονομία των μαθητών και των μαθητριών, τότε η παιδαγωγική σχέση μετατρέπεται σε μια σχέση που το μόνο που καταφέρνει είναι να δημιουργήσει εξαρτημένα υποκείμενα από αυθεντίες και θεσμούς. Η επιδίωξη της αυτονομίας του μαθητή και της μαθήτριας τίθεται ως στόχος από πολλούς θεωρητικούς, οι οποίοι όμως δεν νοηματοδοτούν με τον ίδιο τρόπο αυτή την έννοια.

Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι το παιδί πρέπει να πάρει, αν όχι εξ αρχής, πολύ σύντομα την ανάπτυξή του στα χέρια του. Αυτό μπορεί να γίνει αν του προσφέρουμε βοήθεια να ανακαλύψει και να καλλιεργήσει τις δυνάμεις που έχει (Ντιούι, 1926: 64-5· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 329), να γνωρίσει δηλαδή τον εαυτό του και να γίνει ικανό να δρα ανάλογα με τις ανάγκες του (Σπρινγκ, 1987: 48). Ο δάσκαλος ή η δασκάλα πρέπει να ενθαρρύνει το μαθητή να προχωρήσει σε αυτή την κατάσταση και να μη μένει προσκολλημένος σε εκείνον ή εκείνην (Αραβανής, 1999: 32). Ο Rogers, σε μια υπαρξιστική



βάση, με αμέριστη εμπιστοσύνη στην ανθρώπινη φύση – αντιτιθέμενος στο συμπεριφορισμό και την ψυχανάλυση – θεωρεί ότι αυτή τείνει προς την ανάπτυξη και την πλήρωση του έμφυτου δυναμικού, αρκεί να υπάρχουν συνθήκες που ευνοούν κάτι τέτοιο. Θεωρεί ότι η ελευθερία αποτελεί εσωτερικό στοιχείο και σχετίζεται με τη δυνατότητα «να επιλέγει κανείς τη δική του στάση σε οποιαδήποτε δεδομένη συνθήκη», να είναι δηλαδή υπεύθυνος του εαυτού του. Επηρεασμένος μάλιστα από τον Dewey θεωρεί ότι το παιδί γνωρίζει από μόνο του τι πρέπει να μάθει και δε χρειάζεται καθοδήγηση (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 34-6, 102).

Ο Παπανούτσος είναι σύμφωνος με την άποψη ότι το παιδί πρέπει να περάσει από μια «αναγκαία αγωγή» σε μια «υπεύθυνη αγωγή» (Παπανούτσος, 1977: 80), όπου δε θα χρειάζεται να του επιβάλλεται και να του υποδεικνύεται τίποτα, επειδή το ίδιο θα έχει την ευθύνη αυτής. Ωστόσο, η υπεύθυνη αγωγή, για εκείνον, δεν μπορεί να προκύψει «εκ φύσεως», αλλά μόνο εάν έχει καλλιεργηθεί στη συνείδηση του παιδιού η ευθύνη, η οποία όμως δεν μπορεί να καλλιεργηθεί όταν αντιλαμβανόμαστε την αυτόνομη ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας σαν κάτι που πρέπει να συμβεί από την πρώτη στιγμή της παιδαγωγικής σχέσης.

Για το ίδιο ζήτημα ο L. Tolstoy υποστηρίζει ότι αν τα παιδιά αφεθούν ελεύθερα θα επιλέξουν τον καλύτερο και ικανοποιητικότερο τρόπο ζωής για αυτά (Σπρινγκ, 1987: 47). Για τον Rousseau τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν τις δυνάμεις που διαθέτουν από τη φύση τους και να περιορίζουν τις επιθυμίες τους ανάλογα με αυτές τις δυνάμεις, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν τη δική τους λογική μέσα από την εμπειρική μάθηση (Rousseau, 2001: 51, 74, 81, 275). Είναι, δηλαδή, πραγματικά ελεύθερα όταν καταφέρνουν οτιδήποτε μόνα τους χωρίς να ζητούν τη βοήθεια των άλλων. Η Montessori, αν και αναφέρεται στον έλεγχο που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά στον εσωτερικό τους κόσμο, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης (Μοντεσσόρι, 1986: 47-8), κυρίως τονίζει την επίγνωση και την υπακοή που πρέπει να αποκτήσει το παιδί στους νόμους των δυνάμεων που διαθέτει από τη φύση του (Μοντεσσόρι, 1986: 23, 35-6, 52, 54, 107). Κάτι που επισημαίνει και ο Stirner, υποστηρίζοντας ότι πρέπει να αφήνουμε τα παιδιά να υποτάσσονται στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους (Σπρινγκ, 1987: 36), να τις έχουν ως μοναδικό κριτήριο κατά τη δράση τους, καθώς οποιοδήποτε άλλο εξωτερικό κριτήριο θεωρείται επιβολή, από τη στιγμή που δεν πηγάζει από την ίδια τη μαθήτρια. Μάλιστα, όταν ο μαθητής και η μαθήτρια αναγκάζονται να

προσαρμοστούν σε συγκεκριμένες συνθήκες, οι οποίες δεν επιτρέπουν την εκδήλωση των φυσικών τους τάσεων, αναπτύσσουν ενστικτώδεις άμυνες (Μοντεσσόρι, 1986: 36).

Ωστόσο, το ερώτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό είναι αν είναι πραγματικά ελεύθερη όποια κατευθύνεται αποκλειστικά και μόνο από τις ανάγκες και τις επιθυμίες της. Έτσι, όπως τίθεται εδώ το ζήτημα, φαίνεται ότι οι ανάγκες και οι επιθυμίες αυτές είναι ατομική υπόθεση. Δεν πρόκειται για συλλογικές ανάγκες, καθώς αυτές θεωρούνται εξωτερικές και επιβαλλόμενες. Είναι επομένως πραγματικά ελεύθερη όποια γίνεται έρμαιο της φύσης της; Όποια ζει ουσιαστικά σαν ζώο; Στην πραγματικότητα δεν είναι και τόσο ελεύθερη, γιατί δεν αποφασίζει η ίδια για τη δράση της, αλλά οι ανάγκες της.

Επιπλέον, αν το επεκτείνουμε το ζήτημα και σκεφτούμε ότι η ελευθερία δεν είναι κάτι που θεμελιώνεται μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά προϋποθέτει και την ελευθερία των υπολοίπων, τότε σίγουρα δεν μπορεί να πραγματωθεί στην παραπάνω κατάσταση. Ένα «αυτόνομο» άτομο που δρα με κύριο κριτήριο την ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών του μπορεί να συσχετιστεί με τους υπόλοιπους γύρω του μόνο με ωφελμιστικούς όρους, προσβλέποντας δηλαδή πάλι στη δική του ικανοποίηση. Δεν μπορεί να αναπτύξει δεσμούς αλληλεγγύης με τους άλλους ανθρώπους, καθώς δεσμοί τέτοιου είδους δεν μπορούν να του προσφέρουν άμεσα κάτι. Όταν ο καθένας ενδιαφέρεται μόνο για τη δική του ωφέλεια, μπορεί πολύ εύκολα να βλάψει τους γύρω του προκειμένου να ωφεληθεί ο ίδιος. Κάνοντας λόγο, επομένως, για την ελευθερία, ένα άτομο που ενδιαφέρεται αποκλειστικά για την ικανοποίηση των δικών του αναγκών, δεν υπολογίζει την ελευθερία των υπολοίπων και μπορεί να την καταπατήσει αν μπορεί να ωφεληθεί με αυτό τον τρόπο. Σε μια κοινωνία αποτελούμενη από άτομα που λειτουργούν με το συγκεκριμένο τρόπο, αργά ή γρήγορα, το κάθε άτομο θα στερηθεί την ελευθερία του.

Όταν ένα παιδί αφήνεται εντελώς ελεύθερο, στην κυριολεξία έρμαιο των φυσικών του αναγκών και των ατομικών του επιθυμιών, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για διαπαιδαγώγηση (Αραβανής, 1999: 44). Στόχος της διαπαιδαγώγησης πρέπει να είναι η βοήθεια προς τα παιδιά όχι να απαλλαγούν, αλλά να γίνουν ικανά να ελέγξουν αυτές τις εσωτερικές ανάγκες και επιθυμίες (Παυλίδης, 2007: 59). Να αναπτύξουν βούληση, με την οποία θα επιλέγουν σε ποιες από αυτές θα ανταποκριθούν με κριτήρια που δεν θα είναι στενά ωφελμιστικά και ατομικά, αλλά θα διαθέτουν και συλλογική διάσταση. Με τον τρόπο αυτό, σύμφωνα με τον Σουχομλίνσκι, θα αποκτήσουν ηθική ελευθερία (Παυλίδης, 2007: 59), καθώς

θα πράττουν αυτόνομα αυτό που είναι καλό όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για τους υπόλοιπους ανθρώπους, χωρίς να χρειάζονται υπόδειξη από κάποιον εξωτερικό παράγοντα. Θα αποκτήσουν αυτορρύθμιση, η οποία θα προέρχεται από το ίδιο το άτομο και τη συλλογική συνείδηση που διαθέτει και δεν είναι ετερόνομη όπως η εξωτερική πειθαρχία (Αραβανής, 1999: 44, 52). Είναι σημαντικό, επομένως, να μη συγχέουμε την αυτονομία με την πλήρη υποταγή της μαθήτριας στις φυσικές της ανάγκες και τις προσωπικές της επιθυμίες. Η αυτονομία αποκτά πληρέστερο νόημα όταν συνεπάγεται το συνειδητό έλεγχο του υποκειμένου τόσο πάνω στην ανάπτυξή του όσο και πάνω σε αυτές τις δυνάμεις.

Σε άλλο σημείο έχει αναφερθεί ότι η αυτονομία, εκτός από τον έλεγχο των φυσικών αναγκών και επιθυμιών των παιδιών και την ανάληψη της ευθύνης της μάθησης και της ανάπτυξής τους, προϋποθέτει την επίτευξη της κριτικής συνειδητοποίησης των παιδιών. Έτσι, καθίστανται ικανά να ελέγξουν και να απορρίψουν οτιδήποτε τα εξουσιάζει, είτε αυτό λέγεται θρησκεία, είτε λέγεται κράτος, είτε κυρίαρχη ιδεολογία. Δηλαδή η αυτονομία λαμβάνει την έννοια μιας κατάστασης, η οποία δεν είναι στατική αλλά απαιτεί συνεχή κριτική εξέταση της πραγματικότητας και συνδέεται με αυτή. Είναι μάλιστα μια κατάσταση, η οποία για να γίνει πράξη πρέπει να συνδυαστεί με αγώνα για αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών που εμποδίζουν την ανάπτυξή της.

Ωστόσο, για να αποτελέσει η αυτονομία του μαθητή και της μαθήτριας ρεαλιστικό στόχο, πρέπει να απουσιάζουν ορισμένα στοιχεία κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Tolstoy, όσο διατηρείται η παραδοσιακή σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή ή τη μαθήτρια – δηλαδή μια σχέση με έντονα εξουσιαστικά χαρακτηριστικά και ένα πρόγραμμα προσχεδιασμένο, τυποποιημένο και μη ανταποκρινόμενο στην εκάστοτε παιδαγωγική περίπτωση – δεν είναι δυνατό να αναλάβουν οι μαθητές τον έλεγχο της ανάπτυξης και της δράσης τους (Σπρινγκ, 1987: 47). Δεν μπορούν να ξεφύγουν από την κατάσταση εξάρτησης, καθώς συνεχώς έρχονται αντιμέτωποι με αποφάσεις που έχουν ήδη παρθεί από άλλους για εκείνους.

Η Montessori υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση στην επικρατούσα μορφή της είναι «τυραννική και απολυταρχική» και προσανατολίζεται κυρίως στη μετάδοση πληροφοριών. Μια ομοιόμορφη εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση του παιδιού σύμφωνα με αυτό που θέλει η κοινωνία, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που υποχρεώνει το παιδί να συμμορφωθεί

και να μην εκδηλώνει τις ικανότητές του, διαταράσσοντας την ψυχική του υγεία. Έτσι δημιουργείται μια μη-ολοκληρωμένη προσωπικότητα, που χαρακτηρίζεται από μιζέρια και δουλικότητα (Μοντεσσόρι, 1986: 22, 25-6, 125). Και ο Dewey ασκεί κριτική στην παραδοσιακή εκπαίδευση υποστηρίζοντας ότι καλλιεργεί παθητική στάση στους μαθητές και τις μαθήτριες, προκαλεί τη μηχανιστική μαζικοποίησή τους και παρουσιάζει μονολιθικότητα στην ύλη και τις μεθόδους (Ντιούι, 1982: 36).

Μια ακόμη συνθήκη που δεν ευνοεί την επίτευξη της αυτονομίας των μαθητών και των μαθητριών και την οποία επισημαίνει ο Freire είναι ότι συχνά αυτό που γίνεται στο σχολείο μέσα από τη σχέση δασκάλας-μαθητή είναι να ενισχύεται η εσωτερικευση της γονεϊκής εξουσίας, καθώς οι σχέσεις εξακολουθούν να έχουν άκαμπτη μορφή, όπως και αυτές που επικρατούν στο σπίτι. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται ο φόβος για την ελευθερία, ο οποίος συνοδεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε όλη την μετέπειτα ζωή τους (Φρέιρε, 1977: 191). Τη θέση των γονέων παίρνει η δασκάλα, της δασκάλας κάποιο αφεντικό και έτσι ο μαθητής και η μαθήτρια ποτέ δεν είναι ελεύθεροι, αλλά πάντα εξαρτημένοι από κάποιον ανώτερό τους.

