

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΣΟΦΙΑ-ΧΑΡΑ ΓΚΑΝΕΤΣΟΥ
ΑΜ:313Δ018**

**«Οι κοινωνικές θεωρίες της γνώσης και η σχετικότητα των εννοιών:
φιλοσοφικές παραδοχές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις, υπό το πρίσμα
των κonstruktivistικών αντιλήψεων για τη γνώση»**

Επιβλέπων: Χρήστος Ξανθόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής

Μέλος: Δημήτρης Λαμπρέλλης, Καθηγητής

Μέλος: Αντώνης Παπαρίζος, Καθηγητής

ΑΘΗΝΑ 2019

Αφιερώνεται:

Στον Θανάση και τον Μάριο, τους δύο λατρεμένους μου γιούς
που αποτελούν την αληθινή πηγή έμπνευσης στη ζωή μου

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Χρήστο Ξανθόπουλο για τη συνεχή καθοδήγησή του και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε ως προς τη διεκπεραίωση της διδακτορικής μου διατριβής.

Ευχαριστώ τον καθηγητή κύριο Δημήτρη Λαμπρέλλη και τον καθηγητή κύριο Αντώνη Παπαρίζο, τα μέλη της τριμελούς επιτροπής μου για τη στήριξή τους και την εμπιστοσύνη τους αναφορικά με την έρευνά μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους δύο μου γιούς, το Θανάση και το Μάριο, οι οποίοι στάθηκαν δίπλα μου και με ενθάρρυναν σε όλη αυτή τη δύσκολη περίοδο. Η δική τους θετική ενέργεια ήταν καταλυτικής σημασίας για την ολοκλήρωση της διατριβής μου. Τους εύχομαι καλή δύναμη στο δύσκολο δρόμο των επιστημών που επέλεξαν μέσα από τα βάθη της ψυχής μου. Είμαι και θα παραμείνω αρωγός,στηρίζοντας τις επιλογές τους.

Περίληψη

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή κατεβλήθη προσπάθεια μελέτης αντιπροσωπευτικών θεωριών συγκρότησης και μετάδοσης της γνώσης, οι οποίες με το πέρασμα του χρόνου όχι απλώς άφηναν το εκπαιδευτικό τους αποτύπωμα, αλλά αναδιαμορφώνονταν από άλλες πιο σύγχρονες, ή έπαιρναν βασικά στοιχεία τους, και με τις απαραίτητες ζυμώσεις οδηγούσαν στη δημιουργία νέων θεωριών με στοιχεία εμπνευσμένα και παρμένα από αυτές του παρελθόντος για να γίνουν πιο λειτουργικές και πιο αποτελεσματικές στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες.

Έτσι, η γνώση κάθε φορά συγκροτούνταν και μεταδιδόταν κάτω από διαφορετικές φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές. Γινόταν, παράλληλα, εργαλείο για τον άνθρωπο ο οποίος στην πορεία του, προσπαθούσε και συνεχίζει να προσπαθεί μέσα από τη γνώση να βελτιώσει τις ατομικές και κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του, αλλά και να υπηρετήσει την επιστήμη την οποία έχει επιλέξει δίνοντάς της νέα δυναμική για να είναι πάντα επίκαιρη και να ανταποκρίνεται στους εκάστοτε καιρούς. Μελετήθηκαν, λοιπόν, θεωρίες παγκόσμιας εμβέλειας από την αρχαιότητα, όπως αυτές του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, μελετήθηκαν θεωρίες κομβικών φιλοσόφων και παιδαγωγών, όπως του Καρτέσιου, του Λοκ, αλλά και ολόκληρα ρεύματα, όπως ο Εμπειρισμός και ο Ορθολογισμός, στα οποία η γνώση προσεγγίζονταν από διαφορετική οπτική. Γίνεται, επίσης, μνεία στον Καντ, ο οποίος επιχειρεί μία σύνθεση, έναν συγκερασμό με στοιχεία και των δύο αυτών θεωριών.

Ο Dewey και ο Piaget έρχονται να προσθέσουν στοιχεία διαχρονικά αναφορικά με τη συγκρότηση και μετάδοση της γνώσης που θα αποτελέσουν τη βάση των σύγχρονων θεωριών. Στη συνέχεια, μελετήθηκε η γνώση ως κοινωνικό δημιούργημα, οπότε υπεισέρχεται και η Κοινωνιολογία της γνώσης. Στο σημείο αυτό μελετήθηκε και η σχολή του Εδιμβούργου, η «Νέα» Κοινωνιολογία της γνώσης. Ακολούθως, παρουσιάστηκαν οι θέσεις του Κονστρουκτιβισμού σχετικά με τη συγκρότηση της γνώσης: ο Κονστρουκτιβισμός καθιστά το μαθητή το επίκεντρο της διαδικασίας συγκρότησης της γνώσης και μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής πια κοινωνίας έχουμε την διαπολιτισμική εκπαίδευση να προσπαθεί να δώσει απάντηση στην

πολυχρωμία των καιρών, προσβλέποντας σε μία κοινωνία παροχής ίσων ευκαιριών, η οποία θα εγγυάται την αρμονία και την πρόοδο.

Αισιοδοξώντας σε μία μικρή μαζικοποίηση στη βελτίωση της φιλοσοφίας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επιχειρήσαμε να διατυπώσουμε κάποιες απόψεις μας σχετικά με την αλλαγή- βελτίωση κάποιων σημείων της δικής μας εκπαίδευσης, που ίσως προοιωνίζουν μια στροφή προς την ενασχόληση των αρμοδίων για μία εκπαίδευση όπου η μετάδοση της γνώσης θα είναι μια διαδικασία επικοινωνιακή με άξονα τον ανθρώπινο παράγοντα και στοχοθεσία την αρμονική ζωή του μέσα στην κοινωνία. Αισιοδοξούμε στη συμβολή μιας εκπαίδευσης με πρόσβαση στη χαρούμενη και χρηστική γνώση που οδηγεί σε μια κοινωνία καλλιεργημένων ατόμων, φορέων της γνώσης, όπου το άτομο με το δικό του ρόλο και το δικό του στίγμα σε αυτή γίνεται παράγοντας συμβολής στην ανάπτυξη και την ευημερία.

Λέξεις κλειδιά: συγκρότηση της γνώσης, μετάδοση της γνώσης, κονστρουκτιβισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, χαρούμενη γνώση

Abstract

In this thesis, there has been made attempt to study representative theories for the creation and transmission of knowledge, which, throughout the years, not only did they leave their educational footprint, but also they were being reformed by others more contemporary or they adopted some basic elements and by means of the necessary fermentation new theories were created, with elements inspired and taken of those of the past so as to become more functional and much more effective on specific every time conditions.

In this way, knowledge was created each time and transmitted under different philosophical and pedagogical principles and became the tool at the same time for the man who in his course, is trying not only to improve his personal and social living conditions through knowledge but to respond effectively to the science he has chosen, giving it new dynamic, so as to be updated and to keep up with the times. Theories of universal acceptance were studied since the ancient times, like this of Plato and Aristotle, theories of prominent philosophers and pedagogists like that of Descartes and Locke were studied but also whole “currents” of creation and transmission of knowledge like Empiricism and Rationalism, in which, knowledge was approached from a different angle, so that, finally, there can be attempted by Kant, a composition, a merging with elements of both these theories.

Dewey and Piaget come to add timeless value elements relevant to the creation and transmission of knowledge which will be the foundation of the contemporary theories. Then, knowledge as a social construction was studied, when sociology of knowledge makes its appearance, studying at this point « the Edinburgh school » with the «new» Sociology of knowledge. Consequently, there takes place the study of Constructivism, rendering the student at the centre of the creating of knowledge process and within the context of multicultural society, we have intercultural education, trying to give an answer to the multicolor of the times, targeting at a society of equal opportunities which will guarantee harmony and progress.

Hoping for a slight contribution to the improvement of the philosophy of the education provided, we have tried to formulate some of our views concerning the change- improving some key points of our own education which will probably lead to a shift towards engaging those responsible for a kind of education where the transmission of knowledge will be a constructive process that focuses on the human factor targeting at an harmonious life in society.

We are optimistic about the contribution of an education with access to joyful and utilitarian knowledge that leads to a society of cultured individuals where the individual with its own role and its own print makes him a contributor to growth and prosperity.

Keywords: creating of knowledge, knowledge transmission, constructivism, intercultural education, educational planning, joyful knowledge/learning

Περιεχόμενα

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
Εισαγωγή	14
1. Υποθέσεις της εργασίας	14
2. Σκοπός και στρατηγική της εργασίας.....	16
3. Εμπόδια και δυσκολίες	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	20
ΓΝΩΣΗ.....	20
1.1. Η γνώση γενικά.....	21
1.2. Ορισμοί της έννοιας γνώση.....	22
1.3.Σοφιστές και γνώση.....	24
1.4. Η παιδεία στον Πλάτωνα	29
1.4.1.Ορισμός, μετάδοση και συγκρότηση της γνώσης στον Μένωνα, την Πολιτεία και τον Θεαίτητο	34
1.4.2.Η θεωρία της ανάμνησης.....	35
1.4.3. Θεωρία των Ιδεών	37
1.5. Αριστοτέλης και θεωρία της βιωματικής γνώσης.....	42
1.6.Αρχαίοι Σκεπτικοί	54
1.6.1.Ο Hegel ερμηνεύει τον Αρχαίο Σκεπτικισμό	56
1.6.2. Σέξτος ο Εμπειρικός.....	57
ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΣ- ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΚΑΝΤΙΑΝΗ ΣΥΝΘΕΣΗ	60
2.7. Ορθολογισμός	61
2.7.1.Λάιμπνιτς (Leibniz)	64
2.7.2.Σπινόζα	67
2.8. Καρτέσιος και γνώση.....	70
2.8.1 Καρτέσιος γενικά.....	70

2.8.2. Καρτέσιος και μεθοδολογία προς τη γνώση	72
2.8.3. Η μέθοδος του Καρτέσιου.....	76
2.9. Εμπειρισμός	79
2.9.1. Τζων Λοκ (John Locke).....	81
2.9.2. Ντέιβιντ Χιουμ (David Hume).....	84
2.10. Καντιανή Σύνθεση	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	94
ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗ	94
3.1. Γνώση και Επιστήμη γενικά.....	95
3.2. Απόψεις του Thomas Kuhn για τη γνώση	95
3.3. Η γνώση ως κοινωνικό δημιούργημα	99
3.3.1. Dewey.....	99
3.3.1.α. Εμπειρία και σκέψη	102
3.3.1.β. Δημοκρατία και εκπαίδευση.....	105
3.3.1.γ. Φιλοσοφία της εκπαίδευσης κατά Dewey	107
3.3.1.δ. Νέα Παιδαγωγική κατά Dewey.....	110
3.3.2. Δομικός εποικοδομισμός – Piaget- Η λογικομαθηματική μάθηση του J. Piaget.	113
3.3.3. Εποικοδομισμός του Papert.....	117
3.3.4. Κοινωνιολογία της γνώσης.....	120
3.3.5. Σχολή του Εδιμβούργου	123
3.4. Άλλες απόψεις.....	126
3.4.1. Feyerabend.....	127
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο	137
ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ	137
4.1. Κονστρουκτιβισμός	137
4.2. Μορφές Κονστρουκτιβισμού	140

4.3.Κονστρουκτιβισμός, γλώσσα και κοινωνία.....	143
4.4.Η συνεισφορά του κονστρουκτιβισμού	144
4.5. Συγκριτική ανάλυση Ορθολογικών και Κονστρουκτιβιστικών απόψεων για τη γνώση	146
ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	148
5.1.1. Μάθηση- Γνώση: διάκριση των εννοιών.....	150
5.1.2.Βασικές Αρχές της Μάθησης.....	152
5.1.3.Σύγχρονη εποχή: σχολείο- μαθητής-εκπαιδευτικός και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν λόγω ασάφειας αξιών και εννοιών	154
5.1.4.Εκπαίδευση και οικονομία.....	158
5.2. Μετάδοση της γνώσης και επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τον Dewey και τον Piaget	163
5.4. Διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα	173
5.4.1Αφομοιωτικό μοντέλο	173
5.4.2.Μοντέλο Ενσωμάτωσης	174
5.4.3. Πολυπολιτισμικό Μοντέλο.....	175
5.4.4.Αντιρατσιστικό Μοντέλο	177
5.4.5.Διαπολιτισμικό μοντέλο	177
5.5. Πολυπολιτισμικότητα.....	180
5.6. Διαπολιτισμικότητα.....	184
5.7. Κοινοτισμός-Η θεωρία του κοινοτισμού.....	191
5.8. Φιλελευθερισμός-Η θεωρία του φιλελευθερισμού	192
5.9. Kymlicka.....	194
5.9.1.Πολυπολιτισμικές πολιτείες και διαπολιτισμικοί πολίτες.....	200
5.10. Taylor	205
5.11. Συμπεράσματα	208
5.12.Προτάσεις για αλλαγές εφικτές στα πλαίσια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	214

5.13. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	219
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	222

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εισαγωγή

Ο διαλογισμός προσδίδει ευελιξία στο νου, επειδή τον απεγκλωβίζει από την αμεσότητα του παρόντος, αφυπνίζοντας στη μνήμη εμπειρίες του παρελθόντος και δίνοντας κίνητρα για το μέλλον.

«....ἄμα πρόσω καὶ ὀπίσω λεύσσει»

Ομήρου, ΙλιάδοςΓ' 109-110

Στην εποχή της κρίσης η φιλοσοφία και η εκπαίδευση αποκτούν τον πιο σημαντικό τους ρόλο, διότι η κρίση συμβαίνει εν μέσω υψηλής τεχνολογίας και οι φιλοσοφικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις από τη μια συνδέονται με το επίκεντρο αυτής της κρίσης και από την άλλη αποτελούν τη μόνη ίσως αισιόδοξη απάντηση σε μια κοινωνία που έχει χάσει τον προσανατολισμό της. *Η ανάλυση, λοιπόν, των κοινωνικών θεωριών της γνώσης και η σχετικότητα των εννοιών -φιλοσοφικές παραδοχές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις, υπό το πρίσμα των κονστρουκτιβιστικών αντιλήψεων για τη γνώση, αποτελούν κρίκους στην αλυσίδα της ανάπτυξης και της μετατροπής αυτής της κρίσης σε ευκαιρία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές μεθόδους και εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία με τη σειρά τους θα οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην ανάπτυξη και στην αισιόδοξη οργάνωση της παραγωγικότητάς τους, αλλά και της ίδιας της ζωής τους, ώστε να συμβάλλουν στην υγιή κοινωνική αναπαραγωγή, η οποία αποτελεί τη βάση σύνδεσης της γνώσης με τη δημιουργική παραγωγικότητα.*

Στη σημερινή εποχή, αυτό που έχουμε ήδη συνειδητοποιήσει είναι ότι όσο περισσότερο η γνώση μας εκτείνεται στο χώρο και το χρόνο, τόσο περισσότερο συνειδητοποιούμε την άγνοιά μας. Και η αντικειμενική αλήθεια για τον κόσμο μας, μεταβάλλεται κάθε φορά από τη θέση από την οποία την προσδιορίζουμε.

1. Υποθέσεις της εργασίας

Υπόθεση της εργασίας μας αποτελεί ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία του συστήματος που επικρατεί ως προς τη συγκρότηση και μετάδοση της γνώσης έχει συμβάλει στη συρρίκνωση των μεταδιδόμενων αξιών και έχει ξεφύγει από τις αρχές που τη

διακατείχαν σε προγενέστερες εποχές, όπου φιλόσοφοι και παιδαγωγοί βρίσκονταν σε μια διαρκή αναζήτηση για το καλύτερο.

Επιπλέον, υπόθεση της εργασίας μας αποτελεί, ότι το σημερινό εκπαιδευτικό μας σύστημα με τον τρόπο που έχει σχεδιαστεί και εφαρμόζεται, μοιάζει να είναι αναποτελεσματικό και να μην πληροί τον στόχο του, να μη διαμορφώνει δηλαδή πολίτες, οι οποίοι με εφόδιο τη γνώση, να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των καιρών και να βγάλουν την κοινωνία από το αδιέξοδο.

Υπόθεση, επίσης της εργασίας είναι ότι ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης είναι μάλλον παθητικός και το άτομο δεν καλλιεργεί τη φαντασία του και την εφευρετικότητά του και κατά συνέπεια αδυνατεί να είναι ενεργητικό και να αντιληφθεί τον κόσμο μέσα από τη δική του οπτική.

Επιπλέον, υπόθεση είναι ότι το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα έχει απομακρυνθεί από τις βασικές αρχές της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, έχει γίνει φλύαρο θεωρητικά και ελλιπές στην πράξη, στην εφαρμογή του, και θα πρέπει να αναδιοργανωθεί και με επιστημονικότητα να προσαρμοστεί στις σύγχρονες ανάγκες της παροχής ίσων και ουσιαστικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από τη μεγαλύτερη πολυχρωμία που έχει βιώσει η κοινωνία μας.

Θα απαντηθούν ερωτήματα, όπως ποια δομή ισχύος επιτρέπει σε όλες τις κοινωνικές ομάδες να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, να γίνουν δηλαδή φορείς επικοινωνίας της γνώσης τους για την κοινωνία προς τους άλλους και να μοιραστούν τη μορφοποίηση της ίδιας της δομής της εμπειρίας.

Τα ερωτήματα τα οποία τίθενται και θα καταβληθεί προσπάθεια να απαντηθούν είναι:

- ✓ Πώς συγκροτούνται οι έννοιες στη σημερινή εποχή;
- ✓ Πώς μεταδίδεται η γνώση στη σημερινή εποχή;
- ✓ Ποιος τελικά αποφασίζει τι θα διδαχθεί;
- ✓ Ποιος είναι ο τρόπος μετάδοσής των εννοιών στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- ✓ Μπορούν στις ημέρες μας οι έννοιες να θεωρούνται απόλυτες ή διέπονται από σχετικότητα, αποκτούν, δηλαδή, νόημα μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα;

- ✓ Υπάρχει τρόπος μέσα από ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα να παρέχεται η δυνατότητα επιλογής από το μαθητή των γνώσεων που θα αφορούν τη δική του εξέλιξη και το δικό του όραμα στη ζωή;
- ✓ Καταγράφεται εν κατακλείδι το δικαίωμα στη χαρούμενη γνώση, τη γνώση που δεν έχει καταναγκαστικό χαρακτήρα;

2. Σκοπός και στρατηγική της εργασίας

Ο σκοπός, λοιπόν, της εργασίας είναι η σύνδεση των κοινωνικών θεωριών της γνώσης και των κονστρουκτιβιστικών αντιλήψεων για τη γνώση με τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα της πολύχρωμης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διερεύνηση των δεδομένων μέσω των οποίων αποκτάται η γνώση, αποτελεί άξονα της εργασίας, ώστε να αναδειχθούν οι καταλληλότερες εκπαιδευτικές διαδικασίες, που στοχεύουν στην πρόσληψη των γνωστικών παραδοχών από την πλευρά των υποκειμένων που μαθαίνουν.

Θα ασχοληθούμε με τον τρόπο συγκρότησης των εννοιών, με το κατά πόσο οι έννοιες που συγκροτούμε είναι σταθερές: όχι μόνο και όχι κυρίως από την άποψη ότι οι έννοιες αλλάζουν μέσα στο χρόνο και αυτό κλονίζει τη σταθερότητά τους, αλλά επειδή υπάρχουν απόψεις οι οποίες διατείνονται, ισχυρίζονται, υποστηρίζουν, ότι αμφισβητείται η σταθερότητα των εννοιών και η ανταπόκρισή τους σε μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, οπότε θα διερευνήσουμε και τι συμβαίνει με τη μετάδοσή τους.

Αποτελεί στρατηγική της εργασίας να διερευνηθεί μέσα σε αυτήν, η φιλοσοφία και η θέση του Πλάτωνα αναφορικά με τη συγκρότηση και μετάδοση της γνώσης, η θέση του Αριστοτέλη και ποια είναι η εξέλιξη σε σχέση με αυτές τις δύο σημαντικές θεωρίες των σύγχρονων θεωριών μάθησης. Ποιες απαντήσεις προκύπτουν από την έρευνα αυτών των θεωριών για τη σύγχρονη παραδοχή όλο και περισσότερο για την αξία της εμπειρίας και τον καταλυτικό της ρόλο για τη γνώση. Ανάλογη τακτική θα ακολουθηθεί και με τις άλλες θεωρίες που επιλέγησαν, όπως αυτή του Ορθολογισμού, του Εμπειρισμού, του Κονστρουκτιβισμού, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τέλος,

θα επιχειρηθούν κάποιες συγκριτικές μελέτες μεταξύ των θεωριών, έτσι ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για τον σύγχρονο τρόπο μετάδοσης της γνώσης.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής, στο πρώτο μέρος, περιλαμβάνεται μια προσπάθεια προσέγγισης της γνώσης αναφορικά με το τι ορίζεται σαν γνώση και στη συνέχεια την προσπάθεια ανάδειξης των απόψεων σχετικά με τη γνώση μεγάλων αρχαίων φιλοσόφων, όπως του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, αλλά και νεώτερων φιλοσόφων, όπως του Καρτέσιου (R. Descartes) και του Τζον Λοκ (John Locke). Θα επιχειρηθεί η σύγκριση του Ορθολογισμού και του Εμπειρισμού και στη συνέχεια θα μελετηθεί η γνώση ως κοινωνικό δημιούργημα. Θα αναπτυχθούν οι θέσεις των Τζον Ντιούι (John Dewey) και Ζαν Πιαζέ (Jean Piaget), καθώς και της Σχολής του Εδιμβούργου. Θα αναδειχθούν οι αντίθετες θέσεις, όπως του Πωλ Φεγιεράμπεντ (Paul Feyerabend) και του Κονστρουκτιβισμού και θα γίνει συγκριτική ανάλυση ορθολογικών και κονστρουκτιβιστικών αντιλήψεων για την γνώση.

Στη συνέχεια θα γίνει σύνδεση της γνώσης με την εκπαιδευτική διαδικασία, θα αναδειχθούν τα διάφορα σύγχρονα εκπαιδευτικά μοντέλα και θα προκύψουν συμπεράσματα, στα οποία θα αναδεικνύονται τα βασικότερα σημεία που θα αποτελέσουν τον άξονα ενός νέου εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Στοχεύουμε και ταυτόχρονα αισιοδοξούμε σε ένα εφαρμόσιμο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ο οποίος θα αποτελέσει τη βάση της ανάπτυξης, αφού θα στοχεύει στην ευδαιμονία του ατόμου και κατά συνέπεια της κοινωνίας, με εκπαιδευτικό εργαλείο τη γνώση και προοπτική την καλλιέργεια της φαντασίας και του κριτικού, δημιουργικού πνεύματος, από τα οποία δύναται να αναδύονται νέες ιδέες. Κάτω από αυτές τις συνθήκες και με διευρυμένους ορίζοντες θα μπορεί να ανθήσει η επιχειρηματικότητα και τα άτομα να είναι αποδοτικά και η κοινωνία υπό διαρκή ανάπτυξη.

3. Εμπόδια και δυσκολίες

Το εύρος και το βάθος των θεωριών που μελετούν το θέμα της γνώσης είναι πολύ μεγάλο και μερικές φορές γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη η επιλογή μελέτης συγκεκριμένων θεωριών έναντι κάποιων άλλων. Επίσης, υπάρχει τέτοιος πλούτος σπουδαίων φιλοσόφων, παιδαγωγών, αλλά και κοινωνιολόγων της γνώσης, τόσο σε ελληνικά όσο και σε παγκόσμια δεδομένα, ώστε πολλές φορές χρειάστηκε να μελετηθούν ξανά και ξανά, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις αυτών που ήταν πιο κοντά στους μηχανισμούς μετάδοσης της γνώσης.

Το πολύ δύσκολο σημείο όμως ήταν να κατανοηθεί ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης αναφορικά με τα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα, η διαφοροποίηση δηλαδή των εννοιών ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και η σημασία που έπαιρναν και που συνεχίζουν να παίρνουν οι όροι μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Διαφάνηκε η δυσκολία συγκεκριασμού της θεωρίας με την πράξη, αφού η συγκρότηση και η μετάδοση της γνώσης σε θεωρητικό επίπεδο διακρίνεται από ισχυρές φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και επιστημονικές απόψεις, στην πράξη όμως τελικά είναι σημαντικός ο ρόλος του ανθρώπινου παράγοντα, της σχέσης μαθητή και εκπαιδευτικού και το τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα αυτής της σχέσης που είναι δύσκολο να αποτυπωθεί στο χαρτί. Θεωρείται σημαντικός παράγοντας η πράξη να αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τη θεωρία, αφού πάντοτε αυτή μπορεί να είναι πιο πλούσια τόσο φιλοσοφικά όσο και παιδαγωγικά, όσο όμως υπεισέρχεται ο ανθρώπινος παράγοντας και οι μηχανισμοί μετάδοσης, το τελικό αποτέλεσμα απέχει από τα άρτια φιλοσοφικά και παιδαγωγικά θεωρητικά δεδομένα.

Υπάρχει, δηλαδή ένας μη μετρήσιμος παράγοντας, ο οποίος εν κατακλείδι κάνει τη διαδικασία συγκρότησης και μετάδοσης της γνώσης μια μοναδική διαδικασία γιατί μοναδική είναι η αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητή και η επίδρασή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από όλες τις θεωρίες, είτε αυτές τις οποίες υποστηρίζουμε καθολικά, είτε αυτές που δέχονται την κριτική μας, ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος που παρεμβάλλεται στην εκπαιδευτική διαδικασία προσεγγίζει το μαθητή με κάποιο τρόπο, ο οποίος είτε ενισχύει τη διάθεσή του για μάθηση εισπράττοντας

αντίστοιχα και φιλτράροντας τη μεταδιδόμενη γνώση, είτε δυσχεραίνει τη διαδικασία όταν ο μαθητής τον κρίνει ως αδιάφορο, με απόψεις μη εφαρμόσιμες στην πραγματικότητα.

Παρά τις δυσκολίες, όταν μιλάμε για ποιοτική προσέγγιση στην εκπαίδευση, οι συγκριτικές μελέτες που επιχειρήθηκαν, έθεσαν ένα πλαίσιο και ίσως και το έναυσμα για μικρές αλλαγές που μπορούν να πυροδοτήσουν μεγαλύτερες και να ανοίξουν το δρόμο σε εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που θα μπορούν να εγγυηθούν μια κοινωνία πιο αποδοτική, μια κοινωνία η οποία θα λειτουργεί στο πλαίσιο της ισονομίας και της παροχής ίσων ευκαιριών και μέσα στην οποία θα μπορούν όλοι να αισιοδοξούν σε ένα ποιοτικότερο μέλλον.

Μια κοινωνία που δίνει έμφαση στη φιλοσοφία των ατόμων- μελών της και σε μία ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου με αρχές, ηθικές αξίες, σεβασμό και αγάπη για τη γνώση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΓΝΩΣΗ

1.1. Η γνώση γενικά

Ξεκινώντας την έρευνά μας, αναφερόμαστε στην πολυεπίπεδη και πολυπαραγοντική έννοια της γνώσης, τη δομική έννοια της εκπαίδευσης.

Η γνώση είναι η πρωταρχική κινητήριος δύναμη εξέλιξης του ανθρώπου, η πλούσια παρακαταθήκη του στο πέρασμα των χρόνων. Είναι ο πραγματικός πλούτος που δεν χάνει ποτέ την αξία του, αφού γίνεται σύμμαχος και συνοδηγός του ανθρώπου στην επίλυση των προβλημάτων του, στον προγραμματισμό και σχεδιασμό του μέλλοντός του, στην αναζήτηση για την ανεύρεση εργασίας. Είναι ο διαμορφωτής της ζωής του προσωπικής και κοινωνικής, με ορίζοντα πλεύσης το καλό, το ενάρετο, του οποίου η διάχυση στην κοινωνία αποτελεί πυλώνα δύναμης και ανάπτυξης. Καλλιεργεί το νου και την ψυχή και δύναται να ανοίξει νέους δρόμους στην πορεία μέσα στη ζωή, καθώς διευρύνει τους ορίζοντες και ενδυναμώνει τη σκέψη, κάνοντάς την παραγωγική και αυξάνοντας τη δημιουργική φαντασία.

Η γνώση αποκτά ιδιαίτερη σημασία σήμερα εξαιτίας της καταγιστικής ροής και διαδοχής πραγμάτων, σκέψεων, τρόπων, μεθόδων, ιδεών και πρακτικών καθώς και της διαρκούς και τεράστιας ανάπτυξης της τεχνολογίας. Η εκπαίδευση είναι η κύρια πύλη δια της οποίας συγκροτείται και μεταδίδεται η γνώση, η εμπειρία, η ενδυνάμωση εντέλει του ανθρώπου για να αντεπεξέλθει στην όλο και δυσκολότερη καθημερινή πραγματικότητα.

Όταν αναφερόμαστε πλέον στην εκπαίδευση, θα ήταν ίσως σκόπιμο να εννοούμε μια «συνάντηση» θεωρίας και πράξης, μια ενεργητική διαδικασία από την οποία το υποκείμενο βγαίνει πιο δυνατό με τα κατάλληλα εφόδια για ευημερία και πρόοδο στη ζωή. Οι καιροί μας απαιτούν πράξη και αποτέλεσμα, απαιτούν λύσεις των προβλημάτων εν τη γενέσει των. Απαιτείται ανανέωση όσον αφορά την εκπαίδευση, επικεντρωμένη και δημιουργική σκέψη, χρειάζεται όραμα. Και όσο εμβαθύνουμε σε ένα θέμα, τόσο διαπιστώνουμε το βάθος της άγνοιάς μας, πράγμα που οδηγεί στη διαρκή αναζήτηση και την πολύπλευρη και στοχευμένη προσέγγιση της γνώσης.

Η γνώση, λοιπόν, και κατά συνέπεια η εκπαίδευση είναι ζητήματα ζωτικής σημασίας ιδιαίτερα σε μια εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από πολυχρωμία, και μας προσκαλεί

να απομακρυνθούμε από ιδεολογικές αγκυλώσεις και να αντιστρέψουμε την απορριπτική μας διάθεση απέναντι στη διαφορετικότητα. Με έμφαση στον παράγοντα άνθρωπος και με τη γνώση ως δυνατό όπλο στη φαρέτρα μας μπορούμε να ελπίζουμε σε ένα κόσμο διαφορετικό. Γι' αυτό η γνώση αποκτά ιδιαίτερη αξία και γι' αυτό το λόγο το εκπαιδευτικό μας σύστημα καλείται με επιστημονικό σχεδιασμό πάνω σε ύψιστες φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και πανανθρώπινες αρχές να στοχεύσει στην καλυτέρευση του ανθρώπου, στην καλυτέρευση της κοινωνίας, όπου η διαφορετικότητα είναι ο κανόνας και όπου απαιτείται ο ύψιστος σεβασμός στον άνθρωπο που πολλές φορές φέρει ήδη δυσβάσταχτα φορτία πόνου και εξάντλησης ψυχικών αποθεμάτων, εξαθλίωσης της προσωπικότητας και συντριβής των αξιών του.

1.2. Ορισμοί της έννοιας γνώση

Στην παράγραφο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν ορισμοί για τη γνώση και θα καταγραφούν διάφορες οπτικές γωνίες από τις οποίες αυτή παρουσιάζεται, έτσι ώστε να συντελέσουμε στη δόμηση μιας άποψης για τη γνώση και στη διευκόλυνση της μελέτης ως προς τη συγκρότησή της, αλλά και τη μετάδοσή της.

Το εύρος και η πολυπλοκότητα της έννοιας γνώσης καθιστούν αδύνατη τη σύγκλιση σε ένα και μοναδικό ορισμό, καθιστούν πάρα πολύ δύσκολη τη μελέτη της από την ίδια σκοπιά των φιλοσόφων και παιδαγωγών που έχουν επιχειρήσει την προσέγγισή της.

Γνώση θα μπορούσε να είναι η θεωρητική και πρακτική κατανόηση ενός θέματος (αφομοίωση επεξεργασμένων πληροφοριών), η οποία ενδεχομένως βοηθά στην απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων για συγκεκριμένο σκοπό. Η γνώση αποκτάται με την εκπαίδευση, αλλά και με την πρακτική εμπειρία, γίνεται δηλαδή με βιωματικό τρόπο, αφού καθημερινά διαπιστώνουμε ότι μαθαίνουμε μέσα από την εμπειρία μας και φυσικά μέσα από τα λάθη μας.

Γνώση θα μπορούσε να είναι το σύνολο των γνωστών επεξεργασμένων πληροφοριών σε κάποιο συγκεκριμένο πεδίο ή συνολικά. Σύμφωνα με τους Davenport and Prusak, η γνώση ορίζεται ως « η εμπειρία, οι αξίες, η σχετική με το περιεχόμενο πληροφορία (contextual information) και οι εκτιμήσεις των

ειδικών, τα οποία παρέχουν ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση και την εμπέδωση νέων εμπειριών και πληροφορίας» (DavenportandPrusak, 1998:5).¹

Ο Πλάτωνας όρισε τη γνώση ως «τεκμηριωμένη και αληθή πεποίθηση».²

Ο JohnLocke είπε:

«Μου φαίνεται λοιπόν, ότι η γνώση δεν είναι άλλο από τηναντίληψη για τη σύνδεση και συμφωνία ή την αντίθεσηκαι διαφωνία, που βρίσκεται ανάμεσα σε δύο ιδέες μας.Σ' αυτό λέω συνίσταται η γνώση».

Σύμφωνα λοιπόν με αυτόν, η γνώση προκύπτει ως αποτέλεσμα της σύλληψης των σχέσεων των ιδεών μεταξύ τους.³

Ο Καντ, όρισε τη γνώση ως ένα σύνολο από αναπαραστάσεις, οι οποίες έχουν γεννηθεί στο εσωτερικό της συνείδησης και οι οποίες έχουν συγκριθεί και συνδεθεί μεταξύ τους (Καντ, 1977:109). Επίσης, όπως αναφέρει ο Heidegger (1962), σύμφωνα με τον Καντ, η φαντασία είναι η τρίτη πηγή της ανθρώπινης γνώσης μετά την αισθητικότητα και τη διάνοια και είναι εκείνη ακριβώς που επιτελεί τη σύνθεση ανάμεσα σ' αυτές τις δύο ικανότητες.

Άλλοι ορισμοί δίνουν έμφαση στην κοινωνική θεωρία της γνώσης, όπου η γνώση αποτελεί κάποιο σύνολο ιδεών αποδεκτό από κάποια κοινωνική ομάδα ανάλογα με

¹Σύμφωνα δηλαδή με τους συγκεκριμένους συγγραφείς, διαμορφώνεται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο πάνω στο οποίο αξιολογείται και μεταφέρεται κάθε καινούρια γνώση και εμπειρία και έτσι δημιουργείται ένα καινούριο πλαίσιο, εμπλουτισμένο με τα νέα στοιχεία.

²Βλ. Fine, G. (2003). «Introduction». *Plato on Knowledge and Forms: Selected Essays*. NewYork: OxfordUniversityPress, σελ.5. Μια άλλη μετάφραση που μπορούμε να δώσουμε είναι το «βεβαιωμένη αληθής πίστη».

³Βλ. «Knowledge then seems to be nothing but the perception of the connection of the agreement, or disagreement and repugnancy of any of our ideas. In this alone it consists» (*An Essay Concerning Human Understanding*, Bk. IV, ch.i,&2) στο

<https://ebooks.adelaide.edu.au/l/locke/john/l81u/B4.1.html>.

αυτό που θεωρεί η συγκεκριμένη ομάδα ως πραγματικό. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν τη γνώση σαν κάτι που δομείται μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και αφορά μόνο τις συγκεκριμένες συνθήκες και δεν μπορεί η ίδια η γνώση να δημιουργηθεί σε διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο και να λειτουργήσει με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

Εδώ, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί ο όρος του Mannheim, όπως τον αναφέρει ο Jung «οντολογική σύνδεση» της κοινωνικής γνώσης που θεωρεί πως κάθε τρόπος σκέψης, ακόμα και ο ίδιος ο φιλοσοφικός λόγος που, συνήθως, θεωρείται ανεξάρτητος μέσα από το τοπικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφέρεται, καθορίζεται απόλυτα από τις γενικότερες ιστορικο- κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται (Jung 1999:132).

1.3.Σοφιστές και γνώση

Στην παράγραφο που ακολουθεί θα γίνει αναφορά στους Σοφιστές με τους οποίους σηματοδοτήθηκε μία νέα περίοδος στη φιλοσοφία αναφορικά με τη γνώση, τη συγκρότηση και τη μετάδοσή της. Είναι υποστηρικτές μιας πολύπλευρης γνώσης με άξονα την ηθική, αλλά και με στροφή από το απόλυτο προς το σχετικό και την υποκειμενική αλήθεια, μία τάση η οποία είναι ακόμα και σήμερα επίκαιρη.

Οι Σοφιστές ήταν έμμισθοι δάσκαλοι που ταξίδευαν από πόλη σε πόλη για να διδάξουν την τέχνη τους. Ήταν έξοχοι ρήτορες και είχαν την ικανότητα «τὸν ἥττω λόγον κρείττω ποιεῖν», εντυπωσιάζοντας τους ακροατές τους και χειραγωγώντας τους κατά το δοκούν, αναφέρεται στο Πλάτων, Σοφιστής, (2008:231d- 232b).

Οι Σοφιστές, οι εκπρόσωποι της σοφιστικής κίνησης στην αρχαιότητα και πιο συγκεκριμένα κατά τον 5^ο π.Χ. αιώνα, εισήγαγαν στη φιλοσοφία τον ανθρωποκεντρισμό και τη γνωσιολογία.⁴ Εξέφρασαν με τον τρόπο αυτό τη

⁴Βλ. Αλατζόγλου- Θέμελη, Γραμματική «Γνωσιολογικές απόψεις των σοφιστών», Φιλοσοφία 10-11 (1980-81), 241-262.

δυνατότητα του ανθρώπου να φτάσει στη γνώση του υλικού κόσμου μέσω της σύγκρισης, της παρατήρησης και της επαγωγής. Οι Σοφιστές έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στη μελέτη του κόσμου βάσει των αισθήσεων και πίστευαν ιδιαίτερα στην αξία τόσο της παιδείας, όσο και της αγωγής. Έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και την δημιουργία της ιδεολογίας της πόλης και *«η αθηναϊκή δημοκρατία οδήγησε στην ανάπτυξη συγκεκριμένων πολιτικών ή ηθικών αντιλήψεων στο πλαίσιο της σοφιστικής σκέψης»*⁵

Το ενδιαφέρον τους στράφηκε προς τον άνθρωπο, την κοινωνία και τον πολιτισμό και έτσι τους απασχόλησε ιδιαίτερα η πολύπλευρη μόρφωση των νέων και η ηθική συμπεριφορά, αλλά και η σχετικότητα της γνώσης και της αλήθειας (σχετικισμός), που οφείλεται στην πλάνη των αισθήσεων και στην υποκειμενικότητα των αισθημάτων.⁶

Έτσι, τους διέκρινε ένα είδος αδιαφορίας για την αναζήτηση της αλήθειας, οφειλόμενη στην πεποίθησή τους ότι δεν υπάρχει μία αντικειμενική αλήθεια, αλλά πολλές αλήθειες, η αξία καθεμίας εκ των οποίων υπαγορεύεται από τα ενδιαφέροντα του καθενός και τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται. Η θέση αυτή βέβαια των Σοφιστών, μια θέση αρνητική απέναντι στην αλήθεια, προσδιόρισε και τη θέση τους για τον ηθικό αξιακό κώδικα των ανθρώπων, στηρίζοντας την άποψη ότι οι ηθικές αξίες δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντες, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι το καλό ή το δίκαιο δεν μπορεί να έχει καθολική αποδοχή, αλλά διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο ανάλογα με τα συμφέροντα που εξυπηρετεί κάθε φορά (Πελεγρίνης, 2012). Διαμορφώνεται έτσι διαφορετικός κώδικας ηθικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, ο οποίος δεν συμπίπτει με τον αντίστοιχο κώδικα ηθικής μιας άλλης κοινωνίας. Η σύγχυση αυτή ως προς μια ενιαία καθολική αντίληψη περί ηθικής συμπεριφοράς είναι κάτι το οποίο πολεμήθηκε λίγο αργότερα από τον Σωκράτη.

⁵Η Ελληνική Φιλοσοφία από την αρχαιότητα έως τον 20^ο αιώνα, ΕΑΠ, Πάτρα 2000, σελ. 85

⁶Βλ. www.pi-schools.gr/books/gymnasio/..λήψη 3/12/2015.

Ένας από τους επιφανέστερους εκπροσώπους της αρχαίας σοφιστικής θεωρείται ο Πρωταγόρας, ο οποίος θεωρούσε τον άνθρωπο ως μία οντότητα αυτοδύναμη, εφόσον αυτός ο ίδιος είναι το μέτρο για όλα τα πράγματα "*πάντων χρημάτων μέτρον ἄνθρωπος ἐστίν*" (Πλάτων, Θεαίτητος 166d).

Ουσιαστικά, εδώ ο Πρωταγόρας φαίνεται να εισάγει την έννοια του σχετικισμού, αφού όλες οι απόψεις που εκφράζονται μπορεί να περιέχουν δόση αλήθειας, εφόσον ο άνθρωπος που τις εκφράζει, αυτό θεωρεί. Κάθε εκφραζόμενη άποψη έχει την αξία της, αφού αξία έχει το υποκείμενο που την εκφράζει, δηλαδή ο άνθρωπος, μία άποψη καθαρά ανθρωποκεντρική.

Ο Πλάτων επίσης, άσκησε κριτική, λέγοντας ότι ο Σοφιστής είναι « αμειβόμενος κυνηγός πλούσιων νέων ανθρώπων, κάτι σαν χονδρέμπορος των μαθημάτων που θρέφουν τη ζωή, λιανοπωλητής των ίδιων αυτών πραγμάτων. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως βιοτέχνης που πουλάει δικής του κατασκευής μαθήματα, ένα είδος αθλητή στο αγώνισμα των λόγων, ωστόσο δεχτήκαμε ότι ο σοφιστής καθαρίζει την ψυχή από δοξασίες που στέκονται εμπόδιο στη μάθηση» (Πλάτων, Σοφιστής, 231d-6e).

Οαπολογισμός, δηλαδή, ως προς τη μάθηση και κατά συνέπεια τη γνώση είναι θετικός, συμβάλουν δηλαδή εν τέλει με τον τρόπο τους στη διαδικασία της μάθησης.

Ο Αριστοτέλης με τη σειρά του αναφέρει ότι « *η σοφιστική είναι φαινομενική σοφία, όχι πραγματική και ο σοφιστής άτομο που κερδίζει χρήματα από φαινομενική σοφία και όχι από πραγματική*» (Αριστοτέλης, Σοφιστικοί Έλεγχοι I, 165α 21).

Ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι η σοφιστική δεν έχει πραγματική αξία γιατί δεν είναι πραγματική σοφία και με αυτό το επιχείρημά του τίθεται ενάντια στην άποψη και τη θέση τους, ουσιαστικά κριτικάροντάς τους για φαινομενική αντιμετώπιση των θεμάτων της γνώσης.

Σύμφωνα με τους Σοφιστές, η διδασκαλία της ρητορικής κρίνεται απαραίτητη, αφού η ρητορική είναι «η πιο αναγκαία μορφή γνώσης για να δράσει κάποιος στα πλαίσια της πόλης» (Vegetti M., 2000: 124). Έτσι, είχαν αναλάβει τη διδασκαλία της στους νέους, οι οποίοι θα χρησιμοποιούσαν την τέχνη αυτή στον καθημερινό τους βίο μέσα

στην πόλη όπου ζούσαν. Επίσης, δεν υπάρχει «αντικειμενικά» σωστός (ορθός) λόγος για όλους, αλλά σχετικισμός, λόγος σχετικός, ο οποίος διαφοροποιείται ανάλογα με τις συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στις οποίες εκφράζεται. (ΕΑΠ, 2001:87).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο Πρωταγόρας, υποστήριζε την υποκειμενικότητα της γνώσης και την «ανυπαρξία γενικών κριτηρίων που να επιτρέπουν την διάκριση της αλήθειας από την πλάνη των υποκειμενικών γνώσεων» (VegettiM., 2000:131). Είναι, λοιπόν, σαφές ότι οι Σοφιστές είναι αυτοί που έχουν εισάγει το σκεπτικισμό, ένα ρεύμα που χρήζει ιδιαίτερης προσέγγισης και στη σημερινή εποχή, στη φιλοσοφία και την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, όπου όπως θα δούμε στη συνέχεια αυτής της διατριβής, όλα είναι ρευστά, και όλες οι έννοιες αποκτούν την υπόστασή τους μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο αλλάζει, διαφοροποιείται πιο ραγδαία από ποτέ.

Αξία λόγου, επίσης, είναι η διδασκαλία της πολιτικής αρετής από τους Σοφιστές, εφόσον η ολοκλήρωση του ατόμου γίνεται μέσα στις πολιτικές κοινωνίες. Στον *Πρωταγόρα*, ο Πρωταγόρας απευθυνόμενος στο Σωκράτη λέει: « Τέτοιον μύθο και λόγο είχα να σου πω, Σωκράτη,....., για να δεις ότι η αρετή είναι κάτι που μπορεί κανείς να διδαχθεί....» (Σκουτερόπουλος, 1991:77). Η αρετή, λοιπόν, είναι αξία, η οποία θα πρέπει να διδάσκεται από δασκάλους οι οποίοι μπορούν να την ενστερνιστούν, να τη μεταδώσουν και να την καλλιεργήσουν και τη δύσκολη αυτή αποστολή ανέλαβαν οι Σοφιστές.

Οι Σοφιστές ήταν ρηξικέλευθοι και καινοτόμοι στοχαστές της Αρχαίας Ελλάδας και υποστηρικτές της κοινωνικής ισότητας. Οι Σοφιστές ήταν οι πρώτοι οι οποίοι χαρακτηρίστηκαν ως δάσκαλοι, παρά το γεγονός ότι αργότερα κατηγορήθηκαν ότι έπαιρναν αμοιβή και ότι δεν δίδασκαν την αλήθεια, αφού δεν την αποδεχόντουσαν ως μία και μοναδική, αλλά ήταν κυρίως γνώστες των πολιτικών πραγμάτων και αυτή την κατεύθυνση έπαιρνε η διδασκαλία τους.

Εν κατακλείδι, οι Σοφιστές παρά την έντονη κριτική που δέχτηκαν, είναι οι πρώτοι που χαρακτηρίστηκαν ως δάσκαλοι και επίσης οι πρώτοι που υποστήριξαν το σχετικισμό, κάτι που φαίνεται πως έχει ισχύ και στη σημερινή κοινωνία του 21^{ου} αιώνα.Ως δάσκαλοι, επιτελούσαν το έργο τους επι πληρωμή, ένα σημείο στο οποίο

όπως προαναφέρθηκε δέχτηκαν αυστηρή κριτική, κατά την άποψή μου όμως ήταν ειλικρινείς γιατί δεν πληρωνόντουσαν να διδάξουν κάτι που δεν υπάρχει, όπως την απόλυτη αλήθεια, αλλά για να ενημερώσουν και να διδάξουν κυρίως πολιτικά και κοινωνικά θέματα.

Οι απόψεις τους για τη γνώση, συντέλεσαν στη διεύρυνση τους πνευματικούς ορίζοντες των ανθρώπων, αφού τους έκαναν καλύτερους αναζητητές, μέσα πάντα στα πλαίσια της ηθικής. Επιπλέον, πιστεύεται πως είναι οι πρώτοι που έδωσαν τη διάσταση της γνώσης να ερευνάται και να ισχύει μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερης σημασίας στη σημερινή εποχή που διακρίνεται από τη ρευστότητα και τη μεταβλητότητά της.

Τέλος, θέτοντας τον άνθρωπο στο επίκεντρο, με την αξία που του προσδίδουν θεωρώντας τον μέτρο για όλα τα πράγματα, είναι σαν να προοιωνίζουν τον πυρήνα της αληθινής εκπαίδευσης. Είναι σαν να εντοπίζουν με σαφήνεια τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης, ένα προσανατολισμό που φαίνεται να είναι σε σύγχυση στην εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα.

Στην εποχή μας, που τόσο πολύ έχουν ξεφτίσει κάποιες ηθικές αξίες, στην εποχή της υψηλής τεχνολογίας και του χρήματος, το ζητούμενο είναι για το μαθητή να αποτελέσει το επίκεντρο της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, το επίκεντρο της αληθινής παιδείας, της παιδείας που θα δράσει λυτρωτικά για τον εγκλωβισμένο στα μεγάλα του προβλήματα άνθρωπο του 21^{ου} αιώνα. Της παιδείας που θα στοχεύει να γίνει διάχυση της γνώσης στο μαθητή, καθιστώντας τον αποδέκτη και βασικό φορέα ωφέλειας από την παρεχόμενη γνώση.

1.4. Η παιδεία στον Πλάτωνα

«παιδεία μὲν ἔσθ' ἡ παίδων ὀλκή τε καὶ ἄγωγή πρὸς τὸν ὑπὸ τοῦ νόμου
λόγον ὀρθὸν εἰρημένον»

(*Νόμοι* 659 d)

Στην παράγραφο που ακολουθεί, κεντρικό άξονα μελέτης αποτελεί ο Πλάτωνας, οι απόψεις του για τη γνώση και την παιδεία και για την έννοια της καλλιέργειας του ατόμου, υπό το φιλοσοφικό και παιδαγωγικό του πρίσμα.

Οι αντιλήψεις του Πλάτωνα για την γνώση και την παιδεία διατυπώνονται κυρίως στους διαλόγους του *Μένωνα*, *Πολιτεία* και *Θεαίτητο*. Θα παρουσιάσουμε σύντομα όχι την πλήρη δομή και ανάπτυξη των διαλόγων αυτών, αλλά θα επικεντρωθούμε στα σημεία αναφορικά με τη διαδικασία συγκρότησης και μετάδοσης της γνώσης.

Ο Πλάτων, ο μεγάλος φιλόσοφος της αρχαιότητας, γράφει στην *Πολιτεία* του, σύμφωνα με τον Σκουτερόπουλο: «Ξεκινώντας από μια δίκαιη Πολιτεία, με την κατάλληλη Παιδεία, διαπλάθει κανείς όχι μόνο δίκαιους, αλλά και εν δυνάμει σοφούς ανθρώπους.» (Σκουτερόπουλος, 2002: 441ε-443).

«Ο απαίδευτος», γράφει, «μισεί το διάλογο και είναι αμόρφωτος· και δεν τον νοιάζει να πείσει το συνομιλητή του με συζήτηση και επιχειρήματα ούτε θέλει να πειστεί ο ίδιος, αλλά συμπεριφέρεται προς όλους και σε όλα βίαια και άγρια σαν θηρίο· και ζει μέσα στην αμάθεια και τη βαναυσότητα, χωρίς να έχει η ζωή του τον παραμικρό ρυθμό και χάρη» (*Πολιτεία* 411d-e).

Η ζωή με ρυθμό και χάρη είναι προνόμιο του πολίτη που έχει δεχτεί ανθρωποκεντρική εκπαίδευση, που οι σπόροι της παιδείας έχουν ριζώσει μέσα του.

Η Παιδεία κατά την άποψή του ξεκινά ήδη από τη σύλληψη του εμβρύου, γι' αυτό και η μέλλουσα μητέρα πρέπει να έχει μία φυσιολογική, ευχάριστη και ωφέλιμη για το έμβρυο ζωή. Να διακρίνει τη ζωή της ο ρυθμός και η αρμονία, πράγματα τα οποία συμβάλλουν στο ξεκίνημα οικοδόμησης μιας υγιούς προσωπικότητας, στη βελτίωση

της ψυχής. Το παιδί μεγαλώνοντας αποκτά παιδεία κυρίως μέσα από το παιχνίδι, όπου βιώνει τη χαρά, καλλιεργεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του, αλλά συγχρόνως αναγκάζεται να υπακούσει σε κανόνες, να σέβεται το διπλανό του, να λειτουργεί δίκαια.⁷

Στη συνέχεια, η μόρφωση επιτυγχάνεται μέσα από την ποίηση, τη μουσική και τη γυμναστική. Η ποίηση όμως επιτρέπεται μόνο στο πλαίσιο όπου μιλάει για το καλό για το αγαθό γιατί η μίμηση άνευ όρων είναι ανησυχητική, οδηγεί σε προσωπικότητα που μπορεί να υιοθετήσει κακά μιμητικά στοιχεία. Η μουσική κατά τον Πλάτωνα πρέπει να προηγείται της γυμναστικής γιατί αυτή συμβάλλει στην καλλιέργεια της ψυχής, ενώ ακόμα και το πιο καλαίσθητο σώμα αποτελεί «φυλακή της ψυχής».

Σημαντική θέση σε όλο το Πλατωνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατέχουν τα Μαθηματικά, επιστήμη η οποία εξασφαλίζει επικυρωμένη γνώση των αιώνιων και αμετάβλητων όντων και αληθειών.

Διαφαίνεται εύκολα ότι ο Πλάτωνας εστιάζει στην καλλιέργεια του ήθους και όχι στην απόκτηση πληροφοριών ή δεξιοτήτων, αφού θεωρεί ότι η υποχρεωτική μάθηση ποτέ δεν μένει στην ψυχή. Έτσι, η εκπαίδευσή του δεν αναφέρεται καθόλου σε σχολικές επιδόσεις, είναι κάτι πέρα από αριθμούς και αξιολογήσεις.

Εδώ, όμως είναι άξιο λόγου να αναφερθεί η άποψή του ότι η παιδεία είναι προνόμιο της άρχουσας τάξης. Το πλήθος, οι πολλοί, λέει ο Πλάτωνας είναι ανίκανοι για γράμματα, ο λαός δεν μπορεί να είναι «φιλόσοφος» (*Πολιτεία*, 494α). Στους πολλούς αρκεί να ξέρουν ανάγνωση, γραφή και αρίθμηση, ό,τι χρειάζεται για την άσκηση των επαγγελματιών τους. Έτσι, με την παιδεία η άρχουσα τάξη θα γίνεται καλύτερη, ενώ οι εργαζόμενοι θα αφήνονται στην τύχη τους, μη δημιουργώντας συνθήκες και προϋποθέσεις βελτίωσης.

« Στην πολιτεία που θεμελιώσαμε» λέει ο Σωκράτης σε συνομιλητή του «δεν νομίζεις ότι τους φύλακες (άρχουσα τάξη), με την εκπαίδευση που περιγράψαμε και τους

⁷ Το παιχνίδι, ως μέσο διαπαιδαγώγησης, έχει απασχολήσει φιλοσόφους και παιδαγωγούς αιώνες τώρα, οι οποίοι έχουν αντιληφθεί το ρόλο που διαδραματίζει στην ανθρώπινη διάπλαση και πολλοί από αυτούς του προσδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση του παιδιού.

παρέχουμε τους κάνουμε καλύτερους παρά τους τσαγκάρηδες;» (*Πολιτεία* 456 d). Η βελτίωση, λοιπόν, της άρχουσας τάξης θεωρείται βέβαιη μέσα από την παροχή της κατάλληλης παιδείας και αυτοί προορίζονται για τις ηγετικές θέσεις, αυτοί προορίζονται να είναι άμεμπτοι πολιτικοί στοχεύοντας στην αρετή και τη δικαιοσύνη. Γι' αυτό και μιλάει για παροχή παιδείας στους άρχοντες της πόλης που εκφράζουν και το λογιστικό μέρος της ψυχής, δίνοντας μεγάλη έμφαση στο ρόλο του ηγέτη, ο οποίος μπορεί να επωμιστεί το βάρος της κοινωνίας που βρίσκεται σε κρίση και να δημιουργήσει δίοδο σωτηρίας. Αυτό άλλωστε έγινε στην Αρχαία Αθήνα κατά τον 5ο αιώνα π.Χ. Το μεγαλείο της οφειλόταν στην πνευματική της δύναμη και όχι στον υλικό της πλούτο. Έτσι, η δύναμη αυτή θα έπρεπε να γίνει το θεμέλιο για την ανοικοδόμηση του κράτους που παρέλυσε κατά τον 4ο αιώνα π.Χ.

Υπόδειγμα της εκπαίδευσης κατά τον Πλάτωνα αποτελεί το παράδειγμα της Σπάρτης με την αυστηρή πειθαρχία, μία αρετή που μπορεί να γαλουχήσει γενιές και να συντελέσει στην βελτίωση του ανθρώπινου όντος και παροτρύνει για έναν «επιστημονικά καταρτισμένο στρατιώτη» ή για έναν «στρατιωτικά εκπαιδευμένο επιστήμονα».⁸ Αξιόλογη αναφοράς είναι η θέση του χιλιάδες χρόνια πριν για την ισότητα μεταξύ των ανδρών και των γυναικών και ότι η γυναίκα έπρεπε και αυτή να λαμβάνει την ίδια εκπαίδευση με τον άνδρα και σε τίποτα να μην του υπολείπεται, οπότε σαφώς και πιστεύει ότι η κοινωνία θα πρέπει να απαρτίζεται στο σύνολό της από μορφωμένους ανθρώπους ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Ο σκοπός της παιδείας ορίζεται από τον Πλάτωνα ως εξής: *«Παιδεία είναι η διαπαιδαγώγηση προς την αρετή, που αρχίζει από την παιδική ηλικία και που αποβλέπει στο να κάμει τον πολίτη τέλειο, να γνωρίζει να εξουσιάζει και να εξουσιάζεται με δικαιοσύνη. Η παιδεία που αποβλέπει στον πλούτο ή στην πολιτική δύναμη ή στην απόκτηση σοφίας χωρίς δικαιοσύνη και φρόνηση, αυτή είναι χυδαία και ανελεύθερη και δεν αξίζει καθόλου να λέγεται παιδεία»* (*«Νόμοι»* 644 A).

⁸<http://ikee.lib.auth.gr/record/126026/files/GRI-2011-6383.pdf>,
Τσακαλίδη Αριστείδη, προσπελάστηκε 23/7/2017

Στην Πολιτεία συνοψίζεται και ο γενικός σκοπός της παιδείας ως εξής: *«Παιδεία είναι η τέχνη της περιστροφής της ψυχής ώστε να μπορέσει να διορθώσει τη λανθασμένη της κατεύθυνση από τον κόσμο του γίνεσθαι, στον αισθητό κόσμο, στον κόσμο του όντος, δηλαδή στο αγαθό».*

Η εμβέλεια της παιδείας είναι τόσο εκτεταμένη για τον Πλάτωνα ώστε ξεφεύγει από το ορατό, το άμεσα αντιληπτό και έτσι «όσα μας δείχνει η όραση είναι πολύ κατώτερα των όσων φανερώνουν η νόηση και ο λογισμός».

Ο Πλάτωνας διδάσκει ότι οι επιστήμες πρέπει να αποβλέπουν στην ηθική πρόοδο του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου (*«Μενέξενος»* 246 E). Με αφορμή αυτή την άποψη, κατακρίνει τη διδασκαλία της ρητορικής, η οποία δεν στοχεύει στην αλήθεια και το δίκαιο.

Ο Πλάτωνας είναι εισηγητής της αυτενεργούς μάθησης στο έργο του *«Μένων»* και του σχολείου εργασίας. Είναι πολύ γνωστή η φράση του στην *«Πολιτεία»* (σελ 536), *«Μη τοίνυν βία , ω άριστε, τους παίδας εν τοις μαθήμασιν, αλλά παίζοντας τρέφε».*

Ο καταναγκασμός είναι ενέργεια ανασταλτική ως προς τη μάθηση γιατί το παιδί δεν βιώνει με δεκτικότητα αυτό που κάνει, γίνεται απλός διεκπαιρεωτής. Έτσι η εκτέλεση είναι μιμητική, χωρίς κανένα αποτύπωμα δημιουργικότητας, ευχαρίστησης, ανάπτυξης της προσωπικότητας. Αυτά τα περιθώρια υπάρχουν μόνο διαμέσου της αυτενέργειας, άρα και της ελεύθερης δράσης του παιδιού.

Παιδαγωγική αρχή του Πλάτωνα αποτελεί ότι η αγωγή πρέπει να λαμβάνει υπόψη της, την ατομικότητα και τη δυναμικότητα καθενός παιδιού, διότι *« «φύεται ἕκαστος οὐ πάνυ ὁμοίος ἑκάστῳ, ἀλλὰ διαφέρων τὴν φύσιν» (Πολιτεία 370b).*

Το παιδί, λοιπόν, ο εν δυνάμει αποδέκτης της γνώσης, μπορεί να οδηγηθεί στη γνώση πειραματιζόμενο, με μορφή παιχνιδιού που του είναι ταυτόχρονα ευχάριστη, αλλά και εποικοδομητική. Έτσι το παιδί ανακαλύπτει το δικό του κόσμο, γίνεται μικρός ερευνητής, και αυτή η ανακάλυψη του δίνει χαρά αλλά και την ενθάρρυνση να συνεχίσει τον πειραματισμό και την εξερεύνηση. Τα περιθώρια ελευθερίας δράσης ενδυναμώνουν το ήδη υπάρχον μαθησιακό δυναμικό του και αποτελούν τη βάση για εξέλιξη, για εξέλιξη του νου και της ψυχής.

Έτσι η μάθηση εναρμονίζεται με την προσωπικότητα, η οποία βγαίνει από αυτή τη διαδικασία πιο καλλιεργημένη, αλλά και πιο δυνατή και με εργαλείο τη φαντασία μπορεί να γίνει και πιο εφευρετική. Τονίζει, επίσης, την αξία της εποπτικής διδασκαλίας και της άσκησης. Για τον δάσκαλο πιστεύει ότι πρέπει να τον διακρίνει το ήθος και η επιστημονική κατάρτιση. Πιστεύει ακόμη ότι ο δάσκαλος διδάσκει περισσότερο με το παράδειγμά του και λιγότερο με τις συμβουλές και τις υποδείξεις («*Νόμοι*» 729B), άποψη η οποία έχει ευρύτερη εφαρμοσιμότητα και εμβέλεια στην καθημερινότητα.

« Ο πλατωνικός δάσκαλος θέτει πράγματι μεγάλους στόχους στην ψυχή του μαθητή, που δεν πρέπει να χαθεί μέσα στη θνητή φλυαρία, αν πρόκειται να οδηγηθεί σε ενότητα και ευδαιμονία», (JaegerW., 1971: 240-241).

Έτσι, ο δάσκαλος θα πρέπει να καθοδηγεί δια του παραδείγματός του και να εμπνέει το μαθητή του οδηγώντας τον σε γνωστικά μονοπάτια που μόνος του μπορεί να ανακαλύψει, βιώνοντας τη μαγεία της εξερεύνησης. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει αποτελεσματικά στο σταδιακό χτίσιμο της αυτοπεποίθησης και της ανάπτυξης της δημιουργικής φαντασίας του μαθητή.

Οι απόψεις του παραμένουν πάντα επίκαιρες και έχουν προκαλέσει αξιόλογα σχόλια, όπως αυτό του Jean-Jack Rousseau στον Αιμίλιο: « *η Πολιτεία αποτελεί το ωραιότερο δοκίμιο περί παιδείας που γράφτηκε ποτέ*». ⁹

Φιλόσοφοι και παιδαγωγοί έχουν διαχρονικά μελετήσει και χρησιμοποιήσει αρχές και στοιχεία εφαρμόσιμα στο φιλοσοφικό και εκπαιδευτικό τους έργο και έχουν εμπνευστεί από το μοναδικό αυτό έργο του φιλόσοφου Πλάτωνα. Με αυτή την έννοια, λοιπόν, εξακολουθεί η «Πολιτεία» να παρουσιάζει το ίδιο ενδιαφέρον και να κατέχει την πρώτη θέση στην παγκόσμια βιβλιογραφία για το θέμα της αγωγής, (Σίτος Σ.,Κ., 1985:27).

⁹Rousseau, *Αιμίλιος*, σελ. 8, εκδ. Δαρεμά, Αθήνα, χ.χ.

1.4.1.Ορισμός,μετάδοση και συγκρότηση της γνώσης στονΜένωνα, την Πολιτεία και τον Θεαίτητο

Ο Πλάτων στην φιλοσοφική του διαδρομή και την προσπάθειά του να ορίσει τη γνώση επιχειρεί μέσα από τους διαλόγους που παρουσιάζει στονΜένωνα, την Πολιτεία και τονΘεαίτητο να καταλήξει σε κάποια συμπεράσματα σαφή, πράγμα το οποίο όμως φαίνεται ότι παρουσιάζει δυσκολίες, αφού οι έννοιες αυτές, δηλαδή συγκρότησης και μετάδοσης της γνώσης, δεν οριοθετούνται με σαφήνεια.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από τονΜένωνα ο οποίος συνομιλεί με τον Σωκράτη, διαφαίνεται πως γίνεται προσπάθεια του ορισμού της αρετής, που φτάνει όμως σε απορία και σε αντίρρηση όσον αφορά την ικανότητά μας να ορίσουμε την αρετή.Το σημείο αυτό αναφέρεται από τους ερευνητές ως «παράδοξο της γνώσης» ή «παράδοξο της έρευνας» ή «παράδοξο του Μένωνος», εννοώντας περίπου το ίδιο πράγμα. Στη δική μας περίπτωση άπτεται περισσότερο το «παράδοξο της γνώσης».