### Αυθεντία και αυτονομία

Όπως υποστήριξα, προηγουμένως, αποδέχομαι την ύπαρξη του δασκάλου ή της δασκάλας, στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, ως αυθεντίας, ως ένα πρόσωπο δηλαδή που έχει ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες και είναι ικανό να εμπνέει σεβασμό στους υπόλοιπους, όχι λόγω της θέσης που κατέχει, αλλά λόγω της καλλιεργημένης προσωπικότητάς του και της ταπεινοφροσύνης που επιδεικνύει. Δηλαδή, αναγνωρίζω την αναγκαιότητα να υπάρχει με αυτό τον τρόπο στην παιδαγωγική σχέση, δίνοντας έτσι ένα διαφορετικό περιεχόμενο στην έννοια της αυθεντίας. Στο κεφάλαιο για την παιδαγωγική σχέση ως τρόπο προσέγγισης της γνώσης, έχει γίνει αναφορά στις ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες που κατέχουν ο δάσκαλος και η δασκάλα, γι' αυτό θα αρκεστώ σε υπενθύμιση ορισμένων στοιχείων και έπειτα θα δώσω έμφαση στη σύνδεση της αυθεντίας με την αυτονομία.

Υπενθυμίζω, λοιπόν, ότι η αυθεντία της δασκάλας σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ειδικευση που διαθέτει και τη μεθοδικότητα που μπορεί να επιδείξει σχετικά με το παιδαγωγικό έργο (Αραβανής, 1999: 21). Είναι αυτή που γνωρίζει πώς να οργανώσει με

κατάλληλο τρόπο την παιδαγωγική διαδικασία. Ο Αραβανής υποστηρίζει ότι αυτό το κάνει με τη χρήση εντολών, οι οποίες στοχεύουν στο να ορίσουν αρμοδιότητες στους μαθητές και τις μαθήτριες (Αραβανής, 1999: 48). Εάν όμως αυτές τίθενται χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις επιθυμίες των μαθητών και των μαθητριών, η παιδαγωγική ενέργεια καταλήγει να είναι μια εξουσιαστική ενέργεια (Αραβανής, 1999: 48). Προσωπικά, θεωρώ ότι όποιες προϋποθέσεις και αν πληρούνται, είτε δηλαδή έχουν ληφθεί υπόψη οι επιθυμίες των μαθητών και των μαθητριών είτε όχι, οι εντολές δεν παύουν να αποτελούν έναν εξουσιαστικό τρόπο επικοινωνίας και δεν είναι απαραίτητες για την οργάνωση μιας δραστηριότητας. Όταν προστάξεις, ακόμα και αν έχει προηγηθεί συζήτηση επί του θέματος, δεν αφήνεις περιθώρια για αντίλογο και σκέψη. Είναι ένας μονόδρομος τρόπος επικοινωνίας, που καταλήγει σε μονόλογο, επομένως η δασκάλα ή ο δάσκαλος αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου τη διαχείριση της παιδαγωγικής δραστηριότητας, και στερεί από τους παραλήπτες της εντολής την υπόστασή τους ως υποκείμενα. Αντίθετα, εφόσον έχει προηγηθεί συζήτηση επί του υπό επεξεργασία θέματος και έχει δημιουργηθεί ένα πλάνο εργασίας, η δασκάλα θα μπορούσε να αναλαμβάνει ρόλο συντονίστριας, η οποία δε διατάζει προκειμένου να επιτευχθεί η διεξαγωγή της διαδικασίας, αλλά βρίσκεται εκεί για να δώσει ώθηση στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες και να κάνει καίριες παρεμβάσεις όταν εμφανίζονται εμπόδια.

Δεδομένης της ανωριμότητας των μαθητών δεν θα μπορούσαν οι ίδιοι να αναλάβουν εξ ολοκλήρου το έργο της οργάνωσης της παιδαγωγικής διαδικασίας (Παπανούτσος, 1977: 177· Αραβανής, 1999: 52, 64). Ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια χρειάζονται κάποιον ή κάποια να τους στηρίξει και να τους βοηθήσει, γι' αυτό και η αυθεντία του δασκάλου ή της δασκάλας πρέπει να λειτουργεί ως μέσο στήριξης και καθοδήγησης των μαθητών, όπου δυσκολεύονται (Αραβανής, 1999: 52). Μπορεί να δείχνει τον τρόπο και έπειτα να αφήνει ελεύθερους τους μαθητές να πειραματιστούν (Μοντεσσόρι, 1986: 90), ώστε να μπορούν σταδιακά να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας.

Παράλληλα, θεωρείται ότι ο δάσκαλος και η δασκάλα διαπαιδαγωγούν σε μεγάλο βαθμό μέσω του περιβάλλοντος και όχι απευθείας (Ντιούι, 1926: 115-6· Ντιούι, 1982: 39· Μοντεσσόρι, 1986· Αραβανής, 1999: 12· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 333). Επομένως, ένα ακόμα στοιχείο που στηρίζει την αναγκαιότητα της ύπαρξής τους ως αυθεντιών είναι ότι εκείνοι γνωρίζουν τον τρόπο να επικοινωνήσουν με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, να συμβάλλουν στην πνευματική και ηθική τους καλλιέργεια μέσα από τη διαμόρφωση του

περιβάλλοντος.

Επιπλέον, η δασκάλα είναι αυτή που μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα στο οποίο τα παιδιά θα νιώθουν ελεύθερα, έχοντας την ευκαιρία να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να συνεργαστούν (Αραβανής, 1999: 29). Εάν χρησιμοποιεί με σωστό τρόπο την αυθεντία της, τότε μπορεί να δημιουργηθεί ένα τέτοιο κλίμα (Αραβανής, 1999: 12). Σε αυτά τα πλαίσια, η αυθεντία της γίνεται μέσο ψυχολογικής στήριξης των μαθητών και των μαθητριών και μπορεί να έχει την ευεργετική επίδραση που υποστηρίζεται ότι έχει στην ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας (Αραβανής, 1999: 24, 52). Ο Freinet θεωρεί ότι ο δάσκαλος και η δασκάλα δεν πρέπει να επιβάλλονται μέσα από τη θέση τους, αλλά να παρακινούν και να εμπυχώνουν τους μαθητές τους (Postic, 1998: 111). Έτσι η θέση τους προκύπτει κάθε φορά από τους ρόλους που αναλαμβάνουν (Postic, 1998: 111).

Όλα τα παραπάνω που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί – η οργάνωση, η παρουσίαση μεθόδου εργασίας, η διαμόρφωση του περιβάλλοντος, η καλλιέργεια κατάλληλου κλίματος – στοχεύουν στην αυτονομία των μαθητών και των μαθητριών. Αποτελούν στοιχεία απαραίτητα, που βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλάβουν τη μαθησιακή τους διαδικασία στο μέλλον.

Όπως ανέφερα σε άλλο σημείο της εργασίας, υπάρχουν απόψεις που εκκινούν από θεωρητικούς όπως τον Rousseau, τον Illich, κ.ά, που θεωρούν βλαπτική την εμπλοκή των δασκάλων στη γνωστική και τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών. Οι απόψεις αυτές συνήθως θεωρούν ότι η μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών είναι μια «φυσική διαδικασία», την οποία οφείλουμε να αφήνουμε να εκτυλίσσεται χωρίς καμία εξωτερική παρεμβολή (Ιλλιτς, 1976: 57· Rousseau, 2001: 114· Pavlidis, 2015: 9). Ωστόσο, μια τέτοια προσέγγιση της μάθησης είναι μονομερής, όπως μονομερής θα ήταν και η απόλυτη ταύτισή της με τη διδασκαλία. Σίγουρα οι μαθητές μπορούν ως ένα βαθμό να ανακαλύπτουν πράγματα. Ωστόσο, αυτή η ικανότητά τους για μάθηση δε θα τους οδηγήσει στην απόκτηση των λεγόμενων κοινωνικών χαρακτηριστικών (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980: 42). Για να αποκτήσει ο άνθρωπος όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται ανθρώπινα, που έχουν προκύψει στα πλαίσια της κοινωνικής ζωής – της επαφής μας με τους άλλους ανθρώπους – πρέπει να εισέλθει σε μια οργανωμένη διαδικασία διαπαιδαγώγησης. Στην περίπτωση της παραπάνω αντίληψης, απορρίπτεται ο δάσκαλος, καθώς η θέση υπεροχής που κατέχει αρχικά στην παιδαγωγική διαδικασία και του δίνει το «προνόμιο» να κάνει επιλογές και να παίρνει αποφάσεις για

θέματα που οι μαθητές και οι μαθήτριες στην παρούσα φάση της ανάπτυξής τους αδυνατούν να πάρουν, συγχέεται με αυταρχικές πρακτικές (Freire, 2006: 198).

Έτσι, όμως, όταν δηλαδή δεν υπάρχει κάποιος ή κάποια να οργανώσει την παιδαγωγική διαδικασία, οδηγούμαστε σε παντελή έλλειψη πειθαρχίας, η οποία πειθαρχία είναι απαραίτητη για την διανοητική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών και για να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους. Είναι πολύ βασικό να μπορούν να θέτουν στόχους και να αυτοπειθαρχούν, ώστε να τους εκπληρώσουν. Μάλιστα ο Dewey θέτει με έναν πολύ ενδιαφέρον τρόπο το ζήτημα της πειθαρχίας. Θεωρεί ότι η πειθαρχία δεν μπορεί να επιβάλλεται εξωτερικά στο άτομο, αλλά είναι κάτι που προκύπτει αβίαστα μέσα από την εμπειρία που αποκτά «από την απασχόληση, την κατασκευή αντικειμένων, την κοινωνικότητα, τη συνεργατικότητα» (Ντιούι, 1982: 20, 53) και όλα αυτά οργανώνονται από το δάσκαλο και τη δασκάλα. Η αυτοπειθαρχία στην πραγματικότητα προκύπτει όταν το άτομο ασχολείται με μια δραστηριότητα, η οποία συνδέεται με τις επιθυμίες του, όταν δηλαδή αντιλαμβάνεται και δέχεται το σκοπό αυτής της δραστηριότητας, διαφορετικά η πειθαρχία είναι κάτι που πρέπει να επιβληθεί. Όταν το άτομο θεωρεί ότι μια ενέργεια αξίζει να γίνει, τότε αυτοπειθαρχεί για να τη φέρει εις πέρας (Ντιούι, 1926: 114). Ο μαθητής και η μαθήτρια αντιλαμβάνονται στην πράξη ότι για να εκπληρώσουν τους στόχους τους πρέπει να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα και να υποβάλουν κάποια προσπάθεια, οπότε και το κάνουν με συνέπεια και συστηματικότητα.

Η Montessori θεωρεί ότι αν το παιδί υπακούσει στις εσωτερικές του παρορμήσεις, τότε η δραστηριότητά του αποκτά πειθαρχία, η οποία προκύπτει από την τάξη του εσωτερικού του κόσμου. Η αυτοπειθαρχία για τη Μοντεσσόρι ανήκει στα «ανθρώπινα ένστικτα» και ανταποκρίνεται στην «έμφυτη ανάγκη για τάξη» (Μοντεσσόρι, 1986: 27, 124). Οι επιρροές της από την επιστήμη της βιολογίας γίνονται φανερές στην προσπάθειά της να εξηγήσει κοινωνικά φαινόμενα με βιολογικούς όρους.

Ο Rogers, επηρεασμένος πιθανότατα από τον Dewey, παρουσιάζει μια παρόμοια νοηματοδότηση της έννοιας της πειθαρχίας. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο είδη πειθαρχίας. Το ένα είδος είναι η πειθαρχία που επιβάλλεται στο παιδί από τους οικείους του και στην οποία ανταποκρίνεται καθώς είναι συναισθηματικά συνδεδεμένο με αυτούς. Το δεύτερο είδος πειθαρχίας είναι η αυτοπειθαρχία, η οποία εμφανίζεται όταν το άτομο είναι αυτόνομο και λειτουργεί με υπευθυνότητα. Αυτό το δεύτερο είδος πειθαρχίας που εμπεριέχει το στοιχείο

της υπευθυνότητας, είναι απαραίτητο για την επίτευξη προσωπικών στόχων (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 40, 120, 131).

Θεωρώ, ότι η άποψη του Dewey για την αυτοπειθαρχία, βρίσκεται πολύ κοντά στην πραγματικότητα. Η αυτοπειθαρχία δηλαδή προκύπτει από τη συνείδηση του σκοπού της δραστηριότητάς μας και του ενδιαφέροντος που μας προκαλεί, παρά από φυσικές τάσεις. Η αναγκαιότητα ύπαρξης της δασκάλας έγκειται στο να οργανώσει κατάλληλα το περιβάλλον και τη μαθησιακή διαδικασία – στηριζόμενη στη γνώση της επιστήμης της, στη γνώση της ψυχολογίας του παιδιού και στη γνώση του κάθε παιδιού ξεχωριστά – προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να βρουν ενδιαφέρον σε αυτή και να μπορούν να αντιληφθούν τους σκοπούς της. Έτσι, θα συνειδητοποιήσουν τη σημασία της αυτοπειθαρχίας.

Ο Παπανούτσος, συνδέοντας το ζήτημα της πειθαρχίας με τους κανόνες και τα όρια που πρέπει να τίθενται, υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να υπάρξει παιδεία χωρίς πνευματική και ηθική πειθαρχία (Παπανούτσος, 1977: 177). Σε πλαίσια όπου υπάρχει παντελής έλλειψη κανόνων δεν είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί συναίσθηση της ευθύνης (Παπανούτσος, 1977: 177). Ουσιαστικά σε ένα τέτοιο κλίμα, τα παιδιά θα ένιωθαν, κατά κάποιο τρόπο, «χαμένα», θα δυσκολεύονταν πολύ να βρουν νόημα σε όσα βιώνουν και θα παρέμεναν εγκλωβισμένα σε μια επιφανειακή εμπειρική γνώση.

Για να ολοκληρωθεί μια προσωπικότητα χρειάζεται τόσο την ελευθερία, όσο τη διδασκαλία και τους κανόνες (Αραβανής, 1999: 45) και όχι «ένα περιβάλλον που δε βάζει όρια στις απεριόριστες ανθρώπινες επιθυμίες» (Μοντεσσόρι, 1986: 29), ούτε ένα αυστηρά δομημένο περιβάλλον που περιορίζει την ελεύθερη έκφραση και δράση. Ο Freire μέσα από τον δημοκρατικό ριζοσπαστισμό που υποστηρίζει, απορρίπτει τόσο τον αυταρχισμό, όσο και το άλλο άκρο, την «άνομη ελαστικότητα» (Freire, 2006: 198). Δε γίνεται να αφήσουμε εντελώς αβοήθητες τις μαθήτριες να διανύσουν μόνες τους τόσο δύσβατους και πολλές φορές απροσπέλαστους δρόμους, όταν έχουμε βρει τους τρόπους για τους κάνουμε ευκολότερους και προσιτούς σε αυτές. Στόχος είναι να αναλάβουν την ευθύνη του εαυτού τους, για να γίνει όμως αυτό προηγείται ένα στάδιο εξάρτησης (Postic, 1998: 163), ένα στάδιο κατά το οποίο χρειάζονται κάποιον να δημιουργήσει τις συνθήκες που θα επιτρέψουν την καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας. Τότε μαθαίνουν να ανεξαρτητοποιούνται από τις φυσικές τους τάσεις, παύουν να αποτελούν έρμια της φύσης τους – δυνάμεων που δεν ελέγχουν οι ίδιες – και κατακτούν ένα πρώτο στάδιο της αυτονόμησής τους (Παυλίδης, 2007: 59), περνώντας από



την εξωτερική πειθαρχία στην αυτοπειθάρχηση (Αραβανής, 1999: 44).

Το ζητούμενο είναι ο μαθητής να γίνει ικανός να ελέγχει ο ίδιος τη μάθηση και τη ζωή του γενικότερα, ωστόσο είναι πολύ σημαντικό αυτή η μετάβαση στην αυτοπειθάρχηση να μην ισοδυναμεί με εσωτερίκευση κάποιας εξωτερικής πειθαρχίας και εξουσίας. Ο δάσκαλος και η δασκάλα που αποβλέπουν στη χειραφέτηση των μαθητών και των μαθητριών πρέπει να μεριμνούν και για αυτό το θέμα. Ο Postic περιγράφει με κατανοητό τρόπο πώς μεταβαίνουμε από την εξάρτηση στην αυτονομία. Αρχικά, ο μαθητής χρειάζεται να ταυτιστεί με κάποιον, κάποιος να αποτελέσει παράδειγμα για εκείνον ή να του δείξει ένα παραδειγματικό τρόπο δράσης. Όπως είναι αναμενόμενο, ο μαθητής προσκολλάται σε αυτό το υποκείμενο ή τον τρόπο, τον χρησιμοποιεί σαν «μπούσουλα», προκειμένου να βρίσκει το δρόμο του και να μη χάνεται. Έπειτα, όμως, το υποκείμενο-μαθητής είτε αποστασιοποιείται από αυτό το παράδειγμα, είτε το διορθώνει, είτε το εγκαταλείπει. Μέσα από τη συνείδηση της σχετικότητας των κανόνων και της ελεύθερης επιλογής αξιών που του προσφέρει αυτή η διαδικασία έρχεται σε μια συνειδητή ρήξη με αυτό το παράδειγμα και το υπερβαίνει για να οδηγηθεί εν τέλει στην αυτονομία του (Postic, 1998: 163). Αντιλαμβάνεται δηλαδή ότι δεν πρόκειται για «θέσφατο», αλλά για έναν ενδεικτικό τρόπο, τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει για να βοηθηθεί, να τον προσαρμόσει στις ιδιαίτερες ανάγκες του, να τον αμφισβητήσει.

Και από τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι αυτό που παίζει σημαντικό ρόλο είναι ο τρόπος διαχείρισης διάφορων θεμάτων εκ μέρους των δασκάλων. Η ανάγκη για την αναγνώριση και την ύπαρξή τους ως αυθεντίες υπάρχει μεν, ωστόσο αυτή μπορεί να αποβεί επιζήμια για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και των μαθητριών τους και να εμποδίσει την ύπαρξή τους ως ελεύθερα υποκείμενα. Όταν, όμως, η δασκάλα και ο δάσκαλος χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους προς όφελος των μαθητριών τους και της επίτευξης της χειραφέτησής τους και παράλληλα διατηρούν μια στάση ταπεινοφροσύνης, τότε η αυθεντία τους μπορεί να λειτουργήσει με ευεργετικό τρόπο και να συμβάλει στο στόχο που θέτουμε. Είναι, επομένως, αναγκαίο η αυθεντία να απαλλαγεί από το στοιχείο της ιεροσύνης που κατείχε παλαιότερα και να αναδειχθεί η ανθρώπινη πλευρά της, αυτή που μπορεί πάντα τα τεθεί υπό εξέταση, να κατανοηθεί, να αμφισβητηθεί. Η δασκάλα και ο δάσκαλος οφείλουν να είναι προσωπικότητες συγκροτημένες, ανοιχτές προς τις μαθήτριες, που επιδιώκουν την καλλιέργεια σχέσεων αμοιβαιότητας μεταξύ αυτών και των μαθητριών,

από τις οποίες προκύπτει και ο σεβασμός που θα οδηγήσει στην αναγνώριση και αποδοχή τους ως αυθεντίες.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η κυρίαρχη μορφή της εκπαίδευσης και οι συνέπειές της, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, έχουν εξεταστεί από ποικίλες οπτικές. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της εργασίας, θα εξετάσω εν συντομία τη σχέση της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό μετασχηματισμό έτσι όπως την εντοπίζουμε στα πλαίσια τριών διαφορετικών οπτικών. Για παράδειγμα, στα πλαίσια των *θεωριών αναπαραγωγής* για την εκπαίδευση ασκείται κριτική στον ρόλο της εκπαίδευσης, ωστόσο πρόκειται για μια ιδιαίτερα απαισιόδοξη οπτική που οδηγεί στην αδράνεια. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν απόψεις που ασκούν κριτική στη μορφή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς παράλληλα να ασκούν κριτική στις κοινωνικοοικονομικές δομές που το δημιουργούν. Μάλιστα υποστηρίζουν ότι ο χώρος της εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει πεδίο κοινωνικού μετασχηματισμού. Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τη συγκεκριμένη οπτική «*μεταρρυθμιστική*», δεδομένου ότι για την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής, θεωρεί επαρκή προϋπόθεση τη μεταρρύθμιση σε επιμέρους θεσμούς ή την αλλαγή σε ατομικό επίπεδο. Επίσης, υπάρχουν και εκείνες οι θεωρήσεις που ασκούν κριτική στην κυρίαρχη μορφή της εκπαίδευσης αναδεικνύοντας τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες από τις οποίες διαμορφώνεται, ενώ παράλληλα επισημαίνουν τις αντιφάσεις που εμπεριέχει και από τις οποίες προκύπτουν χειραφετικές δυνατότητες. Οι συγκεκριμένες θεωρήσεις θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «*επαναστατικές*», καθώς διαθέτουν μια περισσότερο ολοκληρωμένη αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης και τη σύνδεση της με την κοινωνική αλλαγή, αναδεικνύοντας το ρόλο του υποκειμένου σε αυτή την αλλαγή, ενώ παράλληλα δεν επαφίενται σε αλλαγές μεταρρυθμιστικού τύπου, αλλά επιζητούν τη ριζική επαναστατική αλλαγή.

### Η κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης

Όπως έχει αναφερθεί και στα προηγούμενα κεφάλαια, στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος η κυρίαρχη μορφή που λαμβάνει η παιδεία είναι η «*αφηγηματική*», ή αλλιώς

αποταμιευτική. Σε αυτή, οι εκπαιδευτικοί είναι οι «κάτοχοι των γνώσεων», οι «αυθεντίες», οι «ειδικοί». Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν σε μεγάλο βαθμό παθητικό ρόλο και το μόνο που έχουν να κάνουν είναι να δέχονται άκριτα και να αφομοιώνουν τις γνώσεις που στο σύνολό τους επιλέγονται από κάποιους άλλους (Φρέιρε, 1977: 77-8· Ντιούι, 1982: 36· Μοντεσσόρι, 1986: 25-6· Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 104-7· Reble, 2010: 390-1, 406-7, 420-2). Δεν είναι σε θέση να προσεγγίσουν την ουσία αυτών των γνώσεων και να αντιληφθούν τις αντιφάσεις τους. Επομένως, δεν τις αμφισβητούν ποτέ και τις αντιμετωπίζουν ως αιώνιες και ιερές. Ο κόσμος στα μάτια τους είναι στατικός και η δυνατότητα αλλαγής του ανύπαρκτη. Ακόμα και αν τους δυσαραστεί ο τρόπος που υπάρχουν μέσα σε αυτόν, θεωρούν ότι θα πρέπει να συμβιβαστούν, καθώς τους είναι αδύνατο να κάνουν κάτι.

Η στρεβλή εικόνα για την κατάσταση της κοινωνίας και του εαυτού τους, η μυθοποίηση δηλαδή του κόσμου που πολλές φορές καλλιεργείται με τη μορφή ακραίας προπαγάνδας, με διάφορα μέσα – όπως είναι τα ΜΜΕ και η εκπαίδευση – συμβάλλει με τον καλύτερο τρόπο στη διατήρηση της καταπίεσής τους (Φρέιρε, 1977: 171-2). Η στάση παθητικότητας μεταφέρεται σε όλα τα επίπεδα, καθώς σύμφωνα με τον Illich, οι μαθητές και οι μαθήτριες προετοιμάζονται για την «αλλοτριωτική θεσμοποίηση της ζωής» και χάνουν κάθε κίνητρο για ανεξάρτητη ανάπτυξη (Ιλλιτς, 1976: 66) και δράση – θα προσέθετα εγώ. Άποψη με την οποία βρίσκουμε σύμφωνη και τη Montessori, η οποία – περιορίζοντας ωστόσο αυτή τη σκέψη στο πρακτικό επίπεδο – τονίζει ότι όταν το παιδί δε μαθαίνει να δρα μόνο του, μετατρέπεται σε έναν ενήλικο με έλλειψη αυτοπεποίθησης, που καθοδηγείται από τους άλλους και χρειάζεται συνεχώς την επιδοκιμασία τους για να δράσει. Δείχνει μάλιστα «άκριτο σεβασμό» προς όσους θεωρεί ανωτέρους του, και πειθαρχεί προς τις υποδείξεις και τις επιθυμίες τους, με απόλυτα δουλικό τρόπο (Μοντεσσόρι, 1986: 26-7).

Έχοντας εσωτερικεύσει τα «θέλω» και τα «πρέπει» των καταπιεστών τους, έχοντας καλλιεργήσει με άλλα λόγια μια «αλλότρια συνείδηση» (Φρέιρε, 1977: 172· Σπρινγκ, 1987: 67), και διατηρώντας τη βούληση και την κρίση τους υπανάπτυκτες, καθίστανται ακριβώς τα πειθήνια όργανα που χρειάζεται το σύστημα, για να εξυπηρετούν τις ανάγκες του για αναπαραγωγή και να παραμερίζουν τις δικές τους για μια περισσότερο ανθρώπινη και δίκαιη ζωή.

Ο Ferrer επισημαίνει ότι τα σχολεία δημιουργήθηκαν για να διαμορφώνουν

«υπάκουους υπηρέτες» για το κράτος και τις εταιρίες και η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης δεν εξυπηρετεί την αναμόρφωση, όπως εσφαλμένα θεωρείται, αλλά οικονομικά συμφέροντα. Επομένως, είναι ανώφελο να περιμένουμε από οποιαδήποτε κυβέρνηση να εισηγηθεί τη δημιουργία ενός συστήματος που θα επιφέρει ριζικές κοινωνικές αλλαγές (Σπρινγκ, 1987: 21-3). Ο Illich υποστηρίζει ότι σε αυτά τα πλαίσια ο σκοπός της παιδαγωγικής σχέσης έχει επιτευχθεί όταν ο μαθητής έχει προετοιμαστεί για να γίνει ένας «υπάκουος καταναλωτής», ο οποίος μάλιστα είναι ανίκανος να δράσει αυτόβουλα, καθώς διατηρεί κατά βάση μια παθητική στάση. Το σχολείο για τον Illich αποτελεί ένα στάδιο μύησης στην καταναλωτική κοινωνία. Ο «έμπορος-δάσκαλος» παρέχει το έτοιμο προϊόν της μάθησης στον «καταναλωτή-μαθητή». Έτσι, η μάθηση μετατρέπεται σε κατανάλωση ύλης που αποτελεί αποτέλεσμα προσχεδιασμένων προγραμμάτων. Ο μαθητής με αυτό τον τρόπο μαθαίνει να καταναλώνει έτοιμα προϊόντα προς ικανοποίηση των επίπλαστων αναγκών του και στη μετέπειτα ζωή του (Τλλιτς, 1976: 50, 56, 59, 66, 140). Οι συγκεκριμένοι καταναλωτές, οι οποίοι δεν διαθέτουν ούτε κριτική σκέψη ούτε συναίσθηση της θέσης τους, κάθε άλλο παρά επικίνδυντοι μπορούν να είναι προς το εκμεταλλευτικό σύστημα, το οποίο καταλήγουν να υπηρετούν. Δεν κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, ούτε τον ίδιο τους τον εαυτό. Το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να ικανοποιούν χωρίς σταματημό τις ανάγκες που τους δημιουργεί η καταναλωτική κοινωνία. Ανάγκες που δεν πηγάζουν από την ανθρώπινη υπόστασή τους, αλλά χρησιμεύουν απλά στη συνέχιση της ύπαρξης του καπιταλισμού. Ζουν χωρίς να σκέφτονται πάνω στην κατάστασή τους, οπότε δεν μπορούν να δράσουν.