«Μένων: Και με ποιον τρόπο Σωκράτη, θα ερευνήσεις κάτι το οποίο δεν ξέρεις καν τι είναι; Ποιο πράγμα θα βάλεις στο νου σου να το ερευνήσεις από αυτά που δεν ξέρεις; Αλλά και στην καλύτερη περίπτωση που το εντοπίσεις πώς ξέρεις ότι αυτό είναι που αγνοούσες; (80d5-8).

Σωκράτης:Καταλαβαίνω, Μένωνα, αυτό που θέλεις να πεις. Βλέπεις με ποιο τρόπο αρχίζεις να επικαλείσαι το σκεπτικό εκείνων που συνεχώς αμφισβητούν να λένε ότι κανείς δεν μπορεί να ερευνήσει ούτε αυτό που ξέρει ούτε αυτό που δεν ξέρει; Διότι κανείς δεν θα ερευνούσε αυτό που ξέρει, αφού το ξέρει και δεν υπάρχει καμία ανάγκη διερεύνησής του, ούτε αυτό που δεν ξέρει, αφού δεν ξέρει τι ακριβώς να ερευνήσει (80e-6).»

Τα ερωτήματα που θέτει λοιπόν ο Μένων στο Σωκράτη, είναι:

α) πώς θα ερευνήσουμε κάτι το οποίο δεν ξέρουμε καν τι είναι,

β) πώς από όλα που δεν ξέρουμε θα επιλέξουμε αυτό που θα ερευνήσουμε και

γ) κατά πόσο θα είμαστε σίγουροι ότι πράγματι αυτό που βρήκαμε είναι αυτό που αναζητούσαμε.

Ο Taylor εστιάζει όλο το ενδιαφέρον του στην τρίτη ερώτηση, θεωρώντας ότι προϋποθέτει μία απάντηση, η οποία δόθηκε κάποια στιγμή και είχε καταγραφεί ως σωστή, όπως για παράδειγμα στην ερώτηση: «ποιος είναι ο δολοφόνος του Σμιθ;», σημαίνει ότι κάποια στιγμή κάποιος αναγνώρισε ένα πρόσωπο για δολοφόνο για το οποίο είναι αλήθεια ότι έκανε την πράξη. Το να απαντήσει βέβαια κανείς «τι είναι αρετή;» είναι κάτι δύσκολο, ωστόσο όχι ακατόρθωτο να απαντηθεί, (Taylor 2008:169).

Ουσιαστικά το παράδοξο της γνώσης ταυτίζεται με το παράδοξο της έρευνας. Το παράδοξο υποστηρίζει πως δεν υπάρχει πραγματικά γόνιμη έρευνα διότι πρώτον είναι αδύνατο να ερευνούμε κάτι που γνωρίζουμε ήδη και δεύτερον είναι αδύνατο να ερευνούμε κάτι που δεν γνωρίζουμε. Αλλά, ακόμα και αν το συναντήσω πώς θα αναγνωρίσω ότι πρόκειται γι' αυτό;¹⁰ Η γνώση δεν μπορεί, λοιπόν να προκύψει από την έρευνα και ο τρόπος με τον οποίο φτάνουμε στην κατάκτησή της είναι η ανάμνηση αυτής. Ο Πλάτων ουσιαστικά έστησε τη θεωρία του περί συγκρότησης και κατάκτησης της γνώσης πάνω στη θεωρία της ανάμνησης.

1.4.2. Η θεωρία της ανάμνησης

« Σω: Λένε, λοιπόν, ότι η ψυχή του ανθρώπου είναι αθάνατη και σε ορισμένο χρόνο αυτή φθάνει σε ένα τέλος – αυτό το ονομάζουν θάνατο- και σε ορισμένο πάλι χρόνο αυτή γεννιέται και δεν χάνεται ποτέ (81a10-b6). Επειδή, λοιπόν, η ψυχή είναι αθάνατη και έχει γεννηθεί πολλές φορές και έχει δει τα πράγματα εδώ και στον Άδη και καθετί άλλο, δεν υπάρχει τίποτα που δεν το έχει μάθει. Έτσι, λοιπόν, δεν είναι αξιοθαύμαστο- για την αρετή και για τα άλλα πράγματα- που η ψυχή μπορεί να ξαναθυμηθεί, εκείνα που και πρωτότερα είχε γνωρίσει.

¹⁰ <https://eclass.upatras.gr/courses/PHIL1869/> λήψη 29/10/2016.

Καθώς όλα μέσα στη φύση είναι συγγενή και η ψυχή έχει μάθει τα πάντα, τίποτα δεν εμποδίζει αυτόν που θα ξαναθυμηθεί ένα από αυτά- οι άνθρωποι το ονομάζουν μάθηση-να ανακαλύψουν εκ νέου και τα άλλα, αρκεί να είναι ανδρείος άνθρωπος και να μην αποκάμει πάνω στη έρευνα. Διότι η έρευνα και η μάθηση είναι ανάμνηση (Πλάτων, Μένων, μετ. Ι. Πετράκη, εκδ. Πόλις 2008,81c5-d5).»

Εδώ, ο Σωκράτης ερχόμενος σε αδιέξοδο για το παράδοξο της γνώσης, επιστρατεύει τη θεωρία της ανάμνησης, σύμφωνα με την οποία η ψυχή ξαναθυμάται πράγματα τα οποία είχε μάθει παλαιότερα και με αυτό τον τρόπο φτάνει στη γνώση, προσθέτοντας καινούρια στοιχεία πάνω στα προϋπάρχοντα. Έτσι, η μάθηση συνδέεται άμεσα με την ανάμνηση και κάθε φορά η γνώση εμπλουτίζεται γιατί υπάρχει συγκερασμός του γνωστικού μας αποθέματος δια της ανάμνησης και της προσθήκης νέων δεδομένων.

Ο Πλάτων υιοθετεί την ετυμολογική ερμηνεία, σύμφωνα με την οποία η «αλήθεια», ένας από τους αναγκαίους όρους της γνώσης, είναι η άρση της λήθης, η αποκατάσταση της μνήμης, η ανάμνηση. Έτσι, αν η γνώση έχει σαν στόχο την σύλληψη της αλήθειας, τότε η γνώση στοχεύει στην άρση της λήθης (Πελεgrίνης, 2012:61).

Κατά τον Πλάτωνα, μετά την περιαγωγή της ψυχής μας στους ουρανούς, ήρθε η φυσική μας γέννηση, οπότε αυτή μπήκε στο σώμα μας και τότε ξεχάσαμε την αληθινή γνώση των πραγμάτων, επήλθε δηλαδή λήθη των ιδεών. Η λήθη αυτή στη συνέχεια παγιώθηκε υπό το βάρος των πλαστών εντυπώσεων με τις οποίες οι αισθήσεις τροφοδοτούν την ψυχή μας για τα πράγματα που υπάρχουν γύρω μας .

Οι παραστάσεις των αισθητών πραγμάτων είναι απατηλά είδωλα, σκιές, πλαστά αντίγραφα των ιδεών και το σημαντικό πρόβλημα στην περίπτωση αυτή είναι ότι δεν έχουμε συνείδηση της πλάνης μας. Επειδή, λοιπόν, έχουμε ξεχάσει τις ιδέες δεν συνειδητοποιούμε ότι αυτά που παρατηρούμε στις αισθήσεις μας είναι απατηλές εικόνες και πιστεύουμε ότι είναι τα αληθινά όντα(Πελεgrίνης, 2012:62).

Η γνώση συνεπώς κατά τον Πλάτωνα είναι ανάμνηση, ανάμνηση ιδεών, αφού οι ιδέες αντιπροσωπεύουν τις αλήθειες των πραγμάτων προς τις οποίες κατ'ανάγκη είναι συνυφασμένη η γνώση

1.4.3. Θεωρία των Ιδεών

Η θεωρία των Ιδεών του Πλάτωνα πάνω στην οποία βασίζεται η άποψη ότι η γνώση είναι ανάμνηση, υπήρξε καινοτομία στην ελληνική και παγκόσμια φιλοσοφία. Στην παρούσα μελέτη θα μας απασχολήσει η ύπαρξη των ιδεών, αφενός, ως γνωσιολογική προϋπόθεση για την γνώση των αισθητών πραγμάτων και, αφετέρου, ως οντολογική προϋπόθεση για την ύπαρξή τους.

Ο Πλάτων θέλοντας να διαφυλάξει το αγαθό της γνώσης και της αντικειμενικής αλήθειας από ιδεολογήματα που την απέρριπταν καταδικάζοντας τον άνθρωπο σε μια άγνοια μόνιμη και οδηγώντας τον τελικά στον αμοραλισμό, υποστήριξε ότι τα αντικείμενα της γνώσης, τα αντικείμενα που θα μπορούσαν να οριστούν, υπήρχαν, αλλά δεν έπρεπε να ταυτιστούν με τίποτε στον αισθητό κόσμο· υπήρχαν σε έναν νοητό κόσμο, πέραν χώρου και χρόνου. Είναι οι περίφημες **πλατωνικές ιδέες** ή **είδη**¹¹ Οι ιδέες είναι εκείνες οι τέλειες, άφθαρτες και αμετάβλητες νοητές οντότητες, στις οποίες όλα τα ατελή, φθαρτά και μεταβλητά αισθητά πράγματα μετέχουν. Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να θεωρηθούν ως ιδέες που δημιουργούμε με το νου μας· είναι πραγματικές οντότητες τις οποίες μπορούμε να συλλάβουμε μόνο με τη νόηση και όχι με τις αισθήσεις Όπως αναφέρει ο Taylor «δεν πρέπει να θεωρηθούν ως ιδέες που έχουμε στο νου μας, είναι πραγματικές οντότητες τις οποίες σκεφτόμαστε», (Taylor, 2014:243).

Παραβάσουμε σε αυτό το σημείο και την θέση του Θανασά ότι «η φιλοσοφία των Ιδεών δεν προσβλέπει σε ένα νέο, ιδιαίτερο αντικείμενο, σε «υπερβατικά» όντα και σε νέες «υψηλές» πραγματικότητες, μοναδικό της ζητούμενο είναι ό,τι και οι

¹¹ Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι διάλογοι που έγραψε ο Πλάτωνας αναπτύσσουν τους κεντρικούς άξονες της φιλοσοφίας του, και ο ίδιος χρησιμοποιεί παραβολές που διασαφηνίζουν «ενορατικά» τις απόψεις του. Φιλοσοφία, εξάλλου, για τον Πλάτωνα δεν σήμαινε «συμπαγές σύνολο διδακτέων «πορισμάτων» αλλά ζωή αφιερωμένη στην ενεργή προσωπική αναζήτηση της αλήθειας και της αρετής, με φωτεινούς οδηγούς μία ή δύο μεγαλεπήβολες και ένθερμες πεποιθήσεις»• βλ. Taylor A.E., Πλάτων. Ο άνθρωπος και το έργο του, μτφρ. Ι. Αρζόγλου, εκδ. MIET, Αθήνα 2014, σ. 45.

αισθήσεις απέβλεπαν να συλλάβουν: η πραγματικότητα του κόσμου τούτου και των φαινομένων του «φυσικών και ηθικών»¹².

Με άλλα λόγια, «οι ιδέες δεν μπορούν να αναχθούν σε κάτι άλλο και να αποτελέσουν υποκείμενα μιας συνηθισμένης κατηγορήσης, αλλά συνιστούν έσχατες και αυθυπόστατες οντολογικές και νοηματικές εστίες θεμελίωσης της πραγματικότητας και της γνώσης» ((Taylor, 2014: 45-46) .

«Από την πρώτη στιγμή της ζωής μας, οι αισθήσεις μας «υπενθυμίζουν» διαρκώς κάτι μη αντιληπτό άμεσα από τις αισθήσεις (δηλαδή τα δεδομένα των αισθήσεων τα συνοδεύει πάντα η εκτίμηση με βάση κάποιο ιδανικό πρότυπο). Άρα η γνωριμία μας με τα ίδια τα πρότυπα πρέπει να ανάγεται σε χρόνο προγενέστερο της λειτουργίας των αισθήσεών μας, προγενέστερο δηλαδή της γέννησής μας», (Taylor 2014: 226).

Οι ιδέες είναι εκείνες που ορίζουν την ουσία κάθε όντος «προσδιορίζοντάς το αποφασιστικά, καθοριστικά και μονοσήμαντα». Οι ιδέες, από την άλλη πλευρά, καθώς είναι αθάνατες και αναλλοίωτες, δεν οφείλουν την ύπαρξή τους σε κάτι άλλο και είναι ικανές να συντηρούν οι ίδιες την ύπαρξή τους.¹³

Για το λόγο αυτό η οντολογική τους κατάσταση περιγράφεται από τον Πλάτωνα ως **είναι**, ως κάτι δηλαδή το υπαρκτό, το οποίο από μόνο του δικαιολογεί την ύπαρξή του μέσα στο χρόνο.

Ο Πλάτων δείχνει στην Πολιτεία την μορφή και τον βαθμό της γνώσης που μπορεί να επιτευχθεί σε συνάρτηση με τον βαθμό πραγματικότητας. Μόνο από τις ιδέες που αντιστοιχούν στην τέλεια ύπαρξη, στο **είναι**, μπορεί να προκύψει η τέλεια γνώση (επιστήμη). Τα αισθητά πράγματα, που αντιστοιχούν στο ασταθές και μεταβλητό γίνεσθαι, μπορούν να προκαλέσουν μόνο γνώμη (δόξα). Τέλος, η απόλυτη άγνοια

¹² Θανασάς, Π. «Φαίδων 96a-102a: Μια φιλοσοφική αυτοβιογραφία». Δευκαλίων, τ. 17 (1999), σ. 5-22.

¹³ Δήμας Π, «Η φιλοσοφία του Πλάτωνα», στο: Σ. Βιρβιδάκης, κ.ά., *Ελληνική Φιλοσοφία και Επιστήμη: από την αρχαιότητα έως τον 20ο αιώνα*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα 2000, σσ. 144-5.

αναφέρεται στην ανυπαρξία, στο μη είναι, καθώς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε κάτι που δεν υπάρχει¹⁴.

Εδώ είναι φανερός πια ο διαχωρισμός της επιστήμης από την τέχνη και ο Πλάτωνας θεωρεί ως ανώτατη επιστήμη τη διαλεκτική επιστήμη, πράγμα όμως που ήταν πολύ δύσκολο να αποδείξει γιατί δεν μπορούσε να δοθεί σαφής ορισμός στην έννοια του αγαθού. Χρησιμοποιεί, όμως τη Θεωρία των Ιδεών, με τη λογική ότι κάποιος που φτάνει στο φως της γνώσης μπορεί να επιστρέψει και να βοηθήσει αυτούς που ζουν στο σκοτάδι. Γι' αυτό εξάλλου πίστευε ότι μόνο οι φιλόσοφοι μπορεί να είναι καλοί βασιλιάδες, αφού αυτοί στην ουσία μπορεί να πράξουν για το καλό των υπολοίπων. Ο Πλάτωνας οικοδομεί, δηλαδή, την θεωρία των ιδεών για να την χρησιμοποιήσει ως θεμέλιο, ως την παιδαγωγική του βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η ιδανική πολιτεία και το οικοδόμημα της γνώσης σε μια πολιτεία συνυφασμένη με το ενάρετο και τις υπέρτατες αξίες.

Η φιλοσοφική αναζήτηση, που είχε ξεκινήσει με τους προσωκρατικούς φιλοσόφους, σχετικά με το πώς μπορούμε να γνωρίσουμε τον κόσμο γύρω μας και τις αρχές λειτουργίας του, είχε φτάσει σε αδιέξοδο την εποχή του Πλάτωνα. Οι υποστηρικτές του Ηράκλειτου θεωρούσαν ότι τα πάντα στον κόσμο του χώρου και του χρόνου συνεχώς μεταβάλλονταν. Η μεταβολή αυτή ήταν συνεχής και τίποτα δεν έμενε το ίδιο από τη μια στιγμή στην άλλη. Συνέπεια αυτής της θεωρίας φαινόταν να είναι ότι δεν μπορούμε να γνωρίσουμε αυτόν τον κόσμο, εφόσον δεν μπορεί κανείς να πει ότι γνωρίζει κάτι που είναι διαφορετικό τούτη τη στιγμή απ' ό,τι ήταν μια στιγμή πριν και από αυτό που θα είναι ενδεχομένως την επόμενη στιγμή. Η γνώση απαιτεί την ύπαρξη ενός σταθερού αντικειμένου.

Ο Παρμενίδης, από την άλλη πλευρά, ισχυριζόταν ότι υπάρχει μια σταθερή πραγματικότητα, την οποία μπορούμε να ανακαλύψουμε μόνο μέσω της ενέργειας του νου, χωρίς καμιά ανάμειξη των αισθήσεων. Το αντικείμενο της γνώσης πρέπει να είναι αμετάβλητο και αιώνιο, εκτός χρόνου και μεταβολής, ενώ οι αισθήσεις μας

¹⁴ Vegetti M., *Ιστορία της Αρχαίας Φιλοσοφίας*, μτφρ. Γ.Α. Δημητρακόπουλος, εκδ. Π. Τραυλός, Αθήνα 2000, σ. 164.

φέρνουν σε επαφή με ό,τι είναι μεταβλητό και φθαρτό. Παράλληλα, «η ρητορική χρήση της γλώσσας, την οποία οι Σοφιστές ανήγαγαν σε θεωρία, είχε οδηγήσει σε αστάθεια και σχετικότητα κάθε σημασία, προπαντός στο πλαίσιο των ηθικών και πολιτικών αξιών» (Vegetti, 2000:160).

Ο Πλάτων με τη θεωρία των ιδεών προσπάθησε να λύσει το πρόβλημα περί της δομής του κόσμου, δηλαδή αν τα πράγματα βρίσκονται σε συνεχή ροή ή αν υπάρχει κάτι πίσω από αυτό που φαίνεται το οποίο διακρίνεται από κάποια σταθερότητα. Έτσι, όπως αναφέρει ο Πελεgrίνης, διέκρινε την πραγματικότητα σε δύο επίπεδα: στον αισθητό κόσμο, με κυρίαρχο στοιχείο τη μεταβλητότητα των πραγμάτων και των γεγονότων που τον συγκροτούν και στον ιδεατό κόσμο, ο οποίος διέπεται από τη σταθερότητα των οντοτήτων που τον συνθέτουν, (Πελεgrίνης, 2012:55).

Οι ιδέες είναι εκείνες οι τέλειες, άφθαρτες και αμετάβλητες νοητές οντότητες, στις οποίες όλα τα ατελή, φθαρτά και μεταβλητά αισθητά πράγματα μετέχουν. Τονίζουμε όμως για μία ακόμη φορά ότι δεν θα πρέπει, ωστόσο, να θεωρηθούν ως ιδέες που δημιουργούμε με το νου μας, αλλά που προϋπάρχουν μέσα μας ως πραγματικές οντότητες τις οποίες μπορούμε να συλλάβουμε μόνο με τη νόηση και όχι με τις αισθήσεις.

Με προσανατολισμό την περιγραφή της σχέσης μεταξύ ιδεών και αισθητών, πρέπει αρχικά να αναφέρουμε ότι ο Πλάτωνας ονομάζει αυτή τη σχέση, από τη σκοπιά των αισθητών, μέθεξι ή μίμηση. Όταν αναφέρεται στην ίδια σχέση από την πλευρά των ιδεών μιλά για παρουσία της ιδέας μέσα στα πράγματα ή για κοινωνία της ιδέας με τα πράγματα. Σε κανέναν, ωστόσο, από τους διαλόγους του δεν εξηγεί επακριβώς τη φύση αυτής της σχέσης. Αφήνει, έτσι, ανοιχτό το ενδεχόμενο η παρουσία των ιδεών μέσα στα πράγματα να αποτελέσει προβαθμίδα ώστε να εννοήσει κανείς τις ιδέες όχι ως υπερβατικές, αλλά ως εσωτερικές μορφές των πραγμάτων, όπως έκανε αργότερα ο Αριστοτέλης, (Vegetti, 2000: 159) .

Κατά τον Πλάτωνα, τα αισθητά ορίζονται ως το σύνολο των ιδιοτήτων τους. Μπορεί οι ιδιότητές τους να αλλάζουν συνεχώς «αυτός είναι και ο λόγος που η οντολογική τους κατάσταση χαρακτηρίζεται από τον ίδιο ως γίνεσθαι —, δεν παύουν, όμως, κάθε

στιγμή να έχουν κάποιες ιδιότητες». Για την ύπαρξη και την συντήρηση αυτών των ιδιοτήτων υπεύθυνες είναι οι ιδέες.¹⁵

Διασαφηνίζοντας, οι ιδέες είναι εκείνες που ορίζουν την ουσία κάθε όντος, που το προσδιορίζουν με σαφήνεια και έτσι ώστε να παίρνει την ιδιότητα του μοναδικού, αυτού που λειτουργεί ως μία οντότητα με χαρακτηριστικά ιδιαίτερα και μοναδικά.

Μεθοδικά ο Πλάτων στην Πολιτεία καταλήγει στην μορφή και τον βαθμό της γνώσης που μπορεί να επιτευχθεί σε συνάρτηση με τον βαθμό πραγματικότητας. Κατά τη φιλοσοφική άποψή του, μόνο από τις ιδέες που αντιστοιχούν στην τέλεια ύπαρξη, στο είναι, μπορεί να προκύψει η τέλεια γνώση (επιστήμη). Τα αισθητά πράγματα, που αντιστοιχούν στο ασταθές και μεταβλητό γίνεσθαι, μπορούν να προκαλέσουν μόνο γνώμη (δόξα). Τέλος, η απόλυτη άγνοια αναφέρεται στην ανυπαρξία, στο μη είναι, καθώς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε κάτι που δεν υπάρχει, (Veggeti, 2000: 164). Ο διαχωρισμός αυτός αποτελεί την αφετηρία και για την διαχωρισμό των επιστημών.

Ως πραγματικές επιστήμες για τον Πλάτωνα θεωρούνται μόνο οι μαθηματικές, ενώ οι υπόλοιπες μορφές γνώσεις, καθώς σχετίζονται με τα αισθητά και, κατ' επέκταση, συνδέονται με τη δόξα, δεν αποτελούν επιστήμες αλλά τέχνες. Και στις τέχνες, ωστόσο, αναγνωρίζει μια ιεραρχία, «ανάλογα με το βαθμό εγγύτητάς τους στη μαθηματική γνώση» (Veggeti, 2000: 174), με κατώτερες την ρητορική και την ιατρική και ανώτερη την αρχιτεκτονική.

Στην πυραμίδα της φιλοσοφικής ιεραρχίας, κατά τον Πλάτωνα, την ανώτερη θέσης ως ιδέα κατέχει το Αγαθό, η υπέρτατη αξία, η οποία καθιστά ορατές τις αξίες, όπως ο ήλιος που δίνει φως και πνοή στα πράγματα. « Η Ιδέα του Καλού δίχως άλλο ταυτίζεται με την τέλεια Ωραιότητα, που η θέασή της, κατά το Συμπόσιο, αποτελεί το προσκύνημα του φιλοσοφικού εραστή», (Taylor, 2014: 335) .

¹⁵ Δήμας Π, «Η φιλοσοφία του Πλάτωνα», στο: Σ. Βιρβιδάκης, κ.ά., Ελληνική Φιλοσοφία και Επιστήμη: από την αρχαιότητα έως τον 20ο αιώνα, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα 2000, σσ. 144-5.

Αυτή η ωραιότητα, διαποτισμένη από υπέρτατες αξίες, δύναται να παίζει σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση και μετάδοση της γνώσης, αφού αποτελεί θεμέλιο λίθο στο έργο του Πλάτωνα.

Το δίδαγμά του, εκτεινόμενο πέρα από τις θεωρίες είναι ότι πρέπει αυτοί που κατακτούν τη γνώση να τη μεταδίδουν, να τη διαχέουν στους υπόλοιπους, οι οποίοι έχουν άγνοια του πραγματικού κόσμου, αφού ποτέ δεν βγήκαν από τη σπηλιά.

Ο Πλάτων, δηλαδή, για μία ακόμα φορά τονίζει τη σπουδαιότητα όχι μόνο της γνώσης, αλλά και της διάχυσης αυτής μέσα στην κοινωνία, ωθώντας προς την κατάκτηση του αγαθού. Η γνώση αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν γίνεται κτήμα πολλών, δίνεται, λοιπόν, ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνική διάσταση της γνώσης με την έννοια της διεύρυνσής της, εκτιμάται δηλαδή ως κοινωνικό αγαθό.

Συνοπτικά, ο Πλάτωνας εξετάζει τη γνώση μέσα σε πλαίσιο ελεύθερο από καταναγκασμούς, αξιώνοντάς την ως υπέρτατο αγαθό που χαρακτηρίζεται από το ωραίο και βασιζόμενο στον κόσμο των Ιδεών, γνώση που ισχυροποιεί τον άνθρωπο οδηγώντας τον προς το Αγαθό και προς την ευδαιμονία σε μια κοινωνία διοικούμενη από φιλοσόφους, αφού μόνο αυτοί μπορούν να είναι οι πρεσβευτές των υπέρτατων αξιών. Οι υπέρτατες αξίες, η ποιότητα δηλαδή της κοινωνίας του Πλάτωνα είναι το σημείο που κάνει τη φιλοσοφία του μοναδικό εργαλείο στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, στη διαπαιδαγώγηση του μαθητή και εν τέλει στη διαπαιδαγώγηση ολόκληρης της κοινωνίας με στόχο και βλέψη προς το ωραίο και το ευχάριστο.

1.5. Αριστοτέλης και θεωρία της βιωματικής γνώσης

«Ο πολίτης θα πρέπει να λαμβάνει μια υγιή διαπαιδαγώγηση, που να κλίνει και να παρορμά στην αρετή, ανατρεφόμενος υπό το κράτος των σχετικών νόμων»

(Αριστοτέλης, *Περί Μέθης- Περί Αρετών και Κακιών- Περί Κόσμου*, 2011:137)

Στην παράγραφο που ακολουθεί θα καταβληθεί προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων του Αριστοτέλη για το θέμα συγκρότησης και μετάδοσης της γνώσης, αλλά

και το ευρύτερο θέμα της παιδείας υπό την οπτική γωνία του μαθητή του Πλάτωνα. Θα επιχειρηθεί κωδικοποίηση των βασικών σημείων της θεωρίας του πάνω στα συγκεκριμένα θέματα, καθώς και σύγκριση αυτών με τους άξονες της αντίστοιχης θεωρίας του Πλάτωνα, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα χρήσιμα όχι μόνο για τη συνέχεια της μελέτης μας, αλλά και για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων ως προς τη γνώση και την παιδεία που παρέχονται στη σημερινή εποχή.

Ο φιλόσοφος διατείνεται την άποψη ότι η υπόθεση της Παιδείας είναι κατ' εξοχήν πολιτική πράξη και ότι η πλήρης ανάπτυξη του ατόμου επιτυγχάνεται μόνο μέσω ζυμώσεων εντός της πολιτικής κοινότητας.

Ο μαθητής του Πλάτωνα, Αριστοτέλης, συστηματοποιεί με διαφορετικό τρόπο από το δάσκαλό του το θέμα της παιδείας, δίνοντας συγχρόνως και ο ίδιος μεγάλη βαρύτητα σε αυτό, αφού το θεωρεί ίσως το πιο δυναμικό στοιχείο της κοινωνίας και της πόλης. Στα Πολιτικά του ο Αριστοτέλης (ενότητα 20, Θ2, 1-4), θέτει τους στόχους της παιδείας αρχικά διατυπώνοντας την άποψη ότι πρέπει να θεσπιστούν νόμοι και επίσης ότι η παιδεία πρέπει να είναι κοινή για όλους. Εύλογα τον απασχολεί το ερώτημα ποιος ακριβώς πρέπει να είναι ο χαρακτήρας της, το περιεχόμενό της και οι στόχοι της.

Σε αντίθεση με τον Πλάτωνα, γι' αυτόν η παιδεία πρέπει να είναι ίδια για όλους, όχι μόνο προνόμιο της άρχουσας τάξης, τεκμηριώνοντας το ότι οι πολίτες μιας πολιτικής κοινότητας έχουν ενιαίο σκοπό ως συλλογικά όντα. Φυσικά, ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να παρέχει την ευελιξία ώστε το κάθε άτομο να μπορεί μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων, να αναπτύσσει περισσότερο τις ιδιαίτερές του ικανότητες και δεξιότητες. Επίσης, η εκπαίδευση του σώματος πρέπει να προηγείται από αυτήν της ψυχής για να καταστεί το σώμα ισχυρό για την οικοδόμηση υγιούς οργανισμού.

Η παιδεία αφορά όλα τα άτομα της κοινωνίας που θα πρέπει να έχουν αυτή τη δυνατότητα γιατί τα οφέλη της είναι πραγματικά πρωταρχικής σημασίας για τη ζωή του ατόμου μέσα σε μία κοινωνία, δεδομένου ότι ο άνθρωπος είναι «φύσει κοινωνικό και πολιτικό ζώο». Ακριβώς, λοιπόν, η έννοια της παιδείας έρχεται σαν συμπληρωματική της έννοιας της φύσης και ό,τι δεν μπορεί να προσφέρει η φύση

στην ανθρώπινη ύπαρξη υποκαθίσταται από την παιδεία καθώς η τελευταία τον οδηγεί στην ελευθερία, στην καλοσύνη και στην αρετή (Αριστοτέλους *Πολιτικά*, 1337b34 -35).

Μετά από μεγάλη αναζήτηση και προβληματισμό και την προσπάθειά του να συγκεκριμενοποιήσει με σαφή τρόπο τις απόψεις του για το θέμα της παιδείας, ο φιλόσοφος καταλήγει στη διατύπωση των δικών του θέσεων, σύμφωνα με τις οποίες οι νέοι πρέπει να διδάσκονται τις αναγκαίες από τις χρήσιμες γνώσεις και συγκεκριμένα όσες ταιριάζουν σε ελεύθερους ανθρώπους, δεν αδρανοποιούν το σώμα ή το μυαλό τους και οδηγούν στην αρετή.

Το ηθικό ιδεώδες της αρετής πρέπει να αποτελεί μέλημα του κάθε ατόμου- πολίτη. (Αριστοτέλους *Πολιτικά*, H1336b2-14). Η ψυχή για να κατακτήσει την ηθική διάσταση πρέπει να ασκηθεί απέναντι στις ορμές και τα πάθη και να αποκτήσει τη διανοητική σοφία με τη μάθηση και όχι να αφεθεί στην ζώωδη ενστικτώδη συμπεριφορά που καλλιεργείται με τον εθισμό.

Η θεωρία της μεσότητας εμφανίζεται και εδώ, καθώς οφείλει η εκπαίδευση να φέρει τον νέο στην μέση κατάσταση δηλαδή να μην εξασκηθεί περισσότερο στην έλλειψη από την υπερβολή. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο άνθρωπος προκειμένου να καταστεί σπουδαίος πρέπει οι φυσικές του προδιαθέσεις, ο εθισμός και ο λόγος, να είναι σε αρμονία.

Η προτίμηση του Αριστοτέλη για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης του σώματος πριν από αυτή της ψυχής, δικαιολογείται διότι το άλογο μέρος καλλιεργείται εν αρχή προκειμένου να τεθεί στην υπηρεσία της ψυχής. Και όσο ασκείται η αρετή τόσο μεγαλώνει η ηδονή και η απόλαυση (Ross D., *Ο Αριστοτέλης*, Oxford University Press, μτφ. Μήτσου Μ., σελ.269). Οι αρετές του σώματος οφείλουν να υπηρετούν τις αρετές της ψυχής και όχι το αντίθετο. Η πόλις ευημερεί μόνο όταν υπερτερούν οι αρετές της ανδρείας, δικαιοσύνης, σωφροσύνης, αλλά και της φιλοσοφίας.

Είναι υπέρμαχος της ενιαίας δημόσιας εκπαίδευσης στη βάση της ισότητας των πολιτών, μία εκπαίδευση η οποία οφείλει να ελέγχεται από τους θεσμούς, και του τελικού σκοπού της πόλης που είναι η ευδαιμονία. Βέβαια, διευκρινίζεται ότι η

ευδαιμονία είναι ανεξάρτητη από τα υλικά αγαθά και εστιάζεται στα αγαθά του Λόγου.

Τα μαθήματα μέσα από τα οποία η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι αποτελεσματική είναι για τον Αριστοτέλη η ανάγνωση και η γραφή και στη συνέχεια η γυμναστική. Έπειτα η μουσική συμβάλλει στην ηθική διάπλαση των νέων και τέλος το σχέδιο και η ζωγραφική δίνουν κάποια περιθώρια ελεύθερης έκφρασης.

Η εκπαίδευση των παιδιών αρχίζει από τη γέννησή τους και η συναναστροφή τους με αγαθά και ενάρετα άτομα επιδρά έντονα στη διαμόρφωση αγαθών χαρακτήρων. Μέχρι τα επτά χρόνια υποστηρίζεται η φυσική κατάσταση με επιλεγμένα παιχνίδια, ενώ η πνευματική με τη διήγηση παραμυθιών από παιδονόμους (*Πολιτικά* Θ. 1335A25-26). Τα παιχνίδια δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να φροντίζουν το σώμα τους ευχάριστα, να το ενδυναμώνουν και να βελτιώνουν τη φυσική τους κατάσταση. Η διήγηση παραμυθιών διεγείρει τη φαντασία των παιδιών και τους δημιουργεί ερωτήματα τα οποία προσπαθούν να επιλύσουν μέσα από το διάλογο. Η αγωγή χαρακτηρίζεται από ήπιο πνεύμα χωρίς καταναγκασμό και τιμωρίες. Στην περίπτωση που αποτυγχάνει ο διάλογος και η νουθεσία, μόνο τότε ενδείκνυται η επιβολή τιμωριών.

Στη συνέχεια κατά την ηλικία των 7- 14 ετών παρέχεται μια πιο θεωρητική μόρφωση, ενώ ο παιδαγωγός δεν είναι αυτός που λειτουργεί ως αυθεντία, αλλά αυτός από τον οποίο ο μαθητής ωφελείται πραγματικά, δηλαδή ο σωστός παιδαγωγός. Οι παιδαγωγοί είναι παιδοτρίβες και γυμναστές, δάσκαλοι και παιδονόμοι. Οι πρώτοι ασχολούνται με τη σωστή άθληση των μαθητών και μπορούν να τους αναλάβουν και για πρωταθλητισμό. Οι δεύτεροι είναι επιφορτισμένοι με την επιλογή κατάλληλων προτύπων συμπεριφοράς, την προστασία από κακές συναναστροφές π.χ. δούλων, αλλά και για την επίβλεψη των σωματικών και στρατιωτικών ασκήσεων των εφήβων, καθώς η αγωγή των πρώτων ετών είναι καθοριστική για τη μετέπειτα εξέλιξη των εφήβων (*Πολιτικά*, Θ. 1337b 23-25).

Πάντως, όλες οι ασχολίες πρέπει να ταιριάζουν σε ελεύθερους ανθρώπους και αυτές είναι όσες δεν κάνουν τον άνθρωπο άξεστο, αγροίκο και βάνανσο. Βάνανση είναι, κατά το φιλόσοφο, εκείνη η ασχολία, η τέχνη, η μάθηση, που καθιστά το σώμα και το

πνεύμα των ελεύθερων ανθρώπων ακατάλληλο, δηλαδή άχρηστο, για τη χρήση και την άσκηση της αρετής. Βάνουσες τέχνες και ασχολίες ήταν, στην εποχή του Αριστοτέλη, οι χειρωνακτικές εργασίες. Αυτές, όμως, προορίζονταν για τους δούλους, καθώς κρίνονταν ασυμβίβαστες με το ήθος και την κοινωνική υπόσταση του ελεύθερου πολίτη.

Κατά την Αριστοτελική αντίληψη, η αληθινή πραγματικότητα δεν βρίσκεται στον υπερουράνιο κόσμο των ιδεών (Πελεgrίνης, 2012:77). Ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι η αληθινή πραγματικότητα δεν μπορεί να υφίσταται έξω από τα πράγματα και τα γεγονότα του αισθητού κόσμου, αλλά απεναντίας, θα πρέπει να είναι ενσωματωμένη σε αυτά. Ο φιλόσοφος είχε μια τελολογική αντίληψη για τον κόσμο. Πίστευε ότι κάθε γεγονός υπαγορεύεται από κάποιο τέλος, από κάποια σκοπιμότητα και ότι, συνεπώς, η ερμηνεία του συνίσταται στον προσδιορισμό του σκοπού, εν ονόματι του οποίου εκδηλώθηκε (Πελεgrίνης, 2012: 83).

Όλες οι πράξεις του ανθρώπου έχουν ένα απώτατο σκοπό ο οποίος αποτελεί το ύψιστο αγαθό της ζωής του ανθρώπου και ύψιστο τέτοιο αγαθό είναι η ευδαιμονία. Η παιδεία, λοιπόν, θα έπρεπε να είναι τέτοια ώστε να αποσκοπεί στον απώτερο σκοπό του ανθρώπου, στην ευδαιμονία.

Εξάλλου, η διαφορά του ανθρώπου από όλα τα άλλα είδη του έμβιου βασιλείου είναι η λογική δύναμη του μυαλού τους και σε αυτό το σημείο έρχεται η παιδεία να διαδραματίσει το μοναδικό της ρόλο. Εδώ ο Αριστοτέλης προσπαθεί να δώσει την απάντηση σε τι συνίσταται η ορθή χρήση του λόγου από τον άνθρωπο, ώστε να καταστεί ευτυχής και ευτυχής για τον Αριστοτέλη δεν νοείται κάποιος αν δεν είναι ενάρετος, πράγμα το οποίο διατυπώνει με σαφήνεια ότι δεν υπάρχει ευδαιμονία χωρίς αρετή.

Η ευτυχία, λοιπόν, του ανθρώπου δεν πρέπει να εκληφθεί σαν ένα συγκεκριμένο χρονικό ορόσημο στη ζωή του, όπου όταν φτάσει, καθίσταται ευδαίμων, αλλά θα πρέπει να θεωρηθεί ότι υφάινεται στην κάθε χρονική στιγμή με την τέλεση ορισμένων πράξεων ή μάλλον με την καθ' ορισμένον τρόπο εκτέλεση των πράξεων του (Πελεgrίνης, 2012: 85). Μπαίνει, δηλαδή το στοιχείο της διαρκούς αναζήτησης,

το οποίο δεν μπορεί να είναι ξεχωριστό κομμάτι από την παιδεία του ανθρώπου, από το πρότυπο της συμπεριφοράς του.

Την άποψή του για τη γνώση ο Αριστοτέλης την εκφράζει και στο *Περί Ψυχής*, λέγοντας: «εἰ δὴ ἐστὶν ἡ φαντασία καθ' ἣν λέγομεν φάντασμά τι ἡμῖν γίνεσθαι καὶ μὴ εἶ τι κατὰ μεταφορὰν λέγομεν, μία τις ἔστι τούτων δύναμις ἢ ἕξις καθ' ἧς κρίνομεν καὶ ἀληθεύομεν ἢ ψευδόμεθα; τοιαῦτα δ' εἰσὶν αἴσθησις, δόξα, ἐπιστήμη, νοῦς».¹⁶

Διαφαίνεται εδώ ότι η γνώση σχετίζεται άμεσα με τη φαντασία και οδηγεί ή στην αλήθεια ή στην πλάνη. Με τη φαντασία δημιουργούμε εικόνες μέσα μας και έτσι ξεχωρίζουμε τα πράγματα στον πραγματικό κόσμο, είναι μια ικανότητα παρόμοια με τη γνώση.

Χρέος πάντως της πολιτείας στον τομέα της παιδείας είναι η δια βίου εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των πολιτών, περιορίζοντας στο ακέραιο την ατομική πρωτοβουλία. Παρόλο που η εκπαίδευση έχει δημόσιο χαρακτήρα, ωστόσο το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι έτσι δομημένο ώστε να ενισχύει την προδιάθεση και τις φυσικές ιδιότητες του πολίτη, πράγμα το οποίο ήδη έχει προαναφερθεί, αφού ο Αριστοτέλης προσπαθεί από τη μια να παρέχεται η δυνατότητα των ευκαιριών για όλους, από την άλλη όμως η διακριτική ευχέρεια για προσωπική ανέλιξη του καθενός.

Η εκπαίδευση, πάντως κατά τον Αριστοτέλη είναι υπόθεση καθαρά της πολιτείας εναρμονισμένη απόλυτα με το πολιτικό σύστημα.

Συνοψίζοντας, η αριστοτελική εκπαίδευση τονίζει την ηθική άσκηση, την ευεργετική και ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών σε πράξεις θάρρους, δικαιοσύνης, εγκράτειας, καλλιεργεί την αγάπη για το αγαθό και την αποφυγή του κακού, μεριμνά

¹⁶ *Περί Ψυχής* III, 428a 1-5) Εισαγωγή- Μετάφραση- Σχόλια: Β. Τατάκης. Επιμέλεια Έκδοσης: Ε. Παπανούτσος. Αθήνα: «Δαίδαλος» –Ζαχαρόπουλος Α.Ε., 1954.

Μετάφραση: Αν λοιπόν η φαντασία είναι η λειτουργία με την οποία λέμε ότι δημιουργείται μέσα μας κάποια εικόνα, και αν δεν παίρνουμε τον όρο μεταφορικά, τότε η φαντασία είναι μία ικανότητα ή έξι από εκείνες από τις οποίες ξεχωρίζουμε τα πράγματα και με τις οποίες βρισκόμαστε ή στην αλήθεια ή στην πλάνη. Τέτοιες ικανότητες είναι η αίσθηση, η γνώμη, η γνώση, ο νους.

για την κοινή, δημόσια και χωρίς διακρίσεις παιδεία σύμφωνα με τις προσωπικές κλίσεις του καθενός, ασκώντας τις αρετές τους και τονίζοντας την φαντασία, τη μνήμη, τη θέληση και σκέψη, την φρόνηση και την ευδαιμονία. Στόχος είναι το «Ευ ζην», δηλαδή η πολιτική ωρίμανση των πολιτών, η ηθική και πνευματική τελειώσή τους με σκοπό την απόκτηση της ευδαιμονίας.

Ως προς την απόκτηση της γνώσης, πιο συγκεκριμένα, ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι το σημείο που αυτή αρχίζει είναι η επίδραση του αισθητού αντικειμένου πάνω στην αισθητική δύναμη της συνείδησης. Η ενεργοποίηση αυτή της συνείδησης παράγει αισθητές εικόνες ή φαντασίες, οι οποίες με τη σειρά τους δραστηριοποιούν το νου και την παραγωγή εννοιών. Έτσι, η απόκτηση γνώσης ορίζεται ως μια γνωστική διαδικασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η γέννηση των αναπαραστάσεων και στη συνέχεια η νόηση και η δημιουργία πλέον έλλογων αναπαραστάσεων και εννοιών.

Για να γίνει πιο σαφής η διαδικασία κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί η έννοια της ψυχής, καθώς παίζει καθοριστικό ρόλο στη γνωστική διαδικασία.

Ο Αριστοτέλης συνδέει την έννοια της ψυχής με την έννοια της ουσίας. Τα όντα της φύσης, τα φυσικά σώματα, και, γενικότερα, του κόσμου έχουν ως συστατικά στοιχεία την ύλη και το είδος, δηλαδή την ενέργεια. Η ουσία των όντων αποτελείται από ύλη και ενέργεια. Τα φυσικά όντα διαιρούνται σε άψυχα και έμψυχα. Η ψυχή είναι μία ειδική μορφή ενέργειας, η οποία αναπτύσσεται στο εσωτερικό των εμβίων όντων. Η ιδιαιτερότητά της συνίσταται στο ότι επιτελεί ένα σύνολο από λειτουργίες, που συνιστούν το γεγονός της ζωής (*Περί Ψυχής*, 2003, 412 a 12-20).

Η γνωστική διαδικασία συνδέεται με την αισθητική και νοητική δύναμη, δηλαδή δύο ψυχικές δυνάμεις, που αποτελούν τις δύο κύριες πηγές της ανθρώπινης γνώσης. Η γνώση προκύπτει από την δυναμική σχέση αλληλενέργειας, η οποία αναπτύσσεται ανάμεσα στα αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου και τις δύο γνωστικές δυνάμεις της ανθρώπινης ψυχής, την αισθητικότητα και τον νου ή λόγο. Οι δυνάμεις της ψυχής βρίσκονται αρχικώς σε δυνάμει κατάσταση και ενεργοποιούνται (*Περί Ψυχής*, 417 a 2 - 418 b 5. Γ 8, 431 b 26-27) υπό την επίδραση του αισθητού και του νοητού αντικειμένου (*Περί Ψυχής*, 415 a 21-24).

Επομένως, η γνώση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της ενέργειας των δύο γνωστικών διαδικασιών της ψυχής, της αισθητικότητας και του νου, υπό την επίδραση των αντικειμένων του εξωτερικού κόσμου.

Συμπερασματικά, ο Αριστοτέλης, ανάγει το θέμα της παιδείας σε υπόθεση πολιτική και σε πλαίσια που εγγυώνται ότι την τελική σφραγίδα για την παρεχόμενη ποιότητά της τη βάζει το κράτος. Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο η διαδικασία συγκρότησης και μετάδοσης της γνώσης δεν είναι μόνο νοητική διεργασία, αλλά έχει άμεση σχέση με τα στοιχεία του εξωτερικού κόσμου, με την πραγματικότητα και ο μαθητής θα πρέπει να λειτουργεί μέσα σε πλαίσια που του παρέχουν ευελιξία ως προς το ποια γνώση είναι αυτή την οποία θα ήθελε περισσότερο να προσεγγίσει.

***Κεντρικά σημεία
των θεωριών τους***

Πλάτων

Αριστοτέλης

Γνώση

Η γνώση είναι ανάμνηση

Η γνώση είναι εμπειρική-
Βιωματική

Μάθηση

Η υποχρεωτική μάθηση δεν
μένει στην ψυχή

Παρέχεται ευελιξία ώστε το
κάθε άτομο να μπορεί να
αναπτύσσει περισσότερο τις
δικές του δεξιότητες

Παιδεία

Είναι η μεταστροφή της ψυχής
από τον κόσμο του γίγνεσθαι
στον αισθητό κόσμο και στο
αγαθό

Είναι καθαρά πολιτική
υπόθεση, στοχεύει στη
λειτουργία του ανθρώπου ως
συλλογικού όντος

Επιδόσεις

Δεν αφορούν οι σχολικές
επιδόσεις και δεν αξιολογούνται
καν

Δεν υπάρχει αξιολόγηση
σχολικών επιδόσεων

<i>Δάσκαλος</i>	Πρέπει να διακρίνεται για το ήθος του και την επιστημονική του κατάρτιση και να διδάσκει με το παράδειγμά του	Πρέπει να είναι παιδαγωγός και όχι αυθεντία
<i>Διδασκαλία</i>	Εποπτική διδασκαλία με έμφαση στην αυτενεργό μάθηση	Περιλαμβάνει διήγηση παραμυθιών για διέγερση της φαντασίας
<i>Διακρίσεις</i>	Ισότητα ανάμεσα στον άνδρα και στη γυναίκα	Η γυναίκα θεωρούνταν κατώτερη από τον άνδρα

Πίνακας 1: Συγκριτική μελέτη Πλάτωνα- Αριστοτέλη

Η ανωτέρω σύγκριση που επιχειρήθηκε καταδεικνύει αρκετά κοινά σημεία, αλλά και σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δύο αρχαίους, παγκόσμιας εμβέλειας φιλοσόφους μας και μας παρέχεται η δυνατότητα να τους μελετήσουμε πιο κωδικοποιημένα και να χρησιμοποιήσουμε εκείνα τα στοιχεία από τον καθένα, τα οποία μπορούν να βρουν αποτελεσματική εφαρμογή στη σύγχρονη πραγματικότητα και να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός αποτελεσματικότερου εκπαιδευτικού συστήματος.

Από τον Πλάτωνα, η γνώση εκλαμβάνεται ως ανάμνηση και συνδέεται με τη θεωρία των ιδεών, ανάγεται, δηλαδή, στη σφαίρα του ιδεατού, σε έναν κόσμο άφθαρτο

μακριά από την τριβή της πραγματικότητας και μειώνει την αίγλη της, κάνοντάς την να μοιάζει με κάτι τρωτό και ευάλωτο, ενώ ο Αριστοτέλης ένθερμος υποστηρικτής της εμπειρικής, βιωματικής γνώσης, θεωρεί ως γνώση ό,τι δημιουργείται και αποκτά οντότητα μέσα από την εμπειρία, άρα ανταποκρίνεται απόλυτα στην πραγματικότητα που βιώνει ο άνθρωπος. Δεν είναι ότι ο Αριστοτέλης, βέβαια, απορρίπτει την ύπαρξη των ιδεών, απλά τις τοποθετεί σε άλλη σφαίρα και τις θεωρεί κατασκευάσματα της λογικής.

Η μάθηση κατά τον Πλάτωνα δεν πρέπει να είναι υποχρεωτική γιατί δεν μένει στην ψυχή, άποψη την οποία υιοθετεί σε πολύ μεγάλο βαθμό ο μαθητής του ο Αριστοτέλης, ο οποίος θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει ευελιξία, ώστε το κάθε άτομο να μπορεί να καλλιεργεί και να αναπτύσσει περισσότερο τις δικές του δεξιότητες, πράγμα το οποίο αποτρέπει τον καταναγκασμό και παρακινεί προς μια πιο ελεύθερη μάθηση, προς την κατεύθυνση της προσωπικής επιλογής για ανάπτυξη.

Το θέμα της παιδείας ορίζεται σαν η μεταστροφή της ψυχής από τον κόσμο του γίνεσθαι στον κόσμο του αγαθού, στον αισθητό κόσμο για τον Πλάτωνα, ενώ ο Αριστοτέλης το συνδέει απόλυτα με την πολιτική, ερμηνεύοντάς το περισσότερο ως πολιτική πράξη, ως μια λειτουργία που θα πρέπει να επιτελείται, καθιστώντας τον άνθρωπο ως πολιτικό ζώο και ανάγοντας την παιδεία σε μια πράξη πολιτικού περιεχομένου, σε μία λειτουργία στο πλαίσιο της συλλογικότητας μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας,γι' αυτό εξάλλου ήταν υπέρμαχος της Ενιαίας Δημόσιας Εκπαίδευσης, ώστε να είναι αυστηρά ελεγχόμενη η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στο θέμα των επιδόσεων υπήρχε ουσιαστικά η ίδια άποψη, αφού δεν αφορούσαν κανέναν από τους δύο οι σχολικές επιδόσεις, αλλά η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διέγερση της φαντασίας, κάτι που μπορούσε να καλλιεργηθεί με τη διήγηση των παραμυθιών ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

Ο δάσκαλος έπαιζε πραγματικά καταλυτικό ρόλο, αφού κατά τον φιλόσοφο Πλάτωνα διακρινόταν όχι μόνο για το ήθος του, αλλά και για την επιστημονική του κατάρτιση και ήταν πολύ σημαντικό να διδάσκει με το παράδειγμά του και όχι μόνο με θεωρίες φλύαρες πολλές φορές, μη εφαρμόσιμες στην πράξη. Αλλά και ο Αριστοτέλης, ήθελε

τον δάσκαλο παιδαγωγό και όχι αυθεντία, άνθρωπο που θα άγει την ψυχή προς μια κατεύθυνση με γνώμονα το ήθος.

Ανάλογα, λοιπόν και η διδασκαλία ακολουθούσε να μεν πειθαρχία, αλλά είχε ανθρωπιστική χροιά και έμπνευση, δίνοντας προτεραιότητα σε αξίες και καλλιεργώντας πάνω απ' όλα ολόπλευρα τον άνθρωπο, χωρίς τεστ και αριθμούς. Και οι δύο μορφές της παγκόσμιας φιλοσοφίας φαίνεται ότι συγκλίνουν στον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και στη δύναμη του ανθρώπινου παράγοντα, θέτοντας υψηλές προσδοκίες από τους παιδαγωγούς.

Ίσως σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναζητήσουμε την κατάπτωση που βιώνουμε στην εποχή μας. Μήπως τελικά το πρόβλημα είναι πως έχουμε απομακρυνθεί από τον παράγοντα «άνθρωπος» και τον έχουμε μετατρέψει σε ένα δοχείο εισροής γνώσεων που αδυνατεί πολλές φορές να αφομοιώσει, αλλά και το κυριότερο που αδυνατεί να κατανοήσει τη χρησιμότητά τους; Μήπως οι γνώσεις πολλές φορές είναι παρωχημένες και απέχουν από τις πραγματικές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας; Ίσως, η έλλειψη δικαιοσύνης, αλλά και οράματος καθιστούν το σύγχρονο σχολείο μη ελκυστικό από τους μαθητές και κατά συνέπεια αναποτελεσματικό.

Μήπως θα πρέπει να αναθεωρήσουμε τα σημαντικά σημεία που αφορούν τη γνώση, τη διδασκαλία, την παιδεία και την εκπαίδευση στο σύνολό της, βάζοντας τις βάσεις για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα στοχεύει στη χαρούμενη διάδραση μαθητών και δασκάλων, στην έρευνα και την επινόηση πρακτικών που οδηγούν στη λύση προβλημάτων, ώστε να αρχίσει να ξετυλίγεται το νήμα που θα μας βγάλει από το λαβύρινθο της κρίσης, από το τέλμα της μελαγχολίας;

Η παραγωγικότητα του ανθρώπινου νου, η αισιόδοξη οργάνωσή της είναι αυτή που μπορεί να σηματοδοτήσει την υγιή κοινωνική αναπαραγωγή και να μετατραπεί σε δημιουργία συνθηκών ικανών να διασπείρουν την αισιοδοξία σε κάθε τομέα, μια αισιοδοξία που μπορεί να αντιστρέψει τις δυσκολίες, μετατρέποντάς τις σε ευκαιρίες, σε δόμηση υγιούς κοινωνικού ιστού.

1.6. Αρχαίοι Σκεπτικοί

Οι Αρχαίοι Σκεπτικοί προοιωνίζουν μία νέα εποχή στη φιλοσοφία. Είναι αυτοί που εγκαινίασαν ένα ευρύτερο ερώτημα για τη σημασία του φιλοσοφείν και ο λόγος τους είναι λόγος οντικός, ένας λόγος δηλαδή που ταιριάζει στο *ον* το ερώτημα ως προς την αξία της γνώσης ακολουθεί. Όπως αναφέρει η Πεντζοπούλου, από το γεγονός αυτό απορρέει ότι η αμφιβολία, καθώς επίσης και η «εποχή»- έκφραση αυθεντική και τεχνική της Σκέψης είναι έννοιες παράγωγες, (Πεντζοπούλου, 2002:15).

Ο οντικός στοχασμός των Σκεπτικών φαίνεται να αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα: «*στο επίπεδο της θέσης του φαινομένου, στο επίπεδο του όντος του φαινομένου και σ' εκείνο της αξίας του όντος του φαινομένου. Με βάση τα τρία επίπεδα του φαινομενικού όντος μπορούμε να συνάγουμε τα αντίστοιχα επίπεδα της γνώσης*», (Πεντζοπούλου, 2002: 20). Το «συνάγουμε» είναι μείζονος σημασίας διότι δείχνει ότι η γνώση παράγεται και πιο συγκεκριμένα παράγεται από την τάξη του όντος ως φαινομένου όντος.

«Σκεπτικισμός είναι η ικανότητα να βρίσκει κανείς με οποιοδήποτε τρόπο αντιθέσεις ανάμεσα στα φαινόμενα και στις κρίσεις: με το Σκεπτικισμό, εξαιτίας της ισοδυναμίας (ισοσθένεια) που χαρακτηρίζει αντίθετα μεταξύ τους επιχειρήματα, φτάνουμε πρώτα στην *εποχή* και από κει στην ψυχική ηρεμία (*αταραξία*)».(Σέξτος Εμπειρικός στο Long, A.A., 1987, σ. 129).

Καθετί χαρακτηρίζεται από την *ισοσθένεια των λόγων*, δηλαδή λόγος και αντίλογος έχουν την ίδια δύναμη. Αυτό σημαίνει ότι κάθε επιχείρημα έχει τη δική του ισχύ και δεν μπορεί να απορρίπτεται το ένα και να υιοθετείται το άλλο, διότι δεν υπάρχει απόλυτο κριτήριο¹⁷ Οι Σκεπτικοί είχαν μία τάση αμφισβήτησης της γνώσης και ήθελαν ανά πάσα στιγμή να μην λαμβάνουν τίποτα ως αληθινό, αλλά να το διερευνούν πρώτα. Η στάση απορίας στην οποία καταλήγουν, δεν οφείλεται στην απουσία μιας έννοιας, αλλά αντιθέτως στο μεγάλο αριθμό εννοιών, οι οποίες είναι

¹⁷<https://antikleidi.com/2014/08/20/i-gnosi/>
προσπελάστηκε 10/11/2018

μεταξύ τους ισοδύναμες. Η *εποχή* απορρέει από την ισοσθένεια των λόγων. Για τους Σκεπτικούς είναι ξεκάθαρη η διαφορά ανάμεσα στην έννοια και την ύπαρξη, η έννοια ενός πράγματος δεν προϋποθέτει και την ύπαρξή του, (Πεντζοπούλου, 2002:22).

Έτσι, σύμφωνα με τους Σκεπτικούς, αν η αξία του λόγου για τη γνώση χρειάζεται να διαφυλαχτεί, τότε αυτός πρέπει να εστιάζει σε αυτό που υπάρχει, σε αυτό δηλαδή που οι αισθήσεις μας μπορούν να αντιληφθούν.

Η φράση που τους χαρακτηρίζει ήταν η εξής: « Προσωπικά και προς το παρόν δεν το γνωρίζω. Το διερευνώ». Μια φράση η οποία περικλείει τα εξής νοήματα:

- α)ο Σκεπτικός κάνει λόγο μόνο για την δική του άγνοια, αναφέρεται δηλαδή μόνο στον εαυτό του.
- β) την άγνοιά του την τοποθετεί στο παρόν.
- γ) ερευνά την αλήθεια, πιστεύοντας πως στο τέλος θα τη βρει. Από τη μια παραδέχεται ότι δεν γνωρίζει την αλήθεια, από την άλλη όμως αναζητά τη γνώση, οπότε κατά συνέπεια παραμένει ερευνητής. Ταυτόχρονα, θεωρεί ανέντιμο να ισχυριστεί ότι ξέρει, ενώ στην πραγματικότητα δεν ξέρει, (Suber2003:23).

Γίνεται σαφές ότι οι Σκεπτικοί αμφισβητούν βέβαια τη γνώση, αμφισβητούν την αλήθεια, εντούτοις βρίσκονται σε μια συνεχή αναζήτηση. Παρόλο που ένας Σκεπτικός δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι η άγνοια είναι καλύτερη από τη γνώση, αφού δεν το γνωρίζει, δεν την αγαπά. Το βασικό χαρακτηριστικό του Σκεπτικού είναι ότι αγαπά την αλήθεια και φοβάται το λάθος (Suber, 2003:24).

Οι Σκεπτικοί στην ουσία δεν πολεμούνε τη ζωή, αλλά τις δυσνόητες θεωρίες με τις οποίες οι δογματικοί επιδιώκουν να συναγάγουν την ύπαρξη από πράγματα μη εναργή και πάντα φροντίζουν να διασκεδάσουν προηγουμένως κάθε παρερμηνεία λέγοντας ότι θεωρούν παράλογο να μην παραδεχτούν την αλήθεια που παρουσιάζουν τα πράγματα της καθημερινής ζωής (Πεντζοπούλου, 2002:25).

1.6.1.Ο Hegel ερμηνεύει τον Αρχαίο Σκεπτικισμό

Ο Hegel, ερμηνεύοντας τον Αρχαίο Σκεπτικισμό, θεωρεί ότι η σπουδαία συμβολή των Σκεπτικών συνοψίζεται στο ότι δεν παρέμειναν στην περιοχή του άμεσου, αλλά συνειδητοποίησαν το αρνητικό, σκέφτηκαν τόσο καθαρά και μελέτησαν τις μορφές του αρνητικού. Δεν προβάλλουν απλά μια αντίρρηση, μία σκέψη που δογματικά να είναι αντίθετη στην βέβαιη γνώση με τρόπο συμπτωματικό. Δεν πρόκειται για εμπειρικό «πράττειν», αλλά για πράττειν που περιέχει επιστημονικούς προσδιορισμούς. Η προσέγγιση αυτή αφορά στην έννοια, στην ουσία της ικανότητας του «προσδιορίζειν» που θέτει τα όρια και όταν στρέφονται εναντίον του προσδιορισμένου γίνονται εξαντλητικοί. Τότε είναι που ο Σκεπτικός θέλει να επιβεβαιωθεί και έτσι αποδεικνύεται η υψηλή συνείδηση των Σκεπτικών στην παραγωγή της επιχειρηματολογίας, μία συνείδηση υψηλότερη από αυτή που συναντάμε στην κοινή Λογική (VorlesungenII, σελ. 394).

Κατά τον Hegel, οι τρόποι σκέψης των Σκεπτικών διακρίνονται από εγκυρότητα όσο κινούμαστε στην περιοχή της διάνοιας. Με τον όρο « διάνοια» ο Hegel εννοεί το στάδιο εκείνο της ανάπτυξης της γνώσης, στο οποίο τα αντίθετα φαίνεται να αλληλοαποκλείονται. Αντίθετα, ο Λόγος, δηλώνει το στάδιο όπου ο νους υψώνεται στην αρχή της ταυτότητας των αντιθέτων. Το ορθολογικό ενέχει και ταυτόχρονα υπερβαίνει τη διάνοια, γιατί δέχεται και τις ταυτότητες και τις διαφορές στις οποίες επιμένει η διάνοια- θεωρεί όμως ότι στο βάθος αυτές δεν είναι ασυμβίβαστες.¹⁸

Συνεχίζοντας, ο Hegel αναφέρει ότι η Σκεπτική συνείδηση είναι μία στάση που έχει πολύ υψηλή σημασία στο να δείξει δηλαδή κανείς ότι σε κάθε άμεση παραδοχή δεν υπάρχει τίποτε το σταθερό, τίποτε καθ'αυτό και δι'αυτό. Η αναγνώριση των προσδιορισμών του αρνητικού ή της αντίθεσης σε κάθε αντικείμενο της νόησης, απαιτεί μια ξεκάθαρη δύναμη αφαίρεσης, για να βρεθεί σε τι ακριβώς έγκειται ο προσδιορισμός μέσα σε κάθε προσδιορισμένο (VorlesungenII, σελ. 395).

¹⁸*The Philosophy of Hegel*, σελ. 101-102.

Αυτή φαίνεται να είναι και η μεγάλη συμβολή των Σκεπτικών στη φιλοσοφία – από τον τρόπο με τον οποίο οι Σκεπτικοί οδηγούσαν τα επιχειρήματά τους. Η απορία τους δεν είναι στο αν ένα πράγμα είναι έτσι ή αλλιώς, αλλά συνοψίζεται στο αν αυτό το πράγμα είναι κάτι (Πεντζοπούλου, 2002: 121), αν υπάρχει δηλαδή οντότητα.

Με τον καιρό, η εγγελιανή κριτική, που στην αρχή θα πάρει την μορφή πολεμικής, θα αναπτυχθεί στην περίφημη *Σχέση του σκεπτικισμού με τη φιλοσοφία* (Πεντζοπούλου, 2002: 123).

1.6.2. Σέξτος ο Εμπειρικός

Ο Σέξτος ο Εμπειρικός θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους των Σκεπτικών, για το λόγο αυτό θα αναδείξουμε τις κυριότερες απόψεις του.

Όταν ερωτήθηκε, ως Σκεπτικός, τι θα έλεγε όταν η αναστολή της κρίσης του έρχεται σε επαφή με όλα τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα που ο ίδιος πλαισιώνει κατά τη διάρκεια των ερευνών του, ο Σέξτος προσέφερε τις ακόλουθες επιλογές:

- « Δεν υπάρχει τίποτα άλλο», μία έκφραση που στοχεύει να συλλάβει την κατάσταση του σκεπτικιστή όταν λέει « δεν ξέρω σε ποια από αυτά τα πράγματα θα έπρεπε να συμφωνώ και σε ποια να μην συμφωνώ»
- « Ίσως», «Μπορεί», «Πιθανόν», θεωρώντας « ίσως είναι και ίσως δεν είναι»
- « Αναστέλλω την κρίση», καταγράφοντας την κατάσταση του σκεπτικιστή όταν « δεν μπορώ να πω ποια από τα προτεινόμενα πράγματα θα πρέπει να βρω πειστικά και ποια δεν θα πρέπει να βρω πειστικά»
- « Δεν προσδιορίζω τίποτα», καταγράφοντας το γεγονός ότι «αισθάνομαι τώρα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην θέσω δογματικά, ούτε να απορρίψω κανένα από τα πράγματα που εμπίπτουν στην παρούσα έρευνα»
- « Τα πάντα είναι απροσδιόριστα», αποδίδοντας σύντομα το για « όσα από τα θέματα διερευνήθηκαν από τους Δογματιστές που έχω θεωρήσει ότι μου φαίνονται έτσιπου κανένα από αυτά δεν μου φαίνεται να υπερβαίνει σε πειστικότητα ή έλλειψη πειστικότητας τι έρχεται σε σύγκρουση με αυτό

- « Όλα είναι ακατανόητα», λέγοντας σύντομα « υποθέτω ότι μέχρι τώρα δεν έχω καταλάβει κανένα από αυτά τα πράγματα εξαιτίας της ισοδυναμίας των αντιθέσεων»
- «Δεν έχω καμία ανησυχία, δεν ανησυχώ»
- « Σε αντίθεση με κάθε εκτίμηση, υπάρχει μία ισότιμη εκτίμηση» εξηγώντας « για κάθε εκτίμηση που έχω εξετάσει, η οποία επιδιώκει να εδραιώσει κάτι με δογματικό τρόπο, φαίνεται να αντιτίθεται σε μια άλλη εκτίμηση, δογματική μόδα, ισοδύναμη με αυτή στην πειστικότητα ή στην έλλειψη πειθούς»¹⁹

Αυτές είναι γνωστές ως « σκεπτικές φράσεις» και αποδίδουν τη φιλοσοφία του Σέξτου του Εμπειρικού, ενός επιφανούς σκεπτικιστή, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Ο Σέξτος Εμπειρικός, επίσης, τονίζει ότι ο σκεπτικιστής είναι ερευνητής. Άλλοι είτε φτάνουν σε θεωρίες (δογματισμός) είτε σε ισχυρισμούς για το ακατανόητο (αρνητικός δογματισμός - ότι το αντικείμενο που διερευνάται είναι πέρα από την ικανότητα του να αποφασίσει, και έτσι είναι άγνωστο). Αλλά ο σκεπτικιστής συνεχίζει να ερευνά και η έρευνα περιγράφεται ως ο χώρος όπου τα φαινόμενα και οι σκέψεις βρίσκονται σε αντίθεση. Ο Morison το 2011 προχωρά σε μια ανακατασκευή του σκεπτικισμού και παίρνει το σημείο εκκίνησης, την αφόρμηση, από αυτή την περιγραφή.

Ο σκεπτικισμός δεν έχει διδάγματα, αλλά είναι μια φιλοσοφία. Πολλές από τις σκέψεις στις οποίες φτάνουν οι σκεπτικιστές εκφράζονται στους σκεπτικιστικούς τύπους. Οι πρωτο-σκεπτικιστές διαταράσσονται από τις αντιφάσεις που συναντούν και αρχίζουν να ερευνούν. Ελπίζουν να αποκτήσουν ηρεμία, διευθετώντας τι είναι αλήθεια και τι είναι ψεύτικο. Αλλά τότε έχουν μια εκπληκτική εμπειρία. Αντιμετωπίζοντας τη διαφωνία, κατά την οποία πολλές απόψεις φαίνονται να είναι ίσου βάρους (ισοσθένειαν), αυτοί βρίσκονται ανίκανοι να αποφασίσουν πράγματα, να εγκαταλείψουν και να

• ¹⁹*Sextus Empiricus*, First published Fri Jan 17, 2014, Stanford Encyclopedia of Philosophy, par, 3.6), μετ, της ιδίας

βιώσουν την ηρεμία (αταραξίαν) Το τέλος του σκεπτικιστή (τέλος) είναι η ηρεμία σε θέματα πίστης (κατά δόξαν) και η μέτρια στοργή (μετριοπάθειαν) σε θέματα που μας επιβάλλονται. Δηλαδή, οι σκεπτικιστές μπορούν να απελευθερωθούν από αυτές τις αναταραχές που έρχονται με την κατοχή πεποιθήσεων. Δεν μπορούν να απελευθερωθούν από την αγωνιά, τη δίψα ή τον πόνο, αλλά υποφέρουν λιγότερο από άλλους, επειδή δεν προσθέτουν την πεποίθηση (προσδοξάζειν) ότι, για παράδειγμα, ο πόνος είναι κακός. Ο σκεπτικιστής πρέπει να εξηγήσει πώς, χωρίς πίστη (αδόξαστος), μπορεί να είναι ενεργός.

Ο Σέξτος λέει ότι οι σκεπτικιστές ακολουθούν τα φαινόμενα και η φύση τους εφοδιάζει με αντίληψη και σκέψη.²⁰

Ο Σέξτος, συναντά δυσκολίες στην προεπιλογή ενός κριτηρίου της αλήθειας – στις αρχές της γνώσης μας στο συναίσθημα, στην ανικανότητα των γνωστικών μας ικανοτήτων, στην πρόοδο της γνώσης ή της επιστήμης, στα σφάλματα που προκύπτουν από την κατανόηση και στις παγκόσμιες διαφορές απόψεων. Ο Σέξτος κρατάει ότι δεν υπάρχει σταθερό έδαφος για να σκεφτεί κανείς ότι δεν υπάρχει κανένα κριτήριο της αλήθειας, αφού στους λόγους που προηγήθηκαν για αυτή τη θέση, είναι εξίσου πιθανόν να υπάρξουν άλλοι αντίθετοι.

Συνεπώς, το συμπέρασμά του είναι η αναστολή της σύμφωνης γνώμης, γιατί όπως λέει, αφού τίποτα δεν είναι κατανοητό, θα συναινεί, αν συναινεί, σε κάτι μη κατανοητό, αναφέρει ο LindsayJ., (Jan. 1922)

²⁰ *Ancient Skepticism*

First published Wed Feb 24, 2010; substantive revision Fri Jul 20, 2018) Stanford Encyclopedia of philosophy

<https://plato.stanford.edu/entries/skepticism-ancient/>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΣ- ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΚΑΝΤΙΑΝΗ ΣΥΝΘΕΣΗ

Στη συνέχεια της παρούσας διατριβής, θα καταβληθεί προσπάθεια διασαφήνισης των όρων Ορθολογισμός και Εμπειρισμός αναφορικά με τη γνώση, με τον τρόπο συγκρότησης και μετάδοσης αυτής και θα επιχειρηθεί η συγκριτική τους μελέτη. Ακολούθως, θα παρουσιαστεί και η Καντιανή προσέγγιση, η οποία αξιοποιώντας στοιχεία και από τις δύο θεωρίες οδηγεί στη συγκρότηση μιας νέας θεωρίας, η οποία θα αναδείξει τα σημαντικότερα σημεία της κάθε μιας και θα τα εναρμονίσει, δίνοντάς της δυναμική και προοπτική στη σφαίρα της φιλοσοφίας.

Θα παρουσιαστούν οι απόψεις των κυριότερων εκπροσώπων των προαναφερθέντων ρευμάτων και η προσέγγιση στη γνώση, μέσα από τη δική τους επιστημονική σκοπιά, δίνοντας το δικό τους αποτύπωμα ως προς το ορθό περί γνώσης, συγκρότησης και μετάδοσής της.

2.7. Ορθολογισμός

Στην παράγραφο που ακολουθεί θα παρουσιαστεί ο Ορθολογισμός, ως θεωρία συγκρότησης της γνώσης, οι αρχές τις οποίες πρεσβεύει και στη συνέχεια οι απόψεις σημαντικών ορθολογιστών φιλοσόφων, όπως του Σπινόζα, του Λάτμπιντζ και του Καρτέσιου, οι οποίοι έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο ρεύμα του Ορθολογισμού.

Η πρωταρχική και συνήθης έννοια του όρου «ορθολογισμός», χαρακτηρίζει μια φιλοσοφική στάση απέναντι στη γνώση. Η ίδια η γνώση χαρακτηρίζεται εν μέρει και από τα υποκείμενα ή τους κατόχους της γνώσης και από τα αντικείμενα της γνώσης, τα πράγματα που πρέπει να γίνουν γνωστά. Ο Ορθολογισμός, επομένως, στηρίζεται στην οντολογία, καθώς απαιτεί κατανόηση της φύσης και των υποκειμένων και των αντικειμένων. Υπάρχουν, επίσης, χαρακτηριστικά λογικές διαδικασίες ή τεχνικές για την απόκτηση ή την ανάπτυξη της γνώσης, έτσι ο Ορθολογισμός στηρίζεται στη μέθοδο, στη φιλοσοφική εκπαίδευση και στη φύση της ίδιας της φιλοσοφίας, (Nelson A., 2005:3).

Ορθολογισμός είναι η φιλοσοφική θεώρηση που υποστηρίζει πως ο νους αποτελεί την πηγή της γνώσης και ότι επιστημονική σκέψη επιτυγχάνεται μόνο με βάση το λογικό. Δεν απορρίπτει τις αισθήσεις, όμως υποτιμά τον κεντρικό, πρωταγωνιστικό ρόλο που τους αποδίδει ο Εμπειρισμός και στρέφει το ενδιαφέρον της Φιλοσοφίας από τις αισθητηριακές εμπειρίες στον Ορθό Λόγο. Ο νους αποκτά την αυτονομία του από τις

αισθήσεις, είναι αυτοδύναμος και μπορεί να οδηγήσει στην απόλυτη αλήθεια, κάτι που ο Εμπειρισμός αποκλείει.

Το πιο σημαντικό παράδειγμα μιας απλής ορθολογικής αλήθειας είναι η ιδέα του άπειρου όντος. Οι Εμπειρικοί τείνουν να πιστεύουν ότι στο βαθμό που μπορούμε να κατανοήσουμε το άπειρο, την αντίληψή μας γι' αυτό, αυτό πρέπει να κατασκευαστεί από ιδέες πεπερασμένων πραγμάτων που χρησιμοποιούνται στην κατασκευή του. Οι Ορθολογιστές, αντιθέτως, πιστεύουν ότι η ιδέα του άπειρου προηγείται εννοιολογικά των ιδεών του πεπερασμένου, (Nelson A., 2005:6).

Σύμφωνα με την άποψη των ορθολογιστών, το πνεύμα του ανθρώπου μπορεί και συλλαμβάνει τη βέβαιη γνώση χωρίς απαραίτητα αυτή να συνιστά το αποτέλεσμα της επεξεργασίας των διαφόρων αισθητηριακών δεδομένων.

Η θεωρία της αντίληψης είναι ο μικρόκοσμος της μεταφυσικής, των θεωριών του νου και της γνώσης και των μεθοδολογιών των ορθολογιστών φιλοσόφων του 17^{ου} αιώνα. Μέσα από την νοητική αντίληψη (sense perception), κατανοούμε τον περιβάλλοντα κόσμο. Όταν αυτό συμβαίνει, οι σωματικές διαδικασίες εμφανίζονται στα αισθητήρια όργανα και τον εγκέφαλο και δημιουργούνται ψυχικές εμπειρίες. Δεδομένου ότι οι Ορθολογιστές υποστήριζαν ότι ο νους είναι διαφορετικός από το σώμα, το γεγονός της νοητικής αντίληψης εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αλληλεπίδραση του νου και του σώματος. Η νοητική αντίληψη μας παρέχει γνώση. Οι Ορθολογιστές γνώριζαν ότι η διερεύνηση της φύσης απαιτεί κάποια γνώση, η οποία θα πρέπει να έρθει διαμέσου των αισθήσεων (Nelson A., 2005:31).

Για να είναι κάποιος ορθολογιστής, θα πρέπει να υιοθετήσει τουλάχιστον έναν από τους τρεις ισχυρισμούς/ θέσεις:

- Τη θέση *διαίσθησης/συμπεράσματος*: Μερικές προτάσεις σε ένα συγκεκριμένο θέμα, S, είναι γνωστές από εμάς μόνο από τη διαίσθηση, ενώ άλλες γίνονται γνωστές ως συμπέρασμα εμπνευσμένων προτάσεων. Η διαίσθηση είναι μια μορφή ορθολογικής διορατικότητας. Αν εξετάσουμε διανοητικά μια πρόταση, απλά «βλέπουμε» να είναι αληθινή με τέτοιο τρόπο ώστε να σχηματίζει μια αληθινή, εγγυημένη πίστη σ' αυτήν. Η εξαγωγή συμπερασμάτων είναι μια διαδικασία κατά την οποία αντλούμε συμπεράσματα από τις ιδέες μέσα από

έγκυρα επιχειρήματα, εκείνα στα οποία το συμπέρασμα πρέπει να είναι αληθινό αν οι συνθήκες είναι αληθινές.

- Η θέση της *έμφυτης γνώσης*: Έχουμε γνώση ορισμένων αληθειών σε ένα συγκεκριμένο θέμα, S, ως μέρος του λογικού μας χαρακτήρα. Όπως η προηγούμενη θέση, η θέση για την εγγενή / έμφυτη γνώση, βεβαιώνει την ύπαρξη γνώσεων που αποκτήθηκαν *a priori*, που υπήρξαν δηλαδή στον άνθρωπο από τη γέννησή του, ανεξάρτητα από την εμπειρία και πριν φυσικά από αυτή.

Η διαφορά μεταξύ τους στηρίζεται στην κατανόηση του πώς αποκτάται αυτή η εκ των προτέρων γνώση. Η θέση της *διαίσθησης* αναφέρει τη διαίσθηση και την επακόλουθη παραπλανητική συλλογιστική. Η θέση της εγγενούς γνώσης προσφέρει τον λογικό μας χαρακτήρα. Η έμφυτη γνώση δεν μαθαίνεται ούτε μέσω της αισθητικής εμπειρίας ούτε μέσω της διαίσθησης. Είναι μέρος της φύσης μας. Οι εμπειρίες μπορούν να προκαλέσουν μια διαδικασία με την οποία μεταφέρουμε αυτή τη γνώση στη συνείδηση, αλλά οι εμπειρίες δεν μας παρέχουν την ίδια τη γνώση. Έχει με κάποιο τρόπο υπάρξει μαζί μας. Σύμφωνα με ορισμένους ορθολογιστές, αποκτήσαμε τη γνώση σε μια προηγούμενη ύπαρξη. Σύμφωνα με άλλους, ο Θεός μας την προσέφερε κατά τη δημιουργία, χωρίς να είναι απόλυτα σαφές αν αποκτήθηκε μονομιάς και στη συνέχεια πορευόμαστε με αυτή μόνο την αρχική γνώση. Άλλοι λένε ότι είναι μέρος της φύσης μας μέσω της φυσικής επιλογής.

- Η θέση της *έμφυτης σύλληψης της ιδέας*: Έχουμε μερικές από τις ιδέες που συλλαμβάνουμε πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, S, ως μέρος της ορθολογικής μας φύσης. Σύμφωνα με τη θέση της έμφυτης σύλληψης της ιδέας, μερικές από τις ιδέες μας δεν αποκτήθηκαν από την εμπειρία. Είναι μέρος της ορθολογικής μας φύσης με τέτοιο τρόπο ώστε, ενώ οι εμπειρίες των αισθήσεων μπορούν να ενεργοποιήσουν μια διαδικασία με την οποία οδηγούνται στη συνείδηση, η εμπειρία δεν παρέχει τις ιδέες ή δεν καθορίζει τις πληροφορίες που περιέχουν. Κάποιοι ισχυρίζονται ότι η θέση της έμφυτης σύλληψης της ιδέας εμπεριέχεται στη θέση της έμφυτης ιδέας, μια

συγκεκριμένη γνώση μπορεί να είναι έμφυτη αν και οι ιδέες που περιέχονται είναι έμφυτες.²¹

Συμπερασματικά, κάποιος ορθολογιστής θα πρέπει να αποδέχεται κάποιον ή κάποιους από αυτούς τους ισχυρισμούς, αν όχι όλους μαζί, διαφορετικά δεν μπορεί να πρεσβεύει τον Ορθολογισμό.

Στην αρχαιότητα θεμελιωτής του Ορθολογισμού θεωρείται ο Σωκράτης και κύριοι εκφραστές του ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης. Στη Νεώτερη Ευρωπαϊκή εποχή ξεχωρίζουν ο Καρτέσιος (René Descartes) καθώς επίσης και οι Λάιμπνιτς (Leibniz) και Σπινόζα (Spinoza).

2.7.1. Λάιμπνιτς (Leibniz)

Ο Λάιμπνιτς είναι ο φιλόσοφος και μαθηματικός στον οποίο τα γραφόμενα φαίνεται να επιχειρείται ένας συγκερασμός διαφορετικών περιοχών της αρχαίας και σύγχρονης φιλοσοφίας με έναν αξιοσημείωτα δημιουργικό και έξυπνο τρόπο. Οι βασικές αρχές της φιλοσοφίας του συνοψίζονται ως εξής:

- η αρχή του βέλτιστου

Κατά τον Λάιμπνιτς, ο θεός λειτουργεί για το καλύτερο. Ο Θεός είναι μία απόλυτα τέλεια ύπαρξη, η δύναμη και η γνώση είναι τελειότητες και έως τώρα καθώς ανήκουν στο Θεό, δεν έχουν όρια και από αυτό συνεπάγεται ότι αφού ο Θεός κατέχει ανώτατη και άπειρη σοφία, λειτουργεί με τον πιο τέλειο τρόπο, όχι μόνο μεταφυσικά, αλλά και ηθικά μιλώντας...²²

²¹Markie, Peter, "Rationalism vs. Empiricism", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/rationalism-empiricism/>>.

²²“God is an absolutely perfect being”; “power and knowledge are perfections, and, insofar as they belong to God, they do not have limits”; “Whence it follows that God, possessing

- η αρχή πρόβλεψης- αντίληψης
- η αρχή της αντίφασης²³

Ο Λάιμπνιτς ακολουθεί τον Αριστοτέλη στη Μεταφυσική, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην αρχή της ταυτότητας ή στην αρχή της αντίφασης. Η συγκεκριμένη αρχή δηλώνει ότι αν μία πρόταση δεν μπορεί να είναι αληθινή και ψευδής ταυτόχρονα, τότε το Α είναι Α και δεν μπορεί να είναι κάτι άλλο εκτός από Α. Σύμφωνα με τον Λάιμπνιτς, οι πρωταρχικές αλήθειες του μεταφυσικού συστήματος είναι ταυτότητες, αλλά με μία κίνηση συνδυάζει την ταυτότητα με την αντίφαση και ισχυρίζεται ότι όλες οι εναπομένουσες αλήθειες περιορίζονται στις πρωτογενείς αλήθειες με τη βοήθεια ορισμών, δηλαδή μέσω της επίλυσης των εννοιών.

- η αρχή του επαρκούς λόγου, σύμφωνα με την οποία τίποτα δεν υπάρχει χωρίς ένα λόγο και δεν υπάρχει αποτέλεσμα χωρίς κάποια αιτία. Αυτή, σύμφωνα με τον Λάιμπνιτς είναι η πιο βασική αρχή, αφού πάνω σε αυτή χτίστηκε ένα μεγάλο μέρος της Μεταφυσικής, της Φυσικής και της Ηθικής Επιστήμης.²⁴

supreme and infinite wisdom, acts in the most perfect manner, not only metaphysically, but also morally speaking...”, as mentioned in “*Philosophical Essays*” Translated and edited by Roger Ariew and Dan Garber. Indianapolis: Hackett, 1989, p.35

<https://plato.stanford.edu/entries/leibniz/> by

Gottfried Wilhelm Leibniz,(μετάφρασητηςιδίας)

First published Sat Dec 22, 2007; substantive revision Wed Jul 24, 2013

²³ Leibniz also follows Aristotle (cf. *Metaphysics* IV.3), in placing great emphasis on the Principle of Identity or the Principle of Contradiction (PC). PC states simply that “a proposition cannot be true and false at the same time, and that therefore *A* is *A* and cannot be not *A*. According to Leibniz, the primary truths of his metaphysical system are identities, but, in a striking move, he combines PC with PIN and asserts in *Primary Truths* that “all remaining truths are reduced to primary truths with the help of definitions, that is, through the resolution of notions.”

²⁴ *nothing is without a reason (nihil est sine ratione) or there is no effect without a cause.* As Leibniz remarks, this principle “must be considered one of the greatest and most fruitful of all human knowledge, for upon it is built a great part of metaphysics, physics, and moral science.”

<https://plato.stanford.edu/entries/leibniz/> by

- η αρχή της ταυτότητας των δυσδιάκριτων

Το 1684, ο Leibniz δημοσίευσε μια σύντομη πραγματεία με τον τίτλο: «στοχασμοί για τη γνώση, την αλήθεια, τις ιδέες». Ήταν η πρώτη του ώριμη δημοσίευση και αυτή στην οποία αναφέρθηκε συχνά κατά τη διάρκεια της φιλοσοφικής του καριέρας. Σε αυτό, ο Leibniz θέτει μια σειρά διακρίσεων για την ανθρώπινη γνώση ή τη γνώση (cognitio): η γνώση είναι είτε ασαφής είτε σαφής. Η σαφής γνώση είτε είναι συγκεχυμένη είτε ξεκάθαρη. Οι ξεκάθαρες γνώσεις είναι είτε ανεπαρκείς είτε επαρκείς και η επαρκής γνώση είναι είτε συμβολική είτε διαισθητική. Τώρα, σύμφωνα με τον Leibniz, η σαφής γνώση σημαίνει ότι μπορούμε να αναγνωρίσουμε κάτι που μας αντιπροσωπεύει, για παράδειγμα, ένα τριαντάφυλλο. και η γνώση είναι σαφής και ξεκάθαρη όταν μπορεί κανείς να απαριθμήσει τασημεία εκείνα που είναι αρκετά για να διακρίνει ένα τριαντάφυλλο από άλλα πράγματα.

Όταν κάποιος μπορεί να δώσει μια τέτοια απαρίθμηση, τότε σχηματίζει μια ξεχωριστή ιδέα ή έννοια και είναι έτσι σε θέση να δώσει έναν ονομαστικό ορισμό του πράγματος. Επιπλέον, εάν όλα τασημεία που αποτελούν μέρος μιας ξεχωριστής έννοιας είναι ξεκάθαρα από μόνα τους, τότε η γνώση είναι επαρκής. Και, τέλος, εάν μια έννοια είναι περίπλοκη και είμαστε σε θέση να εξετάσουμε όλες τις συνιστώσες της ταυτόχρονα, τότε η γνώση μας για αυτή είναι διαισθητική. Τελικά, ο Leibniz θεωρεί ότι οι άνθρωποι έχουν διαισθητική γνώση μόνο των πρωτογενών εννοιών και προτάσεων, ενώ ο Θεός, φυσικά, έχει διαισθητική γνώση όλων των πραγμάτων.

Ο Λάιμπνιτς πιστεύει ότι οι διακρίσεις του χρησιμεύουν επίσης για να δείξουν τη διαφορά μεταξύ αληθινών και ψευδών ιδεών. «Μια ιδέα είναι αληθινή», γράφει, «όταν η αντίληψή της είναι δυνατή και ψευδής όταν περιλαμβάνει μια αντίφαση». Τώρα, η δυνατότητα μπορεί να καθοριστεί a priori και a posteriori. Από τη μία πλευρά, μπορούμε να γνωρίζουμε εκ των προτέρων ότι κάτι είναι εφικτό αν μπορούμε να το αναλύσουμε στις επιμέρους συνιστώσες του, οι οποίες είναι οι ίδιες

Gottfried Wilhelm Leibniz, (μετάφραση της ιδίας)

First published Sat Dec 22, 2007; substantive revision Wed Jul 24, 2013

δυνατές και αν γνωρίζουμε ότι δεν υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ αυτών συνιστωσών εννοιών. Από την άλλη πλευρά, γνωρίζουμε εκ των υστέρων ότι κάτι είναι δυνατόν μόνο μέσω εμπειρίας, διότι η πραγματική ύπαρξη ενός αντικειμένου αποτελεί απόδειξη της δυνατότητάς του²⁵.

Ο Λάιμπνιτς έχει αρκετούς μεταφυσικούς λόγους για να αρνηθεί ότι το μυαλό θα μπορούσε να είναι *tabula rasa*. Πρώτον, και πιο προφανές, δεδομένου ότι δεν υπάρχει πραγματική αιτιώδης αλληλεπίδραση μεταξύ ουσιών, δεν θα μπορούσε να υπάρξει τρόπος ώστε όλες οι ιδέες μας να προέρχονται από την εμπειρία. Πράγματι, καμία ιδέα δεν θα μπορούσε, αυστηρά, να προέλθει από την εμπειρία. Υπέρμαχος, λοιπόν, των έμφυτων ιδεών θεωρεί ότι δεν υπάρχει καμία περίπτωση να γεννιέται ο άνθρωπος άγραφο χαρτί, άρα η γνώση προϋπάρχει σε αυτόν με τη μορφή της ιδέας και βασική του ιδέα αποτελεί το ότι κάθε ουσία εκφράζει ολόκληρο το σύμπαν.

2.7.2.Σπινόζα

Εδώ θα αναφερθούν οι θέσεις του Σπινόζα για τη γνώση και τη συγκρότησή της, ενός από τους πιο σημαντικούς υποστηρικτές του Ορθολογισμού. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτόν, το ανθρώπινο μυαλό περιέχει ιδέες, μερικές από τις οποίες είναι αισθητηριακές εικόνες, ποιοτικές αισθήσεις (όπως ο πόνος και η ευχαρίστηση), αντιληπτικά δεδομένα, και αποτελούν ανακριβή ποιοτικά φαινόμενα, αποτελώντας την έκφραση σε σκέψεις καταστάσεων του σώματος, καθώς αυτό επηρεάζεται από τα σώματα που το περιβάλλουν.

Τέτοιες ιδέες δεν μεταφέρουν ακριβείς και αληθινές γνώσεις για τον κόσμο, αλλά μόνο μία σχετική, αποσπασματική και υποκειμενική εικόνα για το πώς τα πράγματα φαίνονται σε αυτόν που αντιλαμβάνεται τις ιδέες. Δεν υπάρχει συστηματική σειρά/τάξη σε αυτές τις αντιλήψεις, ούτε κριτική επίγνωση από το λόγο. Όσοο άνθρωποι ζουν, αντιλαμβάνεται πράγματα από την κοινή τάξη της φύσης, δεν έχει επαρκή γνώση, αλλά συγκεχυμένη και κατακερματισμένη γνώση του εαυτού του, του σώματός του

²⁵ Look, Brandon C., "*Gottfried Wilhelm Leibniz*", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/leibniz/>>.

και των εξωτερικών σωμάτων. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, προσδιορίζουμε από τις ιδέες μας από την τυχαία συνάντησή μας με τα πράγματα στον εξωτερικό κόσμο.

Αυτή η επιφανειακή γνωριμία δεν θα μας δώσει ποτέ τη γνώση της ουσίας των πραγμάτων. Στην πραγματικότητα είναι μια αμετάβλητη πηγή ψεύδους και λάθους. Αυτή η «γνώση από την τυχαία εμπειρία», είναι η προέλευση των μεγάλων αυταπατών, αφού εμείς- θεωρώντας τους εαυτούς μας ελεύθερους- είμαστε μέσα στην άγνοιά μας απληροφόρητοι από το πώς είμαστε προσδιορισμένοι από το λόγο.

Κατά τον Σπινόζα, η διαδικασία της γνώσης, η αναζήτηση της αλήθειας, συνιστά μία διακαή επιθυμία, η οποία προέρχεται από τα ενδόμυχα της ψυχής. Στην ουσία, όπως αναφέρει η Γουδέλη, η απόκτηση αληθούς γνώσης συγκροτεί μια « ανώτατη ανθρώπινη τελειότητα» και ο σκοπός της Μεθόδου του υποτάσσεται σε αυτή την επιδίωξη (Γουδέλη, Κ., 2015:31).

Εν κατακλείδι, η πορεία προς την αληθή γνώση στην *Πραγματεία για τη διόρθωση του νου* συνοψίζεται, σύμφωνα με τη Γουδέλη (2015:34), στο ακόλουθο εδάφιο: «Σύμφωνα δε με την τάξη (που πρέπει να ακολουθούμε), και προκειμένου όλες οι αντιλήψεις μας να είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους και ταξινομημένες, πρέπει το νωρίτερο δυνατόν -και η λογική αυτό απαιτεί- να ερευνήσουμε αν υπάρχει ένα όν και συγχρόνως ποιο, που να είναι η αιτία όλων των πραγμάτων, ούτως ώστε η αντικειμενική του ουσία να είναι και η αιτία όλων των ιδεών μας· οπότε το πνεύμα μας, όπως είπαμε, θα ανταποκρίνεται στη Φύση όσο το δυνατόν περισσότερο, καθώς πράγματι θα έχει αντικειμενικά και την ουσία και την τάξη και την ενότητα. Ως εκ τούτου, μπορούμε να δούμε ότι μας είναι προπαντός αναγκαίο να συνάγουμε προοδευτικά όλες μας τις ιδέες από πράγματα φυσικής τάξεως, ήτοι από όντα πραγματικά, προχωρώντας όσο είναι δυνατόν με την τάξη των αιτιών, δηλαδή από ένα πραγματικό όν σε άλλο πραγματικό όν, και με τέτοιο μάλιστα τρόπο, ώστε να μην μεταπηδήσουμε σε αφηρημένες και καθολικές έννοιες, είτε εννοούμε να συνάγουμε από

*αυτές κάτι πραγματικό· διότι και το ένα και το άλλο διακόπτει την αληθινή πρόοδο του νου»*²⁶

Ο Σπινόζα, λοιπόν, θεωρεί ότι η γνώση την οποία κατακτά ο άνθρωπος είναι πάντοτε επιφανειακή και εξαρτάται από το πώς το υποκείμενο αντιλαμβάνεται τα πράγματα τη συγκεκριμένη στιγμή που παρατηρεί την πραγματικότητά του.²⁷

Η γνώση, η οποία σχετίζεται σαφώς με τη δεδομένη στιγμή παρατήρησης είναι διαποτισμένη από σχετικότητα και ρευστότητα, όπως σχετική και ρευστή είναι η εκάστοτε πραγματικότητα.

²⁶ Το συγκεκριμένο εδάφιο είναι από το βιβλίο « Σπινόζα- Πραγματεία για τη Διόρθωση του νου», μετάφραση από τα Λατινικά, Bernard Jacquemart, Βασιλική Γρηγοροπούλου, εκδ. Πόλις, Οκτ. 2001, Ιούνιος 2001, Ιούλιος 2005

²⁷ Για περισσότερα στοιχεία μπορεί κάποιος να ανατρέξει στο Αγγλικό κείμενο:

The human mind, like God, contains ideas. Some of these ideas—sensory images, qualitative “feels” (like pains and pleasures), perceptual data—are imprecise qualitative phenomena, being the expression in thought of states of the body as it is affected by the bodies surrounding it. Such ideas do not convey adequate and true knowledge of the world, but only a relative, partial and subjective picture of how things presently seem to be to the perceiver. There is no systematic order to these perceptions, nor any critical oversight by reason. “As long as the human Mind perceives things from the common order of nature, it does not have an adequate, but only a confused and mutilated knowledge of itself, of its own Body, and of external bodies” (Ip29c). Under such circumstances, we are simply determined in our ideas by our fortuitous and haphazard encounter with things in the external world. This superficial acquaintance will never provide us with knowledge of the essences of those things. In fact, it is an invariable source of falsehood and error. This “knowledge from random experience” is also the origin of great delusions, since we—thinking ourselves free—are, in our ignorance, unaware of just how we *are* determined by causes. Baruch Spinoza

2.8. Καρτέσιος και γνώση

2.8.1 Καρτέσιος γενικά

Cogitoergosum

Η καινοτομία του Καρτέσιου έγκειται στη συστηματοποίηση της γνώσης και στη χρήση μεθόδου, μέσω της οποίας η γνώση αποκτά υπόσταση.

Ο Καρτέσιος, όπως έχει ήδη επισημανθεί, πραγματεύεται τον φυσικό νόμο «μέσα από τη μεθοδική χρήση του λογικού, ανεπηρέαστου από τις παρεμβολές της εμπειρίας». Για τον Καρτέσιο όμως δεν αρκεί η έμφαση στον λόγο για την κατάκτηση της αλήθειας, απαιτείται και ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η διανοητική δραστηριότητα. Έμφαση στον λόγο είχαν και οι αρχαίοι, σύμφωνα με τον Καρτέσιο, αλλά απέτυχαν επιστημονικά διότι δεν ακολουθούσαν μία ορθή μέθοδο. Θεωρώντας ότι απαιτείται μία νέα μέθοδος πάνω στην οποία θα θεμελιωθεί το οικοδόμημα της γνώσης, στο έργο του *ΛόγοςΠερί μεθόδου* (*Discours de la methode*, 1637), εισάγει ως τρόπο διανοητικής εργασίας την λογική παραγωγή ή απαγωγή (deduction), «απαιτώντας οι γενικές αρχές στην κορυφή της πυραμίδας να είναι βέβαιες, αναμφισβήτητες»²⁸ και προτείνει ως μέσο την χρήση των μαθηματικών για την δόμηση της φιλοσοφικής σκέψης, μιας και τα θεωρεί μοντέλο- πρότυπο της γνώσης.

Με εκκίνηση τη μέθοδο της ριζικής αμφιβολίας, η οποία θα καταλήξει στην πρώτη αδιαμφισβήτητη αλήθεια, το «cogito ergo sum», καθίσταται δυνατή, μέσω των σαφών και ευκρινών ιδεών, η θεμελίωση ενός επιστημονικού λόγου που τείνει να αγκαλιάσει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης γνώσης.²⁹

Οι αισθήσεις και η φαντασία είναι κατώτερες γνωστικές δυνάμεις, τις οποίες δεν μπορούμε να εμπιστευόμαστε με την ίδια βεβαιότητα. Η γνώση για οτιδήποτε

²⁸http://christosb.blogspot.gr/2007/03/17_27.html]

²⁹<https://www.slideshare.net/kvakouftsi/ss-42393194>, συγγραφέας Βακουφτσής Κ.

υπάρχει στον εξωτερικό μας κόσμο βασίζεται σε ιδέες και οι ιδέες είναι προϊόντα της νόησης. Έτσι, η νόηση αφενός γνωρίζει τον εαυτό της και αφετέρου μεσολαβεί για τη γνώση τον αισθητού κόσμου .

Στο δεύτερο μέρος του Λόγου, όπου ο Καρτέσιος συγκεκριμενοποιεί τα περί μεθόδου, η μέθοδος παρουσιάζεται να έχει τέσσερις κανόνες:

- Αρχικά, δεν δεχόμαστε κάτι ως αληθινό, αν δεν υπάρχει εμφανής γνώση της αλήθειάς του, αποφεύγοντας βιασύνες και προκαταλήψεις.
- Κατόπιν διαιρούμε κάθε μια από τις δυσκολίες σε όσο το δυνατόν περισσότερα μέρη.
- Τρίτον, κατευ-θύνουμε τις σκέψεις μας με τρόπο παρατακτικό, ξεκινώντας με τα απλούστερα και τα ευκολότερα γνωστά αντικείμενα, για να καταλήξουμε σταδιακά στη γνώση των συνθέτων και τέλος
- επανελέγχουμε τη συλλογιστική πορεία μας για να βεβαιωθούμε ότι δεν υπάρχουν παραλείψεις .

Η καινοτομία, λοιπόν, του Καρτέσιου έγκειται στη συλλογιστική μιας μεθόδου, η οποία θα μας οδηγεί στο ορθό περί αλήθειας, μέσα από συγκεκριμένα στάδια ελέγχου και πιστοποίησης της αλήθειας. Η μέθοδός του, δηλαδή, αποκτά μια επιστημονικότητα και το αληθινό ή μη μπορεί να αποδεικνύεται κάθε στιγμή βάσει της συλλογιστικής αυτής και κατά τη διαδικασία του επανελέγχου να υπάρχει η βεβαιότητα ότι αυτό το οποίο συνίσταται ως αληθινό είναι πράγματι αληθινό, χωρίς καμία αμφιβολία. Η ύπαρξη μεθόδου καθιστά το περί αλήθειας ή μη κάτι έγκυρο, κάτι που μπορεί ο καθένας να πιστοποιήσει ακολουθώντας και ελέγχοντας τα παραπάνω τέσσερα στάδια.

Γι' αυτό και το «Περί Μεθόδου», αποτελεί ένα έργο- σταθμό ως προς τη συγκρότηση της γνώσης και φυσικά η συγκροτηθείσα γνώση στη συνέχεια μεταδίδεται και γίνεται κτήμα της κάθε νέας γενιάς, το γνωσιακό απόκτημα του ατόμου που συντελεί στο να δημιουργεί μια ζωή κοντά στα ενδιαφέροντά του και κοντά στην ευτυχία που ποθεί. Ο άνθρωπος δηλαδή γίνεται κάτοχος ενός εργαλείου, της γνώσης, της έγκυρης πια και πιστοποιημένης και όχι αυτής που μπορεί απλά κάποιος να εικάζει ότι είναι η ορθή. Έτσι, γίνεται πια και ο ίδιος κριτής και όχι αποδέκτης παθητικός του ο,τιδήποτε

του παρουσιάζεται ως ορθό, προσδίδοντάς του ένα ρόλο πιο ενεργητικό στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης.

Επίσης, ο Καρτέσιος είναι υπέρμαχος της ύπαρξης του Θεού, στηρίζοντας αυτή του την άποψη σε τρία επιχειρήματα: πρώτον, είναι το ιδεολογικό, το οποίο συνοψίζεται στην ιδέα που έχει για το Θεό, ότι πρόκειται δηλαδή για ένα τέλειον. Σύμφωνα με τον Καρτέσιο, αυτή η ιδέα δεν μπορεί να προέρχεται από τον άνθρωπο, ένα πεπερασμένο και ατελές ον, αλλά από τον Θεό, πράγμα που επιβεβαιώνει την ύπαρξή του.

Το δεύτερο επιχειρήμα του είναι το κοσμολογικό, στο οποίο, αφού αποδείχτηκε η ύπαρξη του ανθρώπου, αυτή δεν θα μπορούσε να οφείλεται στον άνθρωπο, εφόσον δεν θα αμφέβαλλε για τίποτε και θα μπορούσε όλα να τα κάνει επάνω του τέλεια και τέλος, το οντολογικό, όπου εφόσον το τέλειον υπάρχει, αυτό βρίσκεται πέρα από τον άνθρωπο και οφείλεται στην ύπαρξη του Θεού.

Ολοκληρώνει δηλαδή τη μέθοδό του ο Καρτέσιος με την άποψή του περί Θεού, αποδίδοντας όλη αυτή την τελειότητα την οποία μπορεί να παρατηρήσει κανείς γύρω του σε μια ύπαρξη πέρα από τον άνθρωπο, γιατί όλη αυτή η αρμονία ξεφεύγει από τα ανθρώπινα δεδομένα και μόνο με την ύπαρξη κάποιου ανώτερου όντος μπορεί να δικαιολογηθεί.

2.8.2. Καρτέσιος και μεθοδολογία προς τη γνώση

Ο φιλόσοφος Καρτέσιος είναι αυτός με τον οποίο ουσιαστικά ξεκινά η νεότερη και σύγχρονη φιλοσοφία, επαναπροσδιορίζοντας, έτσι, το ενδιαφέρον και την έρευνα για τη γνώση. Ο Καρτέσιος θέτει τις νέες βάσεις για το οικοδόμημα της γνώσης, το οποίο κατά την άποψή του βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις νοητικές λειτουργίες. Δεν εμπιστευόταν τα δεδομένα που προκύπτουν από την αισθητηριακή παρατήρηση, θεωρώντας ότι μπορεί να είναι απατηλά.

Σύμφωνα με τον Καρτέσιο, το *cogito ergo sum* αποτελεί την αμετάβλητη αρχή που δεν επιδέχεται κανενός είδους αμφιβολία. Είναι η αφετηρία της Καρτεσιανής φιλοσοφίας με βαθύ ιδεαλιστικό χαρακτήρα, διότι το αξίωμα της θεωρίας της γνώσης βρίσκεται στην υποκειμενική συνείδηση, στη βεβαιότητα της σκέψης και όχι στην

αντικειμενική πραγματικότητα. Η σκέψη για τον Καρτέσιο προηγείται της ύλης και η γνώση ξεκινά από την απόλυτη αβεβαιότητα για τα πάντα. Η αμφιβολία γίνεται γ'αυτόν η βάση της φιλοσοφίας του, το θεμέλιο οικοδόμησης της γνώσης. Αυτή η νέα βάση αποτελεί καινοτομία και έτσι η μέθοδος της αμφιβολίας αποτελεί πια μια νέα πραγματικότητα.

Τη μεθοδολογία του προς τη γνώση ο ίδιος ο Καρτέσιος την παραλληλίζει με αυτή του αρχιτέκτονα, ο οποίος όταν θέλει να χτίσει ένα καινούριο σπίτι πρέπει να βάλει τα θεμέλια πάνω σε γερές βάσεις και έτσι βρίσκει τρόπο και σκάβοντας χαντάκια να απομακρύνει όλη τη σαθρότητα, την ασταθή άμμο για να ξεκινήσει την κατασκευή του σε σταθερό έδαφος. Έτσι και ο ίδιος για να θέσει το οικοδόμημα της γνώσης σε σταθερά θεμέλια, απομακρύνει το οτιδήποτε ασταθές και αμφίβολο όπως η άμμος.³⁰

Ο Καρτέσιος αισιοδοξεί ότι με το να γίνει μια πλήρης αναδιάρθρωση, στην ουσία, δηλαδή η γνώση να ξεκινήσει από μηδενική βάση, από την αρχή της, στηριζόμενη πάνω σε πολύ σταθερές αρχές, θα καταστεί ικανή να δομηθεί πέρα από όρια αμφισβήτησης και αστάθειας.

Στηριζόμενος, λοιπόν, στην αμφιβολία γίνεται ο θεμελιωτής της νέας φιλοσοφίας, αυτής που σηματοδοτεί το ξεκίνημα του 17^{ου} αιώνα.

Ξεκινώντας τον πρώτο στοχασμό του, ο Καρτέσιος δηλώνει ότι αισθάνεται την ανάγκη να ξεκινήσει τα πάντα από την αρχή πάνω σε γερές βάσεις, πάνω σε θεμέλια

³⁰ Throughout my writings I have made it clear that my method imitates that of the architect. When an architect wants to build a house which is stable on ground where there is a sandy topsoil over underlying rock, or clay, or some other firm base, he begins by digging out a set of trenches from which he removes the sand, and anything resting on or mixed in with the sand, so that he can lay his foundations on firm soil. In the same way, I began by taking everything that was doubtful and throwing it out, like sand ... (Replies 7, Oeuvres de Descartes, Adam, Charles, and Paul Tannery, (eds.) 1904. Paris: J. Vrin., 7:537)}.

σταθερά. Για να γίνει αυτό κατά τον ίδιο θα πρέπει να καταρριφθεί το οτιδήποτε μπορεί να δεχτεί έστω και κάποια αμφιβολία.³¹

Όλες, λοιπόν, οι απόψεις μπορούν να απορριφθούν από τη στιγμή που θα γίνει αντιληπτή έστω και μία αμφιβολία για την καθεμία.

Ξεκινώντας με αυτό τον τρόπο αμφισβήτησε τα πάντα, το καθετί που γινόταν αντιληπτό, καταλήγοντας στο συλλογισμό ότι αφού μπορεί να αμφιβάλλει για τα πάντα σημαίνει ότι σκέπτεται και το ότι σκέπτεται σημαίνει ότι υπάρχει, έτσι δημιουργήθηκε το περίφημο «σκέφτομαι άρα υπάρχω» ή αλλιώς ‘cogitoergosum’. Δεν έμεινε όμως σκεπτικιστής με μια στείρα άρνηση απέναντι σε οτιδήποτε, γιατί είχε ένα πράγμα για το οποίο δεν αμφέβαλλε, τον εαυτό του, είχε δηλαδή τη βεβαιότητα του εαυτού του.

Φυσικά, παραμένει η αβεβαιότητα για όλο τον υπόλοιπο κόσμο πλην του εαυτού του, πράγμα το οποίο τον οδηγεί στον σολιπισμό (Bonjour, 2002:13-14). Έτσι, εγκλωβίζεται σε μία κατάσταση από την οποία αδυνατεί να ελευθερωθεί και έτσι επικαλείται το Θεό, λέγοντας ότι τον νιώθει με βεβαιότητα μέσα του και αυτό δεν μπορεί να είναι απατηλό (Bonjour, 2002:12-13).

Ο Καρτέσιος διατύπωσε τους στοχασμούς του, εκ των οποίων οι τρεις πρώτοι θα μας απασχολήσουν εδώ, μιας και έχουν άμεση σχέση με το θέμα της γνώσης που εξετάζουμε.

Στον πρώτο του στοχασμό μας προτρέπει να απομακρυνθούμε από την πεποίθηση ότι μπορούμε να μάθουμε από τις αισθήσεις μας, αφού αυτές έχει διαπιστωθεί ότι κάποιες φορές μας έχουν ξεγελάσει και κατά συνέπεια δεν μπορούμε να εμπιστευθούμε κάποιον που στο παρελθόν μας ξεγέλασε (Cottingham, 40:119). Οι

³¹ { Descartes opens the First Meditation asserting the need “to demolish everything completely and start again right from the foundations”

Reason now leads me to think that I should hold back my assent from opinions which are not completely certain and indubitable just as carefully as I do from those which are patently false. So, for the purpose of rejecting all my opinions, it will be enough if I find in each of them at least some reason for doubt. ... (Replies 7, Oeuvres de Descartes, Adam, Charles, and Paul Tannery, (eds.) 1904. Paris: J. Vrin., 7:17-18)}

αισθήσεις μας , λοιπόν, δεν μπορούν να αποτελέσουν πηγή γνώσης, αλλά ούτε και οι επιστήμες οι οποίες βασίζονται στις αισθήσεις και στα σύνθετα πράγματα. Η μοναδική επιστήμη η οποία θεωρεί ότι αποτελεί πηγή γνώσης είναι τα Μαθηματικά, αφού έχουν να κάνουν με σταθερές και μία πρόσθεση για παράδειγμα δίνει το ίδιο άθροισμα, είτε είμαστε ξύπνιοι, είτε ονειρευόμαστε, αντίληψη η οποία έχει συνάφεια με την αριστοτελική αντίληψη για τη Γεωμετρία.

Με το δεύτερο στοχασμό του, ο Καρτέσιος εισάγει την έννοια της ύπαρξής του, όταν όμως λέει ότι υπάρχω δεν εννοεί σωματικά, αλλά νοητικά. Υπάρχει , δηλαδή, δυϊσμός σώματος και νου και την ύπαρξη του καθόλου δεν την συνδέει με την ύλη, αλλά με το νου, με την νοητική λειτουργία. Η γνώση, είναι γι' αυτόν καθαρή νόηση, μακριά από την πραγματικότητα, και μάλιστα θεωρεί ως το χειρότερο πράγμα να πιστεύει κανείς ότι όσα του προσφέρουν οι αισθήσεις είναι όπως υπάρχουν στην πραγματικότητα, σαν να υπήρχε μέσα του ένας κακόβουλος δαίμονας που ήθελε να τον παραπλανά.

Με το cogito ο Ντεκάρτ γίνεται ο νομοθέτης του λόγου, ο θεωρητικός κατακτητής του κόσμου. Ο Ι. Ν. Θεοδωρακόπουλος γράφει σχετικά : Ο Καρτέσιος είναι ο κριτικός και συστηματικός, ο μεγάλος σχεδιαστής των εννοιών....Απέναντι από τη Μάχη...ο σύγχρονος του Βάκων κατέχεται από τη λαχτάρα να κατακτήσει τον κόσμο με την ναυσιπλοΐα, το εμπόριο, την τεχνική και την πρακτική επιστήμη...Ο πρακτικός Βάκων διατάσσει, ο θεωρητικός Ντεκάρτ αποδεικνύει, ο πρώτος ορμάει προς τη δύναμη, προς την υλική κατάκτηση, ο δεύτερος ζητάει την απόλυτη σαφήνεια και ενάργεια του λόγου... στον Βάκωνα η ζωή εξωτερικεύεται, ενώ στον Ντεκάρτ...συλλέγεται στη σκοπιά του λογικού, στην γαλήνη του πνεύματος»(Θεοδωρακόπουλος,1967:503) .

Έτσι, η Καρτεσιανή μεθοδολογία θεμελιώνεται στη μέθοδο της λογικής παραγωγής, πρότυπό της όντας η λειτουργία του νου στη σφαίρα των μαθηματικών.

Με τον τρίτο στοχασμό του, επιχειρεί να ξεφύγει από τον σολιψισμό του και έτσι στηρίζει μια ιδέα που οδηγεί στην τελειότητα και δεν μπορεί να είναι άλλη από αυτή

του Θεού, ο οποίος δημιούργησε τα πάντα και αφού δημιούργησε τα πάντα δεν μπορεί παρά αυτό που βλέπουμε να είναι η πραγματικότητα³²

Ο Θεός αποτελεί την πιο καθαρή ιδέα για τον Καρτέσιο και με αυτή την πεποίθηση κατάφερε να ρίξει το οχυρό μέσα στο οποίο ο ίδιος είχε εγκλωβιστεί και να συνδέσει τη θεωρία του με το ιδεατό, αυτό το οποίο διαισθανόμαστε ότι υπάρχει, οπότε και η πραγματικότητα θα είναι υπαρκτή.

2.8.3. Η μέθοδος του Καρτέσιου

Ο Καρτέσιος παραδέχεται πως έχει τραφεί με τα γράμματα από μικρό παιδί και πως επειδή τον έπειθαν ότι χάρη σ' αυτά μπορεί κανείς να αποκτήσει σίγουρη γνώση για το καθετί που είναι χρήσιμο στη ζωή, είχε υπέρτατο πόθο να μάθει. Ολοκληρώνοντας όμως όλο τον κύκλο σπουδών του, άλλαξε εντελώς γνώμη. Γιατί βρισκόταν μπερδεμένος με τόσες πλάνες και αμφιβολίες που του φαινόταν πως προσπαθώντας να μορφωθεί το μόνο που είχε κερδίσει ήταν να ανακαλύψει ολοένα και περισσότερο την αμάθειά του (Descartes, 1976:7).

Σιγά- σιγά, μόλις η ηλικία του του επέτρεψε να χειραφετηθεί από τους παιδαγωγούς του, εγκατέλειψε πλήρως τη σπουδή των γραμμάτων, παίρνοντας την απόφαση να μην αναζητήσει πια καμιά άλλη επιστήμη, εκτός από εκείνη που θα μπορούσε να βρεθεί μέσα του (Descartes, 1976:11).

Θεωρούσε πως θα έπρεπε να στραφεί βαθιά μέσα του και να αναζητήσει μια μέθοδο που θα τον οδηγούσε με άξονα τη λογική σε αληθή συμπεράσματα. Βυθιζόμενος, λοιπόν, στις σκέψεις του, παρατήρησε πως συχνά *«δεν υπάρχει στα έργα τα συνθεμένα από πολλά κομμάτια και φτιαγμένα από χέρια διαφόρων μαστόρων όση τελειότητα υπάρχει σε κείνα που τα δούλεψε ένας μονάχα»* (Descartes, 1976: 13).

³² «I recognize that it would be impossible for me to exist with the kind of nature I have — that is, having within me the idea of God — were it not the case that God really existed. By 'God' I mean the very being the idea of whom is within me, that is, the possessor of all the perfections which I cannot grasp, but can somehow reach in my thought, who is subject to no defects whatsoever. It is clear enough from this that he cannot be a deceiver, since it is manifest by the natural light that all fraud and deception depend on some defect. (Descartes' Epistemology, first published Dec. 3, 1997, 6.1).».

Θα ήταν, λοιπόν, σκόπιμο να δημιουργήσει ο ίδιος μία βάση πάνω στην οποία να στηρίζει τις αρχές του και να καθοδηγείται από τη χρήση του δικού του λογικού, ελέγχοντας ο ίδιος τι είναι αληθινό και τι όχι. Αναφερόμενος στο παράδειγμα της Σπάρτης τονίζει πως η ευημερία της δεν οφείλεται στην τελειότητα των νόμων της, αλλά στο γεγονός όλα αυτά είχαν επινοηθεί από ένα και μόνο άνθρωπο, τείνοντας στον ίδιο σκοπό (Descartes, 1976: 14).

Αυτό για τον ίδιο σημαίνει πως όταν υπάρξει μία μέθοδος όπου ο ίδιος ο άνθρωπος θα εμπνευστεί μία διαδικασία σύμφωνα με την οποία θα ελέγχει την κάθε άποψη αν είναι ορθή, θα οδηγείται σε ορθά συμπεράσματα και δεν θα δέχεται ανεξέλεγκτα αυτό που οι άλλοι θεωρούν σωστό. Ζητούμενο ήταν συνεπώς μία μέθοδος που θα τον βοηθούσε να φτάσει στη γνώση όλων των πραγμάτων που το πνεύμα του εδύνατο να γνωρίσει.

Αποφάσισε, λοιπόν, να ακολουθήσει αυστηρά τέσσερα βήματα που θα τον οδηγούσαν να πετύχει το στόχο του:

- να μην παραδέχεται ποτέ τίποτα για αληθινό, αν δεν το ξέρει ολοφάνερα αληθινό
- να διαιρεί την καθεμία από τις δυσκολίες που θα εξετάζει σε όσα τεμάχια είναι δυνατόν και χρειάζεται για να τη λύσει καλύτερα
- να κατευθύνει τις σκέψεις του με τάξη, αρχίζοντας από τα απλούστερα για να ανέβει σιγά-σιγά ως τη γνώση των συνθετότερων
- να κάνει σε κάθε βήμα πλήρεις απαριθμήσεις και ανασκοπήσεις τόσο γενικές ώστε να είναι σίγουρος πως δεν παραλείπει τίποτα (Descartes, 1976: 19).

Είναι φανερό πως ο Καρτέσιος είναι αποφασισμένος να εφαρμόσει τη μεθόδό του, ακολουθώντας τα συγκεκριμένα στάδια και να δημιουργήσει ένα νέο τρόπο εύρεσης της αλήθειας, και όπως ο ίδιος παραδέχτηκε αυτό που τον ικανοποιούσε περισσότερο σε αυτή τη μέθοδο ήταν πως χάρη σ' αυτήν ήταν βέβαιος πως θα χρησιμοποιούσε παντού το λογικό του, αν όχι τέλεια, τουλάχιστον όσο καλύτερα ήταν δυνατόν.

Για την αποτελεσματική στήριξη αυτών, αποφάσισε τη συγκρότηση και δημιουργία μιας ατομικής προσωρινής ηθικής με βασικούς κανόνες, εύκολους στην τήρησή τους:

- υπακοή στους νόμους και τα έθιμα του τόπου του,
- σταθερότητα και αποσιςτικότητα στις πράξεις του, ακολουθώντας τις γνώμες τις πιο αμφίβολες, μια που τις υιοθετεί, με όχι λιγότερη εμμονή από όση θα έβαζε αν ήταν πολύ σίγουρος
- προσπάθεια να νικά τον εαυτό του μάλλον παρά την τύχη και αλλαγή των επιθυμιών του και όχι της τάξης του κόσμου. (Descartes, 1976:24-25).

Θέτοντας ηθικές αρχές, ο Καρτέσιος αποφάσισε να στραφεί αποκλειστικά στην καλλιέργεια του λογικού του και να ανοίξει διόδους προς στη γνώση της αλήθειας, σύμφωνα με τη μέθοδο που είχε ορίσει και ενστερνιστεί.

Εν κατακλείδι, ο Σκεπτικισμός του Καρτέσιου τέθηκε σε διαφορετική βάση από αυτή που ως τώρα υπήρχε περνώντας από την απόλυτη άρνηση των σκεπτικιστών για το ό,τι έβλεπαν γύρω τους σε μία βάση αμφιβολίας από την οποία όμως αναδύθηκε με βεβαιότητα η ύπαρξη του εαυτού και ο σκεπτικισμός του έγινε μεθοδολογικός οδηγώντας τον άνθρωπο σιγά – σιγά προς την γνώση, ξεκινώντας από τα Μαθηματικά που προσέφεραν μία λειτουργία του νου υποτυπώδη κατά τον ίδιο.

Η Καρτεσιανή γνώση, λοιπόν, βασίστηκε σε θεμέλια σταθερά, σε έναν σκεπτικισμό που δεν υποδήλωνε απλώς την άρνηση σε ό,τι υπήρχε γύρω μας, την άρση της πραγματικότητας, αλλά που προσπάθησε να αναζητήσει ένα σταθερότερο θεμέλιο της αλήθειας, της πραγματικότητας. Κατά τον φιλόσοφο Καρτέσιο, η αλήθεια ή το ψεύδος μιας ιδέας χρειάζεται να οριοθετηθούν με την ίδια βεβαιότητα την οποία έχει μια μαθηματική απόδειξη και έτσι πια να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θεμελιώνεται το οικοδόμημα της γνώσης με συνεχείς τέτοιες αποδείξεις, εγγυώμενο μία βάση στήριξης, μία βάση οικοδομούμενη όχι μόνο πάνω στην άρση της αμφιβολίας, αλλά πάνω σε σταθερές έννοιες και αξίες.

2.9.Εμπειρισμός

Ο Εμπειρισμός προσεγγίζει τη διαδικασία συγκρότησης της γνώσης μέσα από τη βιωματική εμπειρία της καθημερινότητας, προσδίδοντάς της εμβληματικό ρόλο, ανάγοντάς την ίσως σε περισσότερο προσωπική υπόθεση, εφόσον οι εμπειρίες του ατόμου διέπονται από την μοναδικότητα που γίνονται αντιληπτές στον καθένα χωριστά. Το πως διαπραγματεύεται τη γνώση, αλλά και σε ποιες αρχές θεμελιώνεται αποτελούν το αντικείμενο μελέτης της παραγράφου που ακολουθεί.

Ο Εμπειρισμός, ως γνωσιοθεωρητική αντίληψη που αφορά την «πηγή» της γνώσης, ορίζεται συχνά ως το δόγμα σύμφωνα με το οποίο « η γνώση, ή έστω η γνώση που αφορά στα πράγματα του κόσμου, σε αντιδιαστολή προς τη γνώση που αφορά στις καθαρά λογικές σχέσεις των εννοιών, βασίζεται στην εμπειρία»³³

Επίσης, «Εμπειρισμός είναι κάθε άποψη, που βασίζει τη γνώση μας, ή τα υλικά από τα οποία αυτή συγκροτείται, στην εμπειρία με τη βοήθεια των πέντε αισθήσεων»³⁴

«Εμπειρισμός είναι η θεωρία ότι η εμπειρία μάλλον παρά ο λόγος είναι η πηγή της γνώσης και, υπό αυτή την έννοια αντιτίθεται στο ρασιοναλισμό».³⁵

Εμπειρία είναι η γνώση που στηρίζεται στην παρατήρηση και στην πρακτική εξάσκηση και αποκτάται με την πάροδο του χρόνου. Π.χ. στην εργασία: οι τεχνίτες μαθαίνουν τη δουλειά, βλέποντας, αρχικά, άλλους, που είναι εξειδικευμένοι, ενώ μετά δοκιμάζοντας, πειραματιζόμενοι μόνοι τους. Η πάροδος του χρόνου αποτελεί ικανή συνθήκη βελτίωσης, μάθησης καινούριων δεδομένων και πολλάκις διδαχής από

³³ The theory that all knowledge is based on experience derived from the senses

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/empiricism>, προσπελάστηκε 10/11/2018

³⁴ Honderich, The Oxford Companion, p. 226.

³⁵ Edwards, Encyclopedia of Philosophy, vol.2, p. 499.

τα λάθη. Στην επιστήμη, η εμπειρία έχει στενή σχέση με το πείραμα, το οποίο συμπληρώνει την παρατήρηση.

Ο Εμπειρισμός ερευνά τη σχέση που συνδέει τα περιεχόμενα του νου (γνώσεις και πεποιθήσεις) έχοντας ως βάση αισθητηριακά κριτήρια, ενώ πρεσβεύει πως η απόκτησή τους επιτυγχάνεται μόνο μέσω της εμπειρίας. Για τον λόγο αυτό η παρατήρηση και τα πειράματα, καθώς και η επαλήθευση αποτελούν τα εργαλεία στην εμπειριστική φιλοσοφία.

Για τον ίδιο λόγο και ο Woolhouse υποστηρίζει ότι Εμπειρισμός εκτός από θεωρία αποτελεί συχνά και ένα είδος μεθοδολογίας. Χαρακτηριστική επίσης είναι και η πεποίθηση πως δεν μπορούμε να φτάσουμε στην πραγματική αλήθεια, στη βαθύτερη ουσία των πραγμάτων εφόσον δεν εντάσσεται στο πλαίσιο των αισθήσεων και το μόνο που μπορεί να γνωρίζει τελικά ο ανθρώπινος νους είναι τα “φαινόμενα”³⁶.

Κύριος εκφραστής του εμπειρισμού υπήρξε ο Άγγλος Francis Bacon (1561-1626), ο οποίος προέταξε τη μέθοδο της Εμπειρικής Επαγωγής, της συλλογής δηλαδή εμπειρικών δεδομένων διαμέσου των αισθήσεων, της παρατήρησης και του πειράματος, ως τη μοναδική μέθοδο που θα μπορούσε να οδηγήσει στην αλήθεια για τη φυσική πραγματικότητα.³⁷

³⁶ Βλ. Woolhouse, R.S. Φιλοσοφία της Επιστήμης, τόμος Β΄: Οι Εμπειριστές. Μετάφραση: Σ. Τσούρτη. Επιμέλεια: Αλ. Χρύσης. Στη σειρά Ιδέες – Ιστορία της Φιλοσοφίας 3. Αθήνα: Στάχυ, 2000, σσ. 11-12.

³⁷ Περικλής Βαλλιάνος. Οι επιστήμες της φύσης και του ανθρώπου στην Ευρώπη, τόμος Β (Η επιστημονική επανάσταση και η φιλοσοφική θεωρία της Επιστήμης. Ακμή και υπέρβαση του Θετικισμού), εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα 2008, σ. 73).

2.9.1. Τζων Λοκ (John Locke)

Η εξαγωγή γνώσης μέσω της αισθητηριακής αντίληψης διαμορφώθηκε λίγο αργότερα από τον John Locke (1632-1704) σε συστηματική επιστημολογία, ανάγοντας τον Εμπειρισμό του 18ου αιώνα σε μεγάλο επιστημολογικό ρεύμα.³⁸

Ο John Locke, ο επονομαζόμενος και ως «Νεύτωνα της Μεταφυσικής» είναι ο πρώτος που έθεσε το όριο της γνώσης το οποίο κατά την άποψή του συμπίπτει με το όριο της εμπειρίας, καθώς η γνώση είναι αλληλένδετη της εμπειρίας, η οποία μπορεί να οδηγήσει τον ανθρώπινο νου στην αλήθεια. Έτσι ο John Locke θέτει στο κέντρο της φιλοσοφικής του θεώρησης την εξίσωση της γνώσης με την εμπειρία και για τον ίδιο ό,τι δεν μπορεί να προσδιοριστεί εμπειρικά είναι εξ' ορισμού άγνωστο, η δε αρχική κατάσταση του νου είναι το άγραφο χαρτί (tabula rasa). Πάνω σε αυτό το άγραφο χαρτί καταγράφονται οι εμπειρίες του ανθρώπου, οι οποίες αποτελούν και την πραγματική γνώση γι' αυτόν, έχουμε δηλαδή *εξίσωση γνώσης και εμπειρίας*.

Ο Locke στο έργο του *Δοκίμιο για την Ανθρώπινη Νόηση*, αναφερόμενος στην ανθρώπινη κρίση, θεωρεί ότι ο ανθρώπινος νους είναι ικανός να παράγει αλήθεια επεξεργαζόμενος τα πρωταρχικά δεδομένα που παρέχουν οι αισθήσεις. Η θεώρηση αυτή που βασίζεται στις αρχές της συνδυαστικότητας, αποτελεί τη βάση του κλασσικού εμπειρισμού. Για τον Locke, ο συνδυασμός εμπειρίας και λογικής είναι ικανός να ορίσει το «φυσικό νόμο», δηλαδή να παράγει προτάσεις που περιγράφουν τον κόσμο και τη φύση συνδυάζοντας με κατάλληλο τρόπο τις πληροφορίες που μεταφέρουν οι αισθήσεις.

³⁸ Περικλής Βαλλιάνος, *Οι επιστήμες της φύσης και του ανθρώπου στην Ευρώπη*, τόμος Β' (*Η επιστημονική επανάσταση και η φιλοσοφική θεωρία της επιστήμης. Ακμή και υπέρβαση του θετικισμού*), εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα 2008, σ.122

Ο Locke διακρίνει τρία είδη γνώσης:

- την εννοιατική,
- την αποδεικτική και
- την αισθητηριακή γνώση

Η **εννοιατική** γνώση ή αλλιώς εποπτική γνώση είναι τέτοιου είδους γνώση σαν κι αυτή που παρέχουν οι ταυτολογίες, πρόκειται δηλαδή για σίγουρη και ασφαλή γνώση που δεν προϋποθέτει παρέμβαση άλλων ιδεών και δεν απαιτείται απόδειξη αυτής.

Η **αποδεικτική** γνώση είναι έμμεση μορφή και προϋποθέτει τη συμφωνία ή τη διαφωνία δύο ιδεών, η οποία δεν γίνεται όμως αντιληπτή χωρίς την παρεμβολή άλλων ιδεών, πράγμα το οποίο σημαίνει άμεση εμπλοκή της μνήμης, εγγυάται όμως το βέβαιο της γνώσης.

Η **αισθητηριακή** γνώση αφορά τη γνώση που προέρχεται από τις αισθήσεις και στην εμπειριστική σκέψη του Locke, κέντρο γίνεται ο ίδιος ο άνθρωπος, αφού τα πάντα υπάρχουν ως αντικείμενα της ικανότητάς του να παρατηρεί, τα πάντα σχηματίζονται σε αυτόν μέσω της εμπειρίας. Η γνώση αυτή αφορά την ύπαρξη εξωτερικών αντικειμένων και βασίζεται στην άποψη πως από την κατ' αίσθηση αντίληψη μπορούμε να έχουμε πραγματική εμπειρία των εξωτερικών αντικειμένων. Με αυτό τον τρόπο προέρχεται η γνώση με τη μικρότερη βεβαιότητα καθώς απλά βασιζόμαστε στην πεποίθηση πως οι αισθήσεις μας δεν μας απατούν. Παρόλα αυτά είναι επαρκής για την πρακτική ζωή του ανθρώπου, (Αυγελής, 1998:153).