Στην ανάδειξη των παραπάνω στοιχείων της κυρίαρχης εκπαίδευσης συνέβαλαν καθοριστικά οι θεωρίες της αναπαραγωγής, κατά τις οποίες υποστηρίχθηκε ότι η μορφή της παιδαγωγικής σχέσης εξαρτάται, αν όχι σε απόλυτο, σίγουρα σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές δομές και μάλιστα ότι έχει τέτοια χαρακτηριστικά, ώστε να εξυπηρετεί συγκεκριμένα κοινωνικά συμφέροντα. Για το λόγο αυτό κρίνουν ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αλλαγή της παιδαγωγικής σχέσης την αλλαγή των δομών ή την αλλαγή των θεσμών (Postic, 1998: 48, 64). Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσω με πολύ σύντομο τρόπο, βασιζόμενη στον H. Giroux, τις συγκεκριμένες θεωρίες, δεδομένου ότι στα πλαίσια της παρούσας εργασίας δεν έχω τα περιθώρια για περαιτέρω ανάλυση.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της αναπαραγωγής στην εκπαίδευση (βλ. Bowles, Gintis, 1985· Bourdieu, Passeron, 1985· Πουλαντζάς, 1990), οι οποίες βασίστηκαν στη μαρξιστική

ιδέα για την αναπαραγωγή, η κατάσταση που περιγράφηκε παραπάνω είναι αναπόφευκτη. Τα σχολεία λειτουργούν ως «φορείς της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής του υπάρχοντος συστήματος με τρεις τρόπους: μέσω της μετάδοσης διαφοροποιημένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, μέσω της νομιμοποίησης της κυρίαρχης κουλτούρας και μέσω της παραγωγής οικονομικών και ιδεολογικών κατευθύνσεων που στηρίζουν την κρατική πολιτική εξουσία (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 63-5). Με βάση αυτή την άποψη, οι θεωρίες αναπαραγωγής διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες-μοντέλα: το οικονομικό-αναπαραγωγικό, το πολιτισμικό-αναπαραγωγικό και το αναπαραγωγικό μοντέλο του ηγεμονικού κράτους.

Πιο συγκεκριμένα, στο «οικονομικό-αναπαραγωγικό μοντέλο» τα κυρίαρχα ερωτήματα είναι πώς λειτουργεί το σχολείο στα πλαίσια της κοινωνίας και πώς το σχολείο επιδρά στους μαθητές και τις μαθήτριες – στην ιδεολογία, την προσωπικότητα, τις ανάγκες τους. Βάση αυτού του μοντέλου αποτέλεσε η εργασία των Bowles και Gintis (1976), όπου εισηγήθηκαν τη θεωρία της αντιστοιχίας, σύμφωνα με την οποία οι ιεραρχίες που επικρατούν σε κοινωνικό επίπεδο καθρεφτίζονται και στη σχολική τάξη. Οι θεωρητικοί αυτού του μοντέλου ανέδειξαν τη σημασία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, λόγω της μορφής των κοινωνικών σχέσεων που αυτό επιβάλλει. Επίσης, επεσήμαναν ότι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα δεν διαθέτει μόνο υλική διάσταση, αλλά αφορά και τη μη συνειδητή πλευρά των μαθητών και των μαθητριών, η οποία διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές (βλ. Althusser). Τέλος, οι Baudelot και Establet υποστήριξαν ότι τα σχολεία αποτελούν χώρους με αντιμαχόμενες ιδεολογίες, οι οποίες συχνά διαμορφώνονται έξω από αυτά και έδωσαν έμφαση στη σημασία της κουλτούρας (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 70-77).

Όσον αφορά το «πολιτισμικό-αναπαραγωγικό μοντέλο», η εργασία των Bourdieu και Passeron αποτελεί το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα. Η έννοια της κουλτούρας είναι κεντρική στη δική τους θεωρία, όπου γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης της κουλτούρας, της κοινωνικής τάξης και της κυριαρχίας, επιδιώκοντας την ανάδειξη του τρόπου που αναπαράγεται η καπιταλιστική κοινωνία. Ένα βασικό σημείο διαφοροποίησης από το προηγούμενο μοντέλο είναι ότι στη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής εκτός από τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές, γίνεται αναφορά και στη συμβολή των υποκειμένων στην αναπαραγωγή. Αναδεικνύεται, δηλαδή, ο τρόπος που οι ίδιες οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις συμβάλλουν στην υποταγή τους. Για τον Bourdieu και τους συνεργάτες του, το σχολείο

αποτελεί ένα συμβολικό θεσμό, σχετικά αυτόνομο, που αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας με ένα περισσότερο διακριτικό τρόπο. Η κουλτούρα, το πολιτισμικό κεφάλαιο, το ηγεμονικό αναλυτικό πρόγραμμα, το habitus (προδιαθέσεις) αποτελούν έννοιες-κλειδιά στην κατανόηση της αναπαραγωγικής διαδικασίας (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 77-89).

Τέλος, το «αναπαραγωγικό μοντέλο του ηγεμονικού κράτους» παρουσιάζει, σύμφωνα με το Giroux, τον τρόπο λειτουργίας των διαδικασιών κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής στην πολιτική σφαίρα. Οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί (A. Gramsci, N. Πουλαντζάς) τονίζουν ότι η κατανόηση του ρόλου του κράτους είναι ιδιαίτερης σημασίας όταν εξετάζουμε την κυριαρχία και μέσα από τις εργασίες τους επιχειρούν να αναδείξουν την κρατική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που θέτουν είναι πώς το κράτος ασκεί έλεγχο στα σχολεία μέσω των ποικίλων λειτουργιών του και πώς το σχολείο λειτουργεί όχι μόνο υπέρ των συμφερόντων του κράτους και των κυρίαρχων τάξεων, αλλά και αντιτιθέμενο σε αυτά. Επισημαίνουν, μάλιστα, ότι η ορθολογικότητα που προωθείται στα εκπαιδευτικά πλαίσια δικαιολογεί πολλές φορές την κρατική παρέμβαση. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι το κράτος διαθέτει το μονοπώλιο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποκλείοντας τους δασκάλους και τους γονείς και συμβάλλει στην παραγωγή συγκεκριμένης γνώσης σχετικά με την εκπαίδευση (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 89-101).

Η φιλελεύθερη θεώρηση της εκπαίδευσης παρουσίαζε το σχολείο ως εξισωτικό μηχανισμό, ως μέσο δηλαδή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα για να επιτύχουν την κοινωνική τους ανέλιξη. Ωστόσο, οι θεωρίες της αναπαραγωγής κατέρριψαν αυτό το μύθο και έδειξαν ότι το σχολείο δεν είναι ένας πολιτικά ουδέτερος χώρος, αλλά συμβάλλει με ποικίλους τρόπους στην αναπαραγωγή της ανισότητας εις βάρος βέβαια των κατώτερων κοινωνικών τάξεων (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 63-5).

Ωστόσο, οι συγκεκριμένες θεωρίες προσφέρουν μια περιορισμένη και απαισιόδοξη εξέταση του υπάρχοντος, διότι δε διερευνούν τις δυνατότητες αλλαγής που ενέχει, ούτε δίνουν την απαραίτητη έμφαση στη σημασία της υποκειμενικής παρέμβασης. Από αυτή την άποψη, μπορούμε να πούμε ότι παρουσιάζουν ομοιότητες με τη θεωρία του λειτουργισμού, όπου η κοινωνία παρουσιάζεται ως παντοδύναμη και ανεξάρτητη από τα άτομα που τη συνθέτουν. Οι λειτουργιστές θεωρούν τη σχέση ανθρώπου-κοινωνίας μονόδρομη, αγνοώντας ότι «η δύναμη της αδράνειας, των εθίμων και της μηχανικής συνήθειας μπορεί να είναι

μεγάλη, αλλά δεν είναι ακαταμάχητη» (Blackledge & Hunt, 1995: 145). Βέβαια, οι θεωρίες της αναπαραγωγής ασκούν κριτική στο υπάρχον. Ωστόσο, όπως και η λειτουργιστική θεωρία, διαθέτουν μια ντετερμινιστική αντίληψη.

### Η εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής αλλαγής

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί και θα εξεταστεί με κριτικό τρόπο η αντίληψη της εκπαίδευσης ως μέσο κοινωνικής αλλαγής μέσα από τις ιδέες του Dewey, της Montessori και του Rogers. Στη συγκεκριμένη αντίληψη, ο χώρος της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως επαρκή μέσο για την κοινωνική αλλαγή και πρόοδο, επομένως μπορούμε να πούμε ότι υιοθετούν μια μεταρρυθμιστική οπτική για την κοινωνική αλλαγή, σύμφωνα με την οποία οι επιμέρους μεταρρυθμίσεις σε κοινωνικές δομές μπορούν να οδηγήσουν σε αυτήν.

Στην πραγματιστική φιλοσοφία του Dewey, τα πάντα παίρνουν αξία εάν πηγάζουν από την ίδια τη ζωή και εάν επιδρούν με κάποιο τρόπο σε αυτή (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980: 20-1). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι πρώτιστος στόχος της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι να καλλιεργήσει στα παιδιά κοινωνική συνείδηση, να νιώσουν δηλαδή μέλη ενός κοινωνικού συνόλου και να πράττουν πάντα σκεπτόμενα το καλό αυτού του συνόλου. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό μέσα από τη διέγερση, εκείνων των δυνάμεων που ανταποκρίνονται στις κοινωνικές απαιτήσεις (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003: 326). Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί ότι αποστολή του σχολείου είναι να θέτει στη διάθεση των νέων όσα έχει επιτύχει η κοινωνία μέχρι στιγμής και παράλληλα να συμβάλλει στην επίτευξη των μελλοντικών επιδιώξεων της κοινωνίας. Έτσι, στα πλαίσια του σχολείου τα παιδιά προετοιμάζονται για να αντεπεξέλθουν στα καθήκοντα και τις απαιτήσεις που θα αντιμετωπίσουν ως μελλοντικά μέλη της κοινωνίας και καλλιεργείται σε αυτά «πνεύμα χρησιμότητας», στοχεύοντας στη δημιουργία μιας «αρμονικής και όμορφης κοινωνίας» (Ντιούι, 1982: 12, 30). Ο Dewey θεωρούσε απαραίτητη την εξασφάλιση συνοχής και ομαλότητας στο κοινωνικό επίπεδο και πίστευε ότι αυτό θα μπορούσε να γίνει μόνο εάν τα παιδιά μάθαιναν να δρουν με βάση το γενικό καλό και όχι με εγωκεντρικά κριτήρια.

Υποστηρίζει ότι η κοινωνία δε χρειάζεται τη βία και την επανάσταση για να αλλάξει, αλλά μπορεί να βελτιωθεί μέσω της «εξελικτικής ανασυγκρότησης», κατά την οποία



επιλύονται οι συγκρούσεις που προκύπτουν. Η εξελικτική ανασυγκρότηση συνίσταται στην έρευνα, τη συζήτηση, τη συνδιάσκεψη, τη μεταρρύθμιση, την ανασυγκρότηση και όλα αυτά με βάση αποφάσεις που παίρνονται από την πλειοψηφία. Επιπλέον, επισημαίνει ότι η τάση προς ένα καλύτερο κόσμο είναι υπαρκτή και εκφράζεται μέσα από τη θέληση και τη συνείδησή μας (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980: 29-30).

Οι απόψεις του για την κοινωνία και την κοινωνική πρόοδο συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την οπτική του πολιτικού φιλελευθερισμού, όπως παρουσιάζεται από τον R. Miliband (1977) στο βιβλίο των Blackledge & Hunt(1995): «Κατά τη φιλελεύθερη αντίληψη της πολιτικής, η σύγκρουση υπάρχει με τη μορφή “προβλημάτων” που πρέπει να “λυθούν”. Η λανθάνουσα ιδέα είναι ότι η σύγκρουση δεν είναι, ή δε χρειάζεται να είναι, πολύ βαθιά· ότι μπορεί να “διευθετηθεί” αν επιστρατεύσουμε την λογική και την καλή θέληση, και αν είμαστε πρόθυμοι να συμβιβαστούμε και να συμφωνήσουμε. Σύμφωνα με αυτή την άποψη (...) [η σύγκρουση είναι] μια διαρκής διεργασία διαπραγματεύσεων και διακανονισμών, που βασίζεται σε αποδεκτές διαδικασίες (...). Αυτή η σύγκρουση όχι μόνο δεν είναι βλαβερή για την κοινωνία, αλλά έχει και πολλά πλεονεκτήματα. Δεν είναι μόνο πολιτισμένη αλλά και εκπολιτίζουσα. Δεν είναι μόνο ένα μέσο για να λύνονται ειρηνικά τα προβλήματα, αλλά και για να παράγονται νέες ιδέες, να διασφαλίζεται η πρόοδος, να επιτυγχάνεται όλο και μεγαλύτερη αρμονία, και ούτω καθεξής.» (Blackledge & Hunt, 1995: 139). Θεωρώ ότι οι ομοιότητες είναι εμφανείς.

Γίνεται φανερό, ότι ο Dewey αφενός αντιλαμβάνεται ότι η υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση δεν ανταποκρίνεται στις ουσιαστικές ανάγκες των ανθρώπων και ότι σίγουρα δεν συνιστά μια γνήσια δημοκρατία, με την έννοια της ισορροπίας ανάμεσα στην προσωπική ελευθερία και των προσωπικών δικαιωμάτων και της ηθικής εξουσίας του συνόλου (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980: 28). Ωστόσο, δεν μπορούμε να πούμε ότι ασκεί ουσιαστική κριτική στην υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση, δεδομένου ότι διατείνεται ότι το μόνο που χρειάζεται είναι κάποιες βελτιώσεις, μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα, που δε θα αγγίζουν τη βάση του υπάρχοντος συστήματος (Σπρινγκ, 1987: 139). Εστιάζει στο θέμα της εκπαίδευσης και στο μεταρρυθμιστικό χαρακτήρα που ο ίδιος θεωρεί ότι έχει και φαίνεται να αγνοεί τη σημασία της κοινωνικής δομής και τον αντίκτυπο της στη διαμόρφωση των ατόμων. Δε θίγει, δηλαδή, το κατά πόσο τα άτομα διαμορφώνονται από τον τρόπο δόμησης της κοινωνίας, από τις κοινωνικές σχέσεις που την απαρτίζουν. Όταν, σε κοινωνικό επίπεδο,

αυτές οι σχέσεις έχουν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, εκμεταλλευτικό χαρακτήρα δεν είναι δυνατό τα άτομα να αλλάξουν εξ ολοκλήρου μέσα από την εκπαίδευση. Επίσης, φαίνεται να αγνοεί τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα που έχει η εκπαίδευση στο υπάρχον σύστημα, καθώς συμβάλλει στη διαίωσή του μέσα από την αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας. Επιπλέον, κάνοντας λόγο για την υπηρετήση του «γενικού καλού», δείχνει να ξεχνά πως στο καπιταλιστικό σύστημα, δεν υπάρχει ένα τέτοιο γενικό καλό, καθώς τα συμφέροντα διαφοροποιούνται ανάμεσα σε καταπιεστές και καταπιεζόμενους.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι η επιτυχημένη παιδαγωγική σχέση για τον Dewey θα βελτιώνε μεν τις συνθήκες που επικρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο δε θα κατάφερνε να αμφισβητήσει με ουσιαστικό τρόπο την κοινωνική δομή, η οποία παράγει τις συγκεκριμένες συνθήκες. Το μόνο που θα επέφερε θα ήταν κάποιες βραχυπρόθεσμες αλλαγές, δεδομένου ότι η ρίζα του προβλήματος θα παρέμενε αλώβητη. Εάν, λοιπόν, στις συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, η εκπαίδευση διαμόρφωνε στα παιδιά κοινωνική συνείδηση που θα λειτουργούσε σύμφωνα με το «γενικό καλό», τότε δε θα κατάφερνε τίποτα παραπάνω από τη διαίωση του υπάρχοντος.

Σίγουρα δεν απορρίπτω ότι μέσω της παιδαγωγικής πράξης γενικότερα και της παιδαγωγικής σχέσης ειδικότερα θα πρέπει να καλλιεργείται η ευθύνη προς το κοινωνικό σύνολο (Αραβανής, 1999: 43). Απορρίπτω την καλλιέργεια του ατομικισμού, δεδομένου ότι και αυτός συμβάλλει στην αναπαραγωγή του συστήματος απομονώνοντας τους ανθρώπους και υπονομεύοντας τις συλλογικές διεκδικήσεις. Ωστόσο, η καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης, της συναίσθησης δηλαδή της συλλογικής πλευράς του εαυτού μας, πρέπει να γίνεται με κριτικό τρόπο, να συνδυάζεται με μια κριτική θεώρηση της υπάρχουσας κατάστασης. Είναι σημαντικό να δρούμε λαμβάνοντας υπόψη συλλογικά συμφέροντα, ωστόσο να μην έχουμε αυταπάτες ότι τη δεδομένη στιγμή έχουμε κοινά συμφέροντα με όλη την ανθρωπότητα.

Όσον αφορά τη Montessori, η οποία έζησε σε μια πολυτάραχη εποχή, ο κοινωνικός στόχος στον οποίο θεωρεί ότι πρέπει να αποβλέπει η εκπαίδευση, είναι η επίτευξη της ειρήνης. Κατά τη γνώμη της, μια πολύ βασική αιτία αυτής της θλιβερής κατάστασης είναι η ανισορροπία ανάμεσα στις ανάγκες του παιδιού και τις κοινωνικές ανάγκες, οι οποίες κατά κανόνα του επιβάλλονται. Παράλληλα, η ανάπτυξη του εξωτερικού κόσμου είναι ραγδαία, ενώ η εσωτερική ανάπτυξη των ανθρώπων παραμελείται σε πολύ μεγάλο βαθμό. Στόχος είναι

το παιδί να αποκτήσει έλεγχο στον εσωτερικό του κόσμο και για το λόγο αυτό πρέπει να εκπαιδευθεί. Θεωρεί ότι η παιδεία είναι ο μόνος τρόπος για να δημιουργήσουμε ένα νέο ειρηνικό κόσμο, διότι μπορεί να μάθει στα παιδιά να καταλαβαίνουν και να υπακούουν τη φύση τους. Είναι μάλιστα μια διαδικασία που πρέπει να ξεκινά από τη πρώτη στιγμή της ζωής ενός παιδιού, διαμορφώνοντας το κατάλληλο περιβάλλον για την προστασία και την εκδήλωση των φυσικών του τάσεων. Η μόρφωση που θα λάβει το παιδί μέσα από την εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο για την επίτευξη του απώτερου κοινωνικού σκοπού της ειρήνης. Η Montessori είναι πεπεισμένη ότι μέσα από την ανάπτυξη ατόμων με υγιείς προσωπικότητες, μπορούμε να επιτύχουμε την κοινωνική αλλαγή (Μοντεσσόρι, 1986: 29, 37, 50-2, 56-7, 59, 82, 94, 116-8, 122-3).

Μπορούμε να πούμε ότι η θεώρησή της για τα κοινωνικά πρόβλημα της εποχής της είναι ιδιαίτερα ανεπαρκής. Σίγουρα η πεποίθησή της ότι η ανισορροπία ανάμεσα στην καλλιέργεια της προσωπικότητας των ατόμων και στην εξωτερική ανάπτυξη, επιφέρει σοβαρά κοινωνικά προβλήματα, ευσταθεί. Όταν οι αλλαγές του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι ραγδαίες και το άτομο δεν καλλιεργείται κατάλληλα, ώστε να μπορεί να κατανοεί, να προσαρμόζεται και να αξιολογεί αυτές τις αλλαγές, τότε καθίσταται «κοινωνικά ανάπηρο» και παθητικός αποδέκτης. Ωστόσο, η κοινωνική κατάσταση που έχει δημιουργηθεί δεν μπορεί να οφείλεται αποκλειστικά στο άτομο. Είναι η ευρύτερη κοινωνική δομή που προκαλεί τις δυσμενείς συνθήκες για τις οποίες κάνει λόγο η Montessori και που εμποδίζει την καλλιέργεια του ατόμου.

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός και το παιδί ως «ανόθευτος άνθρωπος» – που δεν έχει υποστεί τις συνέπειες της κοινωνικής επιβολής – πρέπει να λάβει τη θέση που του αξίζει στην κοινωνία – να γίνει αντικείμενο λατρείας για την ακρίβεια – θεωρεί ότι εάν προστατέψουμε τις φυσικές τάσεις του, τότε θα επέλθει και η επιθυμητή κοινωνική αλλαγή. Πρόκειται για μια ιδέα που εκκινεί από το θεωρητικό έργο του Rousseau, ο οποίος υποστηρίζει ότι εάν το παιδί μείνει μακριά από τις κοινωνικές επιρροές, έχοντας διατηρήσει ανόθευτη τη φύση του, δεν μπορεί αργότερα να επιζητά την ανελευθερία. Επομένως, αυτό στο οποίο συμφωνούν και οι δύο είναι ότι δε είναι απαραίτητο να αλλάξουμε κάτι στον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένη η κοινωνία, στις σχέσεις που την απαρτίζουν, αλλά η αλλαγή θα προκύψει εάν προστατέψουμε τη φύση του ατόμου. Μόνο εάν δημιουργήσουμε το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να αναπτυχθεί ελεύθερα

το άτομο, θα δημιουργηθεί μια νέα καλύτερη και ειρηνική κοινωνία.

Ακόμα και αν δεχόμασταν ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός, η αλλαγή αυτή δε θα μπορούσε να επέλθει μόνο και μόνο διαμορφώνοντας το σχολικό περιβάλλον έτσι ώστε να προστατεύει τη φύση του παιδιού. Θα έπρεπε οι αλλαγές να είναι ριζικές και να εφαρμόζονταν στο σύνολο του κοινωνικού περιβάλλοντος, δεδομένου ότι η ζωή των παιδιών δεν εκτυλίσσεται μόνο στα σχολικά πλαίσια. Διαφορετικά, θα έπρεπε να απομακρύνουμε τα παιδιά από το κοινωνικό περιβάλλον.

Ωστόσο, προσωπικά, δεν τοποθετούμαι υπέρ της άποψης που θέλει τον άνθρωπο καλό από τη φύση του. Η έννοια της καλοσύνης, είναι μια έννοια που έχει δημιουργηθεί από τους ανθρώπους, προκειμένου να περιγράψει το πώς θα έπρεπε να είναι οι πράξεις του καθενός και της καθεμιάς απέναντι στους συνανθρώπους τους. Επομένως, δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι η φύση των ανθρώπων προβλέπει για το πώς πρέπει να φέρονται μεταξύ τους. Το μόνο που θα καταφέρουμε με την υιοθέτηση της συγκεκριμένης θεώρησης είναι το να προστατεύουμε μια υποτιθέμενη «καλή και αγνή φύση», ενώ παράλληλα αφήνουμε στο απυρόβλητο τις πραγματικές αιτίες του προβλήματος. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες του παιδιού δεν είναι επιθυμητή και απαραίτητη.

Βασιζόμενος στην ίδια πεποίθηση περί καλής ανθρώπινης φύσης, ο Rogers περιορίζεται στην υπόδειξη των εκπαιδευτικών αλλαγών που πρέπει να γίνουν και αγνοεί τους λόγους, από τους οποίους διαμορφώνεται η υπάρχουσα μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος, την οποία θεωρεί ιδιαίτερα βλαπτική προς το πρόσωπο του παιδιού. Και αυτός θεωρεί ότι εάν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, η ανθρώπινη φύση τείνει προς πλήρωση του δυναμικού της. Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, πρόκειται για την τάση προς αυτοπραγμάτωση την οποία διαθέτουν όλοι οι οργανισμοί. Επομένως, η αγωγή των παιδιών πρέπει να διαμορφωθεί με τρόπο που θα επιτρέπει την ομαλή και φυσική έκφραση αυτής της τάσης. Επίσης, τονίζει ότι η παιδεία, όταν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου, μπορεί να ασκήσει καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη της ανθρωπότητας γενικότερα και να εξασφαλίσει στο άτομο καλύτερη ποιότητα ζωής. Κατά τη γνώμη του η ελευθερία είναι επίσης μια τάση «εσωτερική, υποκειμενική, υπαρξιακή» (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 34-7, 39, 102-3). Επομένως, δεν συνδέεται με τις κοινωνικές συνθήκες, αλλά προκύπτει ως φυσική ανάγκη και υπάρχει στη νόηση του κάθε ανθρώπου.

Όπως και η Montessori, ο Rogers θεωρεί ότι η κοινωνία μπορεί να αλλάξει αρκεί να

προστατέψουμε τη φύση του ανθρώπου και να την αφήσουμε να εκδηλωθεί ελεύθερα. Οι παρατηρήσεις των επικριτών του είναι ιδιαίτερα εύστοχες. Σύμφωνα με το Ράσελ (1983) και το Σπρινγκ (1987), ο Rogers αδυνατεί να συνδέσει την ανάπτυξη της προσωπικότητας με την κοινωνική δομή και να εξετάσει πώς αλληλοεπηρεάζονται. Ο Lapassade (1974) συμφωνεί ότι ο Rogers δε διαθέτει κοινωνικοπολιτική ανάλυση και ουσιαστικά ψυχολογιοποιεί κοινωνικά προβλήματα, μετατοπίζοντας την πηγή τους στο άτομο. Επιπλέον, τονίζει ότι η υποτιθέμενη «μη κατευθυντική ουδετερότητα» που εισηγείται για τον δάσκαλο και την δασκάλα, αποτελεί ξεκάθαρα πολιτική στάση υπέρ του υπάρχοντος. Τέλος, ο Ardoino (1978) θεωρεί ότι μια προσέγγιση σαν του Rogers ενδεχομένως να επέφερε βραχυπρόθεσμες αλλαγές, οι οποίες όμως θα αποτελούσαν «καθησυχαστική παραίτηση» (Κοσμόπουλος, Μουλαλούδης, 2003: 192-3).

Επιπλέον, να προσθέσω ότι ο σκεπτικισμός που εισηγείται και η αποθέωση της προσωπικής εμπειρίας, σίγουρα δεν αποτελούν στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην κοινωνική αλλαγή. Εάν παραδεχτούμε ότι η ελευθερία είναι κάτι υποκειμενικό που βιώνεται εσωτερικά από κάθε άτομο και ότι η καθεμία μπορεί να εμπιστευτεί αποκλειστικά και μόνο την προσωπική της εμπειρία – να παραμείνει, με άλλα λόγια, δέσμια της εμπειρικής της γνώσης – τότε θα αρκούσε να πράττει προς όφελός της, σύμφωνα με δικά της κριτήρια. Η συγκεκριμένη ελευθερία στη δράση του ατόμου θα του επέτρεπε να θεωρεί ότι είναι ελεύθερο, οπότε θα είχαμε μια κοινωνία αποτελούμενη από «ελεύθερα άτομα». Ουσιαστικά, όμως, η ελευθερία πέρα από ατομική είναι συλλογική υπόθεση. Όταν συμβιώνουμε στα πλαίσια μιας κοινωνίας με άλλα άτομα, με τα οποία αναπτύσσουμε ποικίλες σχέσεις, τότε η δική μας ελευθερία δεν μπορεί παρά να αποτελεί υπόθεση όλων, όπως και η ελευθερία των υπολοίπων αποτελεί εξίσου δική μας υπόθεση.