Από πού προέρχονται όμως οι ιδέες; Εφόσον δεν είναι έμφυτες, ποια είναι η απάντηση που αντιπροτείνει ο Locke στο ζήτημα της πηγής των ιδεών;

Αν υποθέσουμε λοιπόν, ότι στην αρχή η ψυχή είναι αυτό που ονομάζουμε *tabula rasa*, κενή από χαρακτηριστικά, χωρίς καμιά ιδέα, πώς άραγε αρχίζει να δέχεται ιδέες;

Με ποιο μέσο κατακτά αυτήν την θαυμαστή ποιότητα, που η φαντασία του ανθρώπου, πάντα δραστήρια και απεριόριστη, του παρουσιάζει μια ποικιλία σχεδόν άπειρη, ανεξάντλητη; Από πού αντλεί όλα αυτά τα υλικά, πού είναι ο πλούτος όλων

των συλλογισμών του και όλων των γνώσεών του; Σ' αυτό απαντώ με μια λέξη: Από την εμπειρία. Αυτή είναι η βάση των γνώσεών μας και από αυτήν αντλούν αυτές την πρώτη τους καταγωγή.³⁹

Ο Locke προτείνει την απάντηση ότι πηγή των ιδεών μας αποτελεί η εμπειρία, αυτό που ζούμε στην καθημερινότητά μας και σε αυτή πρέπει να αναζητήσει την καταγωγή της η γνώση.

Δηλαδή ο ανθρώπινος νους όταν έρχεται στον κόσμο αποτελεί ένα άγραφο χαρτί και όλη η γνώση εναποτίθεται και συσσωρεύεται μέσα από τις ιδέες και τις εντυπώσεις που σχηματίζονται στο βίο του ανθρώπου, στην πορεία του προς τη γνώση, μία γνώση που κατά το John Locke είναι αδύνατο να κατέχεται πλήρως από τον άνθρωπο. Επομένως, ο άνθρωπος θα πρέπει να θεωρεί δεδομένο το πεπερασμένο της γνώσης και να συμβιβάζεται με τα όρια μέσα στα οποία εκτείνεται, (Πλάγγεσης Γ., 2009:134).

Εδώ, τίθεται και μία άλλη διάσταση της γνώσης, το πεπερασμένο αυτής και θέτονται όρια σε ένα τόσο ευρύ θέμα, αυτό της γνώσης, που δεν αποτελεί ανθρώπινη ιδιότητα η κατάκτηση σε όλο το εύρος της.

³⁹ Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas: How comes it to be furnished? Whence comes it by that vast store which the busy and boundless fancy of man has painted on it with an almost endless variety? Whence haw it all the materials of reason and knowledge? To this I answer, in one word, from EXPERIENCE. In that all our knowledge is founded; and from that it ultimately derives itself.

(An Essay Concerning Human Understanding, I. Bk. II. ch.i, §2)

Μετάφραση της ιδίας

2.9.2. Ντέιβιντ Χιουμ (David Hume)⁴⁰

Ένας άλλος σημαντικός υπέρμαχος του Εμπειρισμού, ο David Hume είναι αυτός που παραμένει συνεπής στο «γνήσιο εμπειρισμό». Η αλήθεια και η γνώση βρίσκονται σε ό,τι προκύπτει από την αισθητηριακή αντίληψη των πραγμάτων. Η γνωσιοθεωρία του βασίζεται στις εντυπώσεις, το πρώτο υλικό της γνώσης, που προκύπτει από την άμεση επαφή με τον εξωτερικό κόσμο και τις ιδέες (παραστάσεις), αντίγραφα των εντυπώσεων, ενώ οι συσχετισμοί των εντυπώσεων βασίζονται στους νόμους της ομοιότητας, της συνάφειας, και του αιτίου ή αποτελέσματος.

Αυτό που αποσαφηνίζει ο εμπειρισμός του Hume είναι ότι για την ανθρώπινη νόηση το εξωτερικό αντικείμενο δεν είναι παρά ιδέα του νου, «είδωλο» (image), νοητική αναπαράσταση του εξωτερικού αντικειμένου (HumeD., 2017:16).

Στο κυριότερο έργο του Hume Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση, τίθενται τα δικά του θεμέλια για την ανθρώπινη φύση, εγκαινιάζοντας τον επιστημονικό λόγο στη μελέτη του ανθρώπου, καθώς αντιπαραθέτει το λόγο (reason) στην ηθική αίσθηση (moral sense), και υιοθετεί τη δεύτερη ως τη βάση εξήγησης της ανθρώπινης πράξης.

Κεντρικό θέμα της Πραγματείας είναι ο ανθρώπινος νους, οι λειτουργίες του και τα νοητικά περιεχόμενα που αυτός παράγει ή πάνω στα οποία επενεργεί και όχι η εξήγηση του τρόπου με τον οποίο ο εξωτερικός κόσμος επιδρά επί του νου (HumeD., 2017:17).

Ο Hume διέκρινε τις εμπειρίες μας σε δύο κατηγορίες: τις εντυπώσεις και τις ιδέες και η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει τις απλές και τις σύνθετες υποκατηγορίες της. Οι εντυπώσεις και οι ιδέες διαφέρουν μόνο ως προς το βαθμό ζωντάνιας με τον οποίο έρχονται στο νου και περνούν στη σκέψη μας ή τη συνείδησή μας (HumeD., 2017:83).

⁴⁰ Σκωτσέζος φιλόσοφος που ανέπτυξε μια φιλοσοφία του «μετριασμένου σκεπτικισμού», που παραμένει μια βιώσιμη εναλλακτική φιλοσοφία στα συστήματα του ορθολογισμού, του εμπειρισμού και του ιδεαλισμού

Οι εντυπώσεις είναι οι παραστάσεις που σχηματίζουμε μέσα μας για τα πράγματα μέσα από τις αισθήσεις μας, ενώ οι ιδέες είναι οι εικόνες των εντυπώσεών μας.

Υπάρχουν βέβαια κάποιες πολύ βίαιες συγκινήσεις της ψυχής, όπου οι ιδέες ενδέχεται να πλησιάζουν τις εντυπώσεις, αλλά και οι εντυπώσεις μπορεί να είναι τόσο αμυδρές, ώστε δύσκολα να διακριθούν από τις ιδέες, (HumeD., 2017:83). Οι ιδέες πάντως και οι εντυπώσεις έχουν πολύ μεγάλη ομοιότητα μεταξύ τους, εκτός του βαθμού δύναμης και ζωντάνιας.

Όλες οι απλές ιδέες όταν εμφανίζονται για πρώτη φορά, προέρχονται από απλές εντυπώσεις στις οποίες αντιστοιχούν και τις οποίες αναπαριστούν με ακρίβεια. Σύμφωνα με το Χιουμ, οι απλές εντυπώσεις είναι πρότερες των αντίστοιχων ιδεών τους, η μέθοδος δείχνει να εξετάζονται οι εντυπώσεις πριν από τις ιδέες.

Οι εντυπώσεις είναι αυτές της αίσθησης, οι οποίες εμφανίζονται πρωτογενώς στην ψυχή από άγνωστες αιτίες και του αναστοχασμού, οι οποίες προέρχονται κυρίως από τις ιδέες ακολουθώντας την εξής πορεία: η εντύπωση συναντά πρώτα τις αισθήσεις και έτσι μπορούμε να αντιληφθούμε τη ζέστη ή το κρύο, τη δίψα ή την πείνα, την ευχαρίστηση ή τον πόνο. Ένα αντίγραφο αυτής της εντύπωσης σχηματίζεται δια του νου, όπου και παραμένει ακόμα και αφού πάψει η εντύπωση, το οποίο αποκαλούμε ιδέα. Όταν αυτή η ιδέα, της ευχαρίστησης ή του πόνου επιστρέφει στην ψυχή, παράγει νέες εντυπώσεις επιθυμίας ή αποστροφής, ελπίδας ή φόβου, οι οποίες κανονικά θα έπρεπε να ονομαστούν εντυπώσεις αναστοχασμού, διότι προέρχονται από τον τελευταίο.

Αυτές αντιγράφονται και πάλι με τη βοήθεια της μνήμης και της φαντασίας και γίνονται ιδέες, οι οποίες ενδεχομένως με τη σειρά τους να παράγουν άλλες εντυπώσεις και ιδέες, έτσι ώστε οι εντυπώσεις αναστοχασμού να είναι πρότερες των αντίστοιχων μόνο ιδεών τους, αλλά επακόλουθες εκείνων της αίσθησης και προερχόμενες από αυτές.

Ο Hume θεωρεί ότι όταν μια εντύπωση σχηματίζεται μέσα μας, ξαναεμφανίζεται εκεί σαν ιδέα (Πελεgrίνης, 2012:282). Αυτό μπορεί να γίνει με δύο διαφορετικούς τρόπους : είτε διατηρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό την αρχική της ζωντάνια κατά την επανεμφάνισή της, οπότε είναι κάτι ανάμεσα σε εντύπωση και ιδέα, είτε χάνει τη

ζωντάνια της, οπότε είναι μια ιδέα. Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για μνήμη, ενώ στη δεύτερη περίπτωση για φαντασία (HumeD., 2017:93).

Είναι, λοιπόν, πολύ πιο ζωντανές οι ιδέες της μνήμης από τις ιδέες της φαντασίας. Υπάρχει και άλλη μία διαφορά ανάμεσα στα δύο είδη ιδεών. Εάν δεν έχουν προϋπάρξει οι αντίστοιχες εντυπώσεις, δεν μπορούν να κάνουν την εμφάνισή τους στο νου οι ιδέες. Παρόλα αυτά, η φαντασία δεν περιορίζεται από τη διάταξη και τη μορφή των αρχικών εντυπώσεων, ενώ η μνήμη είναι κατά κάποιο τρόπο δεσμευμένη από αυτή την άποψη, χωρίς καμία ικανότητα τροποποίησης. Εν κατακλείδι, η φαντασία έχει την ελευθερία να μεταθέτει και να αλλάζει τις ιδέες της (HumeD., 2017:94).

Ακόμα, ο Hume στο τμήμα 1.4.6 του πρώτου του αυτού έργου «*Πραγματεία για την Ανθρώπινη φύση*» (Treatise on Human Nature) αναφέρεται στο θέμα της προσωπικής ταυτότητας που διεξοδικά είχε αναλύσει ο John Locke . Μη ασπαζόμενος την άποψη των σκεπτικιστών περί εαυτού προχωρά πιο πέρα και προσδιορίζει το νόημα του εαυτού στην προσαρτημένη σε αυτόν ιδέα καταλήγοντας ότι η έννοια του σταθερού και αμετάβλητου εαυτού δεν αναφέρεται σε οποιαδήποτε υλική υπόσταση. Προχωρώντας ακόμη περισσότερο, παρουσιάζει έναν «αντιμεταφυσικό εαυτό», ο οποίος δεν είναι τίποτα άλλο από ‘ μια δέσμη ή συλλογή διαφορετικών αντιλήψεων (bundle or collection of different perceptions)’,(Hume D.,2011:504). Συνεχίζοντας αναφέρει ότι «.... ο νους είναι ένα είδος θεάτρου, όπου διάφορες αντιλήψεις κάνουν την εμφάνισή τους διαδοχικά, περνούν, ξαναπερνούν, σβήνουν σε μια ατέλειωτη ποικιλία εικόνων και καταστάσεων....υπάρχουν μόνο διαδοχικές αντιλήψεις που συγκροτούν το νου.....». Όπως ακριβώς οι ιδέες του πικρού και του γλυκού προέρχονται από τα αντίστοιχα γευστικά αισθήματα, έτσι και η ιδέα του εαυτού, η οποία είναι μία και μοναδική για κάθε άτομο, πρέπει να προέρχεται από συγκεκριμένη εντύπωση, εάν και εφ’ όσον πρόκειται για πραγματική ιδέα,(Κρυστάλλης Β., 2010:67).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι για τον Hume, το υποκείμενο συγκροτείται λογικά, με απλή παρατήρηση των εικόνων και καταστάσεων που διαδοχικά περνούν από μπροστά μας σαν να παρατηρούμε μία θεατρική σκηνή, της οποίας οι εικόνες συγκροτούν τελικά το είναι μας, τον εαυτό μας. Γίνεται, λοιπόν, συγκερασμός της εμπειρίας με τη λογική

και από αυτόν το συνδυασμό αναδύεται σύμφωνα με τον Εμπειρικό φιλόσοφο Hume γνώση, γεμάτη από εικόνες που με τη σειρά τους δημιουργούν καινούριες εικόνες μέσα από τις οποίες αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και τον εαυτό μας.

Επίσης, ο Hume έχει μία διαφορετική φιλοσοφική προσέγγιση αναφορικά με τα είδη φιλοσοφικών σχέσεων, τα οποία διατείνεται ότι είναι τα εξής: η ομοιότητα, η ταυτότητα, η σχέση στο χώρο και το χρόνο, η αναλογία ως προς την ποσότητα ή τον αριθμό, οι βαθμοί ποιότητας, η εναντιότητα και η αιτιότητα, σχέσεις οι οποίες μπορούν να διαιρεθούν σε δύο τάξεις:

- σε αυτές που εξαρτώνται αποκλειστικά από τις ιδέες που συγκρίνουμε μεταξύ τους και
- σε αυτές που μπορούν να μεταβάλλονται χωρίς να σημειωθεί κάποια αλλαγή στις ιδέες (από την ιδέα του τριγώνου ανακαλύπτουμε ότι το άθροισμα των γωνιών του είναι ίσο με δύο ορθές γωνίες, η οποία μένει σταθερή).

Οι σχέσεις, όμως, συνάφειας και απόστασης μεταξύ δύο αντικειμένων αλλάζουν απλώς με τη μεταβολή της θέσης τους σημειώνει ο Χιουμ, (Hume, 2007:183).

Είναι φανερό ότι αποδίδεται πολύ σημαντικός ρόλος στη σταθερότητα ή μη των ιδεών και αυτές με τη σειρά τους να καθορίζουν τις φιλοσοφικές σχέσεις, μόνο για τέσσερις από τις οποίες μπορούμε να έχουμε γνώση και βεβαιότητα (αυτές που εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνο από τις ιδέες) και αυτές είναι η ομοιότητα, η εναντιότητα, οι βαθμοί ποιότητας και οι αναλογίες ποσότητας ή αριθμού.

Ένα καταπληκτικό παράδειγμα είναι η Γεωμετρία, η τέχνη με τη βοήθεια της οποίας προσδιορίζουμε τις αναλογίες των σχημάτων και η οποία υπερέχει κατά πολύ των αισθήσεων και της φαντασίας τόσο ως προς την καθολικότητα, όσο και ως προς την ακρίβεια των κρίσεων στις οποίες καταλήγει, ποτέ όμως δεν μπορεί να φτάσει σε έναν απόλυτο βαθμό λεπτολογίας και ακρίβειας. Επειδή οι βασικές της αρχές στηρίζονται στη γενική εμφάνιση των αντικειμένων, ποτέ δεν μπορούμε να νιώθουμε ασφαλείς όταν βρισκόμαστε αντιμέτωποι με την καταπληκτική λεπτομέρεια που χαρακτηρίζει τη φύση. Μόνο με την Άλγεβρα και την Αριθμητική μπορούμε να αναπτύξουμε περίπλοκους συλλογισμούς με απόλυτη ακρίβεια και βεβαιότητα. Σε

πολύ λίγες περιπτώσεις, λοιπόν, μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για τους συλλογισμούς μας και σε περιπτώσεις ανάπτυξης της φαντασίας, όπως το παράδειγμα της γεωμετρίας, η γνώση συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα και τις ιδέες.

Κατά τον Χιουμ, η μόνη σχέση που πηγαινει πέρα από τις αισθήσεις μας και μας πληροφορεί για υπάρξεις και για αντικείμενα τα οποία δεν βλέπουμε και δεν αισθανόμαστε είναι η αιτιότητα (HumeD, 2017: 190) . Θεωρείται ως φιλοσοφικό αξίωμα ότι οτιδήποτε αρχίζει να υπάρχει πρέπει να έχει μια αιτία ύπαρξης και ο ανθρώπινος νους είναι αυτός που γεμάτος περιέργεια ερευνά μεθοδικά την αιτιότητα του κάθε φαινομένου μέχρι να φτάσει στην πηγή της, στην πρωταρχική αρχή.

Συνοπτικά, ο Εμπειρισμός περιορίζει τη συγκρότηση της γνώσης σε ό,τι γίνεται αντιληπτό από την πραγματικότητα, σε αυτό που μπορούν να προσλάβουν οι αισθήσεις μας και η γνώση σχετίζεται αποκλειστικά με την πρόσληψη και τη συσσώρευση που γίνεται από την καθημερινή επαφή μας με την πραγματικότητα, περιοριζόμενη από αυτήν σε ό,τι μπορεί να γίνει αντιληπτό από τις αισθήσεις μας, άρα αλήθεια είναι αυτό που κάθε φορά αντιλαμβανόμαστε ως αληθινό και δεν υπάρχει η απόλυτη και μία και μοναδική αλήθεια.

**Κεντρικά σημεία των Εμπειρισμός
θεωριών τους**

Ορθολογισμός

Ο άνθρωπος γεννιέται Tabularasa, δηλαδή Ο άνθρωπος γεννιέται με
άγραφο χαρτί, πάνω στο κάποιο γνωσιακό
οποίο καταγράφονται οι υπόβαθρο
εμπειρίες του παρόντος

Σχηματισμός γνώσης

Η γνώση σχηματίζεται Η γνώση υπάρχει a priori
a posteriori

Υπαρξη ιδεών

Οι ιδέες σχηματίζονται Οι ιδέες είναι έμφυτες και
από αναπαραστάσεις της προϋπάρχουν με τη
καθημερινής ζωής γέννησή μας

Πηγή της γνώσης

Εμπειρία

Νους

2.10.Καντιανή Σύνθεση

Τις δύο αυτές απόψεις έρχεται να συγκεράσει ο φιλόσοφος Καντ, πρεσβεύοντας το 'sapere aude' ή αλλιώς «τολμήστε να είστε σοφοί» ή «τόλμησε να γνωρίζεις» ή «έχε το θάρρος να χρησιμοποιήσεις το δικό σου νου» και να γίνει ο συνδετικός κρίκος μεταξύ του Ορθολογισμού και του Εμπειρισμού.

Η θεωρία του ξεκίνησε ως μια πρόκληση απέναντι στο σκεπτικισμό που είχε αναπτύξει ο Hume, ο οποίος υποστήριζε έναν σκεπτικισμό με τον οποίο αμφισβητούσε την ύπαρξη του εαυτού μας και την ισχύ της αρχής της αιτιότητας πάνω στην οποία στηρίζεται η δυνατότητα της γνώσης. Ο Hume δεν αμφιβάλλει για την ύπαρξη της εξωτερικής πραγματικότητας οντολογικά, αλλά δεν μπορεί να την αποδείξει επιστημονικά. Έχει την άποψη ότι όλες οι αντιλήψεις του νου είναι διττές, και εμφανίζονται τόσο ως *εντυπώσεις*, όσο και ως *ιδέες* (Kenny, 2005:221). Όσο για το σχηματισμό τους αυτός πραγματοποιείται είτε από τις αισθήσεις είτε από τον αναστοχασμό. Η γνώση, λοιπόν, σύμφωνα με τον Hume είναι αποτέλεσμα συνδυασμού της εμπειρίας προσλαμβανομένης με τις αισθήσεις μας και του αναστοχασμού, καθαρά νοητικής διεργασίας.

Ο Καντ ένιωσε τον κόσμο μέσα του να κλονίζεται, καθώς από πολύ νωρίς είχε μελετήσει και υιοθετήσει την διδασκαλία του ορθολογισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση είναι εφικτή στον άνθρωπο. Διαβάζοντας, όμως, ο Καντ το έργο του Χιουμ αισθάνθηκε την ανάγκη να προβληματιστεί πάνω στην αισιόδοξη άποψη των οπαδών του ορθολογισμού, σύμφωνα με τον οποίο ο άνθρωπος μπορεί να αποκτήσει την απόλυτη γνώση με τις νοητικές διεργασίες και ένιωσε, σύμφωνα με τα δικά του λόγια σαν να ξύπνησε από τον «δογματικό λήθαργο», όπου βρισκόταν⁴¹.

Παρά το ξαφνικό του όμως ξύπνημα από τον «δογματικό λήθαργο», δεν αισθανόταν ότι μπορεί να υιοθετήσει τις απόψεις του Hume, οι οποίες όμως του έδωσαν την αφορμή για περαιτέρω φιλοσοφικές αναζητήσεις περί γνώσης.

⁴¹Ι. Καντ, *Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική μεταφυσική*, Akademie Verlag, τ. 4, σ. 260.

Ήδη, είχε ασκήσει αυστηρή κριτική απέναντι στους οπαδούς του σκεπτικισμού, αποκαλώντας τους σαν «τους νομάδες εκείνους που, περιφρονώντας κάθε μόνιμο τρόπο ζωής, καταλύουν από καιρού εις καιρόν την πολιτισμένη κοινωνία στο σύνολό της»⁴².

Δεν θεωρούσε, λοιπόν, ότι οι σκεπτικιστές πράγματι μπορούσαν να ερμηνεύσουν με οποιοδήποτε τρόπο τη γνώση, παρότι οι απόψεις του Humetov πήγαν ένα βήμα παραπέρα, αλλά ο κλονισμός που αισθάνθηκε για την αμφισβήτηση των οπαδών του Ορθολογισμού, τον έκαναν να δουλέψει ασταμάτητα περίπου μία δεκαετία για να καταλήξει στα δικά του συμπεράσματα περί γνώσης και να επιχειρήσει τη λεγόμενη **Καντιανή σύνθεση**, σύμφωνα με την οποία γεφυρώνεται το χάσμα ανάμεσα στα δύο μεγάλα ρεύματα, τον Ορθολογισμό και τον Εμπειρισμό γιατί κατά την άποψή του η εμπειρία είναι τυφλή χωρίς τη νόηση και η νόηση είναι κενή χωρίς την εμπειρία. Ο νους είναι αυτός ο οποίος θέτει σε τάξη τις συσσωρευμένες εμπειρίες και έτσι τις ταξινομεί ώστε να συντελούν αποτελεσματικά στο σχηματισμό της γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα, αν θα μπορούσαμε να σκιαγραφήσουμε κάποια στάδια στη δημιουργία της γνώσης, αυτά θα ήταντα εξής:

- συγκρότηση της εμπειρίας, χωρίς να προηγείται αυτής καμιά γνώση
- νοητική επεξεργασία των δεδομένων των αισθήσεων, προϋπόθεση της οποίας είναι η αυτενέργεια του υποκειμένου
- δημιουργία/ παραγωγή γνώσης

Με αυτή τη διαδικασία διαπιστώνουμε ότι ο ορθός λόγος δεν μας παρέχει *apriori* γνώση, μας παρέχει όμως *apriori* μηχανισμούς επεξεργασίας των δεδομένων με στόχο την δημιουργία της γνώσης. Είναι, λοιπόν, ξεκάθαρο ότι σύμφωνα με τον Καντ ο Ορθολογισμός και ο Εμπειρισμός δεν είναι δύο ρεύματα ασύμβατα μεταξύ τους, αλλά με την συνεργασία αυτών μπορεί να προκύψει η γνώση, συμβάλλοντας και τα δύο με τον δικό τους τρόπο στην οικοδόμηση της γνώσης.

⁴² I. Καντ, *Κριτική του καθαρού λόγου*, μετ. Α. Γιανναράς (Παπαζήσης 1977) σ. 26.

Ο Καντ, λοιπόν, αποτελεί πραγματικό σταθμό στη θεωρία περί συγκρότησης και κατά συνέπεια περί μετάδοσης της γνώσης, ως υπέρμαχος μιας πιο πλήρους θεωρίας υποστηριζόμενης από μία μέθοδο και αποδεικνύοντας ότι ακόμα και δύο αντίθετα ρεύματα όπως αυτά του Ορθολογισμού και του Εμπειρισμού μπορούν να συγκλίνουν, να υιοθετήσουν στοιχεία το ένα του άλλου και να οδηγήσουν σε μια καινούρια θεωρία πληρέστερη και επιστημονικότερη. Αυτό αποδεικνύει με τη σειρά του ότι όσο και αν ξεπεραστεί μία θεωρία από μία επόμενη, πάντα μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση και την πρόοδο με κάποια στοιχεία θα οποία θα μπορούσαν να έχουν διαχρονική ισχύ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

3.1. Γνώση και Επιστήμη γενικά

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί η προσέγγιση της γνώσης ως επιστήμης, θα δούμε πως προσδίδεται επιστημονική χροιά σε αυτό που θεωρείται ως γνώση και με αυτόν τον τρόπο διακατέχεται από αρχές και αντιλήψεις, οι οποίες θα μπορούν να ελέγχονται ως προς το ορθό ή μη και να αποτελέσουν τη βάση για εξέλιξη, όπως ο όρος επιστήμη προϋποθέτει.

Ένας από τους κύριους εκπροσώπους της επιστημονικής εκδοχής της γνώσης είναι ο Thomas Kuhn, ο οποίος είδε τη γνώση από άλλη σκοπιά, εξετάζοντας τη συγκρότησή της μέσα από μια ιστορική οπτική, αξιωνοντας τη συμβολή της κάθε περιόδου και προσδίδοντάς της ιδιαίτερη οντότητα και ρόλο για τη συγκρότηση της γνώσης σε κάθε επόμενη περίοδο. Η σκέψη του και οι διατυπωμένες απόψεις του, είναι ένας συγκεκριμένος σταθμός στην εξέλιξη της γνώσης και θα ήταν σωστό να γνωρίζουμε τις βασικές αρχές της θεωρίας του.

3.2. Απόψεις του Thomas Kuhn για τη γνώση

Ο Thomas Kuhn αμφισβήτησε την ορθολογικότητα της γνώσης και προσπαθώντας να εξηγήσει το σχηματισμό της, της προσέδωσε ιστορικο- κοινωνικές διαστάσεις, τη συνδέσε με την ιστορία και η αλήθεια είναι κάθε φορά έγκυρη τη δεδομένη χρονική στιγμή.

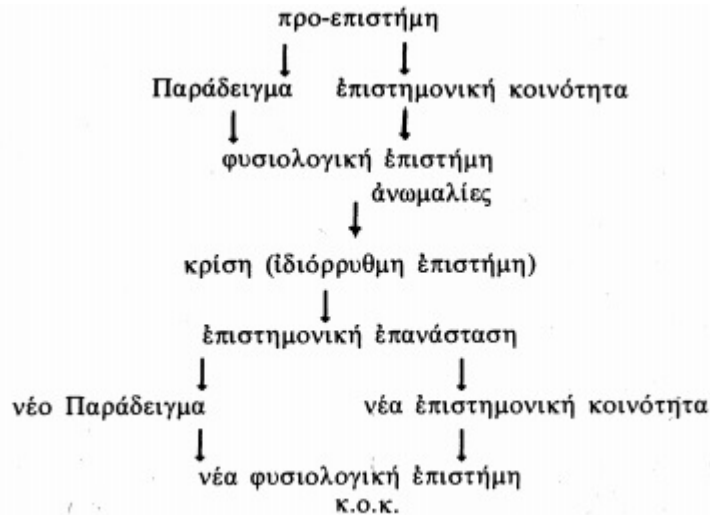
Ο Thomas Kuhn, λοιπόν, έπαιξε καταλυτικό ρόλο και μετέτρεψε τη φιλοσοφία της επιστήμης θεωρώντας την επιστήμη ως ιστορικό φαινόμενο. Η θεμελιώδης ιδέα που διέπει το έργο του Kuhn είναι ότι οι επιστημονικές γνώσεις κάθε ιστορικής περιόδου αποτελούν ένα αυτόνομο σύστημα με τη δικιά του αξία και λειτουργικότητα, που δεν μπορεί να γίνει κατανοητό με τα κριτήρια επιστημονικότητας μιας άλλης περιόδου. Η επιστήμη και ειδικότερα η επιστημονική γνώση δεν γίνεται πλέον αντιληπτή ως απόσταγμα της εμπειρίας ή ως ταξινόμηση και κωδικοποίηση παρατηρησιακών δεδομένων, αλλά ως ένα πλέγμα κοινωνικών φαινομένων επηρεαζόμενο από τη

γενικότερη κοινωνική πραγματικότητα. Η ανάπτυξη της επιστήμης είναι μια ριζικά ασυνεχής διαδικασία, μια ακολουθία βασικών ανατροπών (KuhnT:25). Προσδίδεται δηλαδή μία έννοια σχετικισμού, αφού η επιστήμη σχετίζεται με τα συγκεκριμένα ιστορικο- κοινωνικά δεδομένα.

Ο Kuhn θεωρεί την επιστήμη **«ως συστηματική οργάνωση μιας πολιτισμικής δραστηριότητας με τα δικά της αξιολογικά πρότυπα, παιδευτικές προδιαγραφές και δεοντολογία διαπροσωπικών σχέσεων»** (Βαλλιάνος, 2001:173).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, κατά την άποψή του ό,τι κάθε φορά επικυρώνεται και διαδίδεται ως αλήθεια εξαρτάται από τους κατόχους της κοινωνικής εξουσίας. Υπό το πρίσμα αυτό η γνώση σχηματίζεται, επικυρώνεται και διαδίδεται μέσα σε ένα πλαίσιο όπου κυρίαρχο ρόλο παίζουν αυτοί οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή, και η γνώση προσδιορίζεται από σχετικισμό και όχι από απόλυτο χαρακτήρα. Κάθε μορφή κοινωνίας, λοιπόν, διατείνεται το δικό της ισχυρισμό περί γνώσης και έχει εφαρμογή στα δικά της πλαίσια, και όταν υπάρξει διαφοροποίηση, υπάρχει διαφοροποίηση και στα θεμέλια αυτής της γνώσης προσθέτοντας ή αφαιρώντας στοιχεία που δεν ανταποκρίνονται στις δεδομένες συνθήκες.

Η *Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων* εισάγει ένα νέο μοντέλο ανάπτυξης της επιστήμης, που μπορεί να περιγραφεί με την παρακάτω χρονική ακολουθία (KuhnT., : 27).



(Το σχήμα είναι από το βιβλίο του Thomas Kuhn, *Η δομή των κοινωνικών επαναστάσεων*, σελ. 27)

Σύμφωνα με τον Kuhn η επιστήμη αρχίζει με την εμφάνιση του πρώτου Παραδείγματος (η πρωταρχική χρήση του όρου υποδεικνύει το σύνολο των πεποιθήσεων, των αναγνωρισμένων αξιών και των τεχνικών που ασπάζονται τα μέλη μιας δεδομένης ομάδας επιστημόνων). Μέχρι τότε ουσιαστικά δεν υπάρχει επιστήμη, παρά μια πλειάδα αντιμαχόμενων σχολών και απόψεων. Η έννοια της **επιστημονικής κοινότητας** δίνει νέα υπόσταση στην επιστήμη, δημιουργώντας μία εκπαιδευτική ευθυγράμμιση, η οποία διαχέεται στα εγχειρίδια και τα έργα που θεωρούνται κλασικά.⁴³

Πολλές φορές, όμως, μέσα στην προσπάθεια επίλυσης των γρίφων της φυσιολογικής επιστήμης δημιουργούνται σημαντικά προβλήματα, οι λεγόμενες κατά τον Kuhn **ανωμαλίες**, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στη μείωση της αξιοπιστίας ενός

⁴³ Με τον όρο «επιστημονική κοινότητα» ή αλλιώς «scientific community», χαρακτηρίζει ένα σύνολο επιστημόνων με συναφές πεδίο έρευνας, που ασπάζονται τις ίδιες βασικές αντιλήψεις για τη φύση της επιστήμης και τη μεθοδολογία της. Ζουν σε σχετική απομόνωση από την υπόλοιπη κοινωνία και τους άλλους επιστήμονες, μιλούν την ίδια «γλώσσα», βλέπουν τα πράγματα κάτω από την ίδια «οπτική». Είναι η βασική κοινωνιολογική μονάδα του Kuhn – δεν τον ενδιαφέρει τόσο ο μεμονωμένος επιστήμονας, όσο η συλλογική μορφή που παίρνει η έρευνα στην επιστήμη. (Kuhn Thomas, *η δομή των κοινωνικών επαναστάσεων*, μετ. Γεωργακόπουλος- Κάλφας, εκδ. Σύγχρονα Θέματα, σελ 25-26).

παραδείγματος και στην δημιουργία μιας κατάστασης κρίσης. Κατά την περίοδο επίλυσης αυτής της κρίσης δημιουργείται ένα νέο παράδειγμα και μια νέα επιστημονική κοινότητα, η οποία με την ίδια διαδικασία οδηγεί σε νέα φυσιολογική επιστήμη. Η επιστημονική δηλαδή κοινότητα με το δημιουργηθέν παράδειγμα δημιουργεί μια παράδοση επιστημονικής έρευνας που ο Κuhn αποκαλεί φυσιολογική επιστήμη.

Συνοπτικά, ο Kuhn κάνει λόγο για επιστημονική γνώση, η οποία σχηματίζεται/δημιουργείται δια των επαναστάσεων μέσα σε μια κοινωνία μέσω της επιστημονικής κοινότητας και μαζί με το δημιουργηθέν παράδειγμα καταλήγει σε μια αυστηρά δομημένη παράδοση επιστημονικής έρευνας, αποκαλούμενη «φυσιολογική επιστήμη».

Η γνώση είναι κατά συνέπεια άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορία και την κοινωνία προσλαμβάνοντας ένα χαρακτήρα σχετικισμού και δίνοντας το ερέθισμα για περαιτέρω διερευνήσεις σχετικά με την εγκυρότητά της και την εφαρμοσιμότητά της. Τίθεται, όμως πια το πλαίσιο επιστημονικότητας από τη μια, αλλά και σχετικότητας από την άλλη, αφού κάθε φορά και η επιστημονική κοινότητα διακατέχεται από συγκεκριμένες αρχές και αξίες που επηρεάζονται και καθορίζονται τόσο από την ιστορική περίοδο, όσο και από τις κοινωνικές συνθήκες της περιόδου. Είναι σαν ένα σύστημα αξιών και γνώσεων με εγκυρότητα στις δεδομένες συνθήκες όχι όμως και με απόλυτη ισχύ σε κάθε άλλη χρονική και ιστορική στιγμή.

Τέλος, η άποψη ότι μπορεί να έχουμε εξέλιξη της επιστήμης μέσα από συγκρούσεις, πυροδοτεί τη λογική ότι οι φιλοσοφικές και παιδαγωγικές απόψεις, αλλά και οι επιστημονικές έχουν πάντα να συνεισφέρουν στην εξέλιξη, ακόμα και όταν ξεπεραστούν από πιο σύγχρονες.

3.3. Η γνώση ως κοινωνικό δημιούργημα

Στη συνέχεια της παρούσης διατριβής, η γνώση εξετάζεται σε συσχετισμό με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, και θεωρείται πια ως κοινωνικό δημιούργημα, ως κατασκεύασμα της παρούσας κοινωνικής πραγματικότητας, μέσα στην οποία λαμβάνει τη συγκεκριμένη οντότητα και αποκτά την αξία που της αναλογεί, ώστε να συνεισφέρει στην πρόοδο και την ευημερία της κοινωνίας. Υπό το πρίσμα αυτό, υπεισέρχονται οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της γνώσης, εμβληματικοί ως προς το χαρακτήρα της.

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστούν τα βασικότερα σημεία των θεωριών του Dewey και του Piaget για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με τη συγκρότηση και τη μετάδοση της γνώσης υπό την οπτική της ως κοινωνικόν δημιούργημά της, επηρεαζόμενο από τις επικρατούσες κάθε φορά συνθήκες.

Θα μελετηθεί η κοινωνιολογία της γνώσης, θα προσεγγιστεί η γνώση ως κοινωνικό πια δημιούργημα, αλλά και η νέα κοινωνιολογία της γνώσης, με τους κυριότερους εκπροσώπους της, ερευνητές της Σχολής του Εδιμβούργου.

3.3.1. Dewey

«Every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experiences are had».

«Κάθε αυθεντική εμπειρία έχει έναν ενεργό χαρακτήρα ο οποίος σε ένα βαθμό μεταβάλλει τις αντικειμενικές συνθήκες υπό τις οποίες οι εμπειρίες αποκτήθηκαν»

(John Dewey «*Experience and Education*», New York, 1997:15)

Ο φιλόσοφος και παιδαγωγός Dewey, συνδυάζοντας δύο ιδιότητες απαραίτητες και αλληλένδετες για μια υγιή παιδεία, συνοψίζει τη θέση του σε αυτά τα λιτά λόγια που

αποδίδουν το απόλυτο νόημα στην έννοια παιδεία και την ταυτίζουν με την ίδια τη ζωή.

Με το πολύ εύστοχο παράδειγμα της πέτρας (Ντιούι, 2016:29), ο Dewey τονίζει πως ο άνθρωπος διαφοροποιείται από τα άψυχα γιατί μπορεί να χρησιμοποιήσει ενέργειες του περιβάλλοντος προς δικό του όφελος. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι αν μια πέτρα δεχτεί επάνω της πολύ ισχυρή δύναμη, δεν μπορεί να αντισταθεί και θρυμματίζεται σε πολύ μικρά κομμάτια. Ο άνθρωπος, όμως, ως ζωντανό ον, μπορεί να ανθίσταται και να υποτάσσει ενέργειες, οι οποίες διαφορετικά θα τον ανάλωναν και θα του αφαιρούσαν την πραγματική του ταυτότητα.

Αυτή είναι μία δυναμική διαδικασία, με την οποία η ζωή συνεχίζεται με διαρκείς επαναπροσαρμογές του περιβάλλοντος στις ανάγκες του ζώντος, στην προκειμένη περίπτωση του ανθρώπου, περιλαμβάνοντας ένα ευρύτερο φάσμα εθίμων, πεποιθήσεων, θεσμών. Έτσι, ανάλογα δημιουργούνται και ανανεώνονται συνεχώς εμπειρίες, αναδημιουργούνται πεποιθήσεις, ιδεώδη, πρακτικές και επέρχεται ανανέωση της κοινωνικής ομάδας, συνέχιση της ζωής, μέσω της οποίας αυτής συνέχισης αποτελεί η εκπαίδευση. Έτσι, ενώ κάθε μέλος με την πάροδο του χρόνου χάνεται, η ζωή της ομάδας συνεχίζεται, με την έννοια ότι και τα νέα μέλη που γεννιούνται μπαίνουν σε μία δομή, σε μία κοινωνία η οποία ήδη λειτουργεί πάνω σε ένα φάσμα θεσμών και πεποιθήσεων.

Η εκπαίδευση είναι το εργαλείο με το οποίο γεφυρώνεται το χάσμα ανάμεσα στις αρχικές ικανότητες των ανώριμων μελών που έρχονται στην κοινωνία και των προτύπων και εθίμων των μεγαλύτερων. Η εκπαίδευση επιτελεί, λοιπόν, κοινωνικό ρόλο, συντελώντας στη μετάδοση και μεταβίβαση εθίμων, ιδεωδών και προτύπων σε μία διαδικασία «σταθερής επανύφανσης του κοινωνικού ιστού» (Ντιούι, 2016:31).

Έτσι, με εργαλείο και μέσω την εκπαίδευση, τα πρότυπα και τα έθιμα μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά και ο κοινωνικός ιστός δεν μένει ποτέ σταθερός, αλλά βρίσκεται σε μία συνεχή διαδικασία αλλαγής, όπου οι νέες ιδέες συνυφαίνονται με τις παλιές παίρνοντας μία νέα μορφή που ανταποκρίνεται στις παροντικές συνθήκες όπως αυτές διαμορφώνονται.

Σύμφωνα με τον Dewey, « οι άνθρωποι ζουν σε κοινότητα χάρη στα πράγματα τα οποία μοιράζονται από κοινού και η επικοινωνία είναι ο τρόπος με τον οποίο φτάνουν να κατέχουν πράγματα από κοινού και εκείνο το οποίο πρέπει να έχουν από κοινού για να συνιστούν κοινότητα ή κοινωνία είναι σκοποί, πεποιθήσεις, γνώση» (Ντιούι, 2016:32).

Οι άνθρωποι, λοιπόν, μέσα σε μία κοινωνία αλληλεπιδρούν και μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση επικοινωνούν, μοιράζονται σκέψεις, πεποιθήσεις, δημιουργούν γνώση από κοινού.

Η θεωρία της γνώσης του Dewey είναι δομημένη πάνω στην ευρύτερη αντίληψη της φιλοσοφίας του **Πραγματισμού**, ενός ρεύματος που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια και η γνώση είναι κατασκευή που είναι χρήσιμη στο βαθμό που είναι ωφέλιμη στην καθημερινή ζωή. Γι' αυτό, εξάλλου, η θεωρία της γνώσης του Dewey αποκαλείται **ινστρουμενταλιστική** (ως εργαλείο για την επιτυχή έκβαση μιας δραστηριότητας). Συνδέει, λοιπόν, ο Dewey τη γνώση με την πρακτική ανάγκη, με αυτό που πρέπει να έχει κάποιος ως πνευματική παρακαταθήκη, ώστε να είναι ικανός να αντεπεξέρχεται σε πρακτικά ζητήματα και να αναπτύσσεται συνεχώς. Θεωρεί ότι η γνώση πρέπει πρώτα απ'όλα να εξυπηρετεί τον άνθρωπο, ώστε να δύναται να βρει δουλειά και να ικανοποιεί τις βασικές του ανάγκες.

Ορίζει κατά συνέπεια ότι «..... ο τελικός σκοπός της παιδείας είναι να παρέχει στα άτομα την ικανότητα να συνεχίσουν τη μόρφωσή τους η ανταμοιβή της μάθησης είναι η συνεχιζόμενη ικανότητα για ανάπτυξη» (Dewey, 1966: 100). Όσο πιο αποτελεσματικά αντεπεξέρχεται ένα άτομο στις πρακτικές του ανάγκες, τόσο αντλεί από αυτό ικανοποίηση και αυτό αποτελεί την ανταμοιβή του και συγχρόνως το κίνητρο για περαιτέρω εκπαίδευση και μάθηση.

Φαίνεται, λοιπόν, σαν να γίνεται μία διαρκής ανατροφοδότηση του ατόμου μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και η μάθηση δεν είναι στείρα συσσώρευση γνώσεων, αλλά γεμίζει το άτομο με αίσθημα ικανοποίησης και κατά συνέπεια του παρέχει τα κίνητρα ώστε να προσπαθήσει ακόμα περισσότερο και να έχει διαρκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Καταλήγοντας, τονίζει: « *όχι η τελειότητα ο τελικός σκοπός, αλλά η διαδικασία της τελειοποίησης, της ωρίμανσης, του εξευγενισμού, είναι ο στόχος στη ζωή*» (Dewey, 1920: 177)byChandraKumar.

Εν κατακλείδι, δεν στοχεύουμε στην τελειότητα, αλλά στον πιο αποτελεσματικό τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθεί η διαδικασία της ωρίμανσης, γιατί όταν η διαδικασία είναι υγιής και άρτια, τότε και η ωρίμανση είναι ανάλογη και το άτομο πληρέστερο για τον αγώνα του στη ζωή. Όσο το άτομο ωριμάζει μέσα σε ένα περιβάλλον ελκυστικό και αποδοτικό ως προς την παροχή βασικών γνώσεων τόσο πιο πιθανό είναι να συνεχίσει και στη ζωή του με τέτοιου είδους βήματα, δημιουργώντας πιο αποδοτικό μέλλον, παραγωγικότερη ζωή.

3.3.1.α.Εμπειρία και σκέψη

Η εμπειρία κατά τον Dewey έχει διττή σημασία, η οποία αποτυπώνεται στις δύο πλευρές της. Ορίζεται από τη μία ως δοκιμή (αυτή είναι η ενεργητική της πλευρά), είναι η φλόγα που πυροδοτεί την αλλαγή και από την άλλη ως δοκιμασία (παθητική πλευρά), (Dewey, 2016 :236).

Το μέτρο της αξίας της εμπειρίας έγκειται στην κατανόηση των σχέσεων ή των ακολουθιών στις οποίες οδηγεί. Δυστυχώς, το σχολείο κατάντησε να κάνει απλά εισδοχή γνώσεων (Dewey, 2016:217). Η εισδοχή, όμως είναι λέξη παθητική, είναι έννοια στατική και δεν εμπεριέχει, ούτε καν υπονοεί εξέλιξη. Χρειάζεται, λοιπόν, το σχολείο να αναπροσαρμόσει τη φιλοσοφία του και το πρόγραμμά του ώστε να αναπτύξει στους μαθητές του την ικανότητα να σκέφτονται. « το σκέπτεσθαι είναι μέθοδος, η μέθοδος της ευφυούς εμπειρίας στην πορεία που αυτή ακολουθεί» (Dewey, 2016:257).

Το σχολείο, λοιπόν, κατά τον Dewey καλείται να παρέχει στο μαθητή ευκαιρίες ανάπτυξης της ικανότητας του να σκέπτεται, να ξεφύγει από το μοντέλο παθητικής αποδοχής γνώσεων και με αυτή την προοπτική άνοιξε το δικό του πειραματικό

σχολείο το 1894, στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, το οποίο λειτούργησε αρχικά με 12 μαθητές, στη συνέχεια όμως αυτοί γρήγορα αυξήθηκαν σε 140, ηλικίας 4 έως 14 ετών. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονταν ήταν 23 και 15 βοηθητικοί, ενώ τα έξοδα καλύπτονταν από τα δίδακτρα τα οποία πλήρωναν οι μαθητές και από τις δωρεές γονιών και φίλων, (Mayhew, 1965:3). Αυτό έγινε με την αισιόδοξη πεποίθηση ότι η παροχή εκπαίδευσης θα ήταν πιο αποτελεσματική για το μαθητή και πιο χρηστική για τη ζωή του.

Το σχολείο λειτούργησε προς την κατεύθυνση μόρφωσης των παιδιών, αλλά και στην ανάπτυξη στενής επαφής με το Πανεπιστήμιο, όπου οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν από κοντά την τεχνική της έρευνας, ενός επιστημονικού τομέα που ο καθένας θα έπρεπε να γνωρίζει, αφού η έρευνα προάγει το πνεύμα και διευρύνει τους ορίζοντες.

Η εμπειρία, η προσφερόμενη σε αυτό θα είχε το ρόλο ανάπτυξης της προσωπικότητας γιατί θα ήταν άμεσα σχετιζόμενη με την καθημερινότητα και με την μελλοντική ανεύρεση εργασίας. Σε ένα τέτοιο σχολείο τα παιδιά έπαιρναν χρηστικές γνώσεις και η εμπειρία ήταν το κατάλληλο εργαλείο και εφόδιο για την ενήλικη ζωή τους.

«Το σχολείο το λένε συχνά πειραματικό και κατά μία έννοια αυτό είναι και το σωστό του όνομα. Δεν μου αρέσει να το χρησιμοποιώ και πολύ συχνά, γιατί οι φοβισιάρηδες γονιοί θα νομίσουν ότι πειραματιζόμαστε πάνω στα παιδιά τους και φυσικά είναι αντίθετοι σε αυτό. Όμως, ως προς την εκπαίδευση και τα προβλήματά της, το σχολείο είναι στ' αλήθεια πειραματικό- τουλάχιστον έτσι ελπίζω.

Επιχειρήσαμε να δούμε, όχι μονάχα με συζητήσεις και θεωρίες αλλά με δοκιμές και εφαρμογές αν αυτά τα προβλήματα μπορούν να λυθούν και πώς μπορούν να λυθούν», (Dewey, 1899: 81).

Φαίνεται, λοιπόν ξεκάθαρα η προσπάθεια συντονισμού θεωρίας και πράξης, ώστε να υπάρξει εξέλιξη που οδηγεί στην ευκολότερη επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Εξάλλου, ήταν ο ίδιος πρέσβης της αντίληψης ότι το ζητούμενο μέσω της εκπαίδευσης ήταν η επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, η διευκόλυνση της ζωής.

«Ο μόνος τρόπος να ενωθούν τα διάφορα μέρη του σχολικού συστήματος είναι να πλησιάσουν την ίδια τη ζωή....Θα πρέπει να δούμε το σύστημα σαν κομμάτι της μεγαλύτερης ενότητας της κοινωνικής ζωής» (Dewey,1899:52-75). Έτσι, από τη μία πίστευε ότι τα μικρά παιδιά δεν θα πρέπει να διαχωρίζονται με σύνορα στην εκπαίδευση από τα μεγάλα παιδιά, αλλά θα πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των νέων. Ο ίδιος ο Dewey διατυπώνει την άποψη: « Να ταυτίσουμε την κατώτερη με την ανώτερη εκπαίδευση, έτσι που να γίνει πιο φανερό ότι υπάρχει μόνο εκπαίδευση» (Dewey, 1899:63).

Το σχολείο, λοιπόν, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως κοινότητα θα έπρεπε κατά την άποψή του να έχει μία ενιαία μορφή μαθητικού δυναμικού, όπως γίνεται στα πλαίσια της μη σχολικής κοινωνίας.

Επίσης, κατά τον Baker, για να καλλιεργήσει τη σκέψη μέσω της εμπειρίας, χρησιμοποίησε ως σχολικές δραστηριότητες την ξυλουργική, την μαγειρική, την υφαντική και την ραπτική για να ικανοποιηθούν συγχρόνως οι βασικές ανάγκες του παιδιού για τροφή, ενδυμασία και προστασία, (Baker, 1966:142). Μέσα, λοιπόν, από την πράξη αναπτυσσόταν πιο ολοκληρωμένα, αφού αποκτούσε γνώσεις χημείας, γεωγραφίας, μαθηματικών κ.τ.λ). Θέση, επίσης, στο πρόγραμμά του κατείχε και η Φυσική Αγωγή (Dewey, 1899:82), εξάλλου ο Dewey πίστευε στη μάθηση μέσα από το παιχνίδι. Όπως ο ίδιος αναφέρει στο «Δημοκρατία και Εκπαίδευση» (2016:319) όταν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία για σωματικές δραστηριότητες που θέτουν σε λειτουργία τις φυσικές παρορμήσεις τους, το σχολείο είναι χαρά και η μάθηση είναι ευκολότερη.

Διαφαίνεται και εδώ μία προσπάθεια για ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ανάπτυξη του σώματος και του νου και μία αντίληψη περί διευκόλυνσης της μάθησης συνδυάζοντάς την με χαρούμενα συναισθήματα.

Δυστυχώς, βέβαια, λόγω κάποιων οργανωτικών αναπροσαρμογών που υπαγορεύτηκαν από την Πανεπιστημιακή διοίκηση, το σχολείο αναγκάστηκε να σταματήσει τη λειτουργία του και έτσι ο προγραμματισμός του και το όραμά του για την παροχή τέτοιου είδους εκπαίδευσης να σταματήσει πριν προλάβει να ολοκληρώσει τον κύκλο της.

3.3.1.β. Δημοκρατία και εκπαίδευση

Σημαντική θέση του Dewey αποτελεί η Εκπαίδευση να είναι συνυφασμένη με τη Δημοκρατία. « Η Δημοκρατία είναι πάνω απ' όλα τρόπος διαβίωσης των ανθρώπων και συλλογικής μεταβιβαζόμενης εμπειρίας» (Dewey, 1916:87).

Για να μεταβιβαστεί η εμπειρία υπάρχουν διάφοροι τρόποι, ο πιο αποτελεσματικός, με χρηστική αξία, εκ των οποίων κρίνεται κατά τον Dewey αυτός που επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας.

Το στοιχείο της επικοινωνίας βρίσκεται διάχυτο σε όλη τη φιλοσοφία του Dewey, ο οποίος, όντας κατεξοχήν πραγματιστής και δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην εμπειρία που το άτομο δύναται να αποκτήσει καθημερινά στα πλαίσια της κοινωνίας στην οποία ζει.

Οι ιδέες, λοιπόν, θεωρεί ότι πρέπει να μοιράζονται και να ξαναγεννιούνται υπό τις νέες συνθήκες καθώς έχουμε εξέλιξη, καθώς η κοινωνία προχωράει και να ακολουθούν το ρεύμα αυτής της εξέλιξης. Στις σύνθετες κοινωνίες, η αυξημένη ανάγκη για τυπική μάθηση οδηγεί σε ανεπιθύμητο χάσμα ανάμεσα στην εμπειρία που αποκτάται μέσα από πιο άμεσες συμπράξεις και εκείνη που αποκτάται στο σχολείο (Dewey, 2016:40).

Κατά συνέπεια, το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ως ένα ειδικό περιβάλλον, το οποίο θα μπορεί να συνεχίζει με τέτοιο τρόπο ώστε να μην μένει πίσω από τις εξελίξεις της υπόλοιπης κοινωνίας, να ακολουθεί τα πρότυπά της όντας όσο πιο κοντά γίνεται στις δομές της, ώστε τα παιδιά να μην χρειάζονται ιδιαίτερη προσαρμογή, αλλά να το θεωρούν σαν μια συνέχεια, όπου η μετάβαση είναι μια τυπική και όχι ουσιαστική διαδικασία.

Αυτό είναι ιδιαίτερα επίκαιρο στις μέρες μας, όπου το σχολείο φαίνεται να είναι αναποτελεσματικό και κυρίως χωρίς ενδιαφέρον και έμπνευση για το μαθητή, αποκομμένο από τις πραγματικές ανάγκες της υπόλοιπης κοινωνίας. Ο μαθητής δηλαδή δεν βγαίνει έτοιμος για να αντιμετωπίσει τη ζωή του, να βρει εύκολα δουλειά,

αφού έχει ανεπαρκή προσόντα, αλλά βίαια εισέρχεται σε μία ταχύτατα εξελισσόμενη κοινωνία, όπου οι ρυθμοί του σχολείου μοιάζουν πεπαλαιωμένοι και αδυνατούν να προσφέρουν τα πραγματικά εφόδια στο μαθητή.

Λειτουργώντας στο πλαίσιο της Δημοκρατίας, το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί καθοδηγητικό παράγοντα και η εκπαίδευση να αντιμετωπίζεται ως προπαρασκευή, εκδίπλωση και εκγύμναση ικανοτήτων. Στη σημερινή κοινωνία τα σχολεία είναι διαμορφωμένα να φτιάχνουν οπαδούς και όχι αναζητητές (Dewey, 2016:538) και το να χρειάζεται ουσιαστικά να είσαι οπαδός δεν αποτελεί επιλογή, δεν αποτελεί δημοκρατική πράξη.

Προχωρώντας ακόμα περισσότερο θεωρεί ότι «το σχολείο δεν πρέπει απλά να προσαρμόζεται στις αλλαγές που συμβαίνουν, αλλά να έχει τη δύναμη να διαμορφώνει και να κατευθύνει αυτές τις αλλαγές στο Dewey, (2008:15). Το σχολείο, δηλαδή πρέπει να είναι χώρος πνευματικών και κοινωνικών ζυμώσεων από όπου θα προκύπτουν μέσα από τις παραδοσιακές καινούριες ιδέες, οι οποίες αποτελούν δείγμα όχι μόνο προόδου, αλλά και ευημερίας, αφού η εκπαίδευση θα λειτουργεί με πνεύμα δημοκρατικό και επικοινωνιακό.

Η εξέλιξη οφείλει και πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι ώστε να αποτελέσει και το μοχλό εξέλιξης της κοινωνίας.

Ιδιαίτερα, μια μοντέρνα κοινωνία, η οποία είναι πολλές κοινωνίες περισσότερο ή λιγότερο χαλαρά συνδεδεμένες μεταξύ τους, εφόσον η διαφορετικότητα είναι ο κανόνας, μπορεί να ευημερεί και να προοδεύει συγχρόνως βασισμένη στην ιδέα της δημοκρατίας και ιδιαίτερα στην εποχή όπου η μετανάστευση έχει διαφοροποιήσει πλήρως τη δομή της κοινωνίας, επιβάλλεται η απάντηση για έναν εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος θα παρέχει κάτι σαν ένα ομοιογενές και ισορροπημένο περιβάλλον για τους νέους (Dewey, 2016:59).

Ένα ζητούμενο το οποίο παρά τις συνεχείς αναζητήσεις παραμένει ακόμα ζητούμενο, καθιστώντας την κοινωνία χωρίς ειρμό και χωρίς συνοχή διογκώνοντας αντί αμβλύνοντας τα προβλήματά της. Παρατηρούμε στις μέρες μας όπου η πολυπολιτισμικότητα είναι ο κανόνας και το χαρακτηριστικό γνώρισμα της κοινωνίας και όπου η κρίση του προσφυγικού προσθέτει ακόμη περισσότερα προβλήματα, το

εκπαιδευτικό μας σύστημα να μην μπορεί να λειτουργήσει στα πλαίσια της ισότητας και της ισονομίας για όλους και να προσθέτει νέους προβληματισμούς στο νεαρό μαθητή που αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την πατρίδα του και να βρεθεί σε μια χώρα με τελείως διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα.

3.3.1.γ.Φιλοσοφία της εκπαίδευσης κατά Dewey

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης κατά τον Dewey βασίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στον ανθρώπινο παράγοντα και μοιάζει από τη φύση της σαν ένας ατελείωτος κύκλος ή σπирάλ.⁴⁴

Μέσα σε αυτό τον κύκλο αλληλεπιδρούν γονείς, δάσκαλοι και μαθητές σε μία διαδικασία η οποία αποβαίνει ευεργετική κυρίως για εκείνους τους μαθητές οι οποίοι αναπτύσσουν προσωπική επαφή με προικισμένους δασκάλους.⁴⁵

Δίνοντας ιδιαίτερη βάση στον ανθρώπινο παράγοντα, οDewey κάνει λόγο για προικισμένο δάσκαλο, πιστεύοντας βέβαια ότι πέρα από τα προγράμματα και τις μεθόδους, ο δυνατός κρίκος μέσα στη σχολική κοινότητα παραμένει ο δάσκαλος και μόνο ένας δάσκαλος με όραμα μπορεί να εμπνεύσει και να παρασύρει στη μάθηση το μαθητή.

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει ποικιλία, ελευθερία και εποικοδομητική ή δημιουργική εφεύρεση, εποικοδομητική φαντασία.⁴⁶

⁴⁴ ‘education is by its nature an endless circle or spiral’

(Dewey, *the sources of a science of education*, U.K, p. 77).

⁴⁵ ‘beneficial consequences extend only to those pupils who have personal contact with such gifted teachers’ (ο.π, p.10).

Για να καταφέρει ο μαθητής, λοιπόν, να αναπτύξει πλήρως το δυναμικό του, χρειάζεται ένα δάσκαλο που θα τον εμπνέει και θα του δίνει την ευχέρεια να δράσει με τη βούλησή του, να επιλέξει αντικείμενα που είναι πιο κοντά στις κλίσεις του και τις δυνατότητές του και να αισθάνεται ότι μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, χωρίς επιπτώσεις. Εξάλλου, το είδος της εξωτερικής επιβολής το οποίο ήταν τόσο συνηθισμένο στο παραδοσιακό σχολείο περισσότερο περιόριζε παρά προωθούσε την πνευματική και ηθική ανάπτυξη των νέων.⁴⁷

Εδώ υπάρχει μεγάλη συνάφεια με τις απόψεις του Πλάτωνα περί μη καταναγκαστικής μάθησης και περί της ανάπτυξης της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί στην αντίστοιχη ενότητα για τον Πλάτωνα, η εκπαίδευση δεν αναφέρεται καθόλου σε σχολικές επιδόσεις, παρά μόνο στην παιδική ηλικία σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία κατέχει το παιχνίδι, το οποίο παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικής φαντασίας και ελευθερίας δράσης, ώστε να καταστεί ικανό να επιλύει και προβλήματα της καθημερινής του ζωής αποτελεσματικότερα.

Το θέμα, λοιπόν, εστιάζεται στο πώς η εμπειρία του παρελθόντος θα μεταφραστεί σε μια δυναμική συγκρότησης και διαμόρφωσης του μέλλοντος, σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο θα βρίσκεται σε αρμονία με το δημοκρατικό ιδεώδες και οι μέθοδοι στις οποίες θα βασίζεται θα είναι καθαρά ανθρωποκεντρικές.

Σε μια τέτοια εκπαίδευση, οι δάσκαλοι είναι τα όργανα μέσα από τα οποία οι μαθητές έρχονται σε αποτελεσματική σύνδεση με το αντικείμενο, οι δάσκαλοι είναι οι

⁴⁶ what a philosophy of education can contribute is range, freedom and constructive or creative invention''(ο.π, p. 57)

⁴⁷ 'the kind of external imposition which was so common in the traditional school limited rather than promoted the intellectual and moral development of the young' (Dewey, 1997:5).

διαμεσολαβητές μέσω των οποίων οι γνώσεις και οι δεξιότητες έρχονται σε επικοινωνία και οι κανόνες συμπεριφοράς διαμορφώνονται.⁴⁸

Γι' αυτό θα πρέπει να είναι άρτιοι, ώστε εν δυνάμει να διαμορφώσουν άρτιες προσωπικότητες.

Η φιλοσοφία του Dewey, όπως σημειώσαμε ήδη, αφού είναι επικεντρωμένη στο εργαλείο που χρησιμοποιείται για την επιτυχή έκβαση μιας δραστηριότητας, δίνει έμφαση στην ανθρώπινη εμπειρία η οποία αναπτύσσεται όταν γίνεται σύνδεση της παλιάς με την καινούρια και μόνο τότε μπορούμε να μιλάμε για βελτίωση του ατόμου. Υπάρχει, λοιπόν, οργανική σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και της προσωπικής εμπειρίας και κάθε εμπειρία βρίσκει το χώρο της και τη βιωσιμότητά της στις νέες εμπειρίες που δημιουργούνται και εξελίσσονται.⁴⁹

Εν κατακλείδι, η φιλοσοφία του περί εκπαίδευσης ήταν ότι αυτή έπρεπε να συνδυάζει τη μάθηση με την εμπειρία. Ήταν υποστηρικτής του φιλελεύθερου ανθρωπισμού και έμεινε σταθερός υποστηρικτής των δημοκρατικών αντιλήψεων, πρεσβεύοντας την άποψη ότι η απομόνωση οδηγεί σε πραγματική σπατάλη του ανθρώπινου δυναμικού τόσο κατά τη μαθητική του θητεία όσο και αργότερα, εξαιτίας της ανεπαρκούς και διαστρεβλωμένης προετοιμασίας του. Το σχολείο, λοιπόν, θα πρέπει να αποτελεί οργανισμό ο οποίος δύναται σε αποτελεσματική σύνδεση του ενός πράγματος με το άλλο, έτσι ώστε να δουλεύουν εύκολα, ευέλικτα και επαρκώς.⁵⁰

⁴⁸ 'teachers are the organs through which pupils are brought into effective connection with the material, teachers are the agents through which knowledge and skills are communicated and rules of conduct enforced (Dewey, 1997:18).

⁴⁹ 'Every experience lives on in further experiences' (Dewey, 1997:27).}

⁵⁰ 'the primary waste is that of human life, the life of the children while they are at school, and afterward because of inadequate and perverted preparation. All waste is due to isolation. Organisation is nothing but getting things into connection with one another so that they work easily, flexibly and fully (Dewey, 1997:40). (μετάφραση της ιδίας).

Με αυτή την επάρκεια η σύνδεση της ζωής του σχολείου και αυτής της κοινωνίας θα είναι ομαλή, διευκολύνοντας το μαθητή και παρέχοντάς του λύσεις για την ζωή του ως ενήλικα πια και την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων του. Ένας έφηβος ο οποίος έχει γαλουχηθεί στο να βρίσκεται αντιμέτωπος με την πραγματικότητα σε μία δυναμική διαδικασία αντιμετώπισης των προκλήσεων, έχει θέσει τα πιο γερά θεμέλια για την καθημερινή αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής, κάτι το οποίο τον ενθαρρύνει να είναι διαμορφωτής της ζωής του και όχι απλός θεατής.

Έτσι, εισέρχεται στη ζωή με δυναμική, έτοιμος να μάχεται για να κατακτήσει τις προσωπικές του επιλογές, να διαμορφώσει το μέλλον του δυναμικά μέσα σε απόλυτα δημοκρατικά πλαίσια με γνώμονα τη δημοκρατία.

3.3.1.δ.Νέα Παιδαγωγική κατά Dewey

ΟDewey δεν έμεινε ένας θεωρητικός φιλόσοφος, αλλά ονειρευόμενος μια νέα παιδαγωγική προσπάθησε να κάνει πράξη μία εκπαίδευση διαφορετική από αυτή του παρελθόντος, αισιοδοξούσε ότι η εκπαίδευση μπορεί να βελτιωθεί και να απαλλαχτεί από τις αγκυλώσεις που τη χαρακτήριζαν στο παρελθόν, (Χριστόπουλος Κ.,2005:11-14).

ΟDewey, σύμφωνα με τον HoussayeJ., εκφράζει μια πραγματιστική φιλοσοφία της παιδείας, βασισμένη στην εκτίμηση των προβλημάτων έτσι όπως βιώνονταν στο σχολικό σύστημα, (HoussayeJ., 2000: 170-171).

Διαπίστωσή του αποτελεί το γεγονός ότι: « στο παραδοσιακό σχολείο το παιδί δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες που αποκτά έξω από το σχολείο, ενώ από την άλλη πλευρά είναι ανίκανο να εφαρμόσει στην καθημερινή ζωή αυτό που μαθαίνει στο σχολείο. Αυτή είναι η απομόνωση του σχολείου, η απομόνωσή του από την καθημερινή ζωή», (Dewey, 1982:60). Αυτή την απομόνωση ο Dewey τη θεωρούσε ως το μείζον πρόβλημα της παλαιάς παιδαγωγικής και έτσι με την νέα του

παιδαγωγική ήθελε και προσδοκούσε να δώσει νέα πνοή στην παιδαγωγική διαδικασία, δημιουργώντας ένα πλαίσιο αλληλόδρασης ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και ισχυροποιώντας τους δεσμούς που θα οδηγήσουν στη δημιουργία σταθερών δομών, εναρμονισμένων μεταξύ τους.

Το αληθινό νόημα της διαπαιδαγώγησης σύμφωνα με τον Dewey είναι ο δυναμικός της ρόλος και η προωθητική της λειτουργία, (DeweyJ., 1926:132-135). Έτσι, η παραδοσιακή πια παιδαγωγική με τον παθητικό ρόλο εισδοχής και αφομοίωσης γνώσεων παρεχόμενων από τον δάσκαλο έπρεπε να δώσει τη θέση της σε μια ενεργητική και δυναμική διαδικασία, όπου το παιδί θα βρισκόταν στο κέντρο του ενδιαφέροντος, σε μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική.

Μια παιδαγωγική προσαρμοσμένη σε μια πραγματικότητα που διαρκώς αλλάζει, όπως αλλάζει ο άνθρωπος, το περιβάλλον του και οι εκάστοτε εμπειρίες του. Σε αυτή τη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα προσπαθεί να εφοδιάσει τον άνθρωπο, να τον κάνει επαρκή για να λειτουργεί δυναμικά και να βρίσκει αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων του.

Βασικό κομμάτι της εμπειρίας του αποτελούν τα αισθητά καθώς και τα συναισθήματα που διακατέχουν την ανθρώπινη οντότητα όπως η ανησυχία, ο φόβος, η χαρά, η προσδοκία, η ελπίδα (Dewey, 1981: 18). Στοχεύει με τη νέα του παιδαγωγική να εμπλουτίσει το συναισθηματικό δυναμικό του παιδιού και να του δώσει την ευκαιρία να επιλέξει το ίδιο εμπειρίες που είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά του, σε αυτό με το οποίο θα ήθελε να ασχοληθεί και να σχεδιάσει το ίδιο τον χάρτη των προσδοκιών του μέσα από την αρμονική συνύπαρξη θεωρίας και πράξης. Φαίνεται εδώ χαρακτηριστικά ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης που στο παρελθόν δεν περνούσε ίσως καν από τη σκέψη τόσο του συστήματος όσο και του εκπαιδευτικού.

Επίσης, η διαδικασία της σκέψης προϋποθέτει την εμπειρία και δεν είναι κάτι ξεκομμένο από αυτή (Χριστόπουλος, 2005:26). Μέσα από την εμπειρία, σύμφωνα με τον Dewey, η σκέψη δραστηριοποιείται γιατί παρουσιάζονται προβλήματα τα οποία πρέπει να επιλυθούν και κατά συνέπεια πρέπει να εφευρεθεί ο κατάλληλος τρόπος. Αν η καθημερινή πρακτική είναι αυτή της απλής εισροής γνώσεων, τότε αφορά μόνο

το περιεχόμενο της μάθησης και την αφομοίωση της ύλης και όχι την καλλιέργεια της σκέψης, που αποτελεί την κινητήρια δύναμη της ανθρωπότητας.

Στο βιβλίο του: *«Το σχολείο και η κοινωνία»*, ο Dewey (1982:60) γράφει: « η πρώτη προσέγγιση σε οποιοδήποτε μάθημα στο σχολείο, αν πρόκειται να ενεργοποιηθεί η σκέψη και όχι να μαθευτούν απλώς λέξεις, πρέπει να είναι όσο το δυνατόν “αντισχολική” », ⁵¹ εννοώντας ότι το παιδί πρέπει να δραστηριοποιεί τη σκέψη του σε πράγματα που συμβαίνουν στη ζωή του έξω από το σχολείο και καλείται να δώσει λύσεις.

Αντιμετώπιζε την παραδοσιακή εκπαίδευση με επιφυλακτικότητα για το κατά πόσο μπορεί να συντελέσει στη σύνδεση με το μέλλον, λέγοντας πως « η παραδοσιακή εκπαίδευση, όταν χρησιμοποιείται σαν ακατέργαστο υλικό, είναι τόσο πολύ δεμένη με το παρελθόν, ώστε μας βοηθά πολύ λίγο να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα του παρόντος και του μέλλοντος», (Dewey, 1980: 13-14).

Η γνώση, λοιπόν, η οποία είναι στενά δεμένη με το παρελθόν δεν αποτελεί πραγματικό εφόδιο, γιατί δεν θα μπορέσουν ποτέ οι μελλοντικές συνθήκες να είναι ίδιες με αυτές του παρελθόντος για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η γνώση, έτσι σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα η γνώση πρέπει να έχει άλλο νόημα.

Συνοψίζοντας, ο Dewey, ο υπέρμαχος και θεμελιωτής της Νέας Παιδαγωγικής:

- ✓ Έθεσε τις παραμέτρους μιας εκπαίδευσης μακριά από τη μονολιθικότητα ύλης και μεθόδων του παρελθόντος.
- ✓ Έθεσε το μαθητή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, δίνοντάς του δυναμικό ρόλο μέσα στην εκπαίδευση και παρέχοντάς του τη δυνατότητα να κάνει ο ίδιος επιλογές ανάλογες των ενδιαφερόντων του.
- ✓ Θεώρησε την εμπειρία ως αποτελεσματική παιδευτική ενέργεια και την κατέστησε αναγκαίο κομμάτι της εκπαίδευσης

⁵¹ Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. (Μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος. [The school and society. Chicago: The University of Chicago press, 1915].

- ✓ Λειτουργήσε στην κατεύθυνση αλληλεπίδρασης σχολείου και κοινωνίας και χρησιμοποίησε την κοινωνική ζωή του παιδιού ως τροφή για τη σκέψη του
- ✓ Συνέδεσε την παροχή και απόκτηση της γνώσης με το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Έδωσε στο παιδί τη δυνατότητα να αποκτά τη γνώση μέσα από συναισθήματα χαράς και ευφορίας.

Είναι τόσο μεγάλη η διαφορά σε σχέση με την παραδοσιακή παιδαγωγική, ώστε είναι σαν να συντελείται με τη θεωρία του μία μεγάλη στροφή στο χώρο της εκπαίδευσης, μία πλήρης μετατόπιση του κέντρου βάρους της εκπαίδευσης από το δάσκαλο και το βιβλίο στο μαθητή και τις εμπειρίες του. Δεν θεωρείται πια ο μαθητής κατώτερος του ενήλικα, αλλά μια παρουσία με τη δική της δυναμική, που με τη σκέψη και το κριτικό πνεύμα μπορεί συνεχώς να εξελίσσεται και όχι απλά να παρακολουθεί τις αλλαγές του παρόντος, αλλά να τις συνδιαμορφώνει, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο και το δικό του αισιόδοξο μέλλον.

Να αποκτά τη γνώση, το εργαλείο εξέλιξής του, να τη συγκροτεί και να την αναδιαμορφώνει έτσι ώστε να του είναι ωφέλιμη για την ικανοποίηση των αναγκών του και την πραγμάτωση των προσδοκιών του.

3.3.2. Δομικός εποικοδομισμός – Piaget- Η λογικομαθηματική μάθηση του J. Piaget

Η θεωρία του Piaget ανήκει στις γνωστικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες, η μάθηση είναι αποτέλεσμα ενεργούς επεξεργασίας πληροφοριών με βάση τις ενδιάμεσες γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, οι οποίες παρεμβάλλονται ανάμεσα στις πληροφορίες του περιβάλλοντος (ερέθισμα) και στις αντιδράσεις του ατόμου. Η γνώση δε, δεν είναι «συσώρευση» εμπειρίας, αλλά αποτέλεσμα ενεργούς αντιπαράθεσης του οργανισμού με την εμπειρία, δια της οποίας το άτομο, με δημιουργικές δραστηριότητες μέσα στο φυσικό και στο κοινωνικό του περιβάλλον, την οικοδομεί.

Η μάθηση, υπό το πρίσμα αυτό συνίσταται στην τροποποίηση γνώσεων που ήδη προϋπάρχουν. Σημαντικό ρόλο, λοιπόν, για τις γνωστικές θεωρίες παίζει η δομή και η λειτουργία του γνωστικού συστήματος, σε αντίθεση με τις συμπεριφοριστικές που εστιάζουν στην παρατηρούμενη εξωτερική συμπεριφορά, (Μπασέτας, 2002:189- 191).

Η αναπτυξιακή – γνωστική θεωρία της μάθησης, η οποία αναφέρεται και ως **δομικός εποικοδομισμός**, είναι η θεωρία που ανέπτυξε σε μια μακρά περίοδο 38 μελετών (60 χρόνων) ο Ελβετός βιολόγος (αρχικά) και ψυχολόγος Jean Piaget, στον οποίο εξάλλου οφείλεται και ο όρος εποικοδομιστική επιστημολογία (1967).⁵²

«Πενήντα χρόνια εμπειρίας μας δίδαξαν πως δεν υπάρχουν γνώσεις που να προκύπτουν από μια απλή καταγραφή παρατηρήσεων, χωρίς προσαρμογή, σε μια κατασκευή που να οφείλεται στις δραστηριότητες του υποκειμένου. Επίσης (στον άνθρωπο) δεν υπάρχουν εκ των προτέρων έμφυτες γνωστικές δομές : αυτό που είναι κληρονομικό είναι μόνο η λειτουργία του νου, που δεν δημιουργεί δομές παρά μόνο μέσω της οργάνωσης των διαδοχικών δράσεων πάνω στα αντικείμενα. Προκύπτει ότι μια επιστημολογία προσαρμοσμένη στα δεδομένα της ψυχολόγησης δεν θα μπορούσε να βασίζεται ούτε στην εμπειρία ούτε σε προκατασκευασμένες δομές, δεν θα μπορούσε παρά να είναι εποικοδομητική και να συνοδεύεται από τη συνεχή κατασκευή νέων εγχειρημάτων και δομών», (Bertrand Yves, 1999:66).

Από τα λόγια του αυτά γίνεται φανερό ότι η θεωρία του Εποικοδομισμού ήταν γι' αυτόν η θεωρία βάση της οποίας η γνώση παράγονταν και συγκροτούνταν από το ίδιο το άτομο μέσω ζυμώσεων και προσαρμογών σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του.

Οι σημαντικότεροι άξονες της θεωρίας του Piaget είναι:

- Το πρότυπο των διαδικασιών και των λειτουργιών της γνωστικής προσαρμογής και

⁵²<http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/manolis-xristos/manolis-xristos-2.htm>, συγγραφέας Μανώλης Χ., προσπελάστηκε στις 20/7/2017

- Ο εξελικτικός χαρακτήρας της νοητικής ανάπτυξης, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με τη βιολογική ωρίμανση.⁵³

Ο Piaget, λοιπόν, στηρίζει τη γνωστική θεωρία του πάνω στη βιολογική ωρίμανση του ατόμου και οι νοητικές διεργασίες έχουν άμεση σχέση με αυτή την ωρίμανση και με τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο της εξελικτικής διαδικασίας.

Για τον Piaget «ο ανθρώπινος νους είναι ένα προϊόν της βιολογικής οργάνωσης, προϊόν εξευγενισμένο και ανώτερο βέβαια, όμως πάντοτε προϊόν σαν τα άλλα», (Μπρεγκιέ Ζ, 1986:81).

Ο ανθρώπινος νους, δηλαδή, ωριμάζει στον άνθρωπο βιολογικά, όντας όμως ένα πολύπλοκο σύστημα, το οποίο ναί μεν από τη μία μοιάζει με τα υπόλοιπα προϊόντα/συστήματα, από την άλλη όμως είναι εκλεπτυσμένο και ανώτερο γιατί κανένα άλλο δεν παρέχει λειτουργία σαν τη δική του. Με αυτή την έννοια, χρειάζεται να διαθέτει μηχανισμούς μάθησης, παραγωγής στην ουσία γνώσης, μηχανισμούς προσαρμογής με το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και εξελίσσεται.

Και «η νοημοσύνη είναι η κατάσταση ισορροπίας, προς την οποία τείνουν όλες οι διαδοχικές αισθησιοκινητικές και γνωστικές προσαρμογές, καθώς και όλες οι λειτουργικής φύσης ανταλλαγές του οργανισμού με το περιβάλλον του» (Piaget, 1987:20-30).

Στον ορισμό αυτό της νοημοσύνης περιέχονται οι βασικές έννοιες της Πιαζετικής θεωρίας: «αλληλεπίδραση ατόμου- περιβάλλοντος», «προσαρμογή», «ισορροπία».

Βασικοί μηχανισμοί με τους οποίους αναπτύσσεται η νοημοσύνη στο άτομο είναι η **αφομοίωση** και η **συμμόρφωση**. Κατά τον Piaget, «αφομοίωση είναι η ενέργεια που πραγματοποιεί ο οργανισμός για να εντάξει μια κατάσταση σε σχήματα δραστηριοτήτων που ήδη υπάρχουν μέσα του ενώ συμμόρφωση είναι οι ενέργειες

⁵³<http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/manolis-xristos/manolis-xristos-2.htm>, συγγραφέας Μανώλης Χ., προσπελάστηκε στις 20/7/2017

που πραγματοποιεί ο οργανισμός ανάλογα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος για την επίτευξη ενός σκοπού.»⁵⁴.

Είναι βιολογικά προκαθορισμένες λειτουργίες και αποτελούν τις βασικές διεργασίες με βάση τις οποίες αναπτύσσεται η νοητική ικανότητα του ατόμου σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης. Σε κάθε όμως στάδιο της ανάπτυξης η νοημοσύνη παρουσιάζει διαφορετική δομή. Καθώς το παιδί μεγαλώνει ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τον κόσμο και λύνει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει διαφοροποιείται.⁵⁵

Η διπλή αυτή διαδικασία της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης περιέχει την ενεργητική δράση του υποκειμένου, που εξασφαλίζει την ανάπτυξη, την αλλαγή και την απόκτηση των εμπειριών. Οι εμπειρίες που λαμβάνει το άτομο από το περιβάλλον του, αφομοιώνονται και οδηγούν στην κατάκτηση της γνώσης.

Έτσι, η γνώση είναι προϊόν της ενεργού συμμετοχής του μαθητή και της εμπειρίας που ήδη κατέχει. Με αυτό τον τρόπο, η καινούρια εμπειρία προστίθεται στην ήδη υπάρχουσα, την τροποποιεί και από αυτή την τροποποίηση αυξάνεται το γνωσιακό υπόβαθρο πάνω στη βάση που το παιδί αποτελεί το ίδιο τον παράγοντα δημιουργίας και ανανέωσης της γνώσης του.

Η συμμόρφωση σε σχέση με την αφομοίωση είναι αυτή που ίσως είναι η μεγαλύτερη κινητήρια δύναμη στη συγκρότηση της γνώσης, αφού ο μαθητής διαφοροποιεί δικές του δομές για να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του. Κατά συνέπεια κάποιες φορές επέρχεται ανισορροπία η οποία με τη σειρά της επαναφέρει την ισορροπία. Έτσι το άτομο μαθαίνει μέσα από αυτές τις συνεχείς εναλλαγές της ισορροπίας με την ανισορροπία.

Το άτομο, αναφέρει ο Κολιάδης, τελικά στη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον πετυχαίνει την ισορροπία, δηλαδή προσαρμόζεται με άνεση και ευελιξία στις νέες καταστάσεις, όταν πετυχαίνει κάποια μορφή αρμονίας ή ένα

⁵⁴ Χρήστου Π. Φράγκου, Ψυχοπαιδαγωγική, εκδ. Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά, σελ. 208

⁵⁵ Βασιλική Παπαδιώτη – Αθανασίου, Θέματα Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2006, σελ. 15

αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας με το περιβάλλον του, (Κολιάδης, 1997:111).

Συνεπώς, η κατακτηθείσα γνώση οικοδομείται πάνω σε τρεις άξονες, στην προηγούμενη εμπειρία, στην ενεργό συμμετοχή του και στην αρμονία του με το περιβάλλον, παράγοντες ικανοί να εξασφαλίσουν στέρεη γνώση και συνάμα επιθυμητή και χαρούμενη.

3.3.3..Εποικοδομισμός του Papert

Πρόκειται για την κονστρακσιονιστική (constructionist) εκπαιδευτική φιλοσοφία του S. Papert που προσθέτει ότι η απόκτηση νέας γνώσης συντελείται πιο αποτελεσματικά όταν αυτοί που μαθαίνουν ασχολούνται με την κατασκευή προϊόντων που έχουν προσωπικό νόημα για αυτούς.

«Ο κονστρακσιονισμός - ``κατασκευαστικός`` εποικοδομισμός (constructionism) (Papert, 1972) αποτελεί τη φυσική επέκταση του κονστρακτιβισμού – εποικοδομισμού (constructivism) και τονίζει την κατασκευαστική - χειρωνακτική πλευρά».⁵⁶ Οι μαθητέςλειτουργώντας σε ένα δημιουργικό περιβάλλον φτιάχνουν/κατασκευάζουν κάτι μόνοι τους, για παράδειγμα ένα αντικείμενο που μπορούν να αγγίξουν αλλά και να το θεωρήσουν σημαντικό. Ο στόχος του κονστρακσιονισμού είναι να δώσει στα παιδιά τα κατάλληλα εργαλεία, τα οποία και θα χρησιμοποιήσουν έτσι ώστε να μάθουν στην πράξη με αποτελεσματικότερο τρόπο από ό, τι πριν.

Ο μαθητής με αυτό τον τρόπο θα ωφελείται περισσότερο, αφού θα του δίνονται τα ερεθίσματα να κατασκευάζει και συγχρόνως θα μαθαίνει για κάτι πιο ελκυστικό, αφού θα αποτελεί δικό του προϊόν.

⁵⁶Papert, 1980

<http://users.sch.gr/kyrgeo/material/rcx/06-constructivism.pdf>, προσπελάστηκε 31/10/15.

Σ' αυτό το θεωρητικό πλαίσιο υιοθετείται μια κοινωνικο-εποικοδομιστική (socialconstructivist) άποψη, όπου η μάθηση δεν είναι εξατομικευμένη, αλλά αποτελεί κοινωνική και κοινωνικοποιημένη δραστηριότητα, δηλαδή η μάθηση λαμβάνει χώρα σ' ένα κοινωνικό περίγυρο. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας θα συνεισέφερε στην πραγματοποίηση:

- *μάθησης με νόημα* (meaningful) για τους μαθητές με τη χρήση μαθησιακών πόρων από την πραγματική ζωή, επαγγελματικές περιστάσεις ή προσομοιώσεις καθημερινών φαινομένων. Λειτουργώντας ο μαθητής σε ένα περιβάλλον πανομοιότυπο με αυτό της καθημερινότητάς του αποκτά γνώσεις με χρησιμότητα, συνεπώς η μάθηση αποκτά γι' αυτόν νόημα.

- *ενεργητικής μάθησης* (active learning), υπό την έννοια ότι οι μαθητές θα εργάζονται σε πειράματα ή επιλύσεις προβλημάτων χρησιμοποιώντας επιλεκτικά τους διαθέσιμους πόρους σύμφωνα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, έρευνες και μαθησιακές στρατηγικές. Ο μαθητής αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, χρησιμοποιεί τη φαντασία του για διεύρεση των εναλλακτικών λύσεων και αναζήτηση της καταλληλότερης.

- *μάθησης που στηρίζεται στην επίλυση προβλημάτων* (problem solving), μια μέθοδο που προκαλεί τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Οι μαθητές σε ομάδες αναζητούν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα, βασισμένα σ' ένα τεχνολογικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται για να εξάψει την περιέργειά τους και να τους προσδώσει κίνητρο, οδηγώντας έτσι στην κριτική και αναλυτική σκέψη.⁵⁷

Το πιο σημαντικό στη μαθησιακή διαδικασία είναι ότι ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Άρα, αισθάνεται ασφαλής ότι οτιδήποτε του χρειαστεί θα έχει έτοιμη τη μέθοδο να το κάνει και κατά συνέπεια δεν χρειάζεται να επιβαρύνει το γνωσιακό του απόθεμα με γνώσεις περιττές, με γνώσεις που ίσως και να αποβούν άχρηστες σε όλη του τη ζωή. Και το γεγονός ότι θα μπορεί να κατασκευάζει δικά του περιβάλλοντα,

⁵⁷ <http://users.sch.gr/kyrgeo/material/rcx/06-constructivism.pdf>, πρόσπελάστηκε: 31/10/15.

τον καθιστούν αυτόματα ένα δημιουργικό και με φαντασία άτομο που η κάθε εταιρεία στην οποία θα αναζητήσει εργασία θα ήθελε να έχει στο δυναμικό της.

Επίσης, ο Papertκάνει λόγο για τη μάθηση μέσα από παιχνίδια σχεδιασμένα για τον υπολογιστή και υποστηρίζει ότι οι σχεδιαστές αυτών των παιχνιδιών έχουν καλύτερη αντίληψη για τη φύση της μάθησης συγκριτικά με τους σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών. Εξηγεί ότι ο λόγος είναι πως τα έσοδά τους εξαρτώνται από την εκμάθηση του παιχνιδιού από εκατομμύρια ανθρώπους για να μπορέσει να κυριαρχήσει ένα περίπλοκο παιχνίδι. Αν το κοινό τους δεν καταφέρει να το μάθει, τότε η δουλειά τους θα αντιμετωπίσει κρίση.

Στην περίπτωση, όμως, των προγραμμάτων σπουδών, η κατάσταση αντιστρέφεται: η επιχείρησή τους ενισχύεται όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν να τους μάθουν και οι σχολές ζητούν νέα προγράμματα σπουδών. Αυτό λέει ο Paperteξηγεί και το λόγο για τον οποίο έμαθε ελάχιστα από την ανάγνωση σχολικών εγχειριδίων σχετικά με το σχεδιασμό σπουδών, ενώ έχει μάθει πολλά από τους χρήστες (κυρίως παιδιά) και τους σχεδιαστές (συνά « μεγάλα παιδιά») ιδιαίτερα το Legoκαι τα κλασικά θεματικά πάρκα και κινούμενα σχέδια της Disney.⁵⁸

Συνεχίζοντας στο ίδιο άρθρο, ο Papert αναφέρει πως τα παιδιά χρησιμοποιούν τον όρο « hardfun», όχι για να τονίσει ότι είναι διασκεδαστικό παρά το γεγονός ότι είναι δύσκολο, αλλά ότι η μάθηση είναι ουσιαστικά δύσκολη, γι'αυτό είναι διασκεδαστική).

Αξίζει, επίσης να αναφερθεί ότι ο Papertυποστηρίζει πως ένα από τα πιο σημαντικά βήματα αναφορικά με την πνευματική ανάπτυξη είναι όχι μόνο η απόκτηση νέων

⁵⁸ (Does Easy Do It? Children, Games, and Learning, by Seymour Papert, from the June 1998 issue of *Game Developer* magazine, "Soapbox" section, page 88. Also included is a letter in response to Papert's article and Papert's response to that letter, both of which appeared in the September 1998 issue of the magazine).

δεξιοτήτων, αλλά η απόκτηση νέων τρόπων για να χρησιμοποιήσουμε αυτά που ήδη γνωρίζουμε ⁵⁹.

Ο Papert, λοιπόν, με τη θεωρία του δίνει μια πιο πρακτική εκδοχή στη γνώση, και όχι μόνο εμπλέκει ενεργητικά το μαθητή στη διαδικασία, αλλά του δίνει και περισσότερα περιθώρια επιλογής και πρακτικής άσκησης, ώστε η γνώση να γίνεται στα χέρια του εργαλείο με άμεση εφαρμογή στη ζωή του και με βιοποριστική ίσως διευκόλυνση. Η πρακτικότητα, δηλαδή, είναι το χαρακτηριστικό που προσδίδει νέα οντότητα στο θέμα γνώση.

3.3.4. Κοινωνιολογία της γνώσης

Σύμφωνα με το φιλοσοφικό- κοινωνιολογικό λεξικό, η Κοινωνιολογία της γνώσης αποτελεί τον τομέα της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Φιλοσοφίας που μελετά τις κοινωνικές πτυχές και τους κοινωνικούς παράγοντες που συντελούν στην παραγωγή, συστηματοποίηση, αναπαραγωγή, διάδοση και χρησιμοποίηση διαφόρων τύπων γνώσης από άτομα, κοινωνικές ομάδες και θεσμοθετημένες μορφές λειτουργίας και ανάπτυξης των γνωστικών διαδικασιών.

Σύμφωνα με τους Μπέργκερ Π., Λουκμαν Τ., ο όρος «κοινωνιολογία της γνώσης» οφείλεται στον Μαξ Σέλερ (Scheler) , (Μπέργκερ Π., Λουκμαν Τ., 2003: 19), ουσιαστικά όμως ξεκινάει από τον Karl Mannheim, σύμφωνα με τον οποίο η Κοινωνιολογία της Γνώσης μπορεί να εξετάζει κάθε πλευρά της ανθρώπινης γνώσης εξαιρουμένων των Μαθηματικών και ορισμένων πλευρών των Φυσικών Επιστημών. Η κοινωνιολογία της γνώσης μετατράπηκε έτσι σε θετική μέθοδο για τη μελέτη σχεδόν κάθε πλευράς της ανθρώπινης σκέψης (Μπέργκερ Π., Λουκμαν Τ., 2003: 30).

⁵⁹Papert's Principle, by Marvin Minsky (with input from Seymour Papert) The following piece was excerpted from *The Society of Mind* by Marvin Minsky (Touchstone, 1988), p.102.

«Τα αντικειμενικοποιημένα νοήματα της θεσμικής δραστηριότητας νοούνται ως γνώση και ως τέτοια μεταβιβάζονται.. τόσο η γνώση όσο και η μη γνώση αναφέρονται στο τι ορίζεται κοινωνικά ως πραγματικότητα και όχι σε κάποια έξω-κοινωνικά κριτήρια γνωσιακής εγκυρότητας» (Μπέργκερ Π., Λουκμαν Τ., 2003: 137- 138).

Φαίνεται, λοιπόν, από τα προηγούμενα ότι οι Μπέργκερ και Λούκμαν αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα ως κοινωνικό δημιούργημα που λαμβάνει χώρα μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και φυσικά μέσα σε αυτές τις συνθήκες αποκτά το ιδιαίτερο νόημά της. Έτσι, για αυτούς,

- ως πραγματικό ορίζεται κάτι που υπάρχει ανεξάρτητα από εμάς, ανεξάρτητα από την επιθυμία μας.
- Ως γνώση ορίζεται η βεβαιότητα για την ύπαρξη ορισμένων στοιχείων και για τα χαρακτηριστικά τους, αναφέρει ο Ξανθόπουλος στο (Ξανθόπουλος, 2015:34).

Έτσι, μπορούμε να έχουμε πολλών ειδών γνώσεις προερχόμενες από πολλών ειδών διαφορετικές κοινωνίες, μία μορφή εκ των οποίων αποτελεί και η επιστημονική γνώση.

Τα βήματα ωστόσο που πρέπει να γίνουν για να αποδεχτούμε τη γνώση ως κοινωνικό δημιούργημα είναι τα εξής;

- Η πραγματικότητα δεν υπάρχει έξω από μία κοινωνία: δημιουργείται μέσα σε μία κοινωνία και εξαιτίας κοινωνικών παραμέτρων
- Για να γνωρίσουμε αυτή την πραγματικότητα αναγκαστικά θα αναφερθούμε σε καταστάσεις οι οποίες έχουν δημιουργηθεί μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα
- Η γνώση που θα αποκτήσουμε αυτής της πραγματικότητας δεν μπορεί να είναι παρά μια γνώση η οποία δημιουργείται (γεννιέται, αναπτύσσεται, συγκροτείται, διαδίδεται) μέσα σε κοινωνία (Ξανθόπουλος, 2015: 35).

Η γνώση, λοιπόν, είναι κοινωνικό δημιούργημα, και δομείται μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και όχι έξω από αυτήν, χρησιμοποιώντας

ως εργαλείο την πραγματικότητα που υφίσταται και παρατηρώντας τη μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Έτσι, η γνώση αποκτά κοινωνική υπόσταση και με αυτό τον τρόπο μπορούμε να μιλάμε για κοινωνιολογία της γνώσης.

Μία διαφορετική αντίληψη για την κοινωνιολογία της γνώσης εκφράζεται από τον Mannheim, σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνία θεωρείται ότι καθορίζει όχι μόνο την εμφάνιση, αλλά και το περιεχόμενο των ιδεών που συγκροτεί ο άνθρωπος με την εξαίρεση των μαθηματικών και ενός μέρους τουλάχιστον των φυσικών επιστημών.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι η κεντρική ενασχόληση του Mannheim ήταν το φαινόμενο της ιδεολογίας, με τη γενική έννοια της οποίας ο Mannheim φτάνει στην αντίληψη ότι καμία ανθρώπινη σκέψη δεν είναι απρόσβλητη από τις ιδεολογικοποιητικές επιρροές των κοινωνικών της συμφραζομένων. Με αυτή τη διαστολή της θεωρίας της ιδεολογίας, ο Mannheim επιδίωξε να αποσπάσει το κεντρικό της πρόβλημα από το πλαίσιο της πολιτικής χρήσης και να το αντιμετωπίσει ως γενικό πρόβλημα επιστημολογίας και ιστορικής κοινωνιολογίας (Ξανθόπουλος, 2015:31). Ο Mannheim πίστευε ότι το αντικείμενο της σκέψης γίνεται προοδευτικά όλο και πιο σαφές με τη συσσώρευση διαφορετικών προοπτικών σχετικά με αυτό και έτσι η Κοινωνιολογία της γνώσης μετατρέπεται σε σημαντικό αρωγό στην αναζήτηση κάποιας ορθής κατανόησης των ανθρώπινων συμβάντων (Ξανθόπουλος, 2015: 31-32).

Επίσης, ο Mannheim υποστηρίζει ότι η κοινωνία και η συγκρότηση κοινωνικών σχέσεων στηρίζεται κυρίως στην κατανόηση κοινών ιδεών και αντιλήψεων που απορρέουν από συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, προσπαθεί να οριοθετήσει και να συγκεκριμενοποιήσει μία μέθοδο για την μελέτη των ιδεών και των γνώσεων τις οποίες θεωρεί αναδυόμενες από συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια «.....αποκλείοντας την πιθανότητα μιας αυτόνομης εξέλιξης των ιδεών», (Pressler&Dasilva, 1996: 53).

Οι ιδέες, λοιπόν, σύμφωνα με τον Mannheim απορρέουν, πηγάζουν από συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια δεν γεννιούνται και δεν εξελίσσονται αυθαίρετα ή τυχαία.

Η γνώση είναι κοινωνικά κατανομημένη και ο μηχανισμός αυτής της κατανομής μπορεί να αποτελέσει το περιεχόμενο κάποιου κοινωνιολογικού πεδίου. Είναι

αλήθεια ότι έχουμε τη λεγόμενη κοινωνιολογία της γνώσης. Ωστόσο, και με πολύ λίγες εξαιρέσεις, αυτό το επιστημονικό πεδίο έχει προσεγγίσει το πρόβλημα της κοινωνικής κατανομής της γνώσης απλώς και μόνο από την οπτική γωνία είτε της ιδεολογικής θεμελίωσης της αλήθειας ως εξαρτώμενης από κοινωνικές και –ειδικά– οικονομικές συνθήκες, είτε των κοινωνικών συνεπειών της εκπαίδευσης είτε του κοινωνικού ρόλου του ανθρώπου της γνώσης. Σύμφωνα με τον SchultzA., κάποιες από τις πολλές άλλες θεωρητικές πλευρές του προβλήματος έχουν μελετήσει, όχι κοινωνιολόγοι, αλλά οικονομολόγοι και φιλόσοφοι, (SchultzA., 1964:121).

Αξίζει εδώ να κρατήσουμε την άποψη του M. Apple σε σχέση με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στη σχολική τάξη ότι «ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται συνειδητά ή μη σε μια πολιτική πράξη. Είναι πολιτικά αφελές ή απλάτεχνοκρατικό να θεωρηθεί η σχολική τάξη ως ένας ουδέτερος χώρος, όπου η κοινωνική ανισότητα, η ιδεολογία και η οικονομική πολιτική δεν έχουν επιπτώσεις στη μάθηση»⁶⁰

3.3.5. Σχολή του Εδιμβούργου

⁶⁰Κεχρής Δ., Εξουσιαστική κατασκευή ή ορθολογικό εργαλείο χειραφέτησης; Η επιστημονική γνώση και ο ρόλος της στα εκπαιδευτικά προγράμματα, περιοδικό *Επιστημονική γνώση*, 23/9/15),

<http://www.toperiodiko.gr/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B7/#.W1rSztIzZPY>, downloaded 20/6/2017.

Η σχολή του Εδιμβούργου, με κυριότερους εκπροσώπους της τους Berry Bloor και Barry Barnes, αποτελεί μία από τις ριζοσπαστικότερες σχολές του σύγχρονου κονστρουκτιβισμού και το χαρακτηριστικότερο σημείο ίσως στη σκέψη τους είναι ο **σχετικισμός** στον οποίο οδηγούνται, ένας σχετικισμός που υποστηρίζεται συστηματικά και θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση της γνώσης.⁶¹

Η γνώση, λοιπόν, απομακρύνεται από το ορθολογικό μοντέλο και για τους κοινωνιολόγους της Σχολής του Εδιμβούργου «η γνώση είναι ό,τι οι άνθρωποι, η ομάδα και όχι το άτομο θεωρούν ως τέτοιο» (Ξανθόπουλος, 2011:100). Όσο για τη διαφορά τους από τους υποστηρικτές της Κοινωνιολογίας της γνώσης είναι ότι αυτοί θεωρούν ότι και οι θετικές επιστήμες, όπως τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες πρέπει να εξετάζονται από κοινωνιολογική σκοπιά (Ξανθόπουλος, 2011:111).

Η ατομική πνευματική δραστηριότητα δεν αποκλείεται φυσικά ως παράγοντας δημιουργίας της γνώσης, αλλά ό,τι τελικά θεωρηθεί ως γνώση θα είναι αποτέλεσμα και της συναίνεσης της ομάδας. Εξάλλου, οι επιστήμονες λειτουργούν μέσα σε συγκεκριμένη επιστημονική ομάδα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο από το οποίο επηρεάζεται. Για τους επιστήμονες της Σχολής του Εδιμβούργου, η επιστημονική γνώση κατά ένα μέρος παράγεται μέσα από αναπαραστάσεις είτε εικονικές, είτε φωτογραφικές. Αυτές οι αναπαραστάσεις εξαρτώνται κάθε φορά από την ομάδα που τις δημιουργεί και τις χρησιμοποιεί (Ξανθόπουλος, 2011:104).

Σε μια επιστημονική θεωρία της γνώσης θα έπρεπε σύμφωνα με τον Bloor να υπάρχουν οι εξής αρχές:

- *Αιτιατότητα* (casuality), όλες του δηλαδή οι εξηγήσεις είναι απαραίτητο να βασίζονται σε κάποια αιτία
- *Αμεροληψία* (impartiality) αναφορικά με αντιθετικά ζεύγη όπως αλήθεια-ψέμα, επιτυχία- αποτυχία, ορθολογικότητα- ανορθολογικότητα

⁶¹ « Μακριά από το να θεωρείται απειλή για την επιστημονική κατανόηση τύπων της γνώσης, ο σχετικισμός απαιτείται από αυτήν» (Barry Barnes & David Bloor, 1982: 21, ‘ Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge’).

- *Συμμετρία* (symmetry), ως προς τις εξηγήσεις του, πρέπει δηλαδή οι ίδιοι τύποι αιτιών να εξηγούν και τις αληθείς και τις ψευδείς προτάσεις
- *Αναστοχαστικότητα* (reflexivity),θα πρέπει δηλαδή να έχει τη δυνατότητα να εξηγεί τις δικές του πεποιθήσεις , αλλά και των άλλων με τον ίδιο τρόπο, και θα πρέπει επίσης αυτές να έχουν εφαρμογή και στην κοινωνιολογία.⁶²

Για τους κοινωνιολόγους, σημαντική είναι η νατουραλιστική κατανόηση του τι θεωρούν οι άνθρωποι ως γνώση και όχι οι αξιολογικοί χαρακτηρισμοί αυτής. Για τον Barnes, όπως αναφέρει ο Ξανθόπουλος, ο όρος γνώση θεωρείται με την έννοια της αποδεκτής πίστης και όχι με την έννοια της ορθής πίστης(Ξανθόπουλος, 2011: 104). Η γνώση παίρνει, λοιπόν, τη διάσταση και τη θέση που της αναλογεί μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και ορίζεται από αρχές που διέπουν το πλαίσιο αυτό, αλλά και την επιστημονική ομάδα η οποία εν μέσω της συγκεκριμένης κοινωνίας εμπνέεται αυτό το οποίο ερευνά και οδηγείται σε συγκεκριμένα συμπεράσματα.

« Όλο και περισσότερο η γνώση αντιμετωπίζεται ως κάτι ουσιαστικά κοινωνικό, ως μέρος της κουλτούρας η οποία μεταδίδεται από γενιά σε γενιά και ως κάτι το οποίο στην πράξη αναπτύσσεται και τροποποιείται ανταποκρινόμενο σε πρακτικές ανάγκες»,(Barnes, 1977: 2).

⁶² Having dispensed with “The Weak Programme,” Bloor went on to outline his own, “Strong” alternative. A scientific (that is, sociological) theory of knowledge should adhere to four principles:

Causality: the sociologist is concerned to explain how and why beliefs gain currency;

Impartiality: he does not attempt to distinguish between true and false beliefs – instead of arbitrating truth claims, he investigates their origins and function in society;

Symmetry: he applies the same causes to true and false beliefs - the same causal mechanisms will explain the success of true and false beliefs alike, just as the same mathematical principles explain the stability or instability of a bridge, and the same physiological principles explain the health and disease of the organism;

Reflexivity: he applies the same analytical tools to himself and to his work.

<https://partiallyexaminedlife.com/2015/04/08/science-technology-and-society-vi-david-bloor-and-the-strong-programme-in-the-sociology-of-knowledge>, downloaded 3/7/2017.

Είναι ξεκάθαρη η άποψη του Barnes ότι η γνώση δεν έχει ατομική διάσταση, αλλά κοινωνική, δεν δημιουργείται από το μεμονωμένο άτομο, αλλά μέσα από την ομάδα από τις ιδιαίτερες τάσεις και επιδιώξεις της, από τα ιδεώδη και τις αντιλήψεις της από τους στόχους που τίθενται κάθε φορά, έτσι ώστε η συγκεκριμένη κοινωνία να πορεύεται μέσα στο χρόνο αφήνοντας το δικό της αποτύπωμα όσον αφορά τον πολιτισμό, την επιστήμη και τη φιλοσοφία της.

Έτσι, αναμφίβολα, οδηγούμαστε σε μία γνώση ρευστή, σε μία γνώση σχετική με την κοινωνική δομή που εξυπηρετεί τις ανάγκες της, σε μία γνώση με εργαλειακό περισσότερο χαρακτήρα, αφού γίνεται το εργαλείο με το οποίο θα επιχειρηθεί η αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναστέλλουν τη βελτίωση και την ανάπτυξη. Δεν υπάρχει δηλαδή απολυτότητα, αλλά μέσω των κοινωνικών ζυμώσεων εξέλιξη, αναπροσαρμογή της γνώσης σε καινούρια δεδομένα, ιδέες που εναρμονίζονται με τις διαφοροποιημένες εκάστοτε συνθήκες.

3.4. Άλλες απόψεις

Θεωρείται πολύ σημαντικό στο σημείο αυτό να ακουστούν και οι αντίθετες απόψεις αναφορικά με τη συγκρότηση και τη μετάδοση της γνώσης. Ο Feyerabend με τις

απόψεις του, κάνει με το δικό του τρόπο μία νέα επανάσταση, οδηγώντας σε θέσεις ακραίες πια το θέμα της γνώσης. Στηρίζει ότι αναφορικά με το σχηματισμό της γνώσης, τα πάντα επιτρέπονται, αφού ο άνθρωπος είναι ελεύθερος και μπορεί ελεύθερα να διαχειριστεί και το θέμα της γνώσης.

3.4.1. Feyerabend

Εδώ, θα παρουσιάσουμε τις θέσεις του Feyerabend ο οποίος με τις απόψεις του οδηγεί σε έναν ακραίο υποκειμενικό ιδεαλισμό που σε τίποτα δεν συνάδει με την αντικειμενικότητα της επιστήμης. Και οδηγεί σε ακραίες θα χαρακτηρίσαμε απόψεις σχετικά με τη γνώση. Τα σημαντικά του έργα μέσα από τα οποία προβάλλονται οι προβληματισμοί του και οι θέσεις του σχετικά με τη γνώση είναι δύο (*Ενάντια στη μέθοδο* και *Γνώση για ελεύθερους ανθρώπους*) και υπό το πρίσμα αυτών θα παρακολουθήσουμε τις θέσεις του, θέσεις τόσο ριζοσπαστικές και ακραίες για το σχηματισμό της γνώσης.

Εν συνεχεία, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η θεωρία του κονστρουκτιβισμού, της κατασκευής δηλαδή της γνώσης από το υποκείμενο και οι μορφές του, δίνοντας έμφαση σε ένα διαφορετικό πλαίσιο συγκρότησης κάθε φορά.

- ***Ενάντια στη μέθοδο. Για μια αναρχική θεωρία της γνώσης***

Διαχρονικά γίνεται λόγος για επιστημονικές μεθόδους, των οποίων κρίνεται συνεχώς η αποτελεσματικότητα έτσι ώστε να διακρίνεται αυτή η οποία θα χρησιμοποιηθεί κάθε φορά για να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές τη γνώση η οποία θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν τη ζωή τους εποικοδομητικά, αφού αποτελεί τον πραγματικό πλούτο, αυτόν που δε χάνεται με το πέρασμα του χρόνου, αλλά καλλιεργείται περισσότερο, εμπλουτίζεται, αναθεωρείται, δοκιμάζεται, τελειοποιείται. Ποιος όμως αποφασίζει εντέλει τι θα διδαχθεί και πώς; Πώς καθορίζεται το είδος της παρεχόμενης γνώσης, αλλά και ο τρόπος μετάδοσής της;

Οι ανελαστικοί κανόνες, η αυστηρά παρεχόμενη σε καλούπια εκπαίδευση, το «κακοποιημένο» πραγματικά στα χέρια της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας εκπαιδευτικό σύστημα, δείγμα της προχειρότητας και των συμφερόντων αποτυγχάνει παταγωδώς να εκπληρώσει τους στόχους του, υποβάλλοντας τους μαθητές από τη νηπιακή κιόλας ηλικία στη σύνθλιψη της φαντασίας τους και της δημιουργικότητάς τους και στην μιμητική επανάληψη λέξεων, εκφράσεων, κειμένων, ταυτίζοντας την αξιολόγηση με νούμερα, κατακερματίζοντας τη δημιουργική σκέψη που οδηγεί στην αληθινή επίλυση προβλημάτων, που προάγει τον ανθρώπινο νου και δεν τα μετράει όλα με νούμερα.

Υπάρχει αντικειμενικότητα στη γνώση ή τουλάχιστον υπάρχει κάποιο σαφές κριτήριο για το θεωρητικό πλουραλισμό που φαίνεται να είναι κυρίαρχος; Εδώ τοποθετείται η άποψη του Feyerabend (2006:148) ότι η λογική και η επιστήμη δεν μπορούν να αποκλείσουν έναν τέτοιο πλουραλισμό (Feyerabend, 2006:148). Κατά τον ίδιο φιλόσοφο δεν υπάρχει ιδέα όσο γελοία και αποκρουστική που να μην έχει και λογική πλευρά (2006:63-64) και η αύξουσα ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης περνάει μέσα από τον πολλαπλασιασμό των θεωριών. Κάθε άποψη, λοιπόν, πρέπει να την εξετάζουμε σχολαστικά και να κρατάμε τα θετικά της στοιχεία, απορρίπτοντας τα αρνητικά.

Όταν κάποιος προσπαθεί να λύσει ένα πρόβλημα στην επιστήμη ή οπουδήποτε αλλού πρέπει να έχει πλήρη ελευθερία και δεν μπορεί να περιορίζεται από αξιώματα και κανόνες, οσοδήποτε εύλογα και αν φαίνονται στον ειδικό της Αγωγής ή το φιλόσοφο που σκέφτηκε αυτά στην απομόνωση του γραφείου του. Κανόνες και απαιτήσεις πρέπει να ελέγχονται με έρευνα και όχι με προσφυγή σε θεωρίες της ορθολογικότητας (Feyerabend, 2006:117). Πρόκειται για μία θέση κατά την οποία υπάρχει μια ουδέτερη παρατηρησιακή γλώσσα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον έλεγχο των θεωριών. Στρέφεται κατά συνέπεια κατά της ορθολογικότητας και θέτει ως επίκεντρο το υποκείμενο και τις εμπειρίες του.

Ο ριζικός εμπειρισμός θέτει κατά το Feyerabend δύο περιοριστικές συνθήκες στην επιστημονική θεωρητική σκέψη: τη συνθήκη της συνέπειας και τη συνθήκη της σταθερότητας του νοήματος, οι οποίες δεν πληρούνται κατά τις επιστημονικές ανακαλύψεις.

Η θεωρία της συνέπειας, η οποία απαιτεί οι νέες υποθέσεις να συμφωνούν με αποδεχόμενες παλαιότερες θεωρίες είναι παράλογη αφού εξαφανίζει μια θεωρία όχι επειδή δε συμφωνεί με τα γεγονότα, αλλά επειδή διαφωνεί με κάποια άλλη θεωρία παλαιότερη και μάλιστα με μια θεωρία με την οποία μοιράζεται τις περιπτώσεις που την επικυρώνουν.

Δεν υπάρχουν μεθοδολογικοί κανόνες οι οποίοι πρέπει πάντα να χρησιμοποιούνται από τους επιστήμονες. Οι επιστημονικές μέθοδοι περιορίζουν την επιστημονική δραστηριότητα και ως εκ τούτου η επιστημονική πρόοδος περιορίζεται. Υπό αυτή την προοπτική η επιστήμη θα μπορούσε να επωφεληθεί περισσότερο από μία «δόση» θεωρητικού αναρχισμού. Τουλάχιστον, ο θεωρητικός αναρχισμός είναι πιο ανθρωπιστικός έναντι άλλων συστημάτων οργάνωσης με το να μην επιβάλλει κανόνες στους επιστήμονες, είναι περισσότερο κατάλληλος να ενθαρρύνει την πρόοδο απ' ό,τι οι εναλλακτικές προτάσεις που στηρίζονται στην έννομη πράξη (Feyerabend, 2006:47).

Η έννομη πράξη θέτει αυστηρά όρια έξω από τα οποία καμία άποψη δεν λαμβάνεται υπόψη, οι επιστημολογικές αρχές μπορεί να φαίνονται θαυμάσιες όταν συγκρίνονται με άλλες επιστημολογικές ή γενικές αρχές, αλλά ποιος μπορεί να εγγυηθεί ότι είναι ο καλύτερος τρόπος για να ανακαλύψουμε κάποια βαθιά μυστικά της φύσης και όχι απλώς μερικά απομονωμένα γεγονότα;

Επίσης, η επιστημονική εκπαίδευση, όπως εφαρμόζεται στις σχολές μας δεν συμβιβάζεται με μια ανθρωπιστική στάση. Είναι αντίθετη με «την καλλιέργεια της προσωπικότητας κάθε ατόμου που μόνο αυτή παράγει ή μπορεί να παράγει, ολοκληρωμένα άτομα, σακατεύει με τη συμπίεση κάθε τμήμα της ανθρώπινης φύσης που ξεχωρίζει και τείνει να διαφοροποιήσει εμφανώς κάθε άτομο, στις γενικές του γραμμές», όπως αναφέρει στο «On Liberty» ο John Stuart Mill, από τα ιδανικά του ορθολογισμού που συμβαίνει να επικρατούν στην επιστήμη ή στη φιλοσοφία της επιστήμης (John Stuart Mill, 1859: 258).

Έτσι, λοιπόν, είναι επιτακτική η ανάγκη απόρριψης των άκαμπτων παραδόσεων για να οδηγηθούμε σε μια πιο ελεύθερη και ευχάριστη ζωή, όπου η ανακάλυψη της φύσης από εμάς θα είναι μια πραγματική πρόκληση. Ο αναρχισμός, λοιπόν, αυτού

του είδους δε θα είναι σε καμιά περίπτωση χαοτικός, αλλά δημιουργικός, απελευθερωτικός για τη σκέψη και ο πνεύμα. Γιατί η σκέψη και το πνεύμα έχουν πολύ περισσότερα να προσφέρουν όταν δεν συνθλίβονται από περιορισμούς, αλλά προχωρούν με επιλογές που αυτά ορίζουν και αξιολογούν ως κατάλληλες.

Ο Feyerabend είναι απόθεση υποστηρικτής της αρχής ότι **όλα επιτρέπονται**, και η ιστορική έρευνα αποκαλύπτει ότι δεν υπάρχει ούτε ένας κανόνας, οσοδήποτε εύλογος και ακλόνητα συνδεδεμένος με την επιστημολογία κι αν είναι, που να μην παραβιάζεται κάποια στιγμή, αλλά αυτού του είδους οι παραβιάσεις όχι μόνο δεν αναχαιτίζουν την πρόοδο, όχι μόνο δεν αποτελούν τροχοπέδη γι' αυτή, αλλά την προάγουν, την τροφοδοτούν με την ανάλογη ενέργεια και δυναμική εξέλιξης που την ανάγουν σε ποιοτική διαδικασία ατομικής εξέλιξης και ανέλιξης. Η γνώση αναπτύσσεται, εξελίσσεται, επιλύει προβλήματα, εμπλουτίζει την ίδια την επιστήμη.

Στο σημείο αυτό είναι άξιο λόγου να υπεισέλθει και μια άλλη παράμετρος: η ευχέρεια του καθενός να διαβάσει τους όρους με το δικό του τρόπο και σύμφωνα με την παράδοση στην οποία ανήκει. Έτσι για τον εμπειριστή αυτό αυτόματα σημαίνει τη μετάβαση σε μια θεωρία που παρέχει άμεσους εμπειρικούς ελέγχους για τις περισσότερες από τις βασικές της υποθέσεις. Για κάποιους άλλους η «πρόοδος» μπορεί να σημαίνει ενοποίηση και αρμονία ακόμη και σε βάρος της εμπειρικής πληρότητας, ενώ για τον Feyerabend ο αναρχισμός βοηθάει την πρόοδο όπως κι αν την ορίσουμε (Feyerabend, 2006: 59).

Ακόμα και μια επιστήμη που βασίζεται στην έννομη τάξη μπορεί να έχει επιτυχία αν κατά διαστήματα επιτρέπονται αναρχικές παρεμβάσεις. Αυτού του είδους, λοιπόν, η προσέγγιση δεν είναι μυωπική, δίνει άλλη διάσταση στην ανθρώπινη σκέψη και την ανθρώπινη διάνοηση και η αντικειμενικότητα και η αλήθεια επαναπροσδιορίζονται διαφοροποιώντας τα στενά και πολύ συγκεκριμένα όρια στα οποία κινούνταν έως τώρα.

Εδώ, βέβαια τίθενται ερωτήματα για το αν πράγματι η επιστήμη προάγεται μέσα από αυτό τον αναδυόμενο αναρχισμό και πώς μπορεί τελικά να εκφραστεί αυτός ο αναρχισμός. Ένας τρόπος κατά τον Feyerabend είναι να προάγουμε την επιστήμη με αντιεπαγωγικές ενέργειες, είναι δηλαδή η ανίχνευση των συνεπειών των

«αντικανόνων» που είναι αντίθετοι με κάποιους κανόνες της επιστημονικής διαδικασίας. Ο κανόνας αποτελεί σημαντικό τμήμα όλων των θεωριών επικύρωσης και ενίσχυσης, είναι η ουσία του εμπειρισμού, ενώ ο αντίστοιχος «αντικανόνας» μας συμβουλεύει να εισάγουμε και να επεξεργαστούμε υποθέσεις ασυνεπείς προς καθιερωμένες θεωρίες ή και γεγονότα, μας συμβουλεύει να προχωρούμε αντιεπαγωγικά. Η διαδικασία αυτή δίνει τη δυνατότητα να εξετάσουμε πρώτα απ' όλα τον αντικανόνα που μας ωθεί να διατυπώσουμε υποθέσεις ασυνεπείς προς καθιερωμένες και σχετικά επικυρωμένες θεωρίες. Έτσι «δημιουργείται σιγά-σιγά ένας συνεχώς ογκούμενος ωκεανός ασυμβίβαστων μεταξύ τους εναλλακτικών θεωριών όπου μέσα από τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνειδητοποίησής μας, στην προαγωγή της γνώσης, στην εξέλιξη» (Feyerabend, 2006: 61).

Με το πέρασμα, λοιπόν, του χρόνου όλος αυτός ο συγκρουσιακός χαρακτήρας θεωριών και απόψεων διαμορφώνει τη δική του ιστορία μέσα στο πλαίσιο της επιστήμης και γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της, ανίσχυρες θέσεις αναδεικνύονται ισχυρές σε μία διαδικασία δυναμικής κίνησης που γίνεται κινητήριοις μοχλός. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καινούριες θεωρίες αναδύονται που δεν ακυρώνουν τις προηγούμενες, αλλά τις εξελίσσουν επιλύοντας συνθετότερα ή απλά διαφορετικά προβλήματα.

Ίσως, ο τρόπος αυτός να συντελέσει και κατά κάποιο τρόπο στην απομυθοποίηση του απαράβατου και απαραβίαστου της επιστήμης, στην καταπολέμηση του σοβινισμού και σε μια πιο ανοιχτή και φιλελεύθερη προσέγγιση της επιστήμης. Ίσως να ανοίγεται μία καινούρια κατεύθυνση για την επιστήμη, η οποία δεν θα στοχεύει στην εξέλιξή της άσχετα με τις επιδράσεις της στον ανθρώπινο παράγοντα.

Έχουμε, όμως πολύ δρόμο ακόμα να διανύσουμε ώστε να φτάσουμε στο σημείο όπου η «επιστημονική συνείδηση» του επιστήμονα δε θα καθορίζεται από το δολάριο ή το μάρκο, εννοώντας ότι ο επιστήμονας θα μπορεί να προσφέρει το έργο του χάρη μόνο στην επιστημονική του ευθειξία και όχι προσβλέποντας σε οικονομικά μόνο οφέλη. Αυτό προϋποθέτει πάνω απ' όλα μια κοινωνία η οποία θα λειτουργεί στο πρότυπο υψηλών ηθικών αξιών, στοχεύοντας στο θετικό και ευεργετικό για όλους.

- **Γνώση για ελεύθερους ανθρώπους**

Εδώ ο Feyerabend εισάγει την ιδέα μιας ελεύθερης κοινωνίας και αναζητά το ρόλο των διανοούμενων μέσα σε αυτή, αλλά και τον τρόπο πραγματοποίησης αυτής της ιδέας. Κατά το φιλόσοφο **«ελεύθερη κοινωνία δεν είναι εκείνη μέσα στην οποία έχουν τα άτομα ίσα δικαιώματα και ίση πρόσβαση στο κέντρο της εξουσίας, αλλά εκείνη μέσα στην οποία οι παραδόσεις έχουν τέτοια δικαιώματα και τέτοια πρόσβαση»**. (Feyerabend, 1986:9).

Μια ελεύθερη κοινωνία δε στηρίζεται σε μια θεμελιώδη γνώση, ούτε σε μια θεμελιώδη ηθική, αλλά σε μια προστατευτική δομή, σε μια δομή όπου τα περιθώρια ελευθερίας που επιτρέπει περιορίζονται στην ελευθερία του σώματος και όχι της ψυχής.

Η επιστήμη, ο ορθολογισμός, ο φιλελευθερισμός, η ανθρωπιστική ηθική είναι ιδεολογίες ορισμένων ομάδων μιας ελεύθερης κοινωνίας και όχι το θεμέλιό της. Οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να ζουν όπως επιθυμούν μη περιοριζόμενοι από τις αντιλήψεις των άλλων, αλλά και μη ασκώντας επίδραση πάνω στις άλλες παραδόσεις. Ο άνθρωπος, λοιπόν, για να νοείται ελεύθερος άνθρωπος δεν θα πρέπει να ενστερνίζεται τις επιβαλλόμενες απόψεις των άλλων, αλλά να συνθέτει το δικό του αλφάβητο, και να εξελίσσεται με υπόβαθρο τις δικές του παραδόσεις.

Μια ελεύθερη κοινωνία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με απλή εφαρμογή των σχεδίων των διανοούμενων, αλλά με την ενεργό συμμετοχή των πολιτών οι οποίοι θα παίρνουν τις αποφάσεις για τους θεσμούς και τις μορφές της ζωής που οι ίδιοι θεωρούν ότι τους εκφράζουν. Οι διανοούμενοι σχεδιάζουν ερήμην τους, άρα με ποια λογική θα πρέπει να ακολουθούνται τυφλά σηματοδοτώντας και καθορίζοντας τη δική τους ζωή; Με άλλα λόγια, γιατί θα πρέπει να γίνονται θεατές της ζωής τους καθοδηγούμενοι από τους διανοούμενους σχεδιαστές της;

Με το σλόγκαν: **Λαϊκές κινητοποιήσεις αντί για Γνωσιολογία** (Feyerabend, 1986:10) ο Feyerabend προτρέπει σε μια κοινωνία ελεύθερη, η οποία θα δημιουργείται από τη

συρροή επιτευγμάτων από λαϊκές ζυμώσεις και όχι από στείρα συρροή σκέψεων των διανοούμενων. Η ελεύθερη κοινωνία θα οικοδομείται μέσα από αλληλεπιδράσεις, ενεργό συμμετοχή και διεκδικήσεις και όχι από τις απόψεις απλά, παθητικά των διανοούμενων.

Μια ελεύθερη κοινωνία νοείται αυτή η οποία δεν φοβάται τους επιστήμονες και τους διανοούμενους με τις απόλυτες αντιλήψεις τους, αλλά αυτή στην οποία τα μέλη της έχουν το βαθμό ελευθερίας που τους οδηγεί σε επιλογές εποικοδομητικές για το παρόν και το μέλλον τους, για το χτίσιμο ενός κόσμου που ονειρεύονται αλλά που δεν έχουν ακόμα δημιουργήσει.

Από το ξεκίνημα κιάλας του φιλοσοφικού και του επιστημονικού στοχασμού στο δυτικό κόσμο δεν απαιτείται από τις ιδέες, τους θεσμούς, τις παραδόσεις να έχουν απλώς επιτυχία, να ικανοποιούν ανάγκες, να συμφωνούν με την εμπειρία, να διατηρούν τις αξιόλογες γνώσεις, απαιτείται απ' αυτές και «ορθολογικότητα», δηλαδή: συμφωνία με κάποιους γενικούς κανόνες και με κάποια γενικά κριτήρια (Feyerabend, 1986:27).

Αυτή η τάση ορθολογισμού έχει τη βάση της στον Πλάτωνα, όπου με ένα ενθουσιώδη τρόπο οι φιλόσοφοι με προθυμία θυσίαζαν κάθε τους επιθυμία στο βωμό της λογικής.

Η τάση αυτή, όμως, φαίνεται δυστυχώς να έχει αλλάξει εντελώς. Με το πέρασμα των χρόνων, το χρήμα έχει δελεάσει ακόμα και τους διανοούμενους και έτσι έχουμε καταλήξει να υπάρχει μία αλληλεξάρτηση επιστήμης και ορθολογικότητας σε τέτοιο βαθμό που ο ορθολογισμός να υποστηρίζει την επιστήμη ακόμα κι αν οι μέθοδοι της τελευταίας αντιμετωπίζονται με δυσπιστία. Ο φιλόσοφος ισχυρίζεται ότι οι κανόνες και τα κριτήρια παραβιάζονται *de facto* ότι αυτό πρέπει να γίνεται για να υπάρχει πρόοδος της επιστήμης (Feyerabend, 1986:29).

Τα οικονομικά συμφέροντα, δηλαδή, φαίνεται να έχουν διεισδύσει και στο χώρο της επιστήμης και της γνώσης γενικότερα και να διαμορφώνουν αντιλήψεις με στόχο οικονομικό όφελος και όχι παιδευτικό.

Στηρίζει την άποψη, λοιπόν, ο Feyerabend ότι για να προοδεύσει η επιστήμη πρέπει οι κανόνες στους οποίους βασίζεται να παραβιάζονται συνεχώς, ώστε μέσα από αυτές τις συγκρούσεις να γεννιούνται καινούριες ιδέες. Μία θέση, η οποία θα μπορούσε να παραλληλιστεί με αυτή του Kuhn, στο θέμα της προόδου μέσα από διαρκείς επαναστάσεις.

Σε μια κοινωνία, βέβαια, μας απασχολεί και η σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η λογική ικανότητα αυτών που ασχολούνται επαγγελματικά με τη λογική δεν ανταποκρίνεται στην επιστήμη, άρα εμποδίζει την ανάπτυξή της και κατά συνέπεια δεν μπορεί κάποιος να υπηρετεί συγχρόνως και τη λογική και την επιστήμη, στο βαθμό που αυτό δείχνει προαγωγή και εξέλιξη.

Ως προς τη σχέση μεταξύ λογικής και πράξης υπάρχουν τρεις θεωρίες:

- Η **ιδεαλιστική** θεωρία, σύμφωνα με την οποία η λογική καθοδηγεί την πράξη με την έννοια ότι η αυθεντία της λογικής είναι ανεξάρτητη από την αυθεντία των πρακτικών, των θεσμών, των παραδόσεων, τις οποίες διαμορφώνει βάσει των αξιωμάτων της.

- Η **νατουραλιστική** αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η λογική αντλεί τόσο το περιεχόμενό της όσο και την αυθεντία της από την πράξη. Οι κανόνες και τα κριτήρια της λογικής περιγράφουν τη δομή της πράξης και διατυπώνουν τα αξιώματα που τη θεμελιώνουν.

Είναι σαφές ότι και οι δύο αυτές θεωρίες συναντούν δυσκολίες. Από τη μια ο ιδεαλιστής αποσκοπεί στο να έχει τα επιθυμητά στην πράξη αποτελέσματα μέσα από τον ορθολογισμό του και από την άλλη ο νατουραλιστής υποστηρίζει έστω και προσωρινά την ορθότητα μιας πρακτικής που εύκολα όμως μπορεί να εκφυλιστεί.

- Η άποψη ότι η λογική και η πράξη δεν είναι δύο διαφορετικά πράγματα, αλλά τμήματα **μιας και μόνης διαλεκτικής διαδικασίας**. Έτσι διαφαίνεται μία νέα αντίληψη με μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη λογική και την πράξη που οδηγεί απλά στη δημιουργία παραδόσεων διαφορετικού τύπου. Παραδόσεων οι οποίες αποτελούν το συγκεκριισμό λογικής και πράξης, και φυσικά προσωπικών επιλογών που εκφράζουν επαρκέστερα το άτομο και το κάνουν ενεργό διαμορφωτή των δικών του παραδόσεων.

Αυτές οι παραδόσεις για να χαρακτηρίσουμε μια κοινωνία ελεύθερη πρέπει μέσα σε αυτή να έχουν ίση πρόσβαση στα κέντρα εκπαίδευσης και στα άλλα κέντρα εξουσίας. Μια ελεύθερη κοινωνία δεν επινοείται από κάποιους που προσπαθούν να επιβάλλουν στους ανθρώπους την ελευθερία, αλλά δημιουργείται μέσα από αντιπαραθέσεις, από ανταλλαγές, από δημόσιες συζητήσεις. Πόσο εύκολο ή πόσο εφικτό είναι όμως να μπορεί να υπάρξει ένας τέτοιος ευρύς ίσως ατελείωτος πλουραλισμός μέσα σε μία κοινωνία και πως αυτή η κοινωνία θα προστατευθεί από το να χαρακτηριστεί χαοτική, όντας ανίκανη να θέσει τις δομές ώστε να ελέγχεται στην πράξη ότι τελικά όλοι εκφράζονται ελεύθερα και δεν γίνονται αντικείμενα καταπίεσης και εκμετάλλευσης στα χέρια κάποιων ίσως « ισχυρότερων»;

Συνοψίζοντας, μέσα απ' όλα αυτά διαφαίνεται η αγωνία για το μέλλον και την κατεύθυνση της εκπαίδευσης. Το απόλυτο, το χωρίς αμφιβολία σωστό μάλλον είναι μύθοι που πολύ εύκολα καταρρίπτονται και που αναδρομικά στην ιστορία της επιστήμης οδήγησαν σε αδιέξοδο.

Παρά τις ριζοσπαστικές σε θεωρητικό επίπεδο αντιλήψεις του Feyerabend, που αρχικά φαίνεται με την τόσο ανθρωπιστική χροιά τους να δίνουν κάποια απάντηση στο θέμα δημιουργίας της γνώσης και της εκπαίδευσης γενικότερα, εντούτοις διαισθάνομαι ότι είναι χαοτικές σε πρακτικό επίπεδο και τελικά είναι πολύ δύσκολο να χρησιμοποιηθούν και να εφαρμοστούν προς όφελος του ατόμου, οδηγούμενο να σε μία ελεύθερη , όπως θα ονειρευόταν, κοινωνία.