Για μια διαλεκτική εξέταση της εκπαίδευσης

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με την κυρίαρχη μορφή της παιδαγωγικής σχέσης μπορεί να αποτελούν βασικά στοιχεία της, ωστόσο, σπάνια εκδηλώνεται με τόσο ξεκάθαρο τρόπο. Συνήθως, σε αυτή βλέπουμε να εκφράζονται οι αντιφάσεις που γενικότερα

εμπεριέχει το υπάρχον σύστημα και τις οποίες συναντούμε σε όλες τις σχέσεις που το συνιστούν. Όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι και η παιδαγωγική σχέση, αφενός τείνει προς την προσαρμογή των μαθητών και των μαθητριών, αφετέρου εκδηλώνεται ως άσκηση ελευθερίας (Pavlidis, 2015: 2). Η παιδαγωγική, λοιπόν, διαδικασία δεν θα μπορούσε να οδηγεί αποκλειστικά στην υποταγή του μαθητή ανταποκρινόμενη στις ανάγκες διατήρησης του συστήματος. Παράλληλα, εμφανίζεται ως διαδικασία που οδηγεί στη χειραφέτηση και την αυτονομία του και μάλιστα αυτό δεν παρουσιάζεται μόνο ως επιδίωξη των δασκάλων που αποδίδουν στο έργο τους αυτό το σκοπό, αλλά είναι κάτι που συναντούμε και σε επίπεδο διακηρύξεων. Θεσμοί, δηλαδή, που εξυπηρετούν το υπάρχον κοινωνικοοικονομικό σύστημα, όπως είναι το κράτος, θέτουν στόχους στην εκπαίδευση, που αν επιτυγχάνονταν θα έθεταν σε αμφισβήτηση την ίδια την ύπαρξή τους, όπως για παράδειγμα είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης που δεν λείπει από κανένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο Spring υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια ενδογενή αντίφαση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο στοχεύει μεν στην προετοιμασία «υπάκουων εργατών», ωστόσο ενδέχεται παράλληλα να συμβάλλει σε αυτό που αποκαλούμε «μόρφωση», η οποία εμπεριέχει χειραφετικά στοιχεία και μπορεί να οδηγήσει σε αμφισβήτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος (Σπρινγκ, 1987: 140).

Αυτή την αντίφαση βιώνει ο δάσκαλος που προσιδιάζει στον τύπο του «αναμορφωτή διανοούμενου», εκείνος δηλαδή που επιδιώκει τη χειραφέτηση των μαθητών και των μαθητριών του με συνειδητό τρόπο. Αφενός, καλείται να υπηρετήσει ένα θεσμό που συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας (Γούναρη, Γρόλλιος, 2010: 185), όπου έρχεται αντιμέτωπος με κοινωνικές πιέσεις προς τον ίδιο και συμπεριφορές εξαναγκασμού και επιβολής προς τα παιδιά (Postic, 1998: 36, 126), και αφετέρου ανταποκρινόμενος στις αξίες του (Postic, 1998: 126) επιθυμεί να εφοδιάσει τους μαθητές και τις μαθήτριες με εργαλεία, με τα οποία θα αμφισβητήσουν την κυρίαρχη κουλτούρα (Γούναρη, Γρόλλιος, 2010: 185). Η αντίφαση αυτή που χαρακτηρίζει την παιδαγωγική σχέση και βιώνεται με έντονο τρόπο από τους συνειδητοποιημένους δασκάλους συνδέεται άμεσα με την αντινομική μορφή που έχει η παιδεία, καθώς από τη μία στοχεύει στη διατήρηση του υπάρχοντος και από την άλλη στην ανανέωση, τη δημιουργία κάτι καινούριου (Παπανούτσος, 1977: 173).

Επομένως, για να κατανοήσουμε την παιδαγωγική σχέση και τη λειτουργία της

εκπαίδευσης γενικότερα, δεν αρκεί ούτε η φιλελεύθερη οπτική που βλέπει την εκπαίδευση ως μέσο για βελτίωση του ατόμου και της κοινωνίας, ούτε εκείνες οι θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση αναπαράγει αποκλειστικά το κοινωνικοπολιτικό σύστημα. Χρειαζόμαστε μια θεώρηση που θα εξετάζει με διαλεκτικό τρόπο το ζήτημα που μας απασχολεί και θα αναδεικνύει τις αντιφάσεις του.

Για παράδειγμα, οι ελευθεριακές θεωρίες για την εκπαίδευση επισημαίνουν ότι τα υποκείμενα μπορούν να δημιουργήσουν δικές τους δομές αντίστασης. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, «κάθε επιτυχημένη ριζοσπαστική αλλαγή στην κοινωνία εξαρτάται ως ένα βαθμό από τις αλλαγές στη χαρακτηριστική δομή και τη συμπεριφορά των ανθρώπων» (Σπρινγκ, 1987: 9). Επομένως, η σημασία που θα δώσουμε στη δημιουργία νέων μορφών κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση. Η διαμόρφωση μη εξουσιαστικών και επαναστατικών υποκειμένων δεν θα συμβεί σε μια μετα-επαναστατική κοινωνία, αλλά πρέπει να ξεκινήσει στο παρόν. Για αυτές τις θεωρίες η κοινωνική αλλαγή έχει νόημα μόνο όταν οι άνθρωποι συμμετέχουν ενεργά στην πραγμάτωσή της. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, η αλλαγή μεθόδων μπορεί να συμβάλει στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Το ζητούμενο είναι μια παιδαγωγική μέθοδος που «θα ενθαρρύνει και θα υποβοηθά την ανάπτυξη μη εξουσιαστικών ατόμων, απρόθυμων να υποκλίνονται μπροστά στην εξουσία» (Σπρινγκ, 1987: 125-6). Ωστόσο, η «ατομική θεραπεία» δεν αποτελεί λύση για την επίλυση κοινωνικών ζητημάτων. Οι ελευθεριακές θεωρίες δεν αγνοούν ότι παράλληλα πρέπει να προσανατολίσουμε τον αγώνα μας ενάντια στις κοινωνικές συνθήκες που εμποδίζουν το άτομο να μορφωθεί και να αναπτυχθεί (Σπρινγκ, 1987: 129, 135).

Ο Freire ανήκει επίσης στους θεωρητικούς που αναγνωρίζουν τη δυνατότητα των υποκειμένων να δημιουργήσουν θύλακες αντίστασης στην υπάρχουσα κοινωνική δομή. Θεωρεί ότι μια πολύ σημαντική πτυχή της επανάστασης είναι η «παιδευτική-διαλογική», η οποία την καθιστά «πολιτιστική επανάσταση», και ξεκινά στο παρόν, συνεχιζόμενη επ' αόριστον, καθώς έτσι διασφαλίζεται η δυναμικότητα και η εξέλιξη της επανάστασης (Φρέιρε, 1977: 167-8). Θεωρεί μάλιστα ότι αν αντιληφθούμε ότι ως υποκείμενα επηρεαζόμαστε από τις κοινωνικές συνθήκες, τότε συνειδητοποιούμε ότι μπορούμε να τις αλλάξουμε (Freire, 1998: 54).

Αναφερόμενος στην εκπαίδευση, επισημαίνει ότι αυτή καθεαυτή δεν εμποδίζει τον κοινωνικό μετασχηματισμό και είναι, μάλιστα, απαραίτητη για την επίτευξή του (Freire,

2006: 141-2). Εξαρτάται τι χαρακτήρα θα δώσουμε σε αυτή, στο βαθμό βέβαια που μπορούμε να κάνουμε κάτι τέτοιο. Πιο συγκεκριμένα, κάνει λόγο για την ικανότητα να αγωνιζόμαστε για την ελευθερία. Βλέπει την παιδαγωγική πράξη ως πολιτική πράξη, καθώς στα πλαίσιά της τίθεται το ερώτημα αν αυτή θα είναι υπέρ του αγώνα για ελευθερία ή κατά αυτού (Freire, 2006: 67, 197). Ανάλογα με την απάντηση που θα δοθεί στο συγκεκριμένο ερώτημα, διαμορφώνονται και οι ρόλοι των συμμετεχόντων στη σχέση. Όταν η απάντηση είναι θετική, το πρώτο βήμα που πρέπει να γίνει είναι ο δάσκαλος να αποποιηθεί το στοιχείο του πατερναλισμού, που συνήθως προσάπτεται από το κοινωνικό σύνολο στο ρόλο του και το οποίο υποβιβάζει την αγωνιστική του ικανότητα, τοποθετώντας τον σε ρόλο «φροντιστή» (Freire, 2006: 68, 93). Με την ανάπτυξη πολιτικής διαύγειας και αναπτυγμένη συνείδηση, μπορεί πιο εύκολα να αντιληφθεί την ευθύνη που έχει απέναντι στον αγώνα για ελευθερία (Freire, 2006: 79· Pavlidis, 2015: 29). Ο «επαναστάτης παιδαγωγός» του Freire, όντας κατ'εξοχήν πολιτικό υποκείμενο, πρέπει να εργάζεται «ενάντια στους μύθους που μας αλλοιώνουν», προσεγγίζοντας μαζί με τις μαθητές του με τρόπο κριτικό την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, με στόχο να την αποδομήσουν και να επιτύχουν τον εξανθρωπισμό. Έτσι, η παιδαγωγική πράξη καθίσταται άσκηση ελευθερίας, μια αμοιβαία και συνεχής απελευθέρωση από τον εξουσιαστή που κρύβουν μέσα τους, ένας αγώνας κατά της κυρίαρχης εξουσίας (Φρέιρε, 1977: 82, 89, 96· Freire, 2006: 148-9).

Επομένως, «κοινωνική ευθύνη» για τον Freire σημαίνει δέσμευση και αφοσίωση στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, τόσο από την πλευρά των δασκάλων, όσο και από την πλευρά των μαθητών και των μαθητριών. Μάλιστα ο βραζιλιάνος παιδαγωγός αναπτύσσει ακόμα περισσότερο αυτή την ιδέα και υποστηρίζει ότι ο αγώνας των δασκάλων δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, αλλά οφείλει να ενταχθεί στον ευρύτερο κοινωνικό αγώνα για απελευθέρωση στο πλευρό των καταπιεζομένων (Φρέιρε, 1977: 46).

Η παιδαγωγική σχέση μπορεί, εν δυνάμει, να καταστεί μέσο αλλαγής των πραγμάτων, τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα (Freire, 2006: 183-4). Απορρίπτοντας το δεσποτισμό και την αλαζονεία, μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για κάθε σχέση (Freire 2006: 74). Όταν η κάθε πλευρά αναγνωρίζει την άλλη ως υποκείμενο, τότε γίνεται αντιληπτό ότι οι ίδιες οι συμμετέχουσες είναι υπεύθυνες για τη διαμόρφωση της σχέσης (Pavlidis, 2015: 20). Αναγνωρίζεται, επομένως, ο καθορισμός της παιδαγωγικής σχέσης από τον τρόπο



δόμησης της κοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα και η ύπαρξη περιθωρίων για υποκειμενική παρέμβαση και διαμόρφωσή της.

Τη δυνατότητα υποκειμενικής παρέμβασης έχουν αναδείξει συστηματικά οι θεωρητικοί μέσα από την ιδέα της αντίστασης στην εκπαίδευση, η οποία παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με τις ιδέες του P. Freire που παρουσίασα. Σύμφωνα με το H. Giroux, στις δομολειτουργιστικές εκδοχές του μαρξισμού φαίνεται να αγνοείται ότι τα ανθρώπινα υποκείμενα δημιουργούν ιστορία και έτσι διαφαίνονται ελάχιστες ελπίδες για αμφισβήτηση και αλλαγή (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 66). Ο Σ. Ράσης επισημαίνει ότι «η εκπαίδευση, όπως και κάθε άλλος κοινωνικός θεσμός, είναι μια δυναμικά εξελισσόμενη κοινωνική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε από τους ανθρώπους, για να εξυπηρετεί τις ανάγκες τους» (Ράσης, 1988: 54). Από τη στιγμή, λοιπόν, που αποτελεί ανθρώπινο δημιούργημα μπορεί να κατανοηθεί, να αμφισβητηθεί, να αλλάξει.

Σε αυτή την ιδέα στηρίχτηκαν οι θεωρητικοί που εισηγήθηκαν την έννοια της αντίστασης στην εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι η αλλαγή είναι εφικτή, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αρκεί να άτομα να δράσουν συνειδητοποιημένα και συλλογικά, εισάγοντας έτσι ένα διαλεκτικό μοντέλο της κυριαρχίας (Ράσης, 1988: 55, 57). Η κυριαρχία δηλαδή δεν είναι μια έννοια στατική, αλλά μέσα από τη διαλεκτική της εξέταση γίνονται φανεροί οι τρόποι με τους οποίους οι υφιστάμενοι και οι υφιστάμενες την εξουσία καταφέρνουν να συμβάλουν στην καταπίεσή τους, αλλά και να αντισταθούν σε αυτήν (Ράσης, 1988: 59). Οι μηχανισμοί κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής δεν επιτελούν πάντα απρόσκοπτα την αναπαραγωγή, αλλά συναντούν στοιχεία αντίστασης, καθώς μέσα από ποικίλες πρακτικές απορρίπτονται τα μηνύματα υπέρ της κυριαρχίας που μεταδίδουν (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 66-8). Επιπλέον, τονίζεται ότι οι δασκάλες μπορεί να είναι υπάλληλοι της εξουσίας, ωστόσο αυτό δεν τις καθιστά απαραίτητα υπηρέτριές της (Ράσης, 1988: 62). Αντιλαμβανόμενες και εκμεταλλευόμενες τις αντιφάσεις του καπιταλισμού, γίνονται ικανές, μέσα από τη διαφοροποίηση των μεθόδων και της ποιότητας των σχέσεων με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να συμμετέχουν στη διαδικασία απελευθέρωσής τους (Ράσης, 1988: 58-61). Έτσι η σχολική τάξη, στην οποία αναπτύσσεται μια «προβληματίζουσα παιδεία» μετατρέπεται σε εστία αντίστασης, που θα ταραξεί την «κοινωνική και πολιτική παθητικότητα» (Ράσης, 1988: 61, 63), οδηγώντας μέσα από την κριτική γνώση στην

κοινωνικοπολιτική δράση (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 548-60). Τέλος, τονίζεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα εξυπηρετεί τα συμφέροντα της κυριαρχίας, ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχει δυνατότητες χειραφέτησης. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να δημιουργηθούν «μη αναπαραγωγικές στιγμές» στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 102-4, 106).

Είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε ότι όσα περιθώρια και αν υπάρχουν η παιδαγωγική σχέση δεν είναι παντοδύναμη και δεν μπορεί από μόνη της να αλλάξει εξ ολοκλήρου τους ανθρώπους και την κοινωνία γενικότερα (Pavlidis, 2015: 31-2). Στα συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, τα περιθώρια προκύπτουν και διαφοροποιούνται, ανάλογα με τις συνθήκες. Επομένως, αυτές θα πρέπει να εκμεταλλεύονται ανάλογα από τους δασκάλους και τις δασκάλες για να συμβάλλει η παιδαγωγική σχέση στο μέγιστο βαθμό στην αλλαγή των υποκειμένων και της κοινωνικής κατάστασης. Η σύνδεση της δομής με την υποκειμενική παρέμβαση, όπως και της κουλτούρας με τις διαδικασίες αυτοσχηματισμού της (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 117) είναι απαραίτητες για να διαφανούν οι χειραφετικές δυνατότητες που προκύπτουν. Όπως, πολύ εύστοχα τονίζει ο Giroux, «τα σχολεία δε θα αλλάξουν την κοινωνία», αλλά μπορούμε στα πλαίσιά τους να δημιουργήσουμε «θύλακες αντίστασης», μέσα από νέες μορφές μάθησης και σχέσεων, οι οποίες θα μπορούν να μεταφερθούν σε άλλες κοινωνικές περιστάσεις που θα εμπλέκονται πιο άμεσα με τον αγώνα για κοινωνική αλλαγή (Γρόλλιος, Γούναρη, 2010: 120).

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εάν θεωρήσουμε δεδομένο ότι η παιδαγωγική σχέση στοχεύει στη γνωστική χειραφέτηση των μαθητών και των μαθητριών, τότε – συνοψίζοντας ό,τι έχει αναφερθεί στην ανάλυση που προηγήθηκε – για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, η παιδαγωγική σχέση πρέπει να παρέχει τα κατάλληλα μορφωτικά εφόδια στους μαθητές και τις μαθήτριες σε ένα γνωστικό επίπεδο και να διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως ιδιότυπη μορφή επικοινωνίας.

Τα εφόδια που χρειάζονται οι μαθητές και οι μαθήτριες σχετίζονται κυρίως με τη μαθησιακή διαδικασία και το πώς αυτή θα χρησιμοποιηθεί, όπως και με τη γνωστική τους ανάπτυξη. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας, ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να αναλαμβάνουν σταδιακά όλο και πιο ενεργητική θέση. Η ενθάρρυνση είναι απαραίτητη, γιατί βοηθάει κυρίως ψυχολογικά τους μαθητές, ωστόσο δεν είναι αρκετή. Χρειάζεται να δίνεται έμφαση εκ μέρους των δασκάλων, όχι μόνο στις παρεχόμενες γνώσεις, αλλά και στη μορφή της διδασκαλίας, δηλαδή στη μέθοδο σκέψης που παρουσιάζουν στους μαθητές – τη διαλεκτική και διερευνητική μέθοδο – και την καλλιέργεια εκείνων των ικανοτήτων που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να αναλάβουν τη μάθησή τους και θα τους βοηθήσουν να καλλιεργήσουν δυνάμεις και να αποκτήσουν εφόδια που θα τους είναι απαραίτητα στην πορεία της ζωής τους (Παναγιώτου, 1982: 226· Postic, 1998: 175, 196· Αραβανής, 1999: 37).

Εφόσον, λοιπόν, αναλαμβάνουν σταδιακά τη μάθησή τους, είναι σημαντικό να αντιληφθούν πώς μπορεί αυτή να χρησιμοποιηθεί ως χειραφετικό εργαλείο. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να γίνεται παράλληλα προσπάθεια για την επίτευξη της κριτικής συνειδητοποίησής τους. Πρώτα απ' όλα χρειάζεται ο ίδιος ο δάσκαλος να αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν εσωτερικεύσει, σε μεγάλο ή μικρό βαθμό, την κυρίαρχη ιδεολογία. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν αυτή την κατάσταση· να αποκτήσουν γνώση αυτής. Ο δάσκαλος και η δασκάλα μπορούν να βοηθήσουν τις μαθήτριες να αποκτήσουν τα μέσα για βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας και του εαυτού τους, δείχνοντας τη μέθοδο, κάνοντας δηλαδή κριτική

ανάλυση και επισημαίνοντας τις αντιφάσεις των υπό εξέταση ζητημάτων, προωθώντας τη διαλεκτική μέθοδο εξέτασης της πραγματικότητας. Αυτός είναι ο τρόπος για να εξετάσουν και να αναστοχαστούν οι μαθήτριες πάνω στα διάφορα κοινωνικά ζητήματα και να αντιληφθούν πώς οι ίδιες διαμορφώνονται από τις κοινωνικές σχέσεις. Αντιλαμβανόμενες τις αντιφάσεις αυτών των σχέσεων, συνειδητοποιούν συνάμα τη δυνατότητα αλλαγής που εμπεριέχουν. Η κριτική αντίληψη των αιτιών της καταπίεσης που υφίστανται οδηγεί στην απόρριψη μοιρολατρικών στάσεων.

Από τη στιγμή που αντιληφθούν με ουσιαστικό τρόπο ότι μπορούν να αλλάξουν την κατάσταση, έχει γίνει ένα πολύ ουσιαστικό βήμα για να μπορέσουν να υπερβούν μια κομφορμιστική στάση απέναντι στον κόσμο και να αναλάβουν δράσεις διαφόρων μορφών για να συμβάλλουν στην αλλαγή της κατάστασης. Μέσα λοιπόν από την πράξη, όπως την εννοεί ο Freire, που εμπεριέχει τον αναστοχασμό και τη μεταμορφωτική δράση, μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος για εξανθρώπιση των μαθητών και των μαθητριών. Έτσι, η μάθησή τους παίρνει μορφή «άσκησης ελευθερίας», καθώς γίνεται το μέσο για να την αποκτήσουν.

Το δεύτερο πολύ σημαντικό στοιχείο, το οποίο μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη της γνωστικής χειραφέτησης των μαθητών και των μαθητριών είναι τα χαρακτηριστικά της σχέσης που αναπτύσσεται, κυρίως ανάμεσα στη δασκάλα και το μαθητή ή τη μαθήτρια, αλλά και στις σχέσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην παιδαγωγική διαδικασία, όπως και το κλίμα που δημιουργείται λόγω αυτών των χαρακτηριστικών. Ένα πολύ βασικό χαρακτηριστικό είναι να μην υποβαθμίζεται και καταστέλλεται η προσωπικότητα του μαθητή και της μαθήτριας κατά την παιδαγωγική πράξη. Η ιδιαιτερότητα που ήδη έχει ως πρόσωπο, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι επιθυμίες, είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη, καθώς σε κάθε αυθεντική μορφωτική διαδικασία ο καθένας και η καθεμία συμμετέχει ως προσωπικότητα. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι είναι απαραίτητο στοιχείο η δασκάλα να γνωρίζει με ουσιαστικό τρόπο το μαθητή και τη μαθήτριά της. Με βάση τη συγκεκριμένη ιδέα, βέλτιστη μέθοδος διδασκαλίας θα μπορούσε να θεωρηθεί εκείνη που συνδυάζει την εξατομικευμένη διδασκαλία με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, καθώς θα μπορούσε να εξασφαλίσει την έμφαση στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη συνεργασία και την αλληλεγγύη ανάμεσα στα μέλη της τάξης, αποφεύγοντας ατομικιστικές και ανταγωνιστικές στάσεις.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό ο δάσκαλος και η δασκάλα να απαλλαγούν από

τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να δώσουν περισσότερο προσωπικό τόνο στην παιδαγωγική διαδικασία, κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές κάθε φορά. Το κλίμα που καλλιεργείται με αυτόν τον τρόπο είναι ελεύθερο και δημιουργικό, ενώ παράλληλα ο μαθητής και η μαθήτρια νιώθουν υποστήριξη. Έχω αναφερθεί στην δημοκρατικομαθητοκεντρική τάξη, όπου σε μια προσπάθεια ανάλυσης του όρου αντιλαμβανόμαστε ότι σίγουρα δίνεται έμφαση στην ατομικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ενώ παράλληλα ακολουθούνται δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, όπου ο καθένας και η καθεμία έχει λόγο. Συμφωνώ με τη συγκεκριμένη άποψη υπό μία προϋπόθεση, ότι δε θα χάνεται καμία «φωνή» υπό το βάρος της πλειοψηφίας. Για να νιώσει η κάθε μαθήτρια ότι ο λόγος της έχει δύναμη και ότι συνιστά ισότιμο μέλος της ομάδας της τάξης, πρέπει να ακολουθούνται διαδικασίες συνδιαμόρφωσης, κατά τις οποίες ένα θέμα θα τίθεται υπό επεξεργασία και η απόφαση που θα λαμβάνεται δε θα προκύπτει από αυτό που πιστεύουν ή επιθυμούν οι περισσότεροι, αλλά θα διαμορφώνεται με συλλογικό τρόπο, ώστε να ικανοποιεί έστω και σε ελάχιστο βαθμό το σύνολο.

Όσον αφορά την ελευθερία και την πειθαρχία στις σχέσεις, αυτές δε θα έπρεπε να θεωρούνται αλληλοαποκλειόμενες έννοιες, αλλά αλληλοεξαρτώμενες. Διαφορετικά, εάν παραδεχτούμε ότι όταν έχουμε το ένα δεν έχουμε το άλλο, οδηγούμαστε σε ακραίες καταστάσεις, που μάλλον δε θα είναι ωφέλιμες για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Σε μια κατάσταση απόλυτης ελευθερίας, χωρίς να υπάρχουν κάποια όρια, κάποιο σχέδιο να ακολουθήσουν, θα νιώθουν σύγχυση και επιπλέον θα οδηγούνται στην αποξένωση, ενώ σε μια κατάσταση απόλυτης πειθαρχίας σίγουρα χάνουν την ιδιότητα του υποκειμένου. Κατά την παιδαγωγική δραστηριότητα είναι απαραίτητα και τα δύο σε μια διαλεκτική σύνθεση. Ο δάσκαλος και η δασκάλα θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τη θέση τους και να ελέγχουν «εάν η απαιτούμενη πειθαρχία είναι υγιής, αν η κατανόηση της πειθαρχίας είναι υγιής, αν ο τρόπος που τη δημιουργούμε και τη ζούμε είναι δημοκρατικός, αν τα περιεχόμενα που έχουμε επινοήσει για την απαιτούμενη πειθαρχία είναι υγιή» (Freire, 2006: 248), προκειμένου αυτή να χρησιμοποιείται ως μέσο για την απόκτηση της ελευθερίας. Εγώ θα έλεγα ότι, ουσιαστικά, αυτό που θα έπρεπε να εξασφαλίζουν μέσα από τη θέση τους είναι ότι το περιβάλλον της τάξης ενισχύει την καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας και όχι την εξωτερικά επιβαλλόμενη πειθαρχία. Έτσι, η πειθαρχία θα είναι το εκούσιο αποτέλεσμα της ελεύθερης εκλογής και η ελευθερία να πλουτίζει τις δυνατότητές της ως αποτέλεσμα της πειθαρχίας (Αραβανής, 1999: 52). Επομένως, η αυτοπειθαρχία λειτουργεί

ως στήριγμα των μαθητών και των μαθητριών για να αποκτήσουν το ζητούμενο, που είναι η ελευθερία. Μάλιστα, είναι σημαντικό να προκύπτει με έμμεσο τρόπο, λόγω της ιδιαίτερης οργάνωσης του περιβάλλοντος, όπου δίνεται ευκαιρία στα παιδιά να ασχοληθούν με δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν και έχουν νόημα για εκείνα.