Το ζητούμενο είναι μια εκπαίδευση που δε θα απευθύνεται απλά σε όλους τους ανθρώπους με τον ίδιο τρόπο, αλλά που θα μπορεί να δίνει τα περιθώρια προσωπικής επιλογής, τα περιθώρια που κάνουν τον άνθρωπο να νιώθει πως έχει λόγο μέσα στην κοινωνία την οποία ζει και προοπτική επιλογής αβίαστης με γνώμονα την προσωπική του ανέλιξη και κατ' επέκταση την πρόοδο της κοινωνίας. Απέχουμε πολύ ακόμα από αυτό το στόχο...

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ

4.1. Κονστρουκτιβισμός

Ο κονστρουκτιβισμός έχει έρθει για να δώσει μία νέα διάσταση στο μηχανισμό συγκρότησης και μετάδοσης της γνώσης και στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δώσει τη δυνατότητα στο άτομο να έχει ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Όπως αναφέρεται στο LarocheMarieetal, ο VonGlaserfeld κάνει

ξεκάθαρο ότι η γνώση δεν μπορεί να μεταδοθεί, αλλά ούτε και να είναι ουδέτερη, να υπάρχει δηλαδή ενός είδους γνώση, ανεξάρτητα από το υποκείμενο της γνώσης. Μπορεί όμως να κατασκευαστεί, να διαπραγματευτεί και να προωθηθεί μέσα από ένα σχέδιο εργασίας (project) και να διαιωνίζεται για όσο καθιστά ικανούς τους δημιουργούς της να οργανώνουν την πραγματικότητα με ένα βιώσιμο τρόπο/ μόδα⁶³.

Εδώ, δίνεται ήδη η πρώτη εικόνα για την προσέγγιση του κονστρουκτιβισμού και τη θέση ότι πάνω απ' όλα τίθεται το άτομο, αφού δύναται να κατασκευάσει αυτή τη γνώση την οποία το ίδιο θεωρεί ενδιαφέρουσα και πολύτιμη, άρα και να ισχυροποιήσει το δικό του ρόλο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πρώτα απ' όλα βέβαια, χρειάζεται να προσεγγίσουμε περισσότερο την έννοια και να γνωρίσουμε τις βασικές αρχές και τα είδη του, ώστε να δούμε στη συνέχεια πώς ακριβώς λειτουργεί στην εκπαίδευση, ποιος είναι ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού και πώς η γνώση που διαμορφώνεται, λειτουργεί στο πλαίσιο της κοινωνίας.

Η απάντηση στην ερώτηση τι είναι κονστρουκτιβισμός είναι αρκετά δύσκολη, αφού πολλοί έχουν προσπαθήσει να το κάνουν, αλλά δυστυχώς δεν υπάρχει μία σύμφωνη απάντηση, αλλά και όσοι τον αμφισβητούν δεν μπορούν να επιχειρηματολογήσουν επαρκώς. Η δυσκολία να απαντηθεί η συγκεκριμένη ερώτηση οφείλεται στο ότι οι διαφορές μεταξύ αυτών που υποστηρίζουν τον κονστρουκτιβισμό και εκείνων που τον αρνούνται ή τον κρίνουν αρνητικά, παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία στις διαφορετικές αφετηρίες και τα πλαίσια με τα οποία προσεγγίζουν το θέμα.

Κονστρουκτιβισμός είναι ένα είδος θεωρίας γνώσης και μάθησης που εξηγεί την ανθρώπινη μάθηση σαν μία ενεργή προσπάθεια να κατασκευαστεί μία έννοια. Οι κονστρουκτιβιστές πιστεύουν ότι η μάθηση είναι πιο ενεργητική και αυτοκαθοδηγούμενη από το μιχεβιορισμό ή τη γνωσιακή θεωρία, (θεωρίες μάθησης που προηγήθηκαν), αφού φυσικά ο μαθητής αφήνει το δικό του αποτύπωμα στη μαθησιακή διαδικασία.

⁶³ Knowledge cannot be transmitted; it cannot be neutral either. Instead, it is constructed , negotiated, propelled by a project, and perpetuated for as long as it enables its creators to organize their reality in a viable fashion (Laroche Marie...., 1998:8).

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού στηρίζεται στη γενετική θεωρία του Piaget, ο οποίος θεωρεί πως το παιδί μετέχει ενεργά στη δημιουργία της γνώσης του για την πραγματικότητα. Τυπικά όμως η θεωρία του κονστρουκτιβισμού φαίνεται να δημιουργείται και να παρουσιάζεται το 1975 με τις εργασίες του Von Glasersfeld του σημαντικότερου θεωρητικού του κονστρουκτιβισμού (Brooks and Brooks M., 1993).

Η γνώση γίνεται οικεία όταν ο μαθητής έχει συντελέσει ενεργά στην απόκτησή της και όχι όταν γίνεται παθητικός δέκτης της από κάποια πηγή μετάδοσης, γι' αυτό και ο κονστρουκτιβισμός έχει καταλάβει σημαντική θέση στην εκπαίδευση και απασχολεί τόσο έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύμφωνα με τον Brooks διέπεται από τις εξής αρχές:

- Η γνώση είναι μια διαδικασία προσαρμογής στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και όχι ανακάλυψη ενός προϋπάρχοντος κόσμου ανεξάρτητα από τη γνώση.
- Η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά από το άτομο και δε συλλαμβάνεται παθητικά από το περιβάλλον.
- Η γνώση χρησιμεύει για την οργάνωση του κόσμου μας και όχι της «αντικειμενικής πραγματικότητας»

Έτσι, ο κονστρουκτιβισμός αρνείται τη δυνατότητα των ανθρώπων να δεχτούν απλά την αντικειμενική πραγματικότητα και ενισχύει την αντίληψη για διαμόρφωση της, σύμφωνα με τα βιώματα, τις εμπειρίες του ατόμου, αλλά και την ήδη αποκτηθείσα γνώση. Δεν μπορούμε δηλαδή να παραδεχτούμε μία και μοναδική αντικειμενική πραγματικότητα και η αλήθεια εμφανίζεται σχετικιστική, εξαρτώμενη από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του και τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν.

Ο κονστρουκτιβισμός, λοιπόν, δεν εξετάζει μόνο τη γνώση, αλλά εξετάζει και τους μηχανισμούς παραγωγής και συγκρότησής της, οι οποίοι δίνουν έμφαση σε διαφορετικές παραμέτρους λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά τις συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες.

4.2. Μορφές Κονστρουκτιβισμού

Τα είδη του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τους Brooks and Brooks M.,⁶⁴ είναι τρία:

• **Προσωπικός** κονστρουκτιβισμός ή αλλιώς **ψυχολογικός** κονστρουκτιβισμός: στηρίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση είναι κάτι το οποίο κατασκευάζεται από τον καθένα για να ικανοποιήσει την προσωπική του ανάγκη. Είναι μια καθαρά προσωπική, εξατομικευμένη και διανοητική διαδικασία που προέρχεται από τη δράση του υποκειμένου πάνω στο φυσικό κόσμο. Σύμφωνα με τον Piaget, που είναι και ο κύριος εκπρόσωπος του προσωπικού κονστρουκτιβισμού, αυτό επιτυγχάνεται με τη λειτουργία της **αφομοίωσης** (γνωστική δομή σαν συλλογή των σχημάτων από το περιβάλλον) και της **συμμόρφωσης**, της τακτοποίησης στις ήδη υπάρχουσες δομές, ώστε να επέλθει η ισορροπία.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Piaget η «αφομοίωση» συμβαίνει όταν προϋπάρχοντα σχήματα ή νοητικές δομές χρησιμοποιούνται για να ερμηνεύσουν δεδομένα των αισθήσεων για τα οποία τα σχήματα δεν είναι κατάλληλα. Συμβαίνει να βρισκόμαστε σε ανισορροπία όταν δεν μπορούμε να αφομοιώσουμε τις εμπειρίες σε προϋπάρχοντα σχήματα, άρα χρειάζεται να γίνει τροποποίηση κάποιων δομών. Η ισορροπία αποκαθίσταται όταν τελικά τροποποιούνται αυτά τα προϋπάρχοντα σχήματα σε μία διαδικασία που ονομάζεται τακτοποίηση (accommodation) μέχρι να εξαλειφθεί η ανισορροπία.

Τα παιδιά «κατά την ενέργεια επί του κόσμου», όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, λειτουργούν διαμορφώνοντας εμπειρίες και αναπροσαρμόζοντας ό,τι έχουν ως αποθεματικό βιωματικό εξελίσσονται, ωριμάζουν και τροποποιούν τη γνώση που κατακτούν (Cole & Cole, 2002:283).

⁶⁴ Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Το άτομο, λοιπόν, λειτουργώντας κάτω από καθαρά προσωπικές παραμέτρους κατακτά τη γνώση στις διάφορες ηλικιακές φάσεις μέσα από τις ανάλογες αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του (Piaget & Inhelder, 1969).

•**Ριζοσπαστικός** κονστρουκτιβισμός: σύμφωνα με τον Van Glaserfeld, η γνώση δεν λαμβάνεται παθητικά, αλλά χτίζεται ενεργητικά από το υποκείμενο και ο σκοπός του «γιγνώσκειν» είναι να οργανώσουμε τις εμπειρίες μας για τον κόσμο, κάνοντάς τις να έχουν νόημα.

Ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός εισάγει μια νέα πιο χειροπιαστή σχέση ανάμεσα στη γνώση και την πραγματικότητα, την οποία ο Von Glaserfeld αποκαλεί «**βιωσιμότητα**» (M. Larochelle, N. Bernarz and J. Garrison, 1998: 23-24). Θέτοντάς το σε απλή βάση, η έννοια της βιωσιμότητας, σημαίνει ότι μία πράξη, λειτουργία, αντιληπτική δομή ή ακόμα θεωρία, θεωρείται βιώσιμη με την προϋπόθεση ότι είναι χρήσιμη στο να διεκπαιρωθεί ένα καθήκον ή να επιτευχθεί ένας στόχος που έχει τεθεί από το ίδιο το άτομο. Έτσι, αντί να ισχυριζόμαστε ότι η γνώση είναι ικανή να αναπαριστά το εξωτερικό κόσμο των εμπειριών μας, θα λέγαμε ότι η γνώση αποτελεί ένα εργαλείο μέσα στο χώρο της εμπειρίας. Μετατρέπεται δηλαδή άμεσα σε χρηστική γνώση και γίνεται **εργαλείο** στα χέρια του υποκειμένου που την κατασκεύασε.

Σύμφωνα με τον Mathews, ο Von Glasersfeld στηρίζει τη σχέση κονστρουκτιβισμού και ρεαλισμού λέγοντας ότι: «ο ρεαλιστής πιστεύει ότι οι κατασκευές του (θεωρίες του) είναι ένα αντίγραφο (replica) ή μια αντανάκλαση (reflection) των ανεξάρτητων δομών που ήδη υπάρχουν, ενώ ο κονστρουκτιβιστής διατηρεί επιφυλάξεις για το ρόλο του πειραματιστή ως δημιουργού όλων των κατασκευών...»

Για να γίνει πιο σαφής η μελέτη και η κατανόηση του κονστρουκτιβισμού θα πρέπει να διασαφηνιστούν οι όροι πραγματικότητα και εμπειρία. Ο όρος πραγματικότητα αναφέρεται από τη μια στην οντολογική πραγματικότητα που εκτείνεται πέρα από όσα γνωρίζουμε, ανάλογη με την ευρετική φαντασία του Καντ και από την άλλη στην χειροπιαστή, στην πραγματικότητα που ζούμε από την οποία αποκτούμε όλη τη δομή της γνώσης, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι αναφέρεται όχι μόνο στην αντιληπτική δομή, τις πράξεις και τις πνευματικές λειτουργίες, οι οποίες θεωρούνται

βιώσιμες, αλλά και στα σχέδια της πράξης και της σκέψης που έχουν αποτύχει (M. Larochelle, N. Bernarz and J. Garrison, 1998:24).

Ο όρος εμπειρία είναι δύσκολο να διασαφηνιστεί επειδή απαιτεί συνείδηση και δεν υπάρχει βιώσιμο μοντέλο για αυτό το φαινόμενο.

Θα ήταν προκλητικό να πούμε ότι ό,τι φτάνει στη συνείδησή μας γίνεται εμπειρία , αλλά ένας τέτοιος ορισμός θα ήταν μυωπικός. Έτσι, είναι προτιμότερο να ορίσουμε την εμπειρία ως ένα σύνολο που απαρτίζεται από τις αισθήσεις και τις εμπειρικές και αντανakλαστικές αφαιρετικές εικόνες που αντιλαμβανόμαστε (M. Larochelle, N. Bernarz and J. Garrison, 1998:24-25).

Η εμπειρία παρότι είναι υποκειμενική δεν αποκλείει τη διυποκειμενικότητα κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων που μπορούν να χαρακτηριστούν ως κοινωνικές.

•**Κοινωνικός** κονστρουκτιβισμός (Salomon 1987) ή εποικοδομισμός, όπου δίνεται έμφαση στο ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στην τροποποίηση των ιδεών που έχουν τα άτομα. Η γνώση στην περίπτωση αυτή, σύμφωνα με τους εποικοδομιστές, ως προσωπικό κατασκεύασμα δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, αλλά ατομικά και κοινωνικά προσδιορισμένη. Το αποτέλεσμα της είναι προσωρινό και αξιολογείται από τους εκπαιδευόμενους ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο ταιριάζει με την εμπειρία τους, την χρησιμότητά της και το βαθμό στον οποίο εναρμονίζεται με τις νοητικές τους δομές. Η γνώση οικοδομείται ενεργά από τους εκπαιδευόμενους, δεν μεταβιβάζεται, αλλά ούτε και γίνεται παθητικά αποδεκτή(Driver, 1989, Wheatley, 1991). Η ουσία της εποικοδομιστικής θεωρίας είναι η ιδέα ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ανακαλύψουν από μόνοι τους και να μετασχηματίσουν τη σύνθετη πληροφορία, αν θέλουν να την κάνουν δική τους.

Ο Ταίηλορ το 1998 κάνει λόγο για τον **κριτικό** κονστρουκτιβισμό, συνδυάζοντας τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό με μια κριτική θεωρία για να αναπτύξει ένα μοντέλο για το πώς οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης οικοδομούνται με την επίδραση του κοινωνικού παράγοντα. Η γνώση δηλαδή και η μάθηση δεν κατακτώνται σε κοινωνικό και πολιτισμικό κενό, αλλά επηρεάζονται, διευκολύνονται ή παρεμποδίζονται από τις πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές του ατόμου και τις συνθήκες που επικρατούν τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Συμπεραίνουμε ότι ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί ή τουλάχιστον θα έπρεπε να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και γι' αυτό θα εξεταστεί διεξοδικά και θα καταγραφούν οι απόψεις των υποστηρικτών του, αλλά και αυτών που του έχουν ασκήσει κριτική και αμφισβητούν τη θέση που κατέχει στα εκπαιδευτικά. Για να είναι πιο αποτελεσματική η δόμηση της γνώσης ο μαθητής θα πρέπει να αυξήσει τη συμμετοχή του κατά τη διάρκεια που του παρέχεται σχολική γνώση. Πώς όμως η βασική αντίληψη του κονστρουκτιβισμού έχει συνεισφέρει στην ανανέωση των σημερινών διδακτικών μεθόδων; Τι είδους συμμετοχή, κατασκευή και γνώση μπλέκονται και τελικά αξιολογούνται; (Marie Larochelle and Nadine Bernarz, 1998).

4.3.Κονστρουκτιβισμός, γλώσσα και κοινωνία

Η γνώση αποκτά κοινωνική εμβέλεια, δεν είναι δηλαδή αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο του υποκειμένου, αλλά οικοδομείται κοινωνικά ως προϊόν της κοινωνικής διάστασης και αλληλεπίδρασης του ανθρώπου. Η γνώση που προσπαθεί κάποιος να αποκτήσει μόνος του, ξεκομμένος από την υπόλοιπη κοινωνία είναι στείρα και αποκτά οντότητα με την ανταλλαγή της πείρας και των ιδεών, μέσω φυσικά της γλώσσας επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας.

Η κοινωνική διάσταση της οικοδόμησης της γνώσης σχετίζεται με τις θέσεις για τη γλώσσα και ειδικότερα οι απόψεις των Wittgenstein και του Quine έχουν δημιουργήσει θέσεις για την κατασκευή των σημασιών των συμβόλων μέσα από την κοινωνικογλωσσική αλληλεπίδραση (Forester, 1996). Σύμφωνα με τη θέση αυτή οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα γλωσσικά σύμβολα με βάση τις προσωπικές τους αντιλήψεις και η κατασκευή του νοήματος ενός όρου ή μιας πρότασης προκύπτει μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ανταλλάσσονται μηνύματα και οι συνομιλητές συμφωνούν σε μια σημασία έχοντας προσδιορίσει ένα πλαίσιο στο οποίο αυτή θα είναι η προεξέχουσα σε σχέση με το σύνολο όλων των πιθανών σημασιών του όρου. Οι επιπτώσεις αυτής της θέσης για την κοινωνική διάσταση της οικοδόμησης της γνώσης εκφράζονται και στο έργο του

Vygotsky και διαφοροποιούνται από τις ανάλογες θέσεις του Piaget, ο οποίος δέχεται την ατομική διάσταση της οικοδόμησης της γνώσης.

Οι θεωρίες της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης διέπονται από τις εξής αρχές:

1. Κριτική στάση προς τις γνώσεις που θεωρούνται δεδομένες: η γνώση δεν είναι απλά αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά προϊόν της αντίληψής μας και της διαμεσολάβησης του λόγου μέσω του οποίου επιτυγχάνεται οικειοποίηση της γνώσης.
2. Ιστορική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα: οι απόψεις και οι γνώσεις για τον κόσμο «είναι προϊόντα των ιστορικά καθορισμένων διαδράσεων μεταξύ των ανθρώπων», αναφέρει ο Gergen, είναι δηλαδή ενδεχομενικά καθορισμένες και όχι αναγκαίες (Gergen, 1985: 267),.
3. Σύνδεση γνώσης και κοινωνικών διαδικασιών: Οι τρόποι με τους οποίους ερμηνεύουμε τον κόσμο αναπαράγονται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες, (Burr, 1995: 4).
4. Σύνδεση γνώσης και κοινωνικής δράσης: «διαφορετικές ερμηνείες του κόσμου οδηγούν και σε διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές. Ως εκ τούτου η κοινωνική κατασκευή της γνώσης και της αλήθειας έχει κοινωνικές συνέπειες», (Phillips & Jorgensen, 2009: 26).

Η κοινωνική κατασκευή της γνώσης δίνει μεγάλη έμφαση στο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή δομείται και αναδομείται και το άτομο σε αυτή τη διαδικασία αλληλεπιδρά με την κοινωνία του και με αυτό τον τρόπο η γνώση γίνεται ουσιαστικότερη, γιατί αποτελεί και ένα τρόπο επικοινωνίας μεταξύ αυτού και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο εξυπηρετούνται οι ανάγκες του, μέσα στο οποίο προσδιορίζεται η υγιής παραγωγικότητά του.

4.4.Η συνεισφορά του κονστρουκτιβισμού

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού θέτει σε νέα βάση τη σχέση υποκειμένου, γνώσης και εξωτερικού κόσμου. Αφού η γνώση δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια άμεση αντίληψη της πραγματικότητας, η ανάπτυξη της στους μαθητές δεν μπορεί να περιοριστεί στην απλή μεταφορά της παρατηρούμενης αλήθειας (A. Morf, 1998: 30). Έτσι, η γνώση ουσιαστικά κατασκευάζεται, δηλαδή δομείται και αναδομείται, χωρίς ποτέ να είναι απόλυτη, αλλά να φέρει πάντοτε τα ίχνη της υποκειμενικότητας του μαθητή, ο οποίος έχει την ευχέρεια να διεισδύσει στα σημεία εκείνα που άπτονται περισσότερο των ενδιαφερόντων του.

Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι ο μαθητής κατασκευάζει γνώση, η οποία είναι στο φάσμα των ενδιαφερόντων του και αυτό έχει διττή λειτουργία. Από τη μια αισθάνεται άξιος, τονώνεται η αυτοεκτίμησή του βλέποντας ότι μπορεί να τα καταφέρει και να καλλιεργήσει τη φαντασία του και από την άλλη η ενεργός του συμμετοχή τον εφοδιάζει με γνώσεις τις οποίες θα μπορεί να χρησιμοποιήσει και πρακτικά στην αναζήτηση κάποιου επαγγέλματος ή στην καθημερινή του επιβίωση αν έχει μετακινηθεί σε μία κοινωνία διαφορετική από τη δική του και έχει χάσει ακόμα και τον κώδικα επικοινωνίας, τη γλώσσα του και καλείται καθημερινά να είναι αντιμέτωπος με προκλήσεις.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο κονστρουκτιβισμός μπορεί να είναι πρακτικός και να επιτρέπει στο μαθητή να αποτυπώνει το δικό του στίγμα στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, κάνοντάς τον έναν μαθητή με αναπτυγμένη κριτική ικανότητα που δεν ταλαιπωρείται με την παπαγαλία ή με την απόκτηση οποιασδήποτε γνώσης με τρόπο στείρο και επιβαλλόμενο ανελαστικά. Τα περιθώρια προσωπικής παρέμβασης που του δίνονται συντηρούν την ελπίδα για τη δημιουργία ενός παραγωγικότερου μυαλού, παρέχοντας εναλλακτικές λύσεις και αξιοποιώντας τις σε κάθε πτυχή της ζωής και όχι μόνο στη μαθησιακή διαδικασία. Νους που δεν λειτουργεί κάτω από ασφυκτική πίεση γίνεται πηγή ιδεών και λύσεων οι οποίες βοηθούν να μη βιώνει κανείς ποτέ αδιέξοδες καταστάσεις.

4.5. Συγκριτική ανάλυση Ορθολογικών και Κονστρουκτιβιστικών απόψεων για τη γνώση

Κεντρικά σημεία των Ορθολογισμών θεωριών		Κονστρουκτιβισμός
πραγματικότητα	αντικειμενική	Δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα
Προσδιορισμός γνώσης	Αντικειμενικός- απόλυτες βεβαιότητες	Προϊόν αντίληψης και διαμεσολάβησης του λόγου
Ύπαρξη της γνώσης	Υπάρχει a priori	κατασκευάζεται
Είδος διαδικασίας	νοητική	Διαδικασία προσαρμογής στο φυσικό και

	κοινωνικό περιβάλλον	
	αντικειμενική	Ατομικά και κοινωνικά προσδιορισμένη
Γνώση		
Συγκρότηση γνώσης	μεταβιβάζεται	Κατασκευάζεται στοφάσμα των ενδιαφερόντων
Μαθητής	Περιορίζεται σε ένα πιο παθητικό ρόλο	Συμβάλλει ενεργητικά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης
Ιδιαίτερες ικανότητες	Δεν απαιτούνται	Κριτική ικανότητα, αυτενέργεια

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

5.1. Γνώση και εκπαιδευτική διαδικασία γενικά

Στο κεφάλαιο αυτό θα μελετηθεί η γνώση ως συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η μετάδοσή της διαμέσου του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Θα γίνει διάκριση ανάμεσα στη μάθηση και τη γνώση και θα παρουσιαστούν τα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

Θα αποσαφηνιστούν οι έννοιες πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα και ακολούθως θα τεθεί το ερώτημα- δίλημμα αν ο κοινοτισμός ή ο φιλελευθερισμός είναι πιο κατάλληλος για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία των καιρών μας. Οι απόψεις του Kymlicka και του Taylor έχουν να προσφέρουν πολλά τόσο στο γνωσιακό μας υπόβαθρο, όσο και στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς που αφορούν πια τις σύγχρονες κοινωνίες, όπου η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση μοιάζει σαν το ανεκπλήρωτο όνειρο όλων αυτών που οραματίστηκαν μία σύγχρονη εκπαίδευση βασισμένη στην ισότητα και τη δικαιοσύνη και που βιώνουν τελικά την άνιση μεταχείριση.

5.1.1. Μάθηση- Γνώση: διάκριση των εννοιών

«Κατάλαβέ το καλά, και κλείσε

αυτή την αλήθεια μέσα στην ψυχή σου, ότι η διδασκαλία ανήκει στην κατηγορία των πνευματικών έργων όπου το καλό αποτέλεσμα, είναι προϊόν έμπνευσης και δημιουργικού οίστρου. Με μια λέξη είναι δημιουργία. Και ο άξιος δάσκαλος: δημιουργός. Αυτό πρέπει να σκέπτεσαι όταν αρχίζεις όχι μόνο μια σειρά μαθημάτων, αλλά και το κάθε μάθημα, κάθε ώρα διδασκαλίας. Δεν θα εργαστείς επάνω σε γνωστές και πολυμεταχειρισμένες, στερεότυπες φόρμες και φόρμουλες(όπως ο τεχνίτης) στα «βάνανυσα» έργα, αλλά θα δημιουργείς πάντα κάτι νέο και πρωτότυπο, κάτι που δεν είχε, δεν μπορούσε να έχει γίνει ως τώρα(όπως ο αληθινός ποιητής στα «ευγενή» έργα του πνεύματος)»

Ε. Παπανούτσος

(Τριλιανός,1998)

Είναι συχνή η δημιουργείται σύγχυση μεταξύ των εννοιών μάθηση και γνώση για το ποια διακριτή διαφορά υπάρχει μεταξύ τους. Είναι η μάθηση και η γνώση έννοιες ταυτόσημες; Σαφώς και η απάντηση είναι αρνητική. Μπορεί να υπάρχουν κοινά σημεία, όμως στην ουσία πρόκειται για έννοιες διαφορετικές, έννοιες που έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τους επιστήμονες ανά τους αιώνες, αφού αποτελούν κομβικά σημεία της εκπαίδευσης. Παρακάτω θα γίνει προσπάθεια διασαφήνισης, έτσι ώστε να γίνει απόλυτα κατανοητή η διαφορά τους και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση.

Μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθεί τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους μέσα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με μόνιμο τρόπο, ώστε η ίδια τροποποίηση να μη χρειαστεί να επαναληφθεί σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση (Gagne: essentiallearningforinstruction, 1975). Η μάθηση, λοιπόν, σύμφωνα με τον Gagne, αποτυπώνεται ως τροποποίηση συμπεριφοράς, και μια τέτοια

συμπεριφορά συμβάλλει στη βελτίωση του ίδιου του ατόμου και κατά συνέπεια του χώρου μέσα στον οποίο ζει και κινείται.

Με τη μάθηση οι άνθρωποι προοδεύουν, αλλάζουν συμπεριφορά, αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες και καλλιεργούν εκείνες τις δυνατότητες που τους καταξιώνουν ως άτομα. Με τη μάθηση το εξαρτημένο και αδύναμο παιδάκι καταφέρνει σιγά-σιγά να εξελιχτεί σε ικανό και ανεξάρτητο άτομο, που πετυχαίνει να προσαρμόζεται και να επιβιώνει στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις της ζωής (Τριλιανός Α.,2003) . Η μάθηση, λοιπόν, είναι μια σύνθετη διαδικασία, τόσο βιολογική, όσο και πνευματική, η οποία έχει γίνει αντικείμενο μελέτης, γύρω από το οποίο υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων όσον αφορά τον προσδιορισμό της έννοιάς της.

Κατά τη διάρκεια της μελέτης τους σχετικά με τη μάθηση, ορισμένοι συγγραφείς κατάφεραν να συνοψίσουν κάποια στοιχεία στα οποία οι ειδικοί συμφωνούν, τα σπουδαιότερα εκ των οποίων είναι τα εξής:

- Η μάθηση είναι χαρακτηριστικό όχι μόνο των ανθρώπων, αλλά και των ζώων.
 - Η μάθηση είναι μια διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να παρατηρηθεί στην ολότητά της άμεσα, αλλά γίνεται αντιληπτή μέσω του αποτελέσματός της.
 - Η μάθηση διευκολύνεται όταν επιτελείται κάτω από ορισμένες συνθήκες, όταν για παράδειγμα υπάρχει η κατάλληλη ανατροφοδότηση ή όταν ενισχύεται η επιθυμητή τροποποίηση της συμπεριφοράς.
 - Η μάθηση επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες, οι οποίοι αφορούν το υποκείμενο που μαθαίνει, όπως για παράδειγμα οι ανάγκες του και οι διαθέσεις του, αλλά και την κατάσταση μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα.
 - Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης διαδραματίζουν και οι νευροφυσιολογικοί μηχανισμοί (Κασσωτάκης, Φλουρή, Αθήνα,2006:20).
- Είναι, όμως μία διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο τροποποιεί τη συμπεριφορά του, οπότε αλλάζει και η δυναμική με το περιβάλλον του.

5.1.2.Βασικές Αρχές της Μάθησης

« Για να υπάρξει πραγματική εκπαίδευση με την αυστηρή έννοια του όρου, υπάρχει μια βασική προϋπόθεση: είναι ότι αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται αντικείμενο επένδυσης και πάθους από τους εκπαιδευτές και από τους εκπαιδευόμενους και για να το πω καθαρά, ότι αν δεν υπάρχει έρωτας μες στην εκπαίδευση, δεν υπάρχει εκπαίδευση!»

(Gagne: essential learning for instruction, 1975).

Καστοριάδης Κ.

Οι αρχές οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη και να την επηρεάσουν αποτελεσματικά συνοψίζονται ως εξής:

•**Ετοιμότητα** για μάθηση: με τον όρο «μαθησιακή ετοιμότητα» εννοούμε την κατάσταση στην οποία ο μαθητής κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορέσει να αποκτήσει μια νέα γνώση ή δεξιότητα. Επομένως, κανένας μαθητής δεν θα πρέπει να υποχρεωθεί να μάθει κάτι, αν προηγουμένως δεν είναι έτοιμος για αυτό. Φυσικά, αυτό είναι πάρα πολύ δύσκολο να επιτευχθεί σε μία τάξη, όπου μπορεί μεν οι μαθητές να έχουν την ίδια βιολογική ηλικία, διαφέρουν όμως ως προς την ωριμότητα. Η ετοιμότητα, πάντως, συνδέεται με την ωρίμανση και ορισμένοι ερευνητές όπως ο Piaget, ο Thorndike, ο Maslow, αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στις εμπειρίες που δέχονται τα παιδιά από το περιβάλλον τους για τη διαμόρφωση της ετοιμότητας για μάθηση (Α.Τριλιανός, 2003:99-100, τόμος Α).

•**Η επανάληψη**, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην προαγωγή και την ενδυνάμωση της μάθησης και στη συγκρότηση της γνώσης στη μνήμη. Θα πρέπει βέβαια, όπως αναφέρουν οι R.Gagne & L.Briggs να υπάρχει μέτρο και στον αριθμό των επαναλήψεων, γιατί ο εξαναγκασμός του μαθητή μπορεί να οδηγήσει σε μηχανική επανάληψη, όπου ο μαθητής αντί να σκέπτεται, κουράζεται, οδηγείται στην ανία και

τον εκνευρισμό, παράγοντες ανασταλτικοί της μάθησης, (R.Gagne & L.Briggs, 1979: 153-157).

- Η **συνάφεια**. Μία αρχή η οποία δημιουργείται όταν ένας ερεθισμός και μία αντίδραση ενός ατόμου βρεθούν κοντά είτε τοπικά είτε χρονικά και έτσι μία συγκεκριμένη αντίδραση επαναλαμβάνεται όταν η κατάσταση επαναληφθεί. Έτσι, δημιουργείται ένας δεσμός μεταξύ τους, η μάθηση, η οποία όμως όπως αποδείχτηκε στη συνέχεια δεν μπορεί να καλύψει όλα τα μαθησιακά φαινόμενα (Α.Τριλιανός, 2003:101, τόμος Α).

- Η **ενίσχυση**, η οποία παίρνει τη μορφή της αμοιβής και έρχεται σαν επακόλουθο της αντίδρασης του οργανισμού πάνω σε ένα ερέθισμα (Α.Τριλιανός, 2003:102, τόμος Α).

Ο ρόλος της στη μάθηση είναι σημαντικός γιατί δίνει την ευχέρεια στο δάσκαλο να μετατρέψει ευχάριστες δραστηριότητες που από μόνες τους δεν είναι , όπως για παράδειγμα να αυξήσει τη διάρκεια του διαλείμματος μετά από έντονη προσπάθεια σε κάποιο πολύ απαιτητικό αντικείμενο. Έτσι, ο μαθητής δεν δυσανασχετεί αφού γνωρίζει ότι θα ξεδώσει αμέσως μετά, αλλά η προσπάθειά του ενισχύεται και η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη.

- Η **παρώθηση**, μία έννοια η οποία βέβαια σχετίζεται με την ενίσχυση, στηρίζεται όμως πρωτίστως στις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις ορμές και τους σκοπούς της μάθησης (Α.Τριλιανός, 2003:102, τόμος Α).

. Αν ο μαθητής δεν έχει παρώθηση για μάθηση, αυτή το ελάχιστο θα αποβεί σε μια στείρα διαδικασία, χωρίς να αισθάνεται την ανάγκη ο μαθητής να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία.

Η μάθηση, λοιπόν, είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία για να τελεσφορήσει χρειάζεται να δημιουργηθούν ευνοϊκοί παράγοντες για το μαθητή, ώστε ο ίδιος να κινητοποιηθεί και έχοντας ενεργό ρόλο να οδηγείται μέσα από αυτή στην κατάκτηση της γνώσης και αυτό να τον γεμίζει ευχαρίστηση για να βλέπει το λόγο να το συνεχίσει. Με τη διεκπεραίωση της διαδικασίας της μάθησης καθίσταται δυνατή η απόκτηση της γνώσης και κατά συνέπεια η διευκόλυνση της ζωής, όχι φυσικά μόνο

σε επίπεδο επικοινωνίας, αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο, και έτσι η γνώση μετατρέπεται σε κρίκο διευκόλυνσης της ανθρώπινης ύπαρξης, σε κρίκο επίλυσης σοβαρών προβλημάτων, σε ισχυρό εργαλείο στην προσωπική φάρετρα του κάθε ανθρώπου.

Είναι σαφές, λοιπόν, η διάκριση μάθησης και γνώσης, αφού η πρώτη είναι η διαδικασία η οποία οδηγεί στην απόκτηση της δεύτερης, η οποία με τη σειρά της μετατρέπεται σε εργαλείο που εξυπηρετεί ή τουλάχιστον θα έπρεπε να εξυπηρετεί τις ανθρώπινες ανάγκες και να καθιστά τον άνθρωπο ένα δυνατό ον που μπορεί να σχεδιάζει και να οικοδομεί την δική του πραγματικότητα και να γίνεται ο δυναμικός κρίκος εξέλιξης της κοινωνίας.

5.1.3. Σύγχρονη εποχή: σχολείο- μαθητής-εκπαιδευτικός και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν λόγω ασάφειας αξιών και εννοιών

Η εκπαίδευση σήμερα διάγει μία εξαιρετικά δύσκολη περίοδο αφού σχολείο, μαθητής και εκπαιδευτικός βρίσκονται σε μία διαρκή σύγχυση για το τι είναι σωστό και τι όχι και έτσι το φιλοσοφικό ζήτημα αναφορικά με τους σκοπούς και τα ιδεώδη της εκπαίδευσης αποκτά ιδιαίτερη οξύτητα, δεδομένου ότι η κυρίαρχη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από «θολά περιγράμματα και αντιφάσεις στις ίδιες τις απαιτήσεις».

Η ασάφεια εννοιών και αξιών είναι ένα χαρακτηριστικό της εποχής μας και η μετάδοση της γνώσης αποκτά άλλη διάσταση και ερευνάται μέχρι ποιο σημείο το εύρος τους μπορεί να υπηρετήσει τους σκοπούς της εκπαίδευσης, μία εκπαίδευση που παγκόσμια εμφανίζει έντονα τα σημάδια της κρίσης. Στις Η.Π.Α, κυρίως σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση ιδιαίτερα των εθνικο- φυλετικών μειονοτήτων – ποσοστό σημαντικό για τα δεδομένα του πληθυσμού- , «υπάρχουν διαρροές, απουσίες, σχολική αποτυχία, απομόνωση, απόγνωση, χαμηλές αξιώσεις και προσδοκίες, έλλειψη ενθουσιασμού για μόρφωση, διδασκαλία χωρίς έμπνευση, ναρκωτικά,

παιδεία άσχετη προς τη ζωή»⁶⁵, ένα σκηνικό το οποίο κάθε άλλο παρά ελπιδοφόρο είναι, μία κατάσταση που βαθαίνει όλο και περισσότερο το υπάρχον αδιέξοδο.

Στην Ιαπωνία, ο χαρακτηρισμός «εκπαιδευτική ρημαγμένη γη», άποψη που διατύπωσε το Εθνικό Συμβούλιο για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση σε έκθεσή του το 1986, προσθέτοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας «δεν ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της μεταβαλλόμενης παγκόσμιας οικονομίας», αποτυπώνει την κατάσταση στην εκπαίδευση, μία πραγματικότητα βασισμένη στον εξοντωτικό ανταγωνισμό στις εξετάσεις με επώδυνες επιπτώσεις στους υποψηφίους. Η μάθηση έχει μετατραπεί σε μια τυποποιημένη λειτουργία με μεγάλη έμφαση στην απομνημόνευση της γνώσης, αλλά και με έντονο το αίσθημα της απογοήτευσης ανάμεσα στους νέους (Breznika W. et al, 1999:15). Και στην περίπτωση αυτή, λοιπόν, το Εκπαιδευτικό Σύστημα έχει πλήρως αποδυναμωθεί ως προς την ουσία του, έχει πλήρως χάσει το κύρος του και τη δύναμή του.

Στις χώρες του Τρίτου Κόσμου γίνεται λόγος για «παγκόσμια εκπαιδευτική κρίση», για υποβαθμισμένη σχολική μόρφωση και χαμηλό επίπεδο σπουδών, αλλά και για ανεπαρκή παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συνέβαλλαν στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη (Breznika W. et al, 1999:15-16).

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η κρίση για την οποία μιλάμε στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ένας κρίκος στην αλυσίδα της παγκόσμιας κρίσης και η κρίση του σχολείου επεκτείνεται σε κρίση κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική, κρίση ηθικών αξιών. Δεν υπάρχει πια άλλο περιθώριο από το να αναθεωρηθεί το ό,τι σχετίζεται με την εκπαίδευση, αν υπάρχει ελπίδα αντιστροφής της κρίσης σε παραγωγική δραστηριότητα.

Ο όρος «εκπαίδευση» αναφέρεται σε κάθε οργανωμένη διαδικασία, εκ μέρους της πολιτείας ή άλλου φορέα, μέσω της οποίας:

- Παράγεται η γνώση και η αγωγή

⁶⁵Καζαμιάς Α., στο Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση, Breznika W., και άλλοι, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1999, σελ. 13

•Αναπτύσσονται οι ικανότητες στα εκπαιδευόμενα νέα κυρίως άτομα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν ένα σύνολο ηθικών αξιών, αλλά και να αυξήσουν την οικονομική τους δυναμική (Σαίτη, 2000).

Στόχος της εκπαίδευσης είναι η μεταφορά γνώσεων ή δεξιοτήτων η οποία πραγματοποιείται από ένα πομπό (εκπαιδευτή) σε ένα δέκτη (εκπαιδευόμενο) μέσω μιας τυπικής διαδικασίας (διδασκαλία) πάνω σε ένα ή περισσότερα αντικείμενα (Rogers, 1999). Κατά το Rogers, ο όρος «εκπαίδευση» χρησιμοποιείται συχνά με αόριστο τρόπο. Επισημαίνει ότι η εκπαίδευση είναι η σχεδιασμένη και συγκροτημένη μάθηση, με συγκεκριμένο στόχο και αποβλέπει σε κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

Εν τέλει, η εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως η αλληλουχία των εμπειριών ή των ευκαιριών που έχουν σκοπό να τροποποιήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά για την επίτευξη κάποιου στόχου. Είναι η δραστηριότητα που προσπαθεί να προετοιμάσει το άτομο για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία, είτε να βελτιώσει τις ικανότητες του ατόμου για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας (Μπαλασσά- Φλέγγα, 2003).

Η εκπαιδευτική κρίση όμως αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα παραγόντων, ελλείψεων, αδυναμιών, οι οποίοι έχουν αρνητικές επιπτώσεις επάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως:

- Ανεπάρκεια σε φυσικούς και ανθρώπινους πόρους
- Χαμηλή επίδοση στις σχολικές εξετάσεις ή στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- Λιγοστές πιστώσεις για την παιδεία σε σύγκριση με άλλους τομείς κοινωνικής πολιτικής.
- Στα αναχρονιστικά προγράμματα, που είναι άσχετα με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις αναπτυξιακές προοπτικές της χώρας.
- Στην υποβάθμιση των σπουδών και το χαμηλό ποιοτικό επίπεδο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στη διδασκαλία

- Στις κοινωνικές και άλλου είδους εκπαιδευτικές ανισότητες κ.α.⁶⁶ Αναλογιζόμενοι όλα αυτά διαπιστώνουμε ότι αυτή η κρίση συνεπάγεται και μία αδιόρατη σύγχυση για το πώς πρέπει να είναι η εκπαίδευση και ποιοι είναι οι κυριότερες παράμετροι που μπορούν να συντελέσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Ποια πρέπει να είναι η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή και πού ακριβώς πρέπει να στοχεύει η εκπαίδευση για να παραμένει ο φορέας αξιών πρώτα απ' όλα και στη συνέχεια πάνω σε αυτή τη βάση να αναθεωρηθούν και οι έννοιες οι οποίες διδάσκονται έτσι ώστε να είναι εφαρμόσιμες και στοχευμένες στην κατεύθυνση ανάπτυξης του ανθρώπου.

Και βέβαια η εκπαίδευσή μας οφείλει να είναι μία εκπαίδευση η οποία προφανώς αλλάζει καθώς αλλάζει η κοινωνία. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι όλες σχεδόν οι σύγχρονες πολιτισμένες κοινωνίες επιδιώκουν να αμβλύνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τη βελτίωση της παιδείας τους. Ίσως να έχουν και ως παράδειγμά τους την αρχαιότητα, όπου οι κρίσεις μπορούσαν να ξεπεραστούν με τη στροφή στην εκπαίδευση, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το Χρυσό Αιώνα του Περικλέως. Και όσο περίπλοκα και δύσκολα γίνονται τα σύγχρονα προβλήματα, τόσο πιο δύσκολο, αλλά και πιο σημαντικό, είναι το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, που πάνω απ' όλα πρέπει να είναι παιδαγωγός, με την έννοια του όρου που υπονοεί ο Ντυρκέμ, αναφέροντας ότι όλοι σχεδόν οι μεγάλοι παιδαγωγοί είναι επαναστατικά πνεύματα.....δεν λένε να τι υπάρχει, αλλά να τι θα έπρεπε να κάνουμε, έτσι ώστε το οποιοδήποτε πρόβλημα να ξεπεραστεί.

«Αν το παρελθόν σχηματίζει το «ασυνείδητο κομμάτι μας», ο Ντυρκέμ καταπιάνεται ακριβώς με το άνοιγμα και την ανάπτυξή του. Είναι πολύ σημαντικό προς αυτή την κατεύθυνση « να μεταδώσουμε στους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να παράσχουν αυτή την εκπαίδευση το πνεύμα που θα πρέπει να τους εμπνυχώνει στην προσπάθειά τους», (DurkeimE., 2014:48). Γιατί η προσπάθειά τους είναι γεμάτη δυσκολίες, αντιρρήσεις και ανατροπές, πράγμα που αποδεικνύεται καθημερινά από τη βαθιά κρίση που βιώνει εν μέσω ανασχηματισμών, τροποποιήσεων, νέων προγραμμάτων,

⁶⁶ Καζαμίας Α., στο *Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση*, Breznika W., και άλλοι, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1999, σελ. 13

εισαγωγές καινοτομιών, άρα λοιπόν « δεν αρκεί να προδιαγράψουμε με ακρίβεια τι πρέπει να κάνουν, πρέπει να είναι σε θέση να κρίνουν, να αποτιμήσουν τις οδηγίες που δίνονται, να δουν το λόγο ύπαρξής τους, τις ανάγκες στις οποίες ανταποκρίνονται» (DurkeimE., 2014:48).

Όλα τα συστήματα, λοιπόν και οι εκάστοτε νομοθεσίες γίνονται αναποτελεσματικά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού όταν ο ίδιος δεν έχει βαθιά παιδαγωγική κατάρτιση, κίνητρο για την εργασία του, όραμα στο να οδηγήσει τους μαθητές του στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα τους εμπνέει και θα τους παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση για συνεχή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει καλλιεργήσει ο ίδιος την παιδαγωγική του πίστη για να γίνει φορέας της και στους μαθητές του. Φαίνεται, λοιπόν, για μία ακόμη φορά ότι το ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να οδηγήσει στην εξέλιξη και όχι η συνεχής αναθεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς να στοχεύει στα σημεία που πάσχουν περισσότερο .

5.1.4.Εκπαίδευση και οικονομία

«Παιδαγωγοί και πολιτικοί έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι μεταβολές που επήλθαν στη δομή των σύγχρονων κοινωνιών, στην εγχώρια οικονομία τους όσο και στις διεθνείς τους σχέσεις, απαιτούν μετασχηματισμούς παράλληλους και άλλο τόσο βαθείς στο κομμάτι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού μας οργανισμού» (DurkeimEmile, 2014:53).

Στις μέρες μας γίνεται λόγος για την άμεση σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία και φυσικά την αγορά εργασίας.Σχολείο και εκπαίδευση είναι έννοιες

περισσότερο συνυφασμένες με την απασχόληση στην αγορά εργασίας παρά με τη μόρφωση και την ανύψωση του ατόμου⁶⁷.

Προτεραιότητα φαίνεται να έχει αυτή η παροχή γνώσης και αυτού του είδους η εκπαίδευση που οδηγεί στην επιτυχή αναζήτηση και ανεύρεση εργασίας. Φαίνεται, προφανώς ότι οδηγούμαστε από μία γενικότερη και πολύπλευρη καλλιέργεια του ανθρώπου σε μία πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση, στην παροχή γνώσης από μέρους της πολιτείας και στην πρόσληψή της και τη μάθηση από την πλευρά των εκπαιδευόμενων ενός επιπέδου που θα χαρακτηρίζαμε ως πρακτικό, ως ωφέλιμο για να μπορέσει το άτομο να επιβιώσει μέσα σε μια τόσο ανταγωνιστική κοινωνία.

Εκείνο που χαρακτηρίζει μια προηγμένη βιομηχανική κοινωνία όπως τη σημερινή κατά τον Banks O., είναι η έκταση κατά την οποία αποκτούνται ειδικότητες σε όλα τα επίπεδα της επαγγελματικής ιεραρχίας στα πλαίσια των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών με αυξανόμενους ρυθμούς, (Banks O., 1987:31). Έτσι, παρατηρήθηκε διεύρυνση και εμβάθυνση του εκπαιδευτικού προγράμματος και βαθμιαία είσοδος όλο και περισσότερων ατόμων της κοινωνίας στην ανώτατη παιδεία. Η σχέση πια με την εκπαίδευση έχει αλλάξει. Η άφθονη και αυξανόμενη προσφορά πτυχιούχων ανωτάτων σχολών κατέληξε να θεωρείται απόλυτη προϋπόθεση κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης στον κόσμο μας. Όλο και περισσότερο επίσης, οι εκπαιδευτικές δαπάνες θεωρούνται ζωτική επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό (Banks O., 1987: 33-34).

Η σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομίας φαίνεται να έχει διεθνή εμβέλεια.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναπτύσσει τη στρατηγική της για την ανάπτυξη ("Ευρώπη 2020"), θέτοντας δύο στόχους που τα κράτη μέλη θα πρέπει να επιτύχουν έως το 2020 στον τομέα της εκπαίδευσης:

- να μειώσουν την πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο σε ποσοστό χαμηλότερο του 10%

⁶⁷ Brezinka W., Το επαγγελματικό ήθος του δασκάλου: ένα παραμελημένο πρόβλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής στο « Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση, Αθήνα, 1999, σελ. 341.

•να εξασφαλίσουν ότι τουλάχιστον το 40% των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών ολοκληρώνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση

Το ποσοστό δηλαδή των πτυχιούχων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί στόχο να ανέβει, έτσι ώστε να είναι ευκολότερη η εξασφάλιση εργασίας, γεγονός που δείχνει τη βαρύτητα που αποδίδεται στην παρεχόμενη εκπαίδευση ενός ατόμου, κάνοντάς την τον κινητήριο μοχλό του που θα τον βοηθήσει στην ανέλιξή του μέσα στον κοινωνικό ιστό.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν επίσης να συμβάλουν στην πρόληψη της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, στη διασφάλιση της διατήρησης των ανθρωπίνων αξιών και των αξιών που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και στην αντιμετώπιση κάθε μορφής διάκρισης. Ο καλλιεργημένος άνθρωπος μπορεί να έχει πιο ανοιχτούς ορίζοντες, μπορεί να είναι πιο ανοιχτός στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην καινοτομία και να αποτελεί μονάδα που συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της κοινωνίας.

Σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο μιας αποδεκτής και ολοκληρωμένης εκπαίδευσης είναι σημαντικό:

•να διασφαλισθεί ότι τα παιδιά και οι νέοι αποκτούν διαπολιτισμικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη

- να ενισχυθεί η κριτική σκέψη και η παιδεία για τα μέσα
- να ενισχυθεί η εκπαίδευση των μειονεκτούντων παιδιών
- να προαχθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος (Banks O., 1987: 33-34).

Ο 21^{ος} αιώνας είναι πολύ διαφορετικός από τον προηγούμενο, οι εξελίξεις είναι ραγδαίες και οι απαιτήσεις της κοινωνίας έχουν να κάνουν με διαπολιτισμικές δεξιότητες που αν δεν καλλιεργηθούν, εγκυμονούνται κίνδυνοι για την ισορροπία και την ομαλή λειτουργία της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας.

Τον Νοέμβριο του 2015, το Συμβούλιο και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσαν έκθεση σχετικά με την πρόοδο για την επίτευξη των στόχων αυτών. Στην έκθεση

αυτή καθορίστηκε επίσης το πρόγραμμα εργασιών για τα επόμενα πέντε έτη, με εστίαση σε έξι τομείς προτεραιότητας:

- την ανάπτυξη στοχευμένων δεξιοτήτων υψηλής ποιότητας μέσω της δια βίου μάθησης
- την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, της ισότητας και της μη διακριτικής μεταχείρισης
- μια πιο ανοικτή και καινοτόμο εκπαίδευση, απολύτως ενταγμένη στην ψηφιακή εποχή
- την ενίσχυση της στήριξης προς τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευομένους
- τη βελτίωση της διαφάνειας των δεξιοτήτων και προσόντων, ώστε να διευκολύνεται η περαιτέρω εκμάθηση και κινητικότητα
- την προώθηση των βιώσιμων επενδύσεων, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η δια βίου μάθηση είναι στόχος όλων των ανεπτυγμένων χωρών, σημαντικό όμως ρόλο μπορούν να παίξουν και οι νέες τεχνολογίες, οι οποίες αν χρησιμοποιηθούν σωστά μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, αφού μπορούν να καλύψουν γλωσσικά ελλείμματα και να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με διαφορετική μητρική γλώσσα από αυτή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Πάντως, μία αναδρομή στη διεθνή βιβλιογραφία είναι αρκετή για να διαπιστώσουμε πως αποτελεί κοινή παραδοχή η άποψη, ότι ο στόχος της οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση.

Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη έχει μελετηθεί από τους οικονομολόγους τόσο σε μικρο-οικονομικό όσο και σε μακρο-οικονομικό επίπεδο. Οι περισσότερες μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου μιας κοινωνίας σχετίζεται θετικά με την οικονομική ανάπτυξη, ιδιαίτερα σε χώρες με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Μελέτες εκπονηθείσες στις Η.Π.Α., (Barro 1997) απέδειξαν ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης, και ειδικότερα σε ανώτατο επίπεδο, ως προσδιοριστικού παράγοντα για την ανάπτυξη του ΑΕΠ είναι σημαντικός όσον αφορά τον ανδρικό πληθυσμό, ενώ η εκπαίδευση των γυναικών σχετίζεται αρνητικά με την ανάπτυξη. Άλλες μελέτες (F.Caselli, G.Esquivel, F.Lefort 1996) κατέληξαν στο αντίθετο συμπέρασμα, ότι δηλαδή η εκπαίδευση των γυναικών επηρεάζει θετικά και σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη, ενώ η εκπαίδευση των ανδρών έχει αρνητική επίδραση. Εδώ, υπεισέρχονται και διερευνώνται και άλλοι επιμέρους παράγοντες αναφορικά με την εκπαίδευση και την παρεχόμενη γνώση στις μέρες μας που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον από κοινωνιολογικής πλευράς και οι οποίοι σχετίζονται με το είδος της παρεχόμενης γνώσης και με τον αποδέκτη της, με το υποκείμενο που την προσλαμβάνει.

Το ακριβές περιεχόμενο βέβαια παραμένει ένα θέμα αναπάντητο, ένα θέμα που απασχολεί τους υπεύθυνους κάθε φορά και που ποτέ, φυσικά δε μπορεί να εκφραστεί μία σίγουρη και σταθερή θέση και να εφαρμοστεί μία συγκεκριμένη πολιτική, ένας προγραμματισμός που να καλύπτει τις διαρκείς και αυξανόμενες ανάγκες, αφού ούτως ή άλλως είναι μεταβαλλόμενες και υψηλών απαιτήσεων.

Αισιοδοξία μας είναι ότι μέσα από την ενδελεχή μελέτη και τη στάθμιση των δεδομένων που προκύπτουν κάθε φορά θα καταλήξουμε σε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τα ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά στην παρούσα έρευνα ως προς το είδος, το εύρος, τη σχετικότητα των εννοιών και εντέλει το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης πορευόμενοι τον εικοστό πρώτο αιώνα, όπου τα πάντα ακολουθούν τους φρενήρεις ρυθμούς της εξέλιξης και σε καθετί που μας φαινόταν ή μας παρουσιαζόταν ως απόλυτο και ανελαστικό εγκυμονεί η ανατροπή.

5.2. Μετάδοση της γνώσης και επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τον Dewey και τον Piaget

Ο Dewey και ο Piaget υπήρξαν σύμφωνα με τον Kolb από τους ισχυρούς υποστηρικτές της βιωματικής μάθησης και από αυτούς προέρχονται οι πιο μεγάλες παραδόσεις της βιωματικής μάθησης. Έθεσαν τα θεμέλια της σύγχρονης παιδαγωγικής και οι θεωρίες τους βρίσκουν βάση και ισχύ στα σύγχρονα παιδαγωγικά συστήματα, με αρχές πάνω στις οποίες η γνώση μεταδίδεται σε γερές βάσεις και βάζει τα θεμέλια για ουσιαστική επένδυση στον ανθρώπινο παράγοντα, κάνοντάς την συγχρόνως χρηστική, αφού εναρμονίζεται με τη θέση και τη λειτουργία του ατόμου μέσα στην κοινωνία (Kolb, 1984:12).

«Πιστεύω ότι η εκπαίδευση αποτελεί τη βασική μέθοδο για να επιτύχουμε κοινωνική πρόοδο και μεταρρύθμιση. Έχει ένα ρυθμιστικό πόλο σε σχέση με την διαδικασία για τη δημιουργία κοινωνικής συνείδησης και η προσαρμογή της ατομικής δραστηριότητας πάνω στη βάση αυτής της κοινωνικής συνείδησης είναι η μόνη σίγουρη μέθοδος για την αναδημιουργία της κοινωνίας». ⁶⁸

Ο Dewey, πιστεύει πως η εκπαίδευση, μέσω της οποίας μεταδίδεται η γνώση, είναι η μοναδική μέθοδος μέσω της οποίας μπορούμε να στοχεύσουμε και να πετύχουμε την αναδημιουργία της κοινωνίας, λόγια που είναι πιο επίκαιρα από ποτέ, αφού διερχόμαστε μία πολύ βαθιά κρίση. Η σημερινή κοινωνία έχει χάσει πλήρως τον προσανατολισμό της, έχει απομακρυνθεί από το να θέτει υγιείς στόχους, έχει πάψει να προσφέρει ασφάλεια και σιγουριά στο άτομο. Χρειάζεται εκ βαθέων προγραμματισμός, χρειάζεται ανοιχτά μυαλά να δουλέψουν για αυτήν, χρειάζεται σωστή εκπαίδευση με άρτιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό για να δημιουργήσει νέους ιστούς.

«Καθώς η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία, το σχολείο είναι απλώς εκείνη η μορφή της κοινοτικής ζωής στην οποία όλες οι ενέργειες είναι συγκεντρωμένες, ώστε να οδηγούν πιο αποτελεσματικά το παιδί να συμμετέχει στα κληροδοτημένα

⁶⁸ Dewey, John, «Το παιδαγωγικό μου πιστεύω» στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, Ηρώ, *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2007.

πολιτισμικά αγαθά του ανθρώπινου είδους και στη χρήση των δυνάμεων του για την επίτευξη των κοινωνικών σκοπών». ⁶⁹ (Dewey, 2007: 330).

Σύμφωνα με τον Dewey, το να οδηγηθεί το παιδί πιο αποτελεσματικά, καθορίζεται κυρίως από τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, μία σχέση με τον απόλυτο σεβασμό στο άτομο, τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις του και τα ιδανικά του.

Ο John Dewey υποστήριζε με σαφήνεια τη σχέση αλληλεπίδρασης του μαθητή με το δάσκαλο αλλά και γενικότερα με τον περίγυρό του, καθώς δεν θεωρούσε την τάξη ως μια προσομοίωση κοινωνίας αλλά ως μια αυτοτελή κοινωνία. Τόνιζε τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης εκπαιδευτικής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή από μικρή ηλικία ώστε ο εκπαιδευτικός να του αναπλάσει τις πεύρες του -έννοια που αναλύεται διεξοδικά στη θεωρία του για τον εμπειρισμό- και στη συνέχεια αφού του αναπτύξει μια ικανοποιητική ηθική συμπεριφορά να τον εντάξει επιτυχώς στην ευρύτερη κοινωνία, από την οποία ο μαθητής θα προσλάβει νέες εμπειρίες που με τη σειρά τους θα διαμορφώσουν τον τρόπο σκέψης του (νόηση) (Dewey, 1909).

Ο Dewey, δηλαδή, συλλαμβάνει την έννοια της αγωγής βιογενετικά και τη θεωρεί ως φορέα ανάπτυξης και προώθησης του ατόμου, δίνει έμφαση δε, στη διαρκή βελτίωση του ατόμου και όχι στην τελειότητα, «όχι η τελειότητα ο τελικός σκοπός, αλλά η διαρκής διαδικασία της τελειοποίησης, της ωρίμανσης, του εξευγενισμού είναι ο στόχος στη ζωή» ⁷⁰

Εξάλλου, όταν μία διαδικασία επιτελείται σωστά αποφέρει σίγουρα αποτελέσματα και πιο σταθερά.

Έτσι, «σκοπός της παιδείας είναι να παράσχει στα άτομα την ικανότητα να συνεχίσουν τη μόρφωσή τους....η ανταμοιβή της μάθησης είναι η συνεχιζόμενη

⁶⁹ Dewey, John, «Το παιδαγωγικό μου πιστεύω» στο: Μυλωνάκου-Κεκέ, Ηρώ, *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2007.

⁷⁰ J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, Beacon Press, p.177.

ικανότητα για ανάπτυξη» (Dewey, 1966:100). Η θέση αυτή του Dewey είναι ουσιαστικά η θέση της δια βίου μάθησης, μια θέση πιο επίκαιρη από ποτέ στις μέρες μας.

Φυσικά, για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός πρέπει η μετάδοση της γνώσης και κατά συνέπεια η μάθηση να προτάσσει το άτομο, τις επιθυμίες και τις επιλογές του.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική αντίληψη του Dewey βασιζόμενη στον εμπειρισμό και τον πραγματισμό, παίρνει σάρκα και οστά μέσα από ένα πρακτικό πλαίσιο, όπου ο μαθητής μαθαίνει και αυτά που μαθαίνει έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή του ζωή.

Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η απασχόληση των μαθητών, μια έννοια-κλειδί στις παιδαγωγικές μεθόδους του Dewey και σύμφωνα με αυτόν το 1ο στάδιο της πραγματικής σκέψης, συνδέοντας έτσι την ίδια τη νόηση με τις βιοικές ασχολίες και σχηματίζοντας μια διανοητική οργάνωση επακόλουθη της αισθητηριακής αντίληψης των εμπειριών που αποκτώνται από τις ασχολίες του μαθητή (Carroi-Aebli, 1950).

Όπως υποστηρίζει ο Dewey μέσα από ένα παράδειγμα, αν ο δάσκαλος προσπαθήσει να μεταδώσει στους μαθητές του τη γνώση της αριθμητικής με έναν τρόπο που θα τους οδηγήσει να αντιληφθούν τις σχέσεις μεταξύ της αριθμητικής και των κοινωνικών ασχολιών, εκείνοι θα είναι ικανοί να συνδέσουν την εφαρμογή της γνώσης τους με κάποια ανάγκη ή συμφέρον και θα συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα και κυρίως το βαθύτερο νόημα όσων μαθαίνουν, με γνώμονα το κοινωνικό όφελος (Dewey, όπως παραδίδεται από τους Carroi-Aebli, 1950). Για αυτό άλλωστε και ο Dewey προτιμούσε να αναφέρεται στη θεωρία του με τον όρο **“Ίνστρουμενταλισμός”**, όπου η γνώση αναγνωρίζεται ως εργαλείο, ως όργανο δράσης από τη χρήση του οποίου αξιολογείται μια ιδέα, ένα πράγμα ή ακόμα και η ίδια η αλήθεια.

Όπως και ο πραγματισμός, ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια και η γνώση είναι κατασκευή που είναι χρήσιμη στο βαθμό που είναι ωφέλιμη στην καθημερινή ζωή, έτσι και ο εμπειρισμός είναι μια παιδαγωγική θεωρία η οποία δεν στοχεύει τόσο στη μετάδοση της γνώσης αυτής καθεαυτής, όσο στη διαμόρφωση, στο «χτίσιμο» ενός κατάλληλου περιβάλλοντος άρτιων εμπειριών για

το μαθητή μέσω του περιγύρου του και των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει μέσα σε αυτό, καθώς επίσης και μέσω της αγωγής που λαμβάνει από το δάσκαλο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι πιο ουσιαστικός. Δεν κατευθύνει απλώς τη σκέψη του μαθητή σε δράσεις που εξωτερικεύουν τη γνώση του, αλλά πλάθει τις εμπειρίες του αυτές που συντελούν στη νόηση. Η εμπειρική μάθηση επιτυγχάνεται επομένως με δύο τρόπους: τη συνέχεια και την αλληλεπίδραση (Carroi-Aebli, 1950).

Η εφαρμογή των θεωριών του πραγματισμού και του εμπειρισμού είναι μια “κυκλική” σχέση αλληλεπίδρασης. Ο μαθητής, με τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του, διαμορφώνεται από το δάσκαλο ο οποίος με τη χρήση των εκπαιδευτικών του εργαλείων, στοχεύει και προσπαθεί να του αποβάλλει ό,τι αρνητικό έχει συσσωρευτεί μέσα του ως εμπειρία και τον παροτρύνει να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τις θετικές και κατά συνέπεια χρήσιμες εμπειρίες του. Στη συνέχεια, μέσα από αυτές τις διαμορφωμένες εμπειρίες, ο μαθητής σχηματίζει τις σκέψεις του και αναπτύσσει τη νόηση του. Ο περίγυρος και ο δάσκαλός του έχουν θετική επίδραση στην πνευματική του αναζήτηση και τον ωθούν να δράσει με γνώμονα αυτή τη λογική και διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο, μέσω των πράξεών του ο μαθητής αποκτά καινούργιες εμπειρίες, τις οποίες μετέπειτα επεξεργάζεται και αποκωδικοποιεί, συνεχίζοντας έτσι τον ατέρμονα αυτό κύκλο (Bates, 2016).

Αποδεικνύεται, λοιπόν, η «κυκλική» αυτή σχέση αλληλεπίδρασης, μέσω της οποίας, όχι μόνο κατακτάται η γνώση, αλλά και εξελίσσεται το άτομο, αφού συνεχώς μέσα από μία ενεργητική διαδικασία αποβάλλει ανασταλτικά στοιχεία, ανασταλτικές για την πρόοδό του εμπειρίες και κωδικοποιεί καινούρια, εναρμονισμένα με τις δεδομένες κοινωνικές συνθήκες που βιώνει.

Αυτή η διαδικασία συνεχούς ανάπτυξης, είναι ικανή να καταστήσει την παιδεία μια διαδικασία που συμβάλλει στην ανάπτυξη εσωτερικής ενεργητικότητας, στον αυτοκαθορισμό της προσωπικότητας. Το άτομο ενδιαφέρεται για κοινωνικές σχέσεις και την καλλιέργεια ήδη της ικανότητας για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, προχωρεί σε κοινωνικές ζυμώσεις χωρίς ταραχές.

Έτσι, η αγωγή λειτουργεί ως παράγοντας και μέθοδος όχι μόνο κοινωνικής προόδου, αλλά και μεταρρύθμισης και ανασυγκρότησης, μιας υγιούς ανασυγκρότησης που είναι το ένα και μεγάλο ζητούμενο της κατάπτωσης της σημερινής πραγματικότητας. Ο δημιουργικός άνθρωπος μέσα από αυτή την αγωγή μετατρέπεται σε κοινωνική δύναμη γίνεται κρίκος στην αλυσίδα της κοινωνικής ανάπτυξης και ευημερίας.

«Πενήντα χρόνια εμπειρίας μας δίδαξαν πως δεν υπάρχουν γνώσεις που να προκύπτουν από μια απλή καταγραφή παρατηρήσεων, χωρίς προσαρμογή, σε μια κατασκευή που να οφείλεται στις δραστηριότητες του υποκειμένου. Επίσης (στον άνθρωπο) δεν υπάρχουν εκ των προτέρων έμφυτες γνωστικές δομές : αυτό που είναι κληρονομικό είναι μόνο η λειτουργία του νου, που δε δημιουργεί δομές παρά μόνο μέσω της οργάνωσης των διαδοχικών δράσεων πάνω στα αντικείμενα. Προκύπτει ότι μια επιστημολογία προσαρμοσμένη στα δεδομένα της ψυχογένεσης δε θα μπορούσε να βασίζεται ούτε στην εμπειρία ούτε σε προκατασκευασμένες δομές, δεν θα μπορούσε παρά να είναι εποικοδομηστική και να συνοδεύεται από τη συνεχή κατασκευή νέων εγχειρημάτων και δομών», δήλωσε ο ίδιος ο Piaget, όπως αναφέρεται στο (Bertrand Yves, 1999:66).

5.3. Μετάδοση της γνώσης- μη απόλυτες βεβαιότητες και επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η μετάδοση της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από τους θεσμούς, στην κοινότητα του σχολείου. Τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλάζουν με πολύ μεγάλη συχνότητα γιατί προφανώς αποτυγχάνουν να χαρακτηριστούν ως αποτελεσματικά, αφήνοντας μετέωρο τον μαθητή, ο οποίος δεν μπορεί να σχεδιάσει το μέλλον του και συνήθως βρίσκεται μπλοκαρισμένος σε μία διαδικασία, την οποία αδυνατεί να μετατρέψει σε διαδικασία εξέλιξης, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η βεβαιότητα μοιάζει έννοια δύσκολη να προσεγγιστεί και φαίνεται να επηρεάζει και τη γνώση, η οποία πολλές φορές ή σχεδόν πάντα φτάνει στα όρια του σχετικισμού,

καθιστώντας όχι μόνο τη συγκρότησή της αλλά και τη μετάδοσή της μία διαδικασία διαρκώς μεταβαλλόμενη.

« Το σύμπαν και τα πάντα μέσα σε αυτό έχουν ηλικία μόνο πέντε λεπτών»⁷¹ Αυτό δείχνει την ταχύτητα με την οποία αλλάζουν τα πάντα και αυτό τελικά θέτει την εκπαιδευτική διαδικασία σε μία τροχιά συνεχούς αλλαγής. Με τέτοια ταχύτητα αλλαγής είναι πλέον αναπόφευκτος ο σχετικισμός στη γνώση και στις έννοιες. Σχετικισμός, όπως τουλάχιστον παρουσιάζεται στη σύγχρονη φιλοσοφία, σημαίνει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία επάνω σε ένα συγκεκριμένο ορισμό σε μια μεγάλη κλίμακα ιδεών και αντιλήψεων.

“The label “relativism” has been attached to a wide range of ideas and positions which may explain the lack of consensus on how the term should be defined. The profusion of the use of the term “relativism” in contemporary philosophy means that there is no ready consensus on any one definition”. ⁷²

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Kesler, ο σχετικισμός είναι μόνο ένα παιχνίδι, παρότι παράξενο, τόσο όσο ισχυρίζεται ότι δεν έχει κανόνες. Στην πραγματικότητα οι κανόνες του καθορίζονται από την εκάστοτε μόδα/ τάση που θεωρείται η πιο ισχυρή⁷³. Αποκτά, λοιπόν, νόημα μόνο μέσα στις δεδομένες συνθήκες που σχηματίζεται και συνεχώς αναδιαμορφώνεται, αναπροσαρμόζεται καθώς ο κόσμος και οι τάσεις αλλάζουν, διαφοροποιούνται.

Κατά τον Laudan, όπως αναφέρει ο Ξανθόπουλος «σχετικισμός είναι η θέση ότι ο φυσικός κόσμος και το είδος των αποδείξεων που έχουμε για τον κόσμο δεν επηρεάζουν τις πεποιθήσεις μας (για τον κόσμο) παρά (μόνο) λίγο ή καθόλου»(Ξανθόπουλος, 2015:253).

⁷¹ The universe and everything in it is only 5 minutes old, in Determined to be free

⁷² Here are three prominent, but not necessarily incompatible, approaches: Relativism First published Fri Sep 11, 2015, Stanford Encyclopedia of Philosophy.}

⁷³ Relativism is only a game, albeit a peculiar one, in as much as it claims to have no rules. In fact, its rules are set by whichever fashion is the strongest, Kesler Charles, Education, Cultural Relativism and the American Founding, Intercollegiate Review, Spring, 1989.

Ο Αγγλικός όρος *relativism* (= σχετικισμός), πρωτοχρησιμοποιήθηκε τον 19^ο αιώνα, όταν ο John Grote έγραψε ότι η ιδέα της μάσκας πάνω σε ένα πρόσωπο της φύσης είναιαυτό που ονομάζουμε «σχετικισμός». Αν το πρόσωπο της φύσης είναι η πραγματικότητα, τότε η μάσκα πάνω από αυτό είναι ό,τι μας δίνει η θεωρία, τόσο απατηλό, και αυτό είναι στην ουσία ο σχετικισμός

*“The English term “relativism” came into usage only in the 19th Century. John Grote was probably the first to employ it when in Exploratio Philosophica (1865) he wrote: The notion of the mask over the face of nature is.... what I have called “relativism”. If “the face of nature” is reality, then the mask over it, which is what theory gives us, is so much deception, and that is what relativism really comes to”.*⁷⁴ Παρά το γεγονός ότι ο σχετικισμός φαίνεται να είναι σύγχρονο φαινόμενο,

έχει τις ρίζες του πολύ παλιά, στην εποχή του Πρωταγόρα, όταν ο ίδιος φιλόσοφος είπε ότι ο άνθρωπος είναι αυτός ο οποίος είναι το μέτρο για όλα τα πράγματα για το ό,τι είναι ή για το ό,τι αυτά δεν είναι.⁷⁵

Δεν υπάρχει, λοιπόν, κάτι το απόλυτο, αλλά το καθετί παίρνει οντότητα μέσα από την ανθρώπινη παρέμβαση και ρυθμίζεται από τον άνθρωπο κατά πός ο ίδιος το βλέπει κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες.

Επίσης, ο Ηρόδοτος, Έλληνας ιστορικός του 5^{ου} αιώνα π.Χ., είναι σαν να είχε ενστερνιστεί αυτή την άποψη (περί σχετικισμού), όταν παρατήρησε ότι οι

⁷⁴Grote 1865: I.xi, 229.

⁷⁵ Although the term “relativism” is of recent coinage, doctrines and positions, with some of the hallmarks of contemporary relativism, date back to the very beginnings of Western philosophy. Protagoras of Abdera (c. 490–420 BC) is often considered the first overt champion of relativism, and his dictum *Man (anthrôpos) is the measure (metron) of all things (chrêmâtôn)*, of the things which are, that they are, and of the things which are not, that they are not (*tôn men ontôn hôs estî, tôn de mê ontôn hôs ouk estin*) (from Plato’s *Theaetetus* 152a 2–4)

διαφορετικές κοινωνίες έχουν διαφορετικά έθιμα και ότι κάθε άτομο πιστεύει ότι τα έθιμα της δικής του κοινωνίας είναι τα καλύτερα.⁷⁶

Τα είδη του σχετικισμού είναι πέντε:

- *Πολιτισμικός Σχετικισμός*: τα δεδομένα της εθνολογίας αποδεικνύουν ότι όχι μόνο οι γνώσεις, αλλά και τα συναισθήματα είναι το αποτέλεσμα του τύπου της κοινωνικής ζωής και της ιστορίας των ανθρώπων στους οποίους ανήκουμε.⁷⁷
- *Αντιληπτικός Σχετικισμός*,
υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να αντιληφθείς και να κατηγοριοποιήσεις τον κόσμο.⁷⁸
- *Σχετικισμός της αλήθειας*, ό,τι είναι αληθινό για ένα άτομο ή για μία κοινωνική ομάδα, μπορεί να μην είναι αληθινό για ένα άλλο άτομο ή για μία άλλη κοινωνική ομάδα.⁷⁹
- *Γνωσιολογικός Σχετικισμός*,
σύμφωνα με τον οποίο, τι μετράει η γνώση αν μία αντίληψη είναι λογική θα μπορ

⁷⁶ Herodotus, the Greek historian of the 5th century bc, advanced this view when he observed that different societies have different customs and that each person thinks his own society's customs are best. But no set of social customs, Herodotus said, is really better or worse than any other, Ethical relativism PHILOSOPHY, WRITTEN BY: James Rachels, Encyclopaedia Britannica

⁷⁷ The data of ethnology prove that not only our knowledge but also our emotions are the result of the form of our social life and of the history of the people to whom we belong. (Boas 1940: 636)

⁷⁸ The underlying rationale for this form of relativism is the anti-realist thesis that the world does not present itself to us ready-made or ready-carved; rather we supply different, and at times incompatible, ways of categorizing and conceptualizing it, Stanford Encyclopedia of Philosophy}

⁷⁹ Relativism about truth, or alethic relativism, at its simplest, is the claim that what is true for one individual or social group may not be true for another, and there is no context-independent vantage point to adjudicate the matter. What is true or false is always relative to a conceptual, cultural, or linguistic framework. , Stanford Encyclopedia of Philosophy.

ούσεν αποικίλει και να εξαρτάται από τοπικά αντιληπτικά ή πολιτιστικά πλαίσια και να στερείται οικουμενικής αποδοχής⁸⁰

- *Ηθικός Σχετικισμός*, κατά τον οποίο οι αντιλήψεις για το τι είναι καλό και τι είναι κακό, όχι μόνο μπορεί να διαφέρουν κατά πολύ μέσα στο χώρο και το χρόνο, αλλά και η ορθότητά τους εξαρτάται ή σχετίζεται με τις προσωπικές ή πολιτισμικές αντιλήψεις και πλαίσια⁸¹.

Κατά συνέπεια ο σχετικισμός είναι πολυδιάστατος και αφορά κάθε πτυχή του ατομικού και κοινωνικού ιστού μέσα στον οποίο υφάινεται η γνώση και αποκτά δυναμική και προοπτικές αύξησης της παραγωγικότητας και εξέλιξης.

Σύμφωνα με τους Harre και Krausz, όπως αναφέρει ο Ξανθόπουλος, οι μορφές σχετικισμού είναι δύο:

- Ο σκεπτικισμός, σύμφωνα με τον οποίο δεν υπάρχει καμία προνομιακή οπτική γωνία, καμία περιγραφή δεν θεωρείται αληθής και καμία εκτίμηση αξιών δεν είναι έγκυρη. Αυτός αποκαλείται από τους ίδιους κακόβουλος σχετικισμός (*malignrelativism*) και
- Η ανεκτικότητα, κατά την οποία όλες οι οπτικές γωνίες είναι εξίσου προνομιακές, όλες οι περιγραφές είναι αληθείς και όλες οι εκτιμήσεις των αξιών είναι εξίσου έγκυρες, αυτός αποκαλείται αβλαβής σχετικισμός (*benignrelativism*), (Ξανθόπουλος, 2015:255),

Παρά τη διαφορετική κατηγοριοποίηση του σχετικισμού, υπάρχουν δύο χαρακτηριστικά κοινά μεταξύ τους:

⁸⁰ Epistemic relativism is the thesis that cognitive norms that determine what counts as knowledge, or whether a belief is rational, justifiable, etc. could vary with and are dependent on local conceptual or cultural frameworks and lack the universality they aspire or pretend to., Stanford Encyclopedia of Philosophy

⁸¹ Briefly stated, moral relativism is the view that moral judgments, beliefs about right and wrong, good and bad, not only vary greatly across time and contexts, but that their correctness is dependent on or relative to individual or cultural perspectives and frameworks, Stanford Encyclopedia of Philosophy

- Όλα τα πράγματα, είτε πρόκειται για ηθικές αξίες, ομορφιά, γνώση, έννοια είναι σχετικά με κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο ή κάποια συγκεκριμένη άποψη (θρησκεία, γλώσσα, εποχή, υποκείμενο)
- Τίποτα από αυτά δεν είναι αποκλειστικά προνομιούχο έναντι των άλλων.⁸² Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο σχετικισμός αντιπροσωπεύει την εποχή μας, την κοινωνία μας, αφού υπάρχει τέτοια ευρύτητα πλουραλισμού και περισσότερο από κάθε άλλη εποχή η εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική κοινωνία μας έχει να επιλέξει ανάμεσα σε έννοιες σχετικές και όσο το δυνατόν έγκυρες που αντιστοιχούν μόνο στο τώρα, το οποίο δεν θα είναι ποτέ πια ίδιο με το αύριο.

Η ευθύνη, λοιπόν, για έναν άρτιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι μεγάλης βαρύτητας, αλλά και η δυσκολία πραγματοποίησής τους εξίσου μεγάλη. Χρειάζεται γνώση, όραμα και αγάπη για τον άνθρωπο, για το μαθητή που θα επιθυμούσε να είναι η ζωή του ευχάριστη, αισιόδοξη και δημιουργική.

⁸² Although there are many different kinds of relativism, they all have two features in common.

5.4. Διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα

Στη σύντομη ιστορία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται θεωρητικά πέντε μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρέχοντας στο εκπαιδευτικό σύστημα τη διακριτική ευχέρεια να υιοθετήσει το πληρέστερο ανάλογα με τα δεδομένα της εκάστοτε κοινωνίας.

5.4.1 Αφομοιωτικό μοντέλο

Γενικά, όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία, άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση, (Γεωργογιάννης, 1999: 46). Η αφομοίωση ορίζεται ως το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού που ακολουθεί αυτά της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής- πλουραλιστικής κοινωνίας.

Πρόκειται για το φαινόμενο *meltingpot*, που η μεταναστευτική ομάδα χάνει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία και αναμειγνύεται με την επικρατούσα κοινωνική ομάδα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μη διακρίνεται ως ξεχωριστή (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

Η αφομοιωτική αυτή πολιτική των χωρών υποδοχής, η οποία κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, είχε ως βασική της θέση ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο και οι όποιες πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν από το ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, δίδεται απόλυτη προτεραιότητα στην τέλεια γνώση της ομιλουμένης στη χώρα υποδοχής γλώσσα, οπότε μιλάμε για ένα μοντέλο **μονογλωσσικό** και **μονοπολιτισμικό**, όπου η μητρική γλώσσα και ο πολιτισμός σαφώς παραμελούνται.

Άρα, το αφομοιωτικό μοντέλο είναι ισοπεδωτικό για το μετανάστη, για τον αλλοδαπό μαθητή και τον αναγκάζει να απομακρυνθεί από τα δικά του πιστεύω και πρέπει. Τον αναγκάζει να λειτουργήσει αποκλειστικά με τα δεδομένα της κοινωνίας στην οποία έχει πάει για να συνεχίσει τη ζωή του.

5.4.2. Μοντέλο Ενσωμάτωσης

Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια, τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα όμως, ασκεί επίδραση σε αυτή και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της. Έτσι, ενώ με την αφομοίωση σημειώνεται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, αντίθετα με την ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της εθνικής ταυτότητας (Γεωργογιάννης, 1999: 47). Η προσέγγιση της ενσωμάτωσης αποδέχεται εκείνα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών που, παρά τις διαφορές τους με την κυρίαρχη κουλτούρα, δεν προσβάλλουν, πράγμα βέβαια το οποίο είναι όχι μόνο δύσκολο να καθοριστεί, αλλά και σχετικό. Άλλωστε, ο ίδιος ο όρος ενσωμάτωση προϋποθέτει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αναγνωρίζονται ως πολιτισμική ομάδα, η οποία επηρεάζει και επηρεάζεται από τον γηγενή πληθυσμό, αφού υπάρχει στην πραγματικότητα η αλληλεπίδραση της καθημερινότητας.

Στο μοντέλο αυτό, αναφέρει η Κεσίδου, δεν υπάρχει πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες, καθώς οι υπάρχουσες παραδόσεις τους μπορούν να αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας που αναπτύσσουν στη χώρα υποδοχής, (Κεσίδου, 2008: 25).

Το σχολείο, όμως, παραμένει κατά βάση μονοπολιτισμικό. Ακόμα και αν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει στοιχεία της κουλτούρας των μειονοτήτων, αυτά επιλέγονται σύμφωνα με τα πρότυπα και τα κριτήρια της κυρίαρχης κουλτούρας. Ο στόχος είναι η καλύτερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και όχι η πολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα σε όλους τους μαθητές. Επίσης, λαμβάνονται υποστηρικτικά μέτρα για την καλύτερη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου από τους μειονοτικούς μαθητές (Κεσίδου, 2008: 25).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν θέτει σε «κίνδυνο» τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Όσον αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, το σχολείο το μόνο που προσπαθεί να κάνει είναι να μάθει στο παιδί την εθνική του γλώσσα, δεν αλλάζει σε τίποτα όμως τη δομή του και απλά το μοντέλο αυτό αποτελεί μια πιο «ανοιχτή» προσέγγιση στο ζήτημα της ομαλής ένταξης των μεταναστών σε μια κοινωνία σε σχέση με το αφομοιωτικό.

5.4.3. Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες (ΗΠΑ, Αυστραλία, Ευρώπη, Καναδάς) ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Γι' αυτό έγινε μια μετατόπιση από εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, που είναι γνωστή στις επιστήμες της αγωγής ως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Πρόκειται για την ιδέα του «πολιτισμικού πλουραλισμού», που αναγνωρίζει τις ποικίλες μεταναστευτικές ομάδες ως φορείς διαφορετικής κοινωνικής ταυτότητας που διεκδικούν το σεβασμό της πολιτισμικής διαφοράς τους και τη θέση τους σε ένα εναλλακτικό πολυπολιτισμικό – και όχι μονιστικό- κοινωνικό μοντέλο (Γκόβαρης, 2004).

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση στηρίζεται στις εξής βασικές παραδοχές:

- Η αυτοεκτίμηση των παιδιών των μειονοτήτων ενισχύεται, όταν διδάσκονται στο σχολείο στοιχεία για το δικό τους πολιτισμό και τις ρίζες της ιδιαίτερης κουλτούρας τους. Είναι σαν να μοιράζονται με τους συμμαθητές τους γνώσεις για το δικό τους πολιτισμό ο οποίος με αυτό τον τρόπο όχι μόνο λειτουργεί ως πληροφορία, αλλά ως γνώση σημαντική για να μεταδίδεται στο σχολείο τους.
- Η αύξηση της αυτοεκτίμησης επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση των παιδιών των μειονοτήτων. Έτσι φαίνεται ότι η ένταξη πολιτισμικών στοιχείων των μειονοτήτων στα σχολικά προγράμματα έχει θετική επίδραση στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.
- Η γνώση των άλλων πολιτισμών θεωρείται ότι εμποδίζει τη δημιουργία στερεοτύπων και περιορίζει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις εις βάρος των μειονοτήτων. Συνεπώς, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως θεμελιώδης παράγοντας κοινωνικής αλλαγής (Ασκούνη Ν., Ανδρούτσου Αλ.,2001:23).

Εδώ σύμφωνα με τους υποστηρικτές του μοντέλου, η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου συνύπαρξης και ανάπτυξης όλων των πολιτισμών, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της.

Ο κυρίαρχος πολιτισμός ενώ δείχνει ανοχή και σεβασμό σε κάθε άλλο πολιτισμό ξεχωριστά, εντούτοις υπερβάλλει με τη συνάφεια και την ενότητα των πολιτισμών και επιχειρεί να τους παρουσιάσει σαν «μονολιθικά μπλοκ», προβάλλοντας τελικά τη διαφορετικότητα και κλείνοντας τον καθένα στο «πολιτισμικό του καβούκι», αναιρώντας με αυτό τον τρόπο την απαραίτητη αλληλεπίδραση (Νικολάου, 2000, σ.125, 128).

5.4.4.Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική, εστιάζει στις κοινωνικές ομάδες και οι υποστηρικτές του θεωρούν ότι πέρα από τις στάσεις των ατόμων πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών. Κεντρική ιδέα του είναι η αντιμετώπιση του ρατσισμού στους κοινωνικούς θεσμούς, στους οποίους οι μετανάστες πολίτες βίωναν καθημερινά το ρατσισμό. Κατά συνέπεια, το αντιρατσιστικό μοντέλο επικεντρώνεται περισσότερο στις κοινωνικές δυνάμεις που ενισχύουν το θεσμικό ρατσισμό και όχι στις ατομικές στάσεις και τους πολιτισμικούς παράγοντες κατά αποκλειστικότητα, όπως στο πολυπολιτισμικό πρότυπο.

Στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι η ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυλετική τους προέλευση, η δικαιοσύνη με την οποία το κράτος οφείλει να συμπεριφέρεται σε όλους και η χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών (Νικολάου, 2000 : 128-129).

Το αντιρατσιστικό πρότυπο προϋποθέτει εκτός από την άρση των προκαταλήψεων, την εξάλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι στις μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες και την καλυτέρευση των συνθηκών διαβίωσής τους (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

5.4.5.Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται και αυτό τη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως δράση για την αρχή της ισότητας ευκαιριών στην

εκπαίδευση και την κοινωνία. Ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων και έρχεται να δώσει τη δική του απάντηση στην εκπαίδευση, τη δική του αντιμετώπιση στην ετερογένεια της σύγχρονης τάξης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως Αρχή, ως Προσέγγιση και ως Κίνημα μεταρρύθμισης του σχολείου και της κοινωνίας γιατί ως Αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από τη φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση.

Ως Προσέγγιση, είναι αντίθετη σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική. Δεν αρκείται σε αντισταθμιστικής φύσεως παρεμβάσεις, αλλά προχωρεί σε βαθύτερες και ουσιαστικές αναθεωρήσεις των προγραμμάτων, των δομών και πρακτικών του σχολείου, για να πετύχει το άνοιγμα στον κοινωνικό του περίγυρο, όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις του.

Ως Κίνημα, σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους (Μάρκου Γ., 1997α).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι πιο σαφές και πιο συγκεκριμένο έναντι των προηγούμενων και αποτελεί αναμφισβήτητο το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης, καλλιεργώντας στα παιδιά την κριτική σκέψη και κάνοντας την παροχή ίσων ευκαιριών καθημερινή πρακτική.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορά βέβαια μια εκπαιδευτική πρακτική, ούτε ένα συγκεκριμένο μοντέλο, αλλά περισσότερο περιγράφει ένα τρόπο προσέγγισης της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Εμφανίζεται σαν ένας τρόπος για να ανιχνευθούν, να κωδικοποιηθούν και να ερμηνευθούν οι αλλαγές στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά πρότυπα, ως το σύγχρονο βήμα ελεύθερου διαξιφισμού και σύνθεσης των λόγων των διαφόρων κοινωνικών δυνάμεων. Αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας στο διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί η πολιτισμική ταυτότητα και το

μορφωτικό κεφάλαιο του εκάστοτε μαθητή (Γκόβαρης 2004, Κάτσικας και Πολίτου 1999, Κανακίδου και Παπαγιάννη 1994).

Πάντως, μια πολυπολιτισμική κοινωνία θα πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε να διδασκόμαστε από τις διαφορές μας, γιατί μόνο τότε η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πηγή πλούτου και όχι απειλή και μόνο τότε ο διπλανός μας μας βοηθά στο να αποκτήσουμε πλουσιότερες εμπειρίες προσεγγίζοντάς τον.

5.5. Πολυπολιτισμικότητα

«Ένα σημαντικό εύρημα είναι...ότι το έθνος είναι πολύ πιο ποικίλο το 2000 από ότι ήταν το 1990 και αυτή η ποικιλότητα είναι πολύ πιο περίπλοκη από όσο γνωρίζουμε ποτέ στο παρελθόν»

(PinalGeorge, όπως αναφέρεται στο TiedtP., 2016:51).

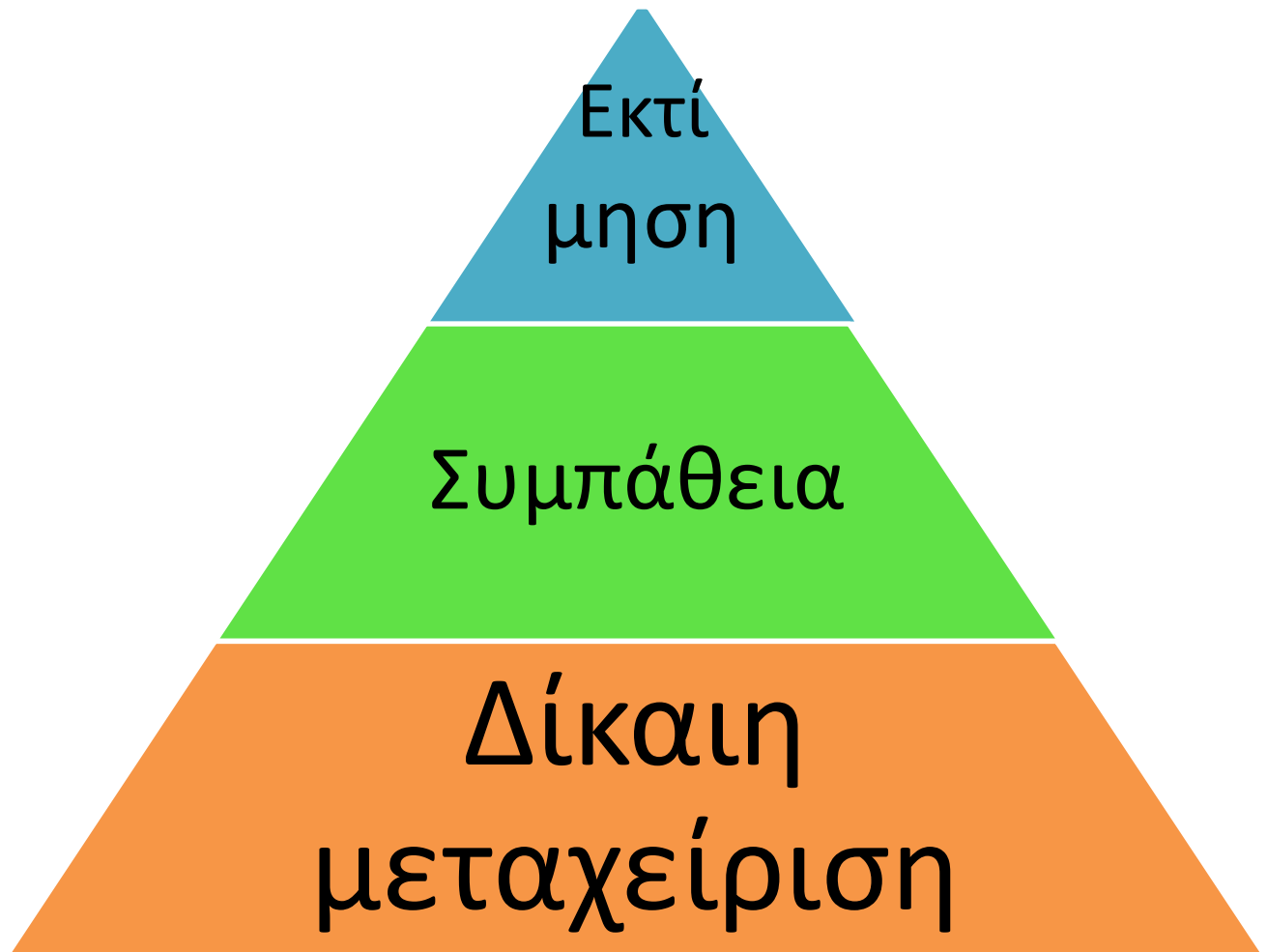
Με τον όρο πολυπολιτισμικότητα ή πολιτισμική ποικιλότητα εννοούμε την συνύπαρξη σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία κυρίως εδράζεται σε εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά. Η πολιτισμική διαφορετικότητα εκφράζεται επίσης μέσω του συστήματος αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσής της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς, του ενδυματολογικού κώδικα, της τέχνης και της λογοτεχνίας, καθώς και της θεώρησης του κόσμου και της αντιμετώπισης των φιλοσοφικών υπαρξιακών ζητημάτων. Η πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή, αναφέρεται σε ουσιαστικές αλλαγές που συντελούνται στη δομή της κοινωνίας ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και τρόπο ζωής.

Όσο για τον ορισμό της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπάρχει μία σύγκλιση των εκπαιδευτικών ως προς το εξής: « ***Μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι περιεκτική και θεμελιώδης για κάθε εκπαιδευτικό εγχείρημα. Με δεδομένη την κατανόηση της φύσης των ανθρώπινων διαφορών και της συνειδητοποίησης ότι τα άτομα προσεγγίζουν έννοιες από τη δική τους προοπτική, οι οπαδοί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι συνεπείς στην πεποίθησή τους ότι ο σεβασμός για την ποικιλότητα και την ατομική διαφορά είναι το κεντρικό συστατικό της έννοιας.*** (Doddcarley, όπως αναφέρεται στο TiedtP., 2016:53).

Στην πολυπολιτισμική διδασκαλία ορίζουμε την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως εξής: « Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια συμπεριληπτική διαδικασία διδασκαλίας/ μάθησης που εμπλέκει όλους τους μαθητές στο να αναπτύξουν μια αίσθηση αυτοεκτίμησης, στο να νιώσουν συναισθηματική ταύτιση (συμπάθεια) για

να προσεγγίσουν ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής και στο να βιώνουν ίσες ευκαιρίες για να πετύχουν στο έπακρο ανάλογα με το δυναμικό τους.(TiedtP., 2016: 58).

Πρέπει να διαχέεται σε ένα άρτια σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Μέσω κονστρουκτιβιστικών στρατηγικών μάθησης οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν άμεσα στο τι μαθαίνουν.



Εικόνα 1:Βασικοί στόχοι της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η γνώση πρέπει να παρέχεται μέσα από πολυπολιτισμικά βιβλία, ή για την ακρίβεια όλα τα βιβλία θα έπρεπε να είναι πολυπολιτισμικά, πράγμα το οποίο βέβαια δεν συμβαίνει.

Είναι πια ολοφάνερο ότι οι σημερινές κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, χαρακτηρίζονται από την πολυχρωμία και τη διαφορετικότητα των ατόμων που ζουν μέσα σε αυτές. Ο διπλάνός μας δεν είναι ίδιος με εμάς, μιλάει διαφορετική γλώσσα, έχει διαφορετική θρησκεία, διαφορετικό πολιτισμό και όμως προσπαθεί να βρει τρόπο να ενταχθεί, να αποκτήσει την παρεχόμενη εκπαίδευση, να εργαστεί και γενικά να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα σε μια κοινωνία – μωσαϊκό ανθρώπων από κάθε πλευρά του πλανήτη. Ίσως πάντως η μόνη σχεδόν πιθανότητα να ενταχθεί κανείς είναι η κατανόηση της κυρίαρχης γλώσσας μιας κοινωνίας. Η δε «πλήρης» κατανόηση μιας γλώσσας σημαίνει ότι έμμεσα αποδεχόμαστε το κυρίαρχο μοντέλο της κοινωνίας στην οποία ζούμε, τουλάχιστον στα πιο βασικά στοιχεία του.

Συναφής με τον όρο πολυπολιτισμικότητα είναι ο όρος διαπολιτισμικότητα, ο οποίος δεν δείχνει απλώς τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, αλλά προϋποθέτει την αλληλεπίδρασή τους, την ανταλλαγή απόψεων και γενικά είναι ένας όρος πιο σύγχρονος ίσως, αλλά σίγουρα πιο ενεργητικός, αφού προϋποθέτει τη διάδραση.

Ένα σοβαρό ζήτημα που προκύπτει είναι πώς θα ορίσουμε τις «πολιτισμικά διαφοροποιημένες» και «πολυπολιτισμικές κοινωνίες». Ένα ταξινομικό πλαίσιο κρατών, το οποίο περικλείει γλωσσολογικές και θρησκευτικές ομάδες, κοινωνικές τάξεις, εθνικότητες και εθνοτικές ομάδες, συνεπάγεται ότι οι περισσότερες ευρωπαϊκές κοινωνίες ήταν από ιστορικής άποψης – και κατά ένα μεγάλο ποσοστό συνεχίζουν να είναι – ιδιαίτερα διαφοροποιημένες.

Επομένως τα κράτη μέλη της Ε.Ε. χρειάζεται να αναπτύξουν διαπολιτισμικές πολιτικές, οι οποίες ενθαρρύνουν την ένταξη, με σκοπό να διασφαλίσουν ότι από νομικής και νομοθετικής πλευράς όλες οι ομάδες που κατοικούν σε μια πολιτεία χαίρουν των δικαιωμάτων που απορρέουν από την υπηκοότητα (J. Gundara-S. Jacobs, 2012: 95).

Η εφαρμογή ωστόσο διαπολιτισμικών δημοκρατικών διαδικασιών απέχει πολύ από το να γίνει πράξη (Dum, 1993, όπως αναφέρεται στο J.Gundara), καθώς αρκετά ζητήματα τα οποία αφορούν την ισότητα και την ισονομία όλων των πολιτών μιας δημοκρατικής κοινωνίας παραμένουν άλυτα. Η δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης,

ίσων ευκαιριών και αποτελεσμάτων εξακολουθεί να μην χαρακτηρίζει τις ευρωπαϊκές κοινωνίες.

5.6. Διαπολιτισμικότητα

*Την γλώσσα την ελληνική οι Ποσειδωνιάται
εξέχασαν τόσους αιώνες ανακατευμένοι*

με Τυρρηνούς, και με Λατίνους, κι' άλλους ξένους.

Το μόνο που τους έμενε προγονικό

ήταν μια ελληνική γιορτή, με τελετές ωραίες,

με λύρες και με αυλούς, με αγώνες και στεφάνους.

Κ' είχαν συνήθειο προς το τέλος της γιορτής

τα παλαιά τους έθιμα να διηγούνται,

και τα ελληνικά ονόματα να ξαναλένε,

που μόλις πια τα καταλάμβαναν ολίγοι.

Και πάντα μελαγχολικά τελείων' η γιορτή τους.

Γιατί θυμούνταν που κι' αυτοί ήσαν Έλληνες-

Ιταλιώτες έναν καιρό κι' αυτοί•

και τώρα πώς εξέπεσαν, πώς έγιναν,

να ζουν και να ομιλούν βαρβαρικά

βγαλμένοι -ω συμφορά!- απ' τον ελληνισμό.

Κ. ΚΑΒΑΦΗΣ

(Από τα Κρυμμένα Ποιήματα 1877;-1923, Ίκαρος 1993)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί «ως επικοινωνία μέσα από την οποία οι εταίροι (διδάσκοντες- διδασκόμενοι) αυτοπραγματώνονται καλλιεργώντας την ατομικότητά τους μέσα σε μια σχέση αλληλεπίδρασης».⁸³

Είναι μια αρχή που βασίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών, ένα ιδεώδες και όραμα χωρίς σαφή όρια έτσι ώστε η εφαρμογή της να υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς φορείς ανάλογα με την εκάστοτε κρατική πολιτική, χωρίς ένα σταθερό, επιστημονικά δομημένο πλάνο.

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας, της ικανότητας, δηλαδή, αποτελεσματικής

⁸³Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1994, σελ. 46.

διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς (Κεσίδου, 2008: 30). Η διαπολιτισμική δεξιότητα δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους αλλά και την πλειονότητα, τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας (Κεσίδου, 2008: 30).

Αφορά όλα τα οκτώδιαπολιτισμικά σχολεία που βρίσκονται στον ελλαδικό χώρο, ακόμα και εκείνα στα οποία δεν φοιτά κανένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής (Κεσίδου, 2008: 30). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται τόσο σε κρατικό όσο και σε διακρατικό επίπεδο (Κεσίδου, 2008:30). Το κρατικό αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών που ζουν στα όρια ενός κράτους ενώ το διακρατικό αφορά την πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε λαούς που ζουν σε διαφορετικά κράτη (Κεσίδου, 2008: 30).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αντίθετη με τη συγκρότηση πολιτισμικά και εθνικά εγκλωβισμένων ατόμων και αποσκοπεί στο να:

- Προσφέρει σε όλους τους μαθητές τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις γνώσεις τις οποίες χρειάζονται για να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν μέσα στον εθνικό πολιτισμό τους, μέσα στον κυρίαρχο πολιτισμό, αλλά και σε άλλους εθνικούς πολιτισμούς.

- Μετριάσουν τα οδυνηρά συναισθήματα που νιώθουν και οι διακρίσεις που υφίσταται μέλη εθνικών και φυλετικών ομάδων (Banks J.,1997).

Τα οδυνηρά συναισθήματα υπονομεύουν την ομαλή σχέση μεταξύ των ανθρώπων που ζουν στην ίδια κοινωνία.

Είναι προς το συμφέρον της πολιτικής δημοκρατίας να προστατεύει το δικαίωμα όλων των πολιτών να διατηρούν τους δεσμούς τους με τις εθνικές και πολιτισμικές ομάδες τους (Kymlicka, 1995). Τα άτομα αυτά είναι ικανά να παραμένουν πιστά τόσο στην εθνική τους ομάδα, όσο και στο έθνος- κράτος τους. (Banks, 1997α).

- Αποκτήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, ώστε να μπορούν να αναζητήσουν εργασία στην κοινωνία στην οποία πια ζουν.

• Δημιουργηθεί περιβάλλον φιλικό προς τους μαθητές που θα σέβεται την προσωπικότητά τους και θα τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης.

Το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών γι' αυτό είναι αναγκαίο οι ερευνητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους διδάσκοντες να δημιουργήσουν διευρυμένα προγράμματα σπουδών στα οποία θα ενσωματωθούν υλικά, ιδέες και αξίες από μια ποικιλία культурών.

Απαιτείται ένα δίκαιο παιδαγωγικό σύστημα όπου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τροποποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους έτσι ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών.

Οι δάσκαλοι, , όπως αναφέρει ο Banks, για να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους στο πολυπολιτισμικό σχολείο χρειάζεται να διαθέτουν τεσσάρων ειδών κατηγορίες γνώσεων:

- Γνώση των σημαντικών ερμηνευτικών προτύπων (paradigms) στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (ένα σύνολο αλληλένδετων ιδεών που εξηγούν ανθρώπινη συμπεριφορά ή κοινωνικό φαινόμενο)
- Γνώση των σημαντικών εννοιών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Ιστορική και πολιτισμική γνώση των κυριότερων εθνικών ομάδων
- Παιδαγωγική γνώση σχετικά με το πως πρέπει να προσαρμόζεται το πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας στις μοναδικές ανάγκες των μαθητών από διάφορες πολιτισμικές και εθνικές ομάδες και διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, (Banks,2004:91-92).

Οι δάσκαλοι οφείλουν να δίνουν έμφαση στη μείωση της προκατάληψης και να ενθαρρύνουν την ανεκτικότητα και την αποδοχή απέναντι στο χρώμα, την εθνότητα, τη θρησκεία, τις σωματικές ή νοητικές δυνατότητες.

Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν μια βαθύτερη διανοητική, πολιτική και ηθική αντίληψη του εαυτού τους και των άλλων.

Στη συνέχεια θα καταβληθεί προσπάθεια να ορίσουμε δύο έννοιες οι οποίες αποτελούν σημείο αναφοράς στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αυτές της αναγνώρισης και της ταυτότητας.

Οι δύο έννοιες, σύμφωνα με τον Ταίηλор, είναι καταλυτικής σημασίας στην πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς σχετιζόμενες μεταξύ τους, προσδίδουν μια νέα διάσταση. Η ταυτότητα υποδηλώνει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το ποιοι είμαστε καθώς και τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά που μας διέπουν ως ανθρώπινα όντα. Η βασική παραδοχή είναι ότι αφού η ταυτότητά μας συγκροτείται εν μέρει από την αναγνώριση ή την απουσία της ένα άτομο ή μια ομάδα μπορούν να υποστούν σοβαρή ζημία ή παραμόρφωση εάν οι άνθρωποι στην κοινωνία όπου ζουν τους μεταδίδουν την περιοριστική, μειωτική και περιφρονητική εικόνα που διατηρούν αναφορικά με αυτά, (Ταίηλор, 1997: 72).

Έχουν υπάρξει πολλές περιπτώσεις στην ανθρώπινη ιστορία όπου η απουσία αναγνώρισης ή έστω η εσφαλμένη αναγνώριση απέβη πολύ επιζήμια οδηγώντας σε μία μορφή καταπίεσης, σε μία σύνθλιψη της προσωπικότητας και τελικά στον εγκλωβισμό του ατόμου μέσα στον ίδιο τον εαυτό. Έχουν αναφερθεί παραδείγματα γυναικών, οι οποίες λόγω της υπερβολικής καταπίεσης διαστρέβλωσαν την εικόνα που είχαν για τον εαυτό τους, εμποτίστηκαν με ένα αίσθημα κατωτερότητας με μειωμένο αίσθημα αυτοεκτίμησης και φυσικά κατέστησαν ανίκανες να εκμεταλλευτούν την οποιαδήποτε ευκαιρία για κοινωνική ανέλιξη.

Παρόμοιο είναι το παράδειγμα σε κάποιες κοινωνίες λευκών, οι οποίοι προέβαλαν μια μειωτική εικόνα για τους μαύρους οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις δεν κατάφεραν να την αποφύγουν, καθώς ουσιαστικά με κάποιο τρόπο προσαρμόστηκαν σε αυτή. Έτσι αυτόματα η αυτο-υποτίμησή τους, οδηγεί στην καταπίεσή τους. Γίνεται σαφές λοιπόν ότι αυτού του είδους η επιβολή ταυτότητας, η βίαιη και απάνθρωπη, οδηγεί στο μαρasmus της προσωπικότητας, στη συρρίκνωση των ευκαιριών για ομαλή κοινωνική διαβίωση και όχι σπάνια στον εξευτελισμό. Εξάλλου πώς μπορεί να υπάρξει υγιής ταυτότητα χωρίς να προηγηθεί η αναγνώριση της αξίας του ατόμου;

Κατά τον ίδιο συγγραφέα, η συγκρότηση ταυτοτήτων δεν γίνεται στην απομόνωση, αλλά μέσω μιας διαλογικής αντιπαράθεσης με τους ανθρώπους που σχετιζόμαστε από την οποία δεν λείπουν και οι πραγματικοί διάλογοι. Η ουσία είναι ότι στην αρχή του 21ου αιώνα μιλάμε ακόμη για συγκρότηση και αναγνώριση ταυτότητας, για αξιοπρέπεια, για σεβασμό, κάτι το οποίο τουλάχιστον θα έπρεπε να θεωρείται αυτονόητο από τη στιγμή που η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική και εμείς, ως άτομα, υποτίθεται προοδευτικοί.

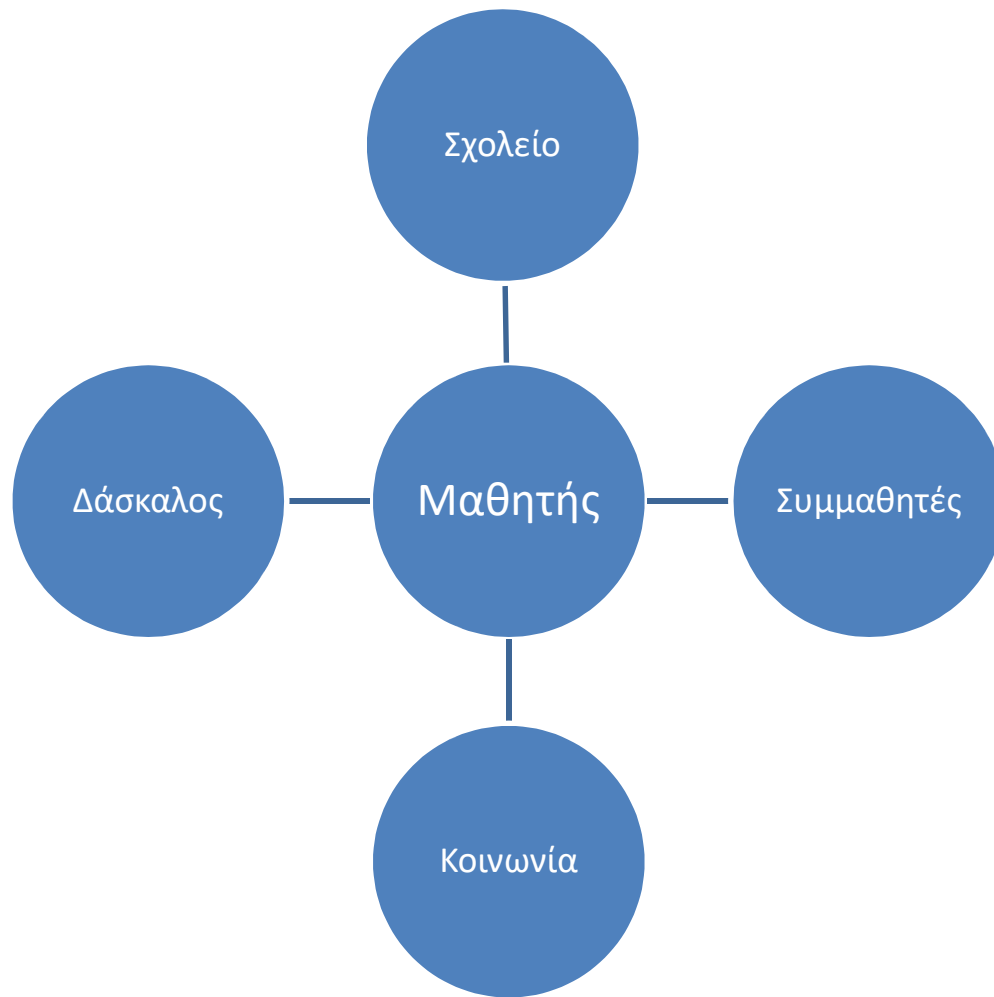
Η δημοκρατία, σύμφωνα με τον Ταίηλορ, η οποία οφείλει να εγγυάται τα δικαιώματα και την ευημερία των πολιτών συχνά παρατηρείται πως έχει αποποιηθεί το ρόλο της και η κοινωνία δεν είναι λίγες οι φορές που φλέγεται και είναι πιθανόν να πυροδοτηθούν επικίνδυνες καταστάσεις. Αλλά και με πιο επιεική χαρακτηρισμό έχει πλήρως αποτύχει και στο θέμα αναγνώρισης της ταυτότητας, καθώς παραβλέπεται το γεγονός ότι η ταυτότητα αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία και αξία, (Ταίηλορ, 1997: 144).

Μελέτες και έρευνες έχουν ακόμα καταστεί ανεπαρκείς και αναποτελεσματικές στο να καταλήξουν σε ένα συγκεκριμένο άξονα λειτουργίας της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Τα βασικά ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα: Είναι όλοι οι πολιτισμοί ίσοι; Μήπως οι πολιτισμοί πολλές φορές αισθάνονται ότι απειλούνται από την προοπτική μιας πολιτισμικής εξόντωσης;

Υπάρχει προσέγγιση των πολιτισμών με την υπόθεση ότι είναι ισάξιοι; Είμαστε πρόθυμοι να δούμε τους άλλους πολιτισμούς ως τέτοιους που μπορούν να εμπλουτίσουν τον δικό μας ή θεωρούμε ότι μόνο τον καταδυναστεύουν; Αυτά και πολλά άλλα ερωτήματα μας κάνουν να προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε ενδελεχώς τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να είναι αποτελεσματική τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία.

Θα επιχειρήσουμε τώρα να δώσουμε και μια άλλη διάσταση στο θέμα, προσεγγίζοντας το ερώτημα-δίλημμα: κοινοτισμός ή φιλελευθερισμός; Είναι η κοινότητα που καθορίζει την πορεία του ατόμου ή το άτομο έχει την ελευθερία να λειτουργεί ελεύθερο δημιουργώντας και ακολουθώντας το δικό του αξιακό κώδικα.

Η ουσία είναι πάντως πως στον 21ο αιώνα χρειαζόμαστε ένα νέο είδος πολίτη, αυτόν που ο Kymlicka αποκαλεί «πολυπολιτισμικό πολίτη» και προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινηθούμε όλοι.



Εικόνα 2: απεικόνιση της θέσης του μαθητή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

5.7. Κοινοτισμός-Η θεωρία του κοινοτισμού

Οι θεωρητικοί, λίγοι στον αριθμό, που ασχολήθηκαν με το ζήτημα στις δεκαετίες του 1970 και 1980 υπέθεσαν ότι ουσιαστικά η αντιπαράθεση γύρω από την

πολυπολιτισμικότητα ισοδυναμούσε ουσιαστικά με την αντιπαράθεση μεταξύ «φιλελεύθερων» και «κοινοτιστών». Το ζήτημα, δηλαδή, συνοψιζόταν απλά στο αν το άτομο μπορεί να λειτουργήσει «αυτόνομα» ή αν οι αρχές του, τα πιστεύω και οι αξίες του οριοθετούνται από την κοινότητά του.

Οι φιλελεύθεροι ατομικιστές ισχυρίζονται ότι το άτομο προηγείται ηθικά της κοινότητας και ότι η κοινότητα μας ενδιαφέρει μόνο και μόνο επειδή συνεισφέρει στην ευζωία, στην ευημερία των μελών της (Kymlicka, 2005: 458) . Έτσι, είναι στη διακριτική τους ευχέρεια να υιοθετήσουν πλήρως τις αρχές της κοινότητας ή να τις τροποποιήσουν, ακόμα και να τις απορρίψουν προκειμένου να θωρακίσουν το είναι τους.

Οι κοινοτιστές από την πλευρά τους αμφισβητούν αυτή την αντίληψη περί «αυτόνομου» ανθρώπου, θεωρώντας ότι οι άνθρωποι είναι «ενταγμένοι» σε ιδιαίτερους κοινωνικούς ρόλους και σχέσεις. Έτσι, κατά κάποιο τρόπο παραμένουν στον τρόπο ζωής και τις αξίες που κληρονόμησαν και οποιαδήποτε προνομιακή αντιμετώπιση της ατομικής αυτονομίας θεωρείται καταστροφική για την κοινότητα, (Kymlicka, 2005:459).

Υπέρμαχος του κοινοτισμού και της εφαρμογής του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο Alasdair MacIntyre, σύμφωνα με τον οποίο ο φιλελευθερισμός με την έννοια του ατόμου πάνω από οτιδήποτε άλλο οδήγησε σε αδιέξοδο και η λύση βρισκόταν στις αξίες της κοινότητας. Η ουσία, πάντως, είναι πως σε πολλές περιπτώσεις ο κοινοτισμός αντί να αμβλύνει τις συγκρούσεις και τις αντιπαράθεσεις της διαπολιτισμικότητας, αποδείχτηκε ανεπαρκής και η ανάγκη για ατομική προαγωγή και προάσπιση ήταν πια ορατή.

5.8. Φιλελευθερισμός-Η θεωρία του φιλελευθερισμού

Ο φιλελευθερισμός συνήθως αναφέρεται ως «μία ιστορικά σημαντική προσέγγιση της πολιτικής θεωρίας που υποστηρίζεται από μία ποικιλία πολιτικών θεωρητικών, από τον Rawls μέχρι τους νεοφιλελεύθερους (libertarians)» (J. Hampton, 1997:170).

Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει προκειμένου να γίνει διασαφήνιση του όρου και πολλές προσεγγίσεις ανάλογα με τη χώρα που επιχειρήθηκε αυτό και τις δεδομένες κάθε φορά συνθήκες. Ο φιλελευθερισμός πάντως είναι υπέρμαχος της προάσπισης της ελευθερίας του ατόμου μέσω του περιορισμού της ισχύος του κράτους. Προάγει τα ατομικά δικαιώματα με περιορισμένη κρατική εξουσία. Στο φιλελευθερισμό τα μειονοτικά δικαιώματα είναι συμβατά με τη φιλελεύθερη πολιτισμικότητα εφόσον πρώτον προστατεύουν την ελευθερία του ατόμου στο εσωτερικό της ομάδας και δεύτερο προάγουν τις σχέσεις ισότητας μεταξύ των ομάδων (Kymlicka, 2005).

Κεντρική ηθική αξία του φιλελευθερισμού έγινε η ωφέλεια, η οποία δίνει έμφαση στην ευτυχία του ατόμου. Εδώ έρχεται ο Mill και η θεωρία του ωφελιμισμού στην οποία αποτυπώνεται η ευδαιμονία να διακρίνει το εγωϊστικό συμφέρον, τη σκοπιμότητα (expediency), όπως την αποκαλεί ο φιλόσοφος από το ανιδιοτελές συμφέρον το οποίο αποκαλεί απλά συμφέρον (interest).⁸⁴

Επίσης, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η αρχή της ωφέλειας δεν εξαντλείται στην αναζήτηση της ευτυχίας, αλλά περιλαμβάνει και την αποφυγή ή το μετριασμό της δυστυχίας, γιατί με αυτό τον τρόπο η ευδαιμονία προσεγγίζεται έστω και σε ηπιότερο βαθμό.

Ο φιλελευθερισμός, λοιπόν, συνίσταται στη διάρθρωση των μεμονωμένων αλληλεπιδράσεων στην κοινωνία στη βάση ενός συνόλου δικαιωμάτων που απαιτούν από τα ανθρώπινα όντα να σέβονται την ελευθερία και την ισότητα του άλλου. Αυτά τα δικαιώματα δεν είναι υποχρεωτικό να εκφράζονται ως φυσικά ή ανθρώπινα δικαιώματα. Υπάρχουν φιλελεύθερες θεωρίες οι οποίες στηρίζουν την υιοθέτηση τέτοιων δικαιωμάτων με το επιχείρημα ότι τόσο οργανωμένες κοινωνίες θα επιτύχουν χρησιμότητα ή ευτυχία σε μεγαλύτερο βαθμό από οποιοδήποτε άλλο εναλλακτικό κοινωνικό σύστημα⁸⁵.

⁸⁴ Mill John Stuart, “ Utilitarianism” 1861, στο “The Collected Works of John Stuart Mill, vol.10, ed. J.M.Robson, University of Toronto Press, Routledge & Kegan Paul 1969, p. 223-246.

⁸⁵ Cambridge University Press 978-0-521-88314-6 - The Liberal Project and Human Rights: The Theory and Practice of a New World Order John Charvet and Elisa Kaczynska-Nay

Οφилελευθερισμός κατά τον 20^ο κυρίως αιώνα κάνει μετατόπιση της προτεραιότητας που μέχρι τότε δινόταν αποκλειστικά στην ελευθερία του ατόμου στο να μπορέσει να γίνει συμβατή με θέματα ισότητας. Ο Rawls στο βιβλίο του *Μια θεωρία για τη δικαιοσύνη* (1971) θέτει ερωτηματικά σχετικά με τη δικαιοσύνη και το κοινωνικό κράτος και προσπαθεί να καταδείξει ότι πράγματι είναι εφικτή η προστασία της ελευθερίας και της ισότητας ταυτοχρόνως.

Με τον ίδιο τρόπο αξιοποιείται και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αφού συμβάλλει στο να αισθανθούν ολοκληρωμένα και χαρούμενα τα μέλη της πολύχρωμης κοινωνίας.

Το τι είναι τελικά σωστό φυσικά και δεν μπορεί να απαντηθεί μονολεκτικά και είναι στο χέρι τόσο της πολιτείας όσο και του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά όλο το εκπαιδευτικό υλικό προσαρμόζοντάς το κάθε φορά όσο το δυνατό αποτελεσματικότερα στη δεδομένη κοινωνία ώστε να διασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία της και η ικανοποίηση του ατόμου.

5.9. Kymlicka

*Η μοίρα μας πρέπει να καθορίζεται από τις επιλογές μας και όχι από τις
περιστάσεις* Will Kymlicka

OKymlicka, από τη σκοπιά της πολιτικής φιλοσοφίας του 21^{ου} αιώνα, αντικατοπτρίζει το πνεύμα και το κλίμα των σύγχρονων συζητήσεων στην πολιτική φιλοσοφία και καταπιάνεται με τα ουσιαστικά ζητήματα της πολιτικής θεωρίας, κάνοντας ελάχιστες αναφορές σε ζητήματα μεθόδου. Όντας οπαδός μιας ριζοσπαστικής εκδοχής εξισωτικού φιλελευθερισμού, γενική κατεθυντήρια ιδέα του είναι η αρχή της ισότητας και το ερώτημα που τίθεται ρητά ή σιωπηρά είναι ποια σύγχρονη θεωρία την ερμηνεύει καλύτερα συλλαμβάνοντας πληρέστερα όλες τις πολυσύνθετες πλευρές της.⁸⁶

Με πυρήνα της φιλοσοφίας του τα θέματα ισότητας, φέρει στην καρδιά της πολιτικής θεωρίας ζητήματα μέχρι πρόσφατα παραμελημένα, όπως η πολιτισμική διαφορά, ο φεμινισμός, ζητήματα τα οποία αναζωπυρώνουν εντάσεις και ζητήματα ανισότητας, ενώ καινοτομεί ταυτόχρονα συνδέοντας τα φιλελεύθερα ιδεώδη με θέματα όπως ο εθνικισμός και η πολιτική διαφορά. Στόχος του μέσα σε όλο αυτό παραμένει η επίτευξη, η δημιουργία και η λειτουργία μιας κοινωνίας όπου οι υποτιθέμενες διαφορές δεν λειτουργούν σαν τροχοπέδη, αλλά στα πλαίσια ίσης μεταχείρισης και παροχής ελευθερίας στα μέλη της.

«Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να προστατέψουμε τις σημαντικές ελευθερίες και όχι η ποσότητα της ελευθερίας καθαυτή» (Kymlicka, 2005: 51), πρεσβεύει ο Kymlicka, παραθέτοντας ένα εξαιρετικό παράδειγμα του Taylor, στο οποίο συγκρίνει δύο χώρες την Αλβανία και την Αγγλία, οι οποίες επιβάλλουν περιορισμούς στην ελευθερία, με την πρώτη να επιβάλλει ποιοτικά σημαντικότερους, αλλά ποσοτικά λιγότερους περιορισμούς και τη δεύτερη να επιβάλλει ποιοτικά λιγότερο σημαντικούς, αλλά ποσοτικά περισσότερους περιορισμούς. Ο ποιοτικός περιορισμός στην ελευθερία είναι αυτός που δημιουργεί τα ουσιαστικότερα προβλήματα στα άτομα και γι' αυτό θεωρεί ότι οι σημαντικές ελευθερίες για το άτομο πρέπει να διαφυλάσσονται. Αυτό, αν μη τι άλλο, δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα, δείχνει σεβασμό σε αξίες, προστατεύει τον αξιακό κώδικα του ατόμου.

⁸⁶ Τα στοιχεία αυτά αναφέρει ο Γρηγόρης Μολυβάς στην εισαγωγή που κάνει στο βιβλίο του WillKymlicka *«Η Πολιτική Φιλοσοφία της Εποχής μας»*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2005.

Ίσως είναι αρκετά εύκολο να παρατηρήσουμε και στην καθημερινή ζωή ότι το άτομο λειτουργεί αποτελεσματικότερα και αυτό έχει αντίκτυπο στο σύνολο όταν δεν στερείται σημαντικές ελευθερίες του, ενώ σε αντίθετη περίπτωση το αίσθημα στέρησης και καταπίεσης δημιουργεί θυμό, επαναστατικότητα και αναταραχή.

Η πολυπολιτισμικότητα ήρθε στο προσκήνιο όταν οι προγενέστερα αποκλίνουσες κοινωνικές ομάδες, άρχισαν να βγαίνουν από την κατάσταση παραγκωνισμού που βρισκόταν και να διεκδικούν τη θέση τους, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους μέσα στην κοινωνία. *«Το παραδοσιακό μοντέλο επέκτασης των δικαιωμάτων σε όλους τους πολίτες έδινε βαρύτητα στην οικονομική ιεραρχία και προσπαθούσε μέσα από την αναδιανομή και τις οικονομικές παρεμβάσεις να τους εξισώσει. Αδιαφορούσε όμως για τις ανισότητες κύρους που έχουν να κάνουν με την ταυτότητα των ατόμων, όπως προσδιορίζεται στην εκάστοτε κοινωνία από το γεγονός ότι κάποιος είναι Εβραίος, μαύρος, ομοφυλόφιλος, γυναίκα κ.ο.κ»* (Kymlicka, 2005: 60).

Η ανάγκη ώστε να μην υστερεί μία ομάδα έναντι κάποιας άλλης, οδήγησε στα αιτήματα για αναγνώριση, αιτήματα τα οποία σχετίζονται πια και με πολιτισμικά θέματα, αιτήματα που διεκδικούν την πολιτισμική αναγνώριση. Στην πολυπολιτισμική κοινωνία του 21^{ου} αιώνα ο Kymlicka διακρίνει πέντε διαφορετικές κατηγορίες μειονοτήτων (εθνικές μειονότητες, μετανάστες, απομονωτιστικές εθνοθησκευτικές ομάδες, τους μετοίκους και τις φυλετικές ομάδες κάστας) και εισηγείται *«την επέκταση της ιδιότητας του πολίτη σε κάθε μειονοτική ομάδα που έχει εγκατασταθεί για μεγάλη περίοδο σε μία χώρα»* (Kymlicka, 2005:62). Φέρνει τέλος στο προσκήνιο θέματα που αφορούν το φεμινισμό, προσεγγίζοντας μία πολύ ενδιαφέρουσα αντίληψη για το γεγονός ότι παρά την εγκατάλειψη της ιδέας για την κατωτερότητα των γυναικών, η θέση τους επί της ουσίας δεν βελτιώθηκε.

Εν κατακλείδι, η προσπάθειά του έγκειται στη δημιουργία ενός φιλελεύθερου πλαισίου για τη δίκαιη μεταχείριση των μειονοτήτων, ενός πλαισίου που θα αξιώνει τις μειονότητες και θα τις καταστήσει πηγή πλούτου για την κοινωνία και όχι απειλή.

Είναι γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν ως χαρακτηριστικό τους την ποικιλομορφία και τον πολιτισμικό πλουραλισμό, χαρακτηριστικά τα οποία είτε αγνοήθηκαν πλήρως είτε καταπνίχτηκαν, αφού το πρότυπο του «κανονικού πολίτη»,

βασίζονταν σε συγκεκριμένες ιδιότητες και απέκλειαν οποιονδήποτε παρέκλινε από αυτό. Έτσι, θεωρούνταν «κανονικός πολίτης» όποιος ήταν λευκός, ετερόφυλος και σωματικά ικανός άνδρας. Όλοι οι υπόλοιποι αισθάνονταν περιθωριοποιημένοι ή στιγματισμένοι και έτσι έγινε επιτακτική η ανάγκη για κάποια μορφή αυτού που η Iris Marion Young αποκαλεί «διαφοροποιημένη ιδιότητα του πολίτη» (Kymlicka, 2005: 431).

Ο Will Kymlicka με το βιβλίο του *Multicultural Citizenship* (1995), συζητεί την ιστορία της εφαρμοσμένης φιλελεύθερης σκέψης για τις μειονότητες και ενώ διατηρεί το σκληρό πυρήνα του πολιτικού φιλελευθερισμού περί αυτονομίας, υποστηρίζει το επιχείρημα της κοινωνιολογίας ότι, κάθε ατομικότητα χρειάζεται ρίζες, δηλαδή, κοινότητα, κουλτούρα και ιστορία. Για το λόγο αυτό ο Kymlicka υπερασπίζεται την «εθνική» κουλτούρα ως πηγή φιλελευθερισμού και προτείνει μια φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα γνωστή ως *culturalist consensus*.

Η θεωρητική προσέγγιση του Kymlicka αποσκοπεί στη δημιουργία και ύπαρξη ισορροπίας ανάμεσα στα πολιτισμικά δικαιώματα των μειονοτήτων και στην ανάγκη δημιουργίας εθνών- κρατών που θα αγκαλιάζουν τις μειονότητες. Κρίνει δε απαραίτητη τη διάκριση ανάμεσα στα μειονοτικά δικαιώματα τα οποία αποτελούν συστατικό στοιχείο και συμπλήρωμα των φιλελεύθερων ατομικών δικαιωμάτων και στα μειονοτικά δικαιώματα που συγκρούονται με αυτά. Γίνεται, λοιπόν, πρεσβευτής της φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας που αποδέχεται αυτού του είδους τα μειονοτικά δικαιώματα που προασπίζουν τα άτομα στο εσωτερικό της ομάδας και προάγουν τις σχέσεις ισότητας ανάμεσα στις ομάδες.

Υπάρχουν φυσικά ομάδες οι οποίες «απορρίπτουν την ιδέα της ενσωμάτωσης σε έναν «κοινό» εθνικό πολιτισμό».

Οι κάτοικοι του **Κεμπέκ** αποτελούν μία ιδιαίτερη περίπτωση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, αφού αποτελούν μία εθνική μειονότητα που δεν έπαψε να διεκδικεί μεγαλύτερη αυτονομία, ώστε να προβεί στη δική της ανταγωνιστική εθνική οικοδόμηση και με αυτό τον τρόπο να προστατεύσει και να διαδώσει τον κοινωνιακό («societal», είναι ο όρος στην Αγγλική έκδοση) της πολιτισμό σε ολόκληρη την παραδοσιακή εδαφική της περιοχή (Kymlicka W., 2005: 475).

Για να πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή, ας διασαφηνίσουμε τον όρο εθνική μειονότητα. Με το συγκεκριμένο όρο εννοούμε μια ομάδα που αποτελεί πλήρη και λειτουργική κοινωνία στα ιστορικά πάτρια εδάφη της, προτού ενσωματωθεί σε ένα ευρύτερο κράτος (Kymlicka W., 2005:474). Οι εθνικές μειονότητες μπορούν να υποδιαιρεθούν σε δύο κατηγορίες: «υποκρατικά έθνη» και «γηγενείς λαούς». Τα υποκρατικά έθνη είναι έθνη που, αν και τώρα πια δεν διαθέτουν δικό τους κράτος μέσα στο οποίο να είναι η πλειονότητα, στο παρελθόν μπορεί να διέθεταν ή να είχαν επιδώσει τη δημιουργία του. Σε αυτή την περίπτωση ανήκει το Κεμπέκ, οι κάτοικοι του οποίου θα ήθελαν να σχηματίσουν το δικό τους κράτος, αλλά ηττήθηκαν στην πάλη για την πολιτική εξουσία. Έτσι, χρειάστηκε να δημιουργηθεί ένα φάσμα διαφοροποιημένων δικαιωμάτων και ένα πλέγμα πολιτικών θεσμών που να λειτουργούν στη δική τους γλώσσα.

Ο Kymlicka αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα ως απάντηση στην εθνική οικοδόμηση, ξεκινώντας με την υπόθεση ότι «το φιλελεύθερο κράτος, στην κανονική του λειτουργία, ακολουθεί την αρχή της **καλοπροαίρετης αμέλειας** (benign neglect) απέναντι στην εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία», εννοώντας ότι οι εθνοπολιτισμικές ομάδες μπορούν να διατηρούν τις εθνοπολιτισμικές τους ταυτότητες μέσα σε αυτό, όπως άλλωστε μπορούν να διατηρούν και τη δική τους θρησκεία, με την προϋπόθεση ότι δεν αξιολογεί κάποιον πολιτισμό ή κάποια γλώσσα ως ανώτερη έναντι των υπολοίπων. Μπορεί να αποφανθεί βέβαια το κράτος ότι θα χρησιμοποιείται κάποια γλώσσα ως η επίσημη όχι επειδή είναι ανώτερη, αλλά επειδή για παράδειγμα είναι πιο διαδεδομένη, άρα καθιστά την επικοινωνία πιο αποτελεσματική. Η κρατική, λοιπόν, ουδετερότητα συνίσταται όχι στον αποκλεισμό της προαγωγής μιας συγκεκριμένης γλώσσας ή μιας συγκεκριμένης θρησκείας, αλλά στον αποκλεισμό συγκεκριμένου είδους επιχειρημάτων υπέρ αυτών. Οι πραγματικές πολιτικές των Ηνωμένων Πολιτειών στοχεύουν στο να ενσωματώσουν τις διάφορες ομάδες στον αποκαλούμενο « κοινωνιακό (societal) πολιτισμό» (Kymlicka, 1995:470). Η ονομασία του στοχεύει στην έμφαση που δίνεται στους κοινωνικούς θεσμούς και στην κοινή γλώσσα παρά σε θέματα θρησκείας ή σε θέματα κουλτούρας.

Πάντως, στις περιπτώσεις που οι θεσμοί λειτουργούν σε άλλη γλώσσα από αυτή των μειονοτήτων, λειτουργούν δηλαδή στη γλώσσα της κυρίαρχης κουλτούρας, ο Kymlicka διακρίνει τέσσερις βασικές επιλογές σε αυτές:

- Δυνατότητα για μαζική μετανάστευση σε κάποιο πιο φιλικό προσκείμενο προς αυτούς κράτος
- Αποδοχή της ενσωμάτωσής τους στον πολιτισμό της πλειονότητας, διεκδικώντας ίσως εϋνοικότερους όρους ενσωμάτωσης
- Διεκδίκηση των δικαιωμάτων και των διαδικασιών αυτοκυβέρνησης προκειμένου να διατηρήσουν το δικό τους κοινωνιακό πολιτισμό
- Αποδοχή της περιθωριοποίησής τους και επιζήτηση μόνο της λειτουργίας τους στο περιθώριο της κοινωνίας (Kymlicka, 1995:471).

Στην περίπτωση που οι μειονότητες αποκλείουν την περίπτωση της μαζικής μετανάστευσης χρειάζεται να υιοθετηθούν συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου να περιοριστούν οι πιέσεις της εθνικής οικοδόμησης, αφού σχεδόν όλες οι εθνοπολιτισμικές μειονότητες εκτός κάποιων εθνοθρησκευτικών σεκτών μεταναστών που επιλέγουν την περιθωριοποίηση επιδιώκουν να συμμετέχουν στο σύγχρονο κόσμο. Για να γίνει σαφής ο τρόπος με τον οποίο οι μειονοτικές ομάδες επηρεάστηκαν από την εθνική οικοδόμηση της πλειονότητας, ο Kymlicka πραγματεύεται με συντομία πέντε μειονοτικές ομάδες, τις εθνικές μειονότητες, τις ομάδες μεταναστών, τις απομονωτιστικές εθνοθρησκευτικές ομάδες, τους μετοίκους και τους Αφροαμερικανούς και καταλήγει ότι η εθνική οικοδόμηση της πλειονότητας σε μία φιλελεύθερη δημοκρατία είναι θεμιτή υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- Καμία ομάδα κατοίκων που διαμένουν σε μια χώρα για μεγάλη χρονική περίοδο δεν πρέπει να αποκλείεται από την ιδιότητα του μέλους του πολίτη και έχει τη δυνατότητα να γίνει ισότιμο μέλος, εφόσον το επιθυμεί
- Στο βαθμό που οι μειονότητες πιέζονται να ενταχθούν στο έθνος, η ένταξη αυτή θα ήταν σκόπιμο να αφορά πρωταρχικά τη θεσμική και γλωσσική ένταξη και όχι τα έθιμα, τον τρόπο ζωής ή τις θρησκευτικές πεποιθήσεις
- Οι εθνικές μειονότητες επιτρέπεται να επιδίδονται στη δική τους εθνική οικοδόμηση, ώστε να μπορούν να διατηρούνται ως διακριτοί κοινωνικοί πολιτισμοί (Kymlicka, 1995:490).

Δημιουργείται, λοιπόν, μία διαλεκτική της εθνικής οικοδόμησης και των μειονοτικών δικαιωμάτων, όπου από τη μια δημιουργούνται οι πολιτικές εθνικής οικοδόμησης από το κράτος και από την άλλη γίνονται διεκδικήσεις δικαιωμάτων από τις μειονότητες.

Για να υπάρχει ισορροπία σε αυτή τη σχέση, πρέπει η αλληλεπίδραση να πραγματώνεται σε κλίμα δικαιοσύνης και η πολυπολιτισμικότητα να επιτρέπει το δικαίωμα έκφρασης και δικαιοσύνης ώστε να μην υπάρχει αντίδραση εκ μέρους τους ενάντια στη βίωση της αδικίας. Η κοινωνία των μεγάλων προβλημάτων του 21^{ου} αιώνα είναι προφανές ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει τονίζοντας τις διαφορές, γιατί *«όσο περισσότερο τονίζουμε τις πολιτισμικές μας διαφορές, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες να δουλέψουμε από κοινού και να καταπολεμήσουμε την οικονομική ανισότητα»* (Kymlicka, 1995:495).

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο και στην ελληνική πραγματικότητα, να αντιμετωπιστεί η πολυπολιτισμικότητα από τη θετική της πλευρά, να μην βιώνονται αδικίες εκ μέρους των μεταναστών ώστε να υπάρχει κοινωνική αρμονία η οποία μπορεί να εγγυηθεί τη σταθερότητα και την εξεύρεση βιώσιμων λύσεων για την αντιμετώπιση των έντονων οικονομικών προβλημάτων που οδηγούν την κοινωνία σε πλήρη αστάθεια και σύγχυση.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση από τον πολιτικό φιλόσοφο Kymlicka της εποχής μας δίνει μια άλλη διάσταση στο συσχετισμό διαπολιτισμικότητας και πολυπολιτισμικότητας και αξίζει πράγματι να παρουσιαστεί και να σχολιαστεί.

5.9.1. Πολυπολιτισμικές πολιτείες και διαπολιτισμικοί πολίτες

Στην προκειμένη περίπτωση Will Kymlicka πραγματεύεται την ιθαγένεια ως προς το να είσαι μέλος σε μία πολιτική κοινότητα και ως εκ τούτου σηματοδοτεί/προσδιορίζει τη σχέση ανάμεσα στην κοινότητα και τον πολίτη. Ένας τρόπος ωστόσο για να διασαφηνίσει την « πολυπολιτισμική ιθαγένεια» είναι να προσδιορίσει την

εικόνα τόσο της πολιτείας όσο και του ατόμου. Τα δύο βασικά ερωτήματα αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης πολυπολιτισμική πολιτεία- διαπολιτισμικός πολίτης που τίθενται είναι τα εξής:

- *Πολυπολιτισμικότητα ως προς την πολιτεία*: τι θα σήμαινε για το σύνταγμα, τους θεσμούς και τους νόμους της πολιτείας να είναι πολυπολιτισμική;
- *Διαπολιτισμικότητα ως προς τον πολίτη*: τι είδους γνώσεις, απόψεις, αξίες και διαθέσεις θα έπρεπε ένας διαπολιτισμικός πολίτης να κατέχει;

Και όλα αυτά ως προς το να υπάρχει αρμονία, γιατί είναι πάμπολλες οι συγκρούσεις που προκύπτουν πάντα από τέτοιου είδους σχέσεις.

Ο όρος «ιθαγένεια» αναφέρεται στην ιδιότητα του μέλους σε μία πολιτική κοινότητα και κατά συνέπεια καθορίζει μία σχέση ανάμεσα στο άτομο και την πολιτεία. Οποιαδήποτε αντίληψη περί ιθαγένειας, ωστόσο, θα κάνει αναπόφευκτα υποθέσεις για τους δύο πόλους αυτής της σχέσης (πολιτεία- άτομο). Διαφορετικά μοντέλα ιθαγένειας στηρίζονται σε διαφορετικές εικόνες για τη φύση της πολιτείας και / ή σε διαφορετικές εικόνες για τη φύση των ατόμων που ανήκουν σε αυτή.

Τι είναι όμως επακριβώς η «**πολυπολιτισμική πολιτεία**»; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της;

Όπως αναφέρει ο Kymlicka, αυτά έχουν να κάνουν με κάθε χώρα χωριστά, το βέβαιο είναι πάντως πως όλα απορρίπτουν τα προηγούμενα που χαρακτήριζαν τα ομοιογενή έθνη- πολιτείες.

Μέχρι πρόσφατα, όλες οι πολιτείες φιλοδοξούσαν να είναι «έθνη- πολιτείες». Σε αυτό το μοντέλο, η πολιτεία λειτουργούσε σαν να ήταν το κτήμα της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, η οποία χρησιμοποιούσε την πολιτεία για να προωθεί τη δική της ταυτότητα, γλώσσα, ιστορία, πολιτισμό, λογοτεχνία, μύθους, θρησκεία κτλ, και η οποία προσδιόριζε την πολιτεία σαν έκφραση εθνότητας (η κυρίαρχη ομάδα ήταν συνήθως αυτή της πλειοψηφίας, αν και μερικές φορές η μειοψηφία ήταν αυτή που επέβαλε την κυριαρχία της όπως για παράδειγμα οι Λευκοί στη Νότια Αφρική).

Δεν υπάρχει τίποτα το φυσικό με αυτά τα έθνη- πολιτείες γιατί ελάχιστες είναι οι μονο-εθνικές χώρες στον πλανήτη, με χαρακτηριστικότερα παραδείγματα την

Ισλανδία, την Πορτογαλία και την Κορέα. Στις περισσότερες χώρες, το είδος της εθνικής ομοιογένειας έπρεπε να κατασκευαστεί ενεργά από την πολιτεία μέσα από μια μεγάλη ποικιλία από τακτικές «κτισίματος του έθνους», οι οποίες ενθάρρυναν την προτιμώμενη εθνική ταυτότητα, καταθλίβοντας τις υπόλοιπες. Δημόσιες πρακτικές χρησιμοποιούνταν για να προάγουν και να εγκαθιδρύσουν μια κοινή εθνική γλώσσα, εθνική ιστορία και μυθολογία, εθνικούς ήρωες, εθνικά σύμβολα, εθνική λογοτεχνία, εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εθνικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, εθνικό στρατό και σε κάποιες περιπτώσεις εθνική θρησκεία και άλλα.

Όσοι αντιστέκονταν αυτή την εθνοποίηση υποβάλλονταν σε πολιτική αποδυνάμωση, οικονομική διάκριση και πολλές φορές σε «δημογραφική μηχανική» (πίεση δηλαδή των μελών τους να διασκορπιστούν ή εγκατάσταση μελών της κυρίαρχης ομάδας στο έδαφος των μειονοτήτων). Με αυτό τον τρόπο επιχειρούνταν η δημιουργία ενός ομοιόμορφου, ιδανικού έθνους. Μοναδική, ίσως εξαιρετική στις Δυτικές κοινωνίες αποτελεί η Ελβετία, η οποία ουδέποτε επιδίωξε την ομοιομορφία στο έθνος της.

Παρόλα αυτά έχουν γίνει σε πολλά έθνη προσπάθειες εναντίον αυτής της ομοιομορφίας και υπέρ της διατήρησης γλώσσας, πολιτισμού κ.ά, προσπάθειες δηλαδή για την ύπαρξη «πολυπολιτισμικών» εθνών, οι οποίες παρότι διαφέρουν από χώρα σε χώρα, εντούτοις διέπονται από τις ίδιες βασικές αρχές:

- Πρώτον και κύριο, μια πολυπολιτισμική πολιτεία, περιλαμβάνει την απάρνηση της παλαιότερης ιδέας ότι το έθνος το κατέχει μία μόνο εθνική ομάδα, αλλά η κυρίαρχη αντίληψη είναι ότι το έθνος ανήκει εξίσου σε όλους τους πολίτες του.
- Κατά συνέπεια, μία πολυπολιτισμική πολιτεία απαρνείται τις τακτικές αφομοίωσης ή αποκλεισμού των μελών της μειονότητας ή της μη κυρίαρχης ομάδας.
- Η πολυπολιτισμική πολιτεία παραδέχεται την ιστορική αδικία ενάντια στη μειονότητα και προσφέρει κάποιου είδους θεραπεία για την αποκατάστασή της.

Έτσι, δεν επιδιώκεται πια ένα μονοπολιτισμικό έθνος, αλλά ένα έθνος το οποίο σέβεται τη διαφορετικότητα. Ένα έθνος το οποίο θα διακρίνεται για την ομαλή

λειτουργία και την ισορροπία του, χωρίς να υποτιμούνται ή να υποθάλπονται η φωνή και τα πιστεύω των μειονοτήτων.

Βέβαια, το επιθυμητό είδος της πολυπολιτισμικής πολιτείας εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις δυνατότητες και τις φιλοδοξίες της κάθε ομάδας, πράγμα το οποίο με τη σειρά του εξαρτάται από τη συγκέντρωση της ομάδας στην επικράτεια και από τα επίπεδα κακής μεταχείρισης που έχει υποστεί ιστορικά.

Στη συνέχεια, χρειάζεται να δούμε ποιος είναι ο «διαπολιτισμικός πολίτης». Τι είδους συνήθειες, πεποιθήσεις και αρετές θα έπρεπε να κατέχει και να χρησιμοποιεί όταν έχει να κάνει με τη διαφορετικότητα; Καθώς έχει ήδη αναφερθεί, είναι σημαντικό η αντίληψη του διαπολιτισμικού πολίτη να «ταιριάζει» με το μοντέλο της πολυπολιτισμικής πολιτείας γιατί καμιά πολυπολιτισμική κοινωνία δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς οι πολίτες της να σέβονται τις τρεις προαναφερόμενες αρχές.

Το πρώτο βήμα που πρέπει να γίνει είναι και το δυσκολότερο. Το να δεχτεί κάποιος τις τρεις αρχές (βλ. προηγουμένως σ.179) συχνά απαιτεί τη μάχη ενάντια σε δεκαετίες ή και αιώνες από βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις ενάντια στη μειοψηφία και τις μη κυρίαρχες ομάδες. Η εκπαίδευση εδώ μπορεί να παίξει πολύ σημαντικό ρόλο, για παράδειγμα το να διδάχτούν τα παιδιά για την πραγματικότητα της κοινωνικής αδικίας που συντελείται και να εξερευνηθεί γιατί προηγούμενες ιδεολογίες περί εθνοποίησης ήταν ουσιαστικά παράνομες τουλάχιστον πολύ άδικες. Είναι σημαντικό μέσα από την εκπαίδευση να διδαχθούν τα άτομα μέσα σε μια πολιτεία που πρέπει να ανασχηματιστεί για να στεγάσει τη διαφορετικότητα ότι αυτά τα ίδια δεν χρειάζεται να γίνουν πιο διαπολιτισμικά στην καθημερινή τους ζωή.

Πολλές φορές, βέβαια, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο να δημιουργούνται ολόκληρες δομές και θεσμοί ξεχωριστοί μέσα στην κοινωνία, οπότε από τη μια μπορεί να μην υπάρχουν προστριβές ανάμεσα στη μειονότητα και την κυρίαρχη ομάδα (όπως στο Κεμπέκ), από την άλλη όμως δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων, οπότε ουσιαστικά δεν υπάρχει διαπολιτισμικότητα. Έτσι, ένας διαπολιτισμικός πολίτης θα πρέπει να οριστεί κάπως διαφορετικά. Σύμφωνα με τον Kymlicka, δεν θα πρέπει

απλώς να στηρίζει τις τρεις αρχές της πολυπολιτισμικής πολιτείας, αλλά να διαθέτει και μία ποικιλία από θετικές ατομικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα.⁸⁷

Έτσι, θα είναι περίεργος και όχι φοβισμένος με το διαφορετικό και θα ωθείται να μάθει περισσότερα πράγματα για τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τις απόψεις του άλλου, του διαφορετικού, θα είναι πρόθυμος να αλληλεπιδράσει. Αυτούτουείδουξηαλληλεπίδρασηείναιπιαπολύτιμηγιατίδιευρύνει τους ορίζοντές μας, μας παρέχει καινούριες προοπτικές και μας διδάσκει να έχουμε πιο κριτική σκέψη απέναντι στις κληρονομημένες μας παραδόσεις, είναι με λίγα λόγια ένα σημαντικό κομμάτι της αυτοβελτίωσης.⁸⁸

Όπως συνεπάγεται, θα ήταν ιδανική συνθήκη να επιτυγχάναμε τέλεια πολυπολιτισμική πολιτεία με τέλειους διαπολιτισμικούς πολίτες. Προκύπτουν, όμως προβλήματα, τα οποία πρέπει να επιλυθούν, τα κυριότερα εκ των οποίων είναι τα εξής:

- Ποια είναι τελικά η ομάδα για την οποία πρέπει να γνωρίζουμε περισσότερα, γιατί υπάρχει το παράδειγμα με τις παράλληλες πολιτείες, όπου οι πολίτες ενδιαφέρονται να κάνουν συναλλαγές με τον ευρύτερο κόσμο, να μάθουν ξένες γλώσσες, αλλά διαφορετικές από των ομάδων που ζουν δίπλα τους, απλά και μόνο επειδή μπορεί να τους δώσουν περισσότερες ευκαιρίες ανάπτυξης. Για χάρη της προόδου, λοιπόν, και της ανάπτυξης υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι προτιμούν την *παγκόσμια διαπολιτισμικότητα* από την *τοπική διαπολιτισμικότητα*.

Μία προσωπική ερμηνεία που μπορεί να δοθεί σε αυτό είναι ότι είναι πιο εύκολο για τους πολίτες μιας κοινωνίας να πάρουν θέση και να υποστηρίξουν δικαιώματα ανθρώπων που δεν ζούνε δίπλα τους. Έτσι «προτιμούν» να μην

⁸⁷ “an intercultural citizen is someone who not only supports the principles of a multicultural state, but also exhibits a range of more positive personal attitudes towards diversity”, Kymlicka: Multicultural states and intercultural citizens

⁸⁸ : it expands our horizons, provides new perspectives, and teaches us to reflect more critically on our own inherited traditions. It is, in short, an important part of selfdevelopment. Kymlicka: Multicultural states and intercultural citizens

είναι πολυπολιτισμικοί σε σχέση με τα δικαιώματα των γειτόνων τους. Όπως είναι πιο εύκολο να «ξεπεράσουμε» τις κοινωνικές προκαταλήψεις, αλλά όχι τις ατομικές. Αν αυτό τους δίνει ταυτόχρονα τη δυνατότητα να ικανοποιούν βασικές τους ανάγκες, τότε ακόμη ευκολότερα στρέφονται σε αυτή την προτίμηση.

- Ένα άλλο πρόβλημα προκύπτει από το γεγονός ότι υπάρχουν ομάδες οι οποίες απορρίπτουν τον ισχυρισμό ότι η διαπολιτισμική ανταλλαγή οδηγεί σε προσωπική ανάπτυξη και εμπλουτισμό. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν κάποιες συντηρητικές θρησκευτικές ομάδες οι οποίες βλέπουν τη διαπολιτισμική ανταλλαγή (τοπική ή παγκόσμια) σαν απειλή στον τρόπο της ζωής τους και είναι υπέρμαχοι των πολυπολιτισμικών πολιτειών αλλά όχι και των διαπολιτισμικών πολιτών. Έτσι, καταφεύγουν σε δικά τους σχολεία και οδηγούνται σε απομόνωση.

Παρουσιάστηκε στην παράγραφο αυτή μία πολύ ενδιαφέρουσα άποψη του WillKymlicka που πραγματεύεται τη διαπολιτισμικότητα μέσα από μια άλλη οπτική γωνία, από την ύπαρξη πολυπολιτισμικών πολιτειών με διαπολιτισμικούς πολίτες, ανθρώπους δηλαδή οι οποίοι αναπτύσσουν μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης από πραγματικό ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερα πράγματα και οι οποίοι συγχρόνως καθόλου δεν ενοχλούνται από την ύπαρξη της διαφορετικότητας δίπλα τους, γύρω τους, κοντά τους.

Παρά τα προβλήματα που παρουσιάζονται και σε αυτή τη βάση, υπάρχει ένας στόχος ουσιαστικός, μία κατεύθυνση προς την οποία αν δουλέψουμε όλοι θα φτάσουμε στο σημείο να χαιρόμαστε ουσιαστικά όταν μιλάμε για διαπολιτισμικότητα, γιατί θα είναι μία κατάσταση δημιουργική, αισιόδοξη ότι μπορούμε να καταφέρουμε πολύ περισσότερα πράγματα όταν υπάρχει αληθινή σχέση με τον συνάνθρωπό μας. Έτσι, θα επιτευχθεί τόσο η τοπική όσο και η παγκόσμια διαπολιτισμικότητα και η καθημερινότητά μας θα είναι η πρακτική του σεβασμού και της αξιοπρέπειας απέναντι στο διαφορετικό, η προσωπική μας ενδυνάμωση, η ανθρώπινη παρακαταθήκη στη ζωή μας.

5.10. Taylor

«Η απουσία αναγνώρισης ή η εσφαλμένη αναγνώριση μπορούν να αποβούν επιζήμιες και να αποτελέσουν μια μορφή καταπίεσης, η οποία καταλήγει στον εγκλωβισμό και σ'έναν εσφαλμένο, διαστρεβλωμένο και στερημένο τρόπο ύπαρξης»

(Charles Taylor, 1997:72)

Ο Charles Taylor πρεσβεύει την άποψη ότι μια κοινωνία για να λέγεται δημοκρατική, οφείλει να αντιμετωπίζει όλα της τα μέλη ως ίσα μεταξύ τους. Τίθεται όμως το ερώτημα μέχρι ποίου σημείου μπορεί να επιτραπεί στα μέλη η ανάπτυξη της ταυτότητάς τους και μέχρι ποίου σημείου μπορεί να υπάρξει αποδοχή της διαφορετικότητας.

Όπως αναφέρει στην εισαγωγή του βιβλίου *«Πολυπολιτισμικότητα»* (Taylor: 1997), η Amy Gutmann «σήμερα, είναι δύσκολο να εντοπίσουμε μία κοινωνία, η οποία εκδημοκρατίζεται ή είναι ήδη δημοκρατική, όπου δεν θα βρίσκεται σε εξέλιξη κάποια διαμάχη σχετικά με το αν και το πώς θα πρέπει οι δημόσιοι θεσμοί να αναγνωρίζουν την ταυτότητα των πολιτισμικών και μειονεκτουσών μειονοτήτων».

Έχουμε επανειλημμένα διαπιστώσει ότι υπάρχει σύγχυση ως προς το τι σημαίνει ίσα δικαιώματα για τους πολίτες μιας κοινωνίας όπου οι πολιτισμικές ταυτότητες είναι διαφορετικές. Σημαίνει απλά ίσα δικαιώματα στην πρόσβαση των βασικών αγαθών ή μήπως το θέμα είναι πιο πολύπλοκο;

Ο Charles Taylor μας προσκαλεί να αναστοχαστούμε σχετικά με το θεμελιώδες ζήτημα της αναγνώρισης της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των ομάδων-θρησκευτικών κοινοτήτων, φεμινιστικών οργανώσεων, πολιτικών και πολιτισμικών μειονοτήτων...- που συνυπάρχουν στους κόλπους της κοινωνίας. Αποστασιοποιείται ο ίδιος από τις πολιτικές αντιπαραθέσεις σχετικά με θέματα πολυπολιτισμικότητας και προσφέροντας μία ιστορική φιλοσοφική προσέγγιση ανατρέχει στο τίμημα της εκάστοτε πολιτικής αναγνώρισης.

Ας ξεκαθαρίσουμε όμως τι σημαίνει ο όρος ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Taylor, η ταυτότητα αφορά το «ποιοι είμαστε» και το «από πού ερχόμαστε» Taylor (1997:82),.

Γι' αυτό αποτελεί το υπόστρωμα που νοηματοδοτεί τις προτιμήσεις μας, τις επιθυμίες, τις γνώμες και τις προσδοκίες μας. Εάν αποκτώ πρόσβαση σε κάποια από τα πράγματα που εκτιμώ μόνο μέσω της σχέσης μου με το πρόσωπο που αγαπώ, τότε αυτό καθίσταται μέρος της ταυτότητάς μου.

«Η ανακάλυψη πάντως της ταυτότητάς μου δεν συντελείται σε απομόνωση, αλλά αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσω ενός διαλόγου, είτε κυριολεκτικού, είτε εσωτερικού που διεξάγω με τους άλλους» (Taylor, 1997:82). Έτσι εξηγείται και το πώς σχηματίζεται η ταυτότητα είτε ενός ερημίτη, είτε ενός μοναχικού καλλιτέχνη, είναι πολύ πιθανόν το αποτέλεσμα ενός εσωτερικού διαλόγου με τους άλλους, κατά συνέπεια δεν συντελείται στην απομόνωση.

Η αναγνώριση της ταυτότητας, λοιπόν, έχει πολύ μεγάλη βαρύτητα στα θέματα πολυπολιτισμικότητας, αφού αποτελεί για τον άνθρωπο ένα σύνολο προτιμήσεων, σχέσεων, αλληλεπιδράσεων, ένα υπόβαθρο το οποίο τον προσδιορίζει που σημαίνει ότι προσδιορίζει και τις ενέργειές του, αλλά και τη δυναμική του στη ζωή. Με το να έχει το δικαίωμα αναγνώρισης της ταυτότητας, αισθάνεται ότι έχει το δικαίωμα να είναι ο άνθρωπος έτσι όπως ονειρεύεται τον εαυτό του, αλληλεπιδρώντας με υγιή τρόπο με τα μέλη της κοινωνίας.

Εδώ, βέβαια, υπάρχει η άποψη της Wolfστο (Taylor, 1997:45), η οποία επικεντρώνει την προσοχή της στην πρόκληση που συνιστούν ο φεμινισμός και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και στηρίζει την άποψη ότι η πολιτική αναγνώριση για παράδειγμα της ιδιαιτερότητας των γυναικών ως γυναικών ταυτίζεται με την παραδοχή ότι οι γυναίκες δεν είναι ίσες αλλά κατώτερες και μπορεί να αρκούνται σε υποδεέστερες κοινωνικές θέσεις.

Ανάλογα μπορεί να σκεφτεί κανείς και για θέματα πολυπολιτισμικότητας, όπου πολλές φορές με το να τονίζουμε ή και απλά να παραθέτουμε στοιχεία των μειονεκτουσών ομάδων, απλά επισημαίνουμε την κατωτερότητά τους και δεν επιτυγχάνουμε την ίση αντιμετώπιση ή μεταχείριση.

Όπως κι αν έχει, στη σύγχρονη πολιτική σκέψη εγείρεται πολύ συχνά η αξίωση της αναγνώρισης και της δημιουργίας ταυτότητας αποδεκτής στα πλαίσια της εκάστοτε κοινωνίας.

Εγείρεται η πολιτική της ισότητας στην αξιοπρέπεια, η οποία εδράζεται στην ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται ίσου σεβασμού. Έτσι, ο επιλεγόμενος φορέας αξίας γίνεται το *καθολικό ανθρώπινο δυναμικό*, ικανότητα η οποία ενυπάρχει μέσα στον κάθε άνθρωπο. Σε ένα διαπολιτισμικό τουλάχιστον επίπεδο, προβάλλεται το αίτημα ο καθένας να περιβάλλει με σεβασμό όλες τις πολιτισμικές ομάδες που συνυπάρχουν μέσα στην κοινωνία (Taylor, 1997: 91-92).

Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, ο σεβασμός θα έπρεπε να είναι και το κυρίαρχο σημείο στη σημερινή πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα και η συγκρότηση και μετάδοση της γνώσης να πραγματοποιείται πάνω στα θεμέλια του σεβασμού και της αξιοπρέπειας του ανθρώπου.

Ίσως η πολιτική της αναγνώρισης της ταυτότητας να μπορεί να στρέψει όλους τους υπεύθυνους προς μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης, όπου δεν θεωρείται δεδομένο ότι ο αλλοδαπός μαθητής ή ο πρόσφυγας θα πρέπει να συγκροτήσει τη γνώση του αποκλειστικά και μόνο στη γλώσσα της χώρας υποδοχής χωρίς καμιά διευκόλυνση ή στήριξη και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γνωσιακό απόθεμα που διαθέτει στη μητρική του γλώσσα.

5.11. Συμπεράσματα

Η μελέτη των θεωριών συγκρότησης και μετάδοσης της γνώσης μας βοηθά στο να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα για έναν άρτιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ο οποίος θα αποβεί αποτελεσματικός για την εξέλιξη του ανθρώπου και της κοινωνίας του.

Η Πλατωνική θεωρία:

- ✓ Πρεσβεύει ότι η γνώση προέρχεται από τις ιδέες, οι οποίες υπάρχουν *a priori* στο άτομο
- ✓ Συνδέει τη γνώση με τη νόηση, με τις νοητικές διεργασίες, άρα και την ύπαρξή της ανεξάρτητα της πραγματικότητας και της αποκτηθείσης εμπειρίας
- ✓ Απορρίπτει τον καταναγκαστικό χαρακτήρα της γνώσης, αφού θεωρεί ότι τέτοιου είδους γνώση δεν μένει στην ψυχή, κατά συνέπεια είναι άστοχο και να αποκτηθεί με τόσο εφήμερο χαρακτήρα
- ✓ Η συγκρότηση και μεταβίβαση της γνώσης παίρνει μια ευχάριστη χροιά και ταυτόχρονα αποσκοπεί στη δημιουργία ευδαιμονίας και στο σχηματισμό μιας κοινωνίας αξιών
- ✓ Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν εξίσου λόγο στη γνώση, αφού η ευημερία του ατόμου και της κοινωνίας είναι ανεξάρτητη του φύλου.

Ο Αριστοτέλης με τη θεωρία του:

- ✓ Πρεσβεύει την εμπειρική- βιωματική γνώση. Δεν απορρίπτει τις ιδέες, αλλά θεωρεί ότι σχηματίζονται βάσει της εμπειρικής πραγματικότητας και δεν προϋπάρχουν
- ✓ Η γνώση, δηλαδή, για τον Αριστοτέλη αποκτά πιο πρακτικό- εμπειρικό χαρακτήρα και είναι αυτή που δημιουργείται μέσα από την καθημερινότητα του ατόμου
- ✓ Μοιράζεται με τον δάσκαλό του Πλάτωνα την άποψη ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει καταναγκασμός γιατί δεν υπάρχουν μόνιμα αποτελέσματα με αυτό τον τρόπο, οπότε και εδώ η συγκρότηση και μεταβίβαση της γνώσης αποκτά ευχάριστο χαρακτήρα
- ✓ Η παιδεία θα πρέπει να έχει δημόσιο χαρακτήρα, ώστε να μπορεί να ελέγχεται και το είδος της παρεχόμενης γνώσης και ο έλεγχος να ασκείται καθαρά από το κράτος
- ✓ Οι γυναίκες όμως, δεν δικαιούνται ίσης μεταχείρισης με των ανδρών όσον αφορά την παιδεία και τη γνώση, μια θέση που προβάλλει τις ανισότητες στην κοινωνία και όσον αφορά το τόσο σημαντικό θέμα της γνώσης

Η θεωρία του **Ορθολογισμού**:

- ✓ Η συγκρότηση της γνώσης βασίζεται σε απόλυτα νοητικές διεργασίες, ο νους λειτουργεί αυτόνομα από τις αισθήσεις και συλλαμβάνει τη βέβαιη γνώση
- ✓ Ο νους κατέχει *a priori* περιεχόμενο και ο Ορθός Λόγος είναι το μέσο που θα τον οδηγήσει στην Απόλυτη Αλήθεια
- ✓ Η γνώση δεν έχει όρια, δεν είναι πεπερασμένη
- ✓ Οι ιδέες είναι έμφυτες στον άνθρωπο, γεννιέται δηλαδή ο άνθρωπος με γνωσιακό υπόβαθρο

Σύμφωνα με τη θεωρία του **Εμπειρισμού**:

- ✓ Ο άνθρωπος γεννιέται *tabularasa* (άγραφο χαρτί) και όλη η γνώση σχηματίζεται *aposteriori*
- ✓ Οι ιδέες υπάρχουν, αλλά είναι οι αναπαραστάσεις της πραγματικής ζωής, αυτές που σχηματίζονται καθημερινά από αυτά που βιώνουμε
- ✓ Η γνώση προέρχεται αποκλειστικά από ό, τι μπορεί να γίνει αντιληπτό με την παρατήρηση και την αισθητηριακή αντίληψη
- ✓ Στη γνώση υπάρχουν όρια, δεν είναι δηλαδή πεπερασμένη
- ✓ Η γνώση σχετίζεται αποκλειστικά με το τι βιώνει και τι αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος, η συγκρότηση της γνώσης, λοιπόν, έχει να κάνει με μηχανισμούς που εξαρτώνται από τον ίδιο

Η Θεωρία του **Καντ** επιδιώκει τη σύνθεση εμπειρισμού και ορθολογισμού, το συγκερασμό των δύο αυτών σημαντικών θεωριών, έτσι σύμφωνα με αυτόν:

- ✓ Η εμπειρία είναι τυφλή χωρίς τη νόηση στην συγκρότηση της γνώσης
- ✓ Η νόηση παρομοίως είναι κενή χωρίς την εμπειρία
- ✓ Η εμπειρία συσσωρεύεται από την αλληλεπίδρασή μας με τον εξωτερικό κόσμο, ο νους όμως είναι αυτός που ταξινομεί και οργανώνει τις συσσωρευμένες εμπειρίες, έχει λοιπόν καταλυτικό ρόλο στη συγκρότησή της
- ✓ Η συγκρότηση της εμπειρίας πραγματοποιείται χωρίς να προηγείται γνώση, άρα δεν υπάρχει *a priori* γνωσιακό υπόβαθρο

- ✓ Υπάρχουν όμως *a priori* μηχανισμοί συγκρότησης και με αυτό τον τρόπο οδηγούμαστε στην απόκτηση της γνώσης
- ✓ Κατά τη νοητική διεργασία είναι απαραίτητη η αυτενέργεια του ατόμου

Η θεωρία του **Dewey**:

- ✓ Είναι η θεωρία του Εμπειρισμού και του Πραγματισμού συγκερασμένη με ωφελμιστικό περιεχόμενο
- ✓ Δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια και η γνώση είναι κατασκευή της οποίας η χρησιμότητα προσδιορίζεται από την ωφελμιστικότητά της στην καθημερινή ζωή
- ✓ Η γνώση αποτελεί εργαλείο στα χέρια του μαθητή γι' αυτό και η θεωρία του αποκαλείται και *ινστρουμενταλιστική*
- ✓ Η εμπειρία έχει διττή σημασία, νοείται και ως δοκιμασία (παθητική πλευρά) και ως δοκιμή (ενεργητική πλευρά) και η αξία της έγκειται στην κατανόηση των σχέσεων στις οποίες οδηγεί
- ✓ Το σχολείο συμβάλλει στην απόκτηση γνώσης από το μαθητή σε πειραματικό επίπεδο και θεωρεί ως το μόνο τρόπο να ενωθούν τα διάφορα μέρη του σχολικού συστήματος, το πλησίασμα στην ίδια τη ζωή
- ✓ Σχετικά με την παρεχόμενη γνώση, λαμβάνει υπόψη του την ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού για τροφή, ενδυμασία και προστασία και γι' αυτό χρησιμοποίησε ως σχολικές δραστηριότητες την ξυλουργική, τη μαγειρική και την υφαντική
- ✓ Η γνώση μεταδίδεται σε δημοκρατικά πλαίσια για να λειτουργεί ως εκδίπλωση και εκγύμναση ικανοτήτων, και εδώ λοιπόν απουσιάζει το στοιχείο του καταναγκασμού
- ✓ Η γνώση στοχεύει στη διάπλαση αναζητητών και όχι οπαδών, αναζητητών της αλήθειας και όχι παθητικών αποδεκτών του τι νοείται ως αληθινό
- ✓ Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης είναι η προσφορά ελευθερίας και η δημιουργία εποικοδομητικής φαντασίας, μιας φαντασίας η οποία μπορεί να οδηγήσει σε νέες ιδέες και σε επιχειρηματικότητα

- ✓ Η πρόοδος συντελείται με τη σύνδεση της παλιάς με την καινούρια εμπειρία, τίποτα δεν ακυρώνεται, αλλά προστίθενται νέα στοιχεία τα οποία οδηγούν σε εμπλουτισμένη εμπειρία

Ο **Kuhn** αναφορικά με τη συγκρότηση της γνώσης θεωρεί ότι:

- ✓ Η γνώση παύει να έχει ορθολογικό χαρακτήρα, αλλά συνδέεται πια με την ιστορία και παίρνει ιστορικοκοινωνικές διαστάσεις
- ✓ Αποκτά νόημα δηλαδή μέσα στην κοινωνία στην οποία σχηματίζεται, επικυρώνεται δηλαδή κοινωνικά
- ✓ Η γνώση έχει καθαρά επιστημονική βάση και σχηματίζεται μετά από συνεχείς συγκρούσεις και ανατροπές, οι επαναστάσεις είναι αυτές που οδηγούν στην εξέλιξη
- ✓ Εξεταζόμενη και σχηματιζόμενη μέσα στα εκάστοτε κοινωνικά δεδομένα, η γνώση φαίνεται να αποκτά ένα σχετιστικό χαρακτήρα από τη μια και μια εξέλιξη από την άλλη που πυροδοτείται από τις συγκρούσεις και από τα υποφαινόμενα αδιέξοδα

Η θεωρία του **Feyerabend** ανέπτυξε τις παρακάτω αρχές:

- ✓ Στη συγκρότηση της γνώσης « όλα επιτρέπονται » και όλοι οι κανόνες κάποια στιγμή παραβιάζονται και έτσι εξελίσσεται η γνώση και εμπλουτίζεται η επιστήμη
- ✓ Δίνεται η δυνατότητα στον καθένα να ερμηνεύει τη γνώση σύμφωνα με την παράδοση στην οποία ανήκει
- ✓ Κλονίζεται, λοιπόν, το αντικειμενικό και το απόλυτο τόσο της γνώσης όσο και της επιστήμης

- ✓ Η συγκρότηση της γνώσης νοείται μέσα σε μία κοινωνία ελεύθερη και ως τέτοια θεωρείται εκείνη μέσα στην οποία οι παραδόσεις έχουν ίσα δικαιώματα και ίση πρόσβαση
- ✓ Με το σλόγκαν «λαϊκές κινητοποιήσεις» αντί για Γνωσιολογία προτρέπει σε δράση
- ✓ Η εκπαίδευση γι' αυτόν νοείται ως δυνατότητα προσωπικής επιλογής, ως χτίσιμο πάνω σε καθαρά προσωπική βάση
- ✓ Το πλαίσιο της όμως θεωρείται χαοτικό, η θεώρηση φτάνει στα όρια της αναρχίας, οπότε και η εφαρμογή της καθίσταται προβληματική

Σύμφωνα με τη θεωρία του **Κονστρουκτιβισμού**:

- ✓ Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο άνθρωπος, ο οποίος οικειοποιείται τη γνώση και οικοδομεί και κατασκευάζει τη γνώση
- ✓ Η συγκρότηση της γνώσης δεν γίνεται δηλαδή με την απλή εισροή της από το περιβάλλον
- ✓ Η γνώση χρησιμεύει στην οργάνωση του δικού μας κόσμου και όχι της «αντικειμενικής πραγματικότητας»
- ✓ Γίνεται λόγος για σχετικισμό και όχι για γνώση απόλυτου χαρακτήρα. Κατά συνέπεια η γνώση είναι απόλυτη συνάρτηση της κοινωνικά προσδιορισμένης κατάστασης τη δεδομένη στιγμή και αποκτά το ιδιαίτερο νόημα στις δεδομένες συνθήκες
- ✓ Στον κοινωνικό ιδιαίτερα κονστρουκτιβισμό υπεισέρχεται ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης που της προσδίδει σχετικιστικό χαρακτήρα, ανάλογο με τις κοινωνικοπολιτισμικές επικρατούσες συνθήκες
- ✓ Ως προσωπικό δημιούργημα βάζει τη σφραγίδα στην επιθυμητή γνώση και συγχρόνως τη χρηστική για το άτομο, το οποίο δύναται να επιλέξει τη γνώση που θα οικειοποιηθεί.

Η **διαπολιτισμική** θεώρηση στη συγκρότηση της γνώσης:

- ✓ Στοχεύει, θεωρητικά τουλάχιστον στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή και τη φυλετική τους ταυτότητα
- ✓ Η γνώση σχηματίζεται πάνω στις αξίες του σεβασμού και της αξιοπρέπειας απέναντι στο άτομο
- ✓ Συντελεί στην απόκτηση από τους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, ώστε να διευκολυνθούν στην αναζήτηση εργασίας στην κοινωνία μέσα στην οποία ζουν
- ✓ Παρέχει τη δυνατότητα δίγλωσσης εκπαίδευσης, όταν ο μαθητής δεν γνωρίζει καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής
- ✓ Παρέχει τη δυνατότητα ενασχόλησης μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία με αντικείμενα τα οποία δεν απαιτούν βαθιά γνώση της γλώσσας, όπως projects με διαθεματική προσέγγιση, δραστηριότητες μέσα από την τέχνη, αθλητικές δραστηριότητες
- ✓ Αναδεικνύει τα θετικά στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών και κάνει τη διαφορετικότητα να μοιάζει με πλούτο και όχι με απειλή
- ✓ Κάνει χρήση των νέων τεχνολογιών, δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να αποκτήσει πρόσβαση στη γνώση μέσα από το μαγικό κόσμο της εικόνας, έτσι ώστε να μην του είναι τόσο απρόσιτο το συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο λόγω της έλλειψης της κατανόησης της γλώσσας
- ✓ Θεωρεί το μαθητή ως μαθητή μέσα στο παγκόσμιο περιβάλλον με διευρυμένους ορίζοντες, χωρίς πολιτισμικά στεγανά
- ✓ Διευκολύνει το μαθητή, δημιουργώντας ένα μη πιεστικό περιβάλλον με τις αρχές της ενθάρρυνσης και της ενεργούς συμμετοχής να συγκροτήσει το δικό του γνωσιακό απόθεμα που θα είναι το εργαλείο, το εφόδιό του στη ζωή
- ✓ Του προσδίδει την αίσθηση οικουμενικών γνώσεων και αξιών, όπου έχει θέση και ο δικός του πολιτισμός και δεν χρειάζεται να απαρνηθεί τον ίδιο του τον εαυτό για να επιβιώσει στα νέα δεδομένα

5.12.Προτάσεις για αλλαγές εφικτές στα πλαίσια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Φυσικά δεν είναι εύκολη υπόθεση η υιοθέτηση στοιχείων ενός άλλου εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί όπως πολλές φορές έχουμε διαπιστώσει το να αντιγράψουμε απλά κάτι δεν πετυχαίνει γιατί δεν υπάρχει η ανάλογη κουλτούρα, η ανάλογη υποδομή που μπορεί να εγγυηθεί την επιτυχία του και ίσως πολλές φορές υπάρχουν και τελείως πρακτικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα η μεγάλη διασπορά πληθυσμού, που αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες. Με σωστό σχεδιασμό όμως μπορούν να υιοθετηθούν κάποιες αλλαγές, πιο εύκολες στην αρχή και πιο δυναμικές στη συνέχεια, ώστε να υπάρξει σταδιακή βελτίωση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει χάσει τον προσανατολισμό του. Κάποιες από αυτές τις αλλαγές θα μπορούσαν να είναι:

I. Ως προς το ανθρώπινο δυναμικό:

Αναφορικά με το **δάσκαλο**:

- Πρώτα απ'όλα, ο ανθρωποκεντρικότερος χαρακτήρας της εκπαίδευσης. Το θέμα είναι πάντα βέβαια η εφαρμογή στην πράξη, γιατί σε θεωρητικό επίπεδο δεν φαίνεται να υστερούμε. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει να γίνουν αλλαγές μέσα στα Πανεπιστήμια και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να διδάσκονται ανάλογα, όπως για παράδειγμα να γνωρίζουν πλήρως τα ανθρώπινα δικαιώματα και να τα αναγνωρίζουν μέσα στην εργασία τους. Δεν μπορούν για παράδειγμα να έχουν την απαίτηση να τους ακολουθήσει αμέσως ο αλλοδαπός μαθητής, ο οποίος στο ελληνικό σύστημα μπαίνει κατευθείαν τις περισσότερες φορές στην κανονική τάξη, αφού δεν γνωρίζει καν τη γλώσσα λειτουργίας του σχολείου. Ούτε μπορεί να αρνείται να μιλήσει στο γονιό που δεν γνωρίζει ελληνικά στην Αγγλική, επειδή βρίσκεται στον Ελλαδικό χώρο.
- Οι σπουδές τους, επίσης, θα έπρεπε υποχρεωτικά να περιλαμβάνουν σίγουρα την τέλεια εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και αυτό θα διευκόλυνε όχι μόνο το σύγχρονο έργο τους, αλλά και βιωματικά θα αισθάνονταν ότι δεν είναι απλή διαδικασία από τη μια στιγμή στην άλλη να επικοινωνήσεις και να σπουδάσεις σε μία άλλη γλώσσα.
- Η συναισθηματική παιδεία θα έπρεπε επίσης να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης, συνοδευόμενο από πρακτική

άσκηση συγκεκριμένης διάρκειας όπου ο μελλοντικός εκπαιδευτικός θα κληθεί να ασχοληθεί με τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, να αποκτήσει ενσυναίσθηση που θα τον κάνει να κατανοήσει καλύτερα το μαθητή του, άρα και να τον πλησιάσει περισσότερο και κυρίως πιο εποικοδομητικά. Ο μαθητής με αυτό τον τρόπο θα μπορεί να αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια με τον δάσκαλό του και να του εκφράζει τα συναισθήματά του ανοίγοντας διόδους στην επικοινωνία τους.

- Ο δάσκαλος θα έπρεπε να μπορεί να ζει με αξιοπρέπεια για να έχει διάθεση για την εργασία του και όχι να τιμωρείται με συνεχείς μετακινήσεις και πολύ χαμηλό μισθό που του προσθέτουν βιοποριστικά προβλήματα.
- Η δια βίου μάθηση θα έπρεπε να αποτελεί πρακτική σε μόνιμη βάση και όχι αποσπασματικά και προαιρετικά ή μόνιμα με το θεσμό της κλήρωσης γιατί με αυτό τον τρόπο υπάρχουν δάσκαλοι οι οποίοι δεν ανανέωσαν τις γνώσεις τους από όταν τελείωσαν τις σπουδές τους, ίσως και τριάντα χρόνια πριν.

Αναφορικά με το **μαθητή**:

- Ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης λειτουργεί με τη φιλοσοφία ότι ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο αυτού του συστήματος, άρα τον σέβεται και ενδιαφέρεται για την προσωπική του βελτίωση και ανάπτυξη και κατά συνέπεια του παρέχει περιθώρια επιλογών και τον κατευθύνει στο να σχεδιάσει τη δική του ευτυχισμένη ζωή μέσα σε μια κοινωνία με την οποία θα υπάρχει θετική αλληλεπίδραση.

- Ο μαθητής πρέπει να έχει χρόνο για παιχνίδι γιατί πρέπει να διατηρεί ζωντανό το δικαίωμα στη χαρούμενη γνώση και το παιχνίδι μπορεί με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο να εξυπηρετήσει αυτό το δικαίωμα και την ανάγκη του παιδιού ταυτόχρονα.
- Ο μαθητής θα πρέπει να συμμετέχει σε συζητήσεις που όχι μόνο βελτιώνουν το λόγο του, αλλά αποτελούν μέσο και μέθοδο κοινωνικοποίησης, αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή του και ενθαρρύνοντας την έκφραση των απόψεών του και την ικανότητα αιτιολόγησης.

II. Ως προς τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εφαρμογή του ωρολόγιου προγράμματος:

- Η βαθμολογία στις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου θα μπορούσε να καταργηθεί σταδιακά για να μην μπαίνει ο μαθητής νωρίς στο στίβο του ανταγωνισμού και χάνει την ουσία της αληθινής εκπαίδευσης. Είναι λυπηρό πως αν ρωτήσεις τα παιδιά που σου εκμυστηρεύονται ότι δεν τους αρέσει το διάβασμα, στην πλειοψηφία τους θα απαντήσουν ότι διαβάζουν για να πάρουν μεγάλους βαθμούς και να μην τους μαλώσουν οι γονείς τους ή ακόμα χειρότερα για να εκβιάσουν και να αποσπάσουν από αυτούς κάποιο υλικό αγαθό, όπως για παράδειγμα ένα κινητό ή ένα φορητό υπολογιστή.
- Οι ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαία θα μπορούσαν να είναι λιγότερες, ιδιαίτερα για τους μικρότερους μαθητές, ώστε να μην κουράζονται τόσο πολύ και αντιπαθούν το σχολείο. Εξάλλου, έτσι όπως είναι σχεδιασμένα τα ελληνικά σχολεία (πράγμα που μέσα σε τέτοια βαθιά οικονομική κρίση δεν μπορεί να αλλάξει), οι μικροί μαθητές αδυνατούν να καθίσουν στην καρέκλα τόσες ώρες.
- Θα μπορούσε το διάλειμμα να είναι μεγαλύτερο, για παράδειγμα 15 λεπτά κάθε 45 λεπτά διδασκαλίας, με εποικοδομητικό όμως χαρακτήρα και όχι απλά διακοπή του μαθήματος. Τα 7- 8 λεπτά, δηλαδή, θα μπορούσαν να διατεθούν

με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες όχι μόνο δεν κουράζουν, αλλά πετυχαίνουν και την καθολική συμμετοχή, μη αποκλείοντας κανένα μαθητή επειδή δεν τα καταφέρνει.

- Δραστηριότητες με μορφή παιχνιδιού, ανάλογα με το αντικείμενο, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και στη διάρκεια της διδακτικής ώρας ή να διατίθενται μία ή δύο ώρες το μήνα εξ'ολοκλήρου από τον κάθε καθηγητή, ώστε η μάθηση να συνδέεται και με ευχάριστη δραστηριότητα, να γίνεται χαρούμενη και περιζήτητη.
- Παρομοίως, θα μπορούσε στην Πρωτοβάθμια κυρίως Εκπαίδευση, να διατίθεται μία εβδομάδα πριν από τις διακοπές (Χριστούγεννα, Πάσχα, Καλοκαίρι), εξ'ολοκλήρου στο παιχνίδι, έτσι ώστε οι μαθητές θα αποφορτίζονται με εποικοδομητικό τρόπο από το στρες των μαθημάτων, θα αναπτύσσουν όμως ταυτόχρονα άλλες δεξιότητες, όπως επικοινωνιακές, σεβασμό στη διαφορετικότητα, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, γνώση μέσα από το παιχνίδι, άρα χαρούμενη γνώση και το κυριότερο θα τους έδινε ιδέες για εποικοδομητικές ενασχολήσεις στην περίοδο των διακοπών, αποτρέποντάς τους σε πολλές περιπτώσεις από την αντικοινωνικότητα της τεχνολογίας των ημερών μας.
- Οι εργασίες για το σπίτι θα έπρεπε να περιοριστούν στο ελάχιστο και να έχουν συγκεκριμένο στόχο γιατί έχουμε φτάσει στο σημείο να γίνεται ένα διαρκές copy- paste πληροφοριών, χωρίς καν ο μαθητής να μαθαίνει το παραμικρό. Εκτός αυτού, ο ελεύθερος χρόνος είναι δικαίωμα του παιδιού και εμείς αντί να το σεβόμαστε αυτό, τον παραβιάζουμε συνεχώς, με αποτέλεσμα να τον έχουμε μετατρέψει στο πιο σκληρά εργαζόμενο άτομο της κοινωνίας.
- Ένα τουλάχιστον αντικείμενο, που έχει να κάνει με την ικανοποίηση βασικών αναγκών του ανθρώπου, θα έπρεπε να έχει το δικαίωμα να επιλέγει κάθε μαθητής ανάλογα με τις κλίσεις του (για παράδειγμα ξυλουργική, υφαντική, ράψιμο), ώστε να αισθάνεται ότι μπορεί να κάνει και κάτι χρήσιμο το οποίο ίσως τον κατευθύνει και σε ανάλογο επάγγελμα αν ανακαλύψει κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο. Αλλά και μόνο η επιλογή να ασχοληθεί με κάτι που τα

καταφέρνει έχει άκρως παιδαγωγικό χαρακτήρα, αφού συμβάλει θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή.

- Η χρήση των μέσων σύγχρονης τεχνολογίας θα πρέπει να διευρυνθεί γιατί η εικόνα προκαλεί τις αισθήσεις και έλκει το μαθητή. Επίσης, του παρέχει ευκολότερη πρόσβαση στη γνώση όταν για παράδειγμα δεν μιλάει πολύ καλά τη γλώσσα ή όταν θέλει να εξασκήσει κάποια δεξιότητα ευκολότερα όπως για παράδειγμα το να ακούει παακολουθώντας μια ταινία σε ξένη γλώσσα, οπότε η ακουστική του δεξιότητα αυξάνεται και μάλιστα χωρίς πίεση και χωρίς καταναγκασμό.

5.13. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη διατριβή αποσκοπούσε στο θέμα διερεύνησης της συγκρότησης και μεταβίβασης της γνώσης, με σταθμούς σε πολύ σημαντικά φιλοσοφικά κυρίως ρεύματα, τα οποία άφησαν ένα σημαντικό αποτύπωμα στη δημιουργία του αξιακού κώδικα των ανθρώπων που έζησαν και λειτούργησαν υπό την επιρροή τους.

Είναι φανερό ότι η γνώση αποτελεί τη σημαντικότερη επένδυση σε κάθε προσωπικότητα και ταυτόχρονα απόλυτο παράγοντα προόδου, ευημερίας και

ανάπτυξης. Είναι φιλοσοφία που διαπνέει την κάθε εποχή και σηματοδοτεί σημαντικές αλλαγές στον κοινωνικό ιστό και εντέλει στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Διαφαίνεται μέσα από τη συγκεκριμένη διατριβή ότι η ουσιαστική πρόοδος συντελείται όταν δημιουργείται ένας μηχανισμός συγκρότησης της γνώσης, ο οποίος βασίζεται σε φιλοσοφικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις παλαιότερων εποχών και εμπλουτίζεται ή αλλιώς διαφοροποιείται σύμφωνα με τα εκάστοτε σύγχρονα ζητούμενα, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις των καιρών και έτσι η γνώση να μετατρέπεται σε ισχυρό εργαλείο αντιμετώπισης των κρίσεων.

Έγινε σαφές για μία ακόμα φορά ότι η αρχαία ελληνική φιλοσοφία, τους πιο επιφανείς εκπροσώπους της οποίας αποτελούν ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, έχουν θέσει γερά θεμέλια, όχι μόνο στην ελληνική, αλλά και την παγκόσμια Φιλοσοφία και αρχές τους έχουν εφαρμοστεί σε πολλά φιλοσοφικά- εκπαιδευτικά ρεύματα, προσδίδοντάς τους αποτελεσματικότητα και ισχύ. Ίσως τελικά υστερούμε παγκοσμίως αναφορικά με τη διδασκαλία τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Παρατηρήσαμε τα σημεία τα οποία γινόταν η αιτία εξέλιξης της διαδικασίας συγκρότησης και μεταβίβασης της γνώσης και την υφή της κοινωνίας πάνω στην οποία επιδρούσαν, διαμορφώνοντας μια νέα κοινωνική πραγματικότητα που μετατόπιζε κάποιους πυλώνες του αξιακού της κώδικα και το νέο «σημαντικό» ήταν διαφορετικό από το προηγούμενο.

Διαπιστώσαμε στην πορεία αυτή ότι υπήρξαν εποχές, όπως για παράδειγμα στην αρχαιότητα, όπου η μεγάλη κρίση στην κοινωνία αντιμετωπίστηκε από την άνθηση των γραμμάτων, από τη διάχυση της γνώσης, όπως συνέβη στο χρυσό Αιώνα του Περικλέους.

Γίνεται, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη για την κοινωνία να βρίσκει για τη γνώση το χώρο που της αρμόζει, να επενδύει σε αυτή και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για έξοδο από την κρίση αλλά και για την ευημερία των ανθρώπων, να μπορούν να ονειρεύονται το καλύτερο και να γίνονται ενεργητικοί συντελεστές σε αυτό.

Ο ανθρώπινος παράγοντας τελικά φαίνεται ότι είναι αυτός που επισφραγίζει τις μεγάλες αλλαγές, που φέρνει την πνοή αισιοδοξίας, που μπορεί να εγγυηθεί ένα μέλλον βασισμένο σε καλύτερα οικονομικά δεδομένα, σε μία δίοδο εξόδου από την κρίση.

Αυτά είναι καιρός πια να ληφθούν υπόψη από τους αρμόδιους σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τα κριτήρια λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος να τεθούν με άξονα τον άνθρωπο, το παιδί που πάει στο σχολείο, ώστε η γνώση να διακατέχεται από τη φιλοσοφία συγκρότησης και μετάδοσης βασισμένη σε αξίες πανανθρώπινες και να παρέχεται το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης.

Ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει στη διαδικασία συγκρότησης της γνώσης και όχι να γίνεται παθητικός δέκτης πληροφοριών, πόσο μάλλον σε μια εποχή με μεγάλη πολυχρωμία, σε μια πολυπολιτισμική ή αλλιώς διαπολιτισμική, όπως θέλουμε να την αποκαλούμε, όπου θα πρέπει να πάψουν τα μεταναστώπουλα να είναι απλοί ακροατές σε μία γλώσσα που δεν γνωρίζουν καθόλου.

Η εμπιστοσύνη στον εαυτό και την προσωπικότητα θα πρέπει να κατακτηθεί από τη βάση της. Η φιλοσοφία που στοχεύει στη βελτίωση και την ευημερία του ατόμου, μπορεί και πρέπει να γίνει ο θεμέλιος λίθος της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος που οφείλει να αντιμετωπίσει το έργο του με τη δέουσα ευθύνη.

Επιβεβαιώθηκαν ουσιαστικά οι αρχικές υποθέσεις της έρευνάς μας, αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει αναποτελεσματικό με χαρακτηριστικό του παράδειγμα την παθητικότητα και τη συρρίκνωση της φαντασίας των μαθητών.

Ο ανθρώπινος παράγοντας και η εκπλήρωση του δικαιώματος της χαρούμενης γνώσης εκ μέρους των μαθητών μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν τα θεμέλια μιας εκπαίδευσης που στοχεύει στην ευημερία και ταυτόχρονα να αποτελέσουν τα εκπαιδευτικά εργαλεία που μπορεί να συμβάλλουν στην έξοδο από την κρίση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ(ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ)

Αλατζόγλου- Θέμελη, Γραμματική (1980-1981) «Γνωσιολογικές απόψεις των Σοφιστών», Φιλοσοφία 10-11, σελ. 241-262.

Αριστοτέλης, (2003), « Περὶ ψυχῆς», μετ. Χριστόδουλος Ιωάννης, εκδ. Ζήτηρος, Αθήνα.

Αριστοτέλης, (2009), «Αθηναίων Πολιτεία», Αρχαίοι συγγραφείς, μετ: Δημήτριος Παπαδής, επιμ. Μαυρόπουλος Δ., εκδ. Ζήτηρος, Αθήνα.

Αριστοτέλης, (2011), *«Περί Μέθης- Περί Αρετών και Κακιών- Περί Κόσμου»*, εισαγωγή: Φιλοσοφία και Εκπαίδευση, εισ- μετ. Σωτηρία Τριαντάρη, εκδ. Ζήτρος, Αθήνα.

Αριστοτέλης (2014), *« Πολιτικά»*, μετ. Zaza Ibana, εκδ. Αργοναύτης, Αθήνα.

Αριστοτέλης, *Σοφιστικοί Έλεγχοι*,
http://www.fks.uoc.gr/greek/lessons/FG065.2_XE_2010-11.html

Ασκούνη Ν., Ανδρούτσου Αλ. (2001), Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη « διαπολιτισμική» αναζήτηση, στο Εκπαίδευση: *Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος Β, ΕΑΠ, Πάτρα.

Αυγελής Ν. (1998), *«Εισαγωγή στη Φιλοσοφία»*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

Βαλλιάνος, Π. (2001), *Η Επιστημονική Επανάσταση και η Φιλοσοφική Θεωρία της Επιστήμης, Ακμή και Υπέρβαση του Θετικισμού*, ΕΑΠ, Πάτρα, α έκδοση.

Βαλλιάνος Περικλής (2008), *Οι επιστήμες της φύσης και του ανθρώπου στην Ευρώπη, τόμος Β (Η επιστημονική επανάσταση και η φιλοσοφική θεωρία της Επιστήμης. Ακμή και υπέρβαση του Θετικισμού)*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα, β έκδοση.

Γεωργογιάννης Π. (1999), *«Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»*, εκδ. GUTENBERG, Αθήνα.

Γκόβαρης Χ. (2004), *«Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση»*, εκδ. ατραπός, Αθήνα.

Γουδέλη Κ., (2015), *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία του Σπινόζα*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Δήμας Π, «Η φιλοσοφία του Πλάτωνα», στο: Σ. Βιρβιδάκης, κ.ά., *Ελληνική Φιλοσοφία και Επιστήμη: από την αρχαιότητα έως τον 20ο αιώνα*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα 2000, σσ. 144-5.

Θανασάς Π., (1999), *Φαίδων 96^α-102^α, Μια Φιλοσοφική Αυτοβιογραφία*, περ. Δευκαλίων, τ. 17, σελ. 5-22.

Θεοδωρακόπουλος Ιωάννης (1967), *Φιλοσοφία και ζωή*, Αθήνα.

Καβάφης, *Κρυμμένα Ποιήματα* (2000), εκδ. Ίκαρος

Καζαμίας, Α. (1999). Η Παγκόσμια Κρίση στην εκπαίδευση : Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις και Προβληματισμοί. Στο: *Παγκόσμια κρίση και εκπαίδευση* (σελ.14-42). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κανακίδου Ε., και Παπαγιάννη Β. (1994), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καντ Ι.,(2013),*Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική μεταφυσική*, εκδ. Δωδώνη.

- Καντ Ι, (1977), *Κριτική του καθαρού λόγου*, μετ. Α. Γιανναράς, εκδ. Παπαζήσης.
- Κασσωτάκης Μ., και Φλουρήs (2006), *Μάθηση και Διδασκαλία, Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Ιδιωτική έκδοση.
- Κατσαρού Ελένη, Λιακοπούλου Μαρία (2014), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Ενότητα Α, Επιμορφωτικό υλικό, Θεσσαλονίκη.
- Κάτσικας Χ., και Πολίτου Ε. (1999), *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός « τάξης», το « διαφορετικό»*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστ. εποπτ.), «*Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*» (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).
- Κεχρήs Δ., Εξουσιαστική κατασκευή ή ορθολογικό εργαλείο χειραφέτησης; Η επιστημονική γνώση και ο