Τέλος, το κυριότερο στοιχείο αναφορικά με το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι ο διαλογικός χαρακτήρας. Για να επιτευχθεί ο στόχος της γνωστικής χειραφέτησης, ο μόνος δόκιμος τρόπος επικοινωνίας είναι ο ειλικρινής και κριτικός παιδαγωγικός διάλογος, ο οποίος φέρνει κοντά τα δύο μέρη και αποτελεί συνάντηση μεταξύ προσωπικοτήτων, καθώς ο καθένας από τους δύο συμμετέχει με όλο του το είναι σε αυτή την επικοινωνία. Τότε η σχέση-επικοινωνία χάνει σταδιακά τον ιεραρχικό της χαρακτήρα και γίνεται σχέση αμοιβαιότητας, μετατρέποντας την εξουσία των δασκάλων σε αμοιβαιότητα. Οι δύο πλευρές αλληλοεπηρεάζονται και αναπτύσσονται μέσα από αυτή την ανταλλαγή. Ποτέ δε θεωρείται ότι κάποια έχει φτάσει στο ζενίθ της ανάπτυξης της ως προσωπικότητα. Όσο έρχεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους και συνδιαλέγεται μαζί τους, έχει περιθώρια για περαιτέρω ανάπτυξη. Επιπλέον, όταν παρουσιάζεται συνέπεια λόγων και πράξεων, ιδιαίτερα από την πλευρά των ενηλίκων, τότε καλλιεργείται ο σεβασμός και η αναγνώριση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η αλληλοδιείσδυση των υποκειμένων της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Η επίτευξη της γνωστικής χειραφέτησης συνδέεται άμεσα και προϋποθέτει την άρση της αντίφασης της παιδαγωγικής σχέσης. Αφενός, πρόκειται για μια σχέση που προϋποθέτει την ανισότητα ανάμεσα στις δύο πλευρές και, ως εκ τούτου, την εξάρτηση της μιας πλευράς από την άλλη και αφετέρου στοχεύει στην αυτονομία αυτής της «εξαρτημένης» πλευράς της. Ωστόσο, έδειξα ότι το ένα δεν αποκλείει το άλλο. Επιπλέον, με τη συγκεκριμένη αντίφαση συνδέεται και η αντίφαση που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αφενός εμφανίζεται ως ένας θεσμός που συμβάλλει στην αναπαραγωγή του υπάρχοντος κοινωνικοοικονομικού συστήματος και επομένως στην διαίωνιση της κοινωνικής ανισότητας. Αφετέρου, στα πλαίσιά του δημιουργούνται τα περιθώρια για απελευθερωτική δράση των υποκειμένων, δεδομένου ότι μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις που αντιμάχονται και αμφισβητούν την κυρίαρχη μορφή σχέσεων και παρέχονται ευκαιρίες μόρφωσης.

Στην πραγματικότητα, η παιδαγωγική σχέση μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη όταν καταλήγει σε άρση της πρώτης αντίφασης, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την πλευρά της

αντίστασης στη δεύτερη αντίφαση. Όταν, δηλαδή, η αυθεντία των δασκάλων χρησιμοποιείται προς επίτευξη της αυτονομίας του μαθητή και της μαθήτριας και όχι προς διαίωνη της αρχικής ανισότητας δασκάλου-μαθητή, τότε ενισχύεται το χειραφετικό στοιχείο που εμπεριέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, από την άποψη ότι αποτελεί ένα χώρο που μπορεί να προσφέρει αυθεντική μόρφωση και έτσι να επιτρέψει, ως ένα βαθμό, τη δημιουργία θυλάκων αντίστασης και απελευθέρωσης εντός αυτού. Το υπάρχον, δηλαδή, χρησιμοποιείται ως «βάση», στη συνέχεια το κατανοούμε και στηριζόμενες σε αυτή την κατανόηση το αλλάζουμε, φτιάχνουμε κάτι καινούριο.

Με αυτό το γνωστικό στόχο της παιδαγωγικής σχέσης συνδέεται και ο γενικότερος στόχος που αυτή έχει, που είναι η εξανθρώπιση. Υιοθετώντας την έννοια του Freire, θεωρώ ότι αυτός θα πρέπει να είναι ο βαθύτερος στόχος σε κάθε παιδαγωγική διαδικασία, η οποία θέλει να είναι επαναστατική, να συμβάλλει δηλαδή στην κοινωνική αλλαγή: Οι μαθητές και οι μαθήτριες να αρχίσουν να αναπτύσσονται ως υποκείμενα, τα οποία κατανοούν τον κόσμο γύρω τους και τον εαυτό τους και δρουν για να αλλάξουν ό,τι δεν ικανοποιεί τις ανάγκες που έχουν ως άνθρωποι, όπως είναι για παράδειγμα οι σχέσεις καταπίεσης και εκμετάλλευσης, η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους, η αποξένωση, η εξαθλίωση και η εξάντληση και οι κακής ποιότητας βιοτικές συνθήκες.

Ο Freire από μια ανθρωπιστική οπτική, η οποία βλέπει τον άνθρωπο καλό από τη φύση του και να τείνει προς κάτι καλό, θεωρεί ότι αυτός είναι ο προορισμός του ανθρώπου, να ξαναγίνει «άρτιος άνθρωπος». Ωστόσο, θεωρώ ότι ο άνθρωπος δεν είναι από τη φύση του ούτε καλός ούτε κακός, αλλά «εν δυνάμει καλός» και «εν δυνάμει κακός» και διαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες υπό τις οποίες αναπτύσσεται. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι υιοθετώ κάποια νετερμινιστική στάση από την αντίθετη πλευρά, ότι δηλαδή ο άνθρωπος είναι έρμαιο των κοινωνικών συνθηκών. Αυτό που υποστηρίζω μέσα από τη συγκεκριμένη παραδοχή είναι ότι το σκοπό προς τον οποίο τείνει η ανάπτυξη του νέου ανθρώπου, τον θέτουμε εμείς, ανάλογα με το είδος της κοινωνίας που θέλουμε να κάνουμε πράξη. Εάν, λοιπόν, υποστηρίζουμε ότι σκοπός είναι ο άνθρωπος να ξανά βρει την ανθρώπινη υπόστασή του, αυτό το κάνουμε όχι γιατί προς τα εκεί τείνει από τη φύση του, αλλά γιατί η κοινωνία που θέλουμε μπορεί να γίνει εφικτή μόνο με τη διαμόρφωση τέτοιων ανθρώπων· υποκειμένων που σκέφτονται κριτικά, δεν παύουν ποτέ να κάνουν την ελευθερία πράξη και δεν εγκλωβίζονται σε δογματισμούς. Η κριτική σκέψη, άλλωστε, δε συνάδει με τη δογματική

σκέψη. Οπότε τέτοιου είδους υποκείμενα, δε θα εγκλωβίζονταν ποτέ σε αιώνιες ιδέες και αλήθειες. Θα ήταν ανά πάσα στιγμή σε θέση να επαναπραγματευτούν όσα πιστεύουν με πρόταγμα πάντα την ελευθερία.

Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι επιτυχημένη παιδαγωγική σχέση θεωρείται όχι απλά αυτή που καθιστά τους μαθητές υποκείμενα ίσα προς το δάσκαλο και τη δασκάλα (Φρέιρε, 1977: 79, 88· Αραβανής, 1999: 50, 52· Freire, 2006: 253), αλλά εκείνη που τους κάνει ικανούς να τους ξεπεράσουν, να κάνουν ένα βήμα παραπέρα. Ο στόχος της παιδαγωγικής σχέσης δεν μπορεί να είναι άλλος από αυτόν. Τότε ο δάσκαλος αισθάνεται ολοκληρωμένος και ότι εκπλήρωσε με επιτυχία το έργο του· όταν βλέπει τους μαθητές και τις μαθήτριές του να φτάνουν πιο μακριά από εκείνον, να κάνουν κάτι παραπάνω τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο – μέσα από την εξανθρώπισή τους να συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή.

Τα παιδιά διανύουν την πιο ευαίσθητη περίοδο της ζωής τους, καθώς παρουσιάζουν ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στα ερεθίσματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους. Είναι πολύ σημαντικό, οι συνειδητοποιημένοι δάσκαλοι να δείξουν σε αυτά ότι δεν υπάρχουν μόνο σχέσεις εξουσίας και εκμετάλλευσης, αλλά και σχέσεις αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, τις οποίες μπορούν να βιώσουν στην πράξη. Μέσα από αυτό το διαφορετικό παράδειγμα σχέσεων, η τάξη μετατρέπεται σε «εστία αντίστασης» και μπορεί να συμβάλει – όσο είναι δυνατό – στην πολιτική αφύπνιση και κινητοποίηση των υποκειμένων.

Η παρούσα εργασία ήταν μια προσπάθεια εξέτασης των τρόπων μέσα από τους οποίους, η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών μπορεί να λειτουργήσει χειραφετικά, αποτελώντας παράδειγμα ενός διαφορετικού είδους ανθρώπινης σχέσης – σε σύγκριση με την κυρίαρχη μορφή σχέσεων αλλοτριώσης, καταπίεσης, ανταγωνισμού – και να συμβάλει με το δικό της τρόπο στην κοινωνική αλλαγή. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, επιχείρησα να αναδείξω και να εξετάσω ορισμένα βασικά σημεία του συγκεκριμένου ζητήματος, χωρίς να θεωρώ ότι έχω εξαντλήσει το θέμα. Αναγνωρίζω ότι υπάρχουν πολλά ζητήματα συναπτόμενα με το συγκεκριμένο θέμα, που προσφέρονται για περαιτέρω διερεύνηση, την αναγκαιότητα της οποίας κρίνω ιδιαίτερος μεγάλη, δεδομένης της κομβικής σημασίας που έχει η εκπαίδευση για τις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αραβανής, Γ. (1999) *Αυθεντία και εκπαίδευση: παιδαγωγική και κοινωνιολογική προσέγγιση*, Γρηγόρης (Αθήνα)
- Blackledge, D., Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Έκφραση (Αθήνα)
- Βυγκότσκι, Λ. (2008) *Σκέψη και Γλώσσα, Γνώση* (Αθήνα)
- Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (2010) *Κριτική παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*, Gutenberg (Θεσσαλονίκη)
- Ιζαμπέρ-Ζαματί, Β. «Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα», στο: Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση (Αθήνα)
- Ιλλιτς, Ι. (1976) *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, Νεφέλη (Αθήνα)
- James, M. (ed.) (1995) *Social reconstruction through education: The philosophy, history & curricula of a radical ideal*, Albex (New Jersey)
- Κάπος, Π. «Λόγος», στο: *Φιλοσοφικό κοινωνιολογικό λεξικό* (1994), Κ. Καπόπουλος (Αθήνα)
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (2008) *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*, Επίκεντρο (Θεσσαλονίκη)
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1980) *Η Νέα Αγωγή*, τόμ. Α', Βιβλία για όλους (Αθήνα)
- Κοσμόπουλος, Α., Μουλαλούδης, Γ. (2003) *Ο Carl Rogers & η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα (Αθήνα)
- Κροπότκιν, Π. (2013) *Λόγια ενός επαναστατημένου*, Νησίδες (Αθήνα)
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994) *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Σμυρνιωτάκης (Αθήνα)
- Μαργου, Η. (1961) *Ιστορία της εκπαιδύσεως κατά την αρχαιότητα*, (Αθήναι)
- Matthews, M. «Γνώση, δράση και δύναμη» στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή* (1985), Κέντρο μελετών και αυτομόρφωσης (Αθήνα)
- Μοντεσσόρι, Μ. (1986) *Παιδαγωγικό Μανιφέστο*, Γλάρος (Αθήνα)
- Μπακούνιν, Μ. (1986) *Θεός και κράτος, Ελεύθερος Τύπος* (Αθήνα)

- Μπόουλς, Σ., Γκίντις, Χ. «Πέρα από την εκπαιδευτική Δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται», στο: Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση (Αθήνα)
- Μπουρντιέ, Π. «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», στο: Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση (Αθήνα)
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003) *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*, Ατραπός (Αθήνα)
- Ντιούι, Τζ. (1926) *Το σχολείο και το παιδί*, Βιβλιοπωλείο Σαλίβερος (Αθήνα)
- Ντιούι, Τζ. (1982) *Το σχολείο και η κοινωνία*, Γλάρος (Αθήνα)
- Οικονομίδης, Ν. «Δόξα και επιστήμη», στο: *Φιλοσοφικό κοινωνιολογικό λεξικό* (1994), Κ. Καπόπουλος (Αθήνα)
- Παναγιώτου, Ζ. (1982) *Θεώρηση του φαινομένου της μάθησης από ψυχολογική, παιδαγωγική και διδακτική άποψη*, (Θεσσαλονίκη)
- Παπανούτσος, Ε. (1977) *Φιλοσοφία και Παιδεία*, Ίκαρος
- Πατέλης, Δ. «Διάνοια και λόγος», στο: *Φιλοσοφικό κοινωνιολογικό λεξικό* (1994), Κ. Καπόπουλος (Αθήνα)
- Πατέλης, Δ. «Εμπειρικό και θεωρητικό», στο: *Φιλοσοφικό κοινωνιολογικό λεξικό* (1994), Κ. Καπόπουλος (Αθήνα)
- Παυλίδης, Π. «Ζητήματα ηθικής αγωγής στη σοσιαλιστική παιδεία», *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 1ο μέρος, τεύχος 80, Χειμώνας 2007, σσ. 49-57
- Pavlidis, P. "Social consciousness, education and transformative activity", *Journal for critical education policy studies* (2015) 13(2), pp. 1-37
- Πελεgrίνης, (2009) *Λεξικό της φιλοσοφίας*, Ελληνικά Γράμματα (Αθήνα)
- Πλάτων, *Συμπόσιον*, μτφρ. Συκουρτής, Ι., Ι.Δ. Κολλάρος & ΣΙΑ (Αθήναι)
- Postic, M. (1998) *Η μορφωτική σχέση*, Gutenberg (Αθήνα)
- Ράσης, Σ. «Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση», *Σύγχρονη εκπαίδευση: τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, αρ. 40 (1988), σσ. 52-63
- Reble, A. (2010) *Ιστορία της παιδαγωγικής*, Παπαδήμας (Αθήνα)
- Rousseau, J.J. (2001) *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, βιβλία I-III, Πλέθρον (Αθήνα)
- Σπρινγκ, Τζ. (1987) *Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης*, Ελεύθερος Τύπος (Αθήνα)
- Συκουρτής, Ι. «Εισαγωγή», στο: *Πλάτωνος Συμπόσιον* (1970), Ι.Δ. Κολλάρος & ΣΙΑ (Αθήναι)

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση (Αθήνα)

Φρέιρε, Π. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Κέδρος (Αθήνα)

Freire, P. «Μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης» στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή* (1985), Κέντρο μελετών και αυτομόρφωσης (Αθήνα)

Freire, P. (1998) *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civil courage*, Rowman & Littlefield

Freire, P. (2006) *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Επίκεντρο (Θεσσαλονίκη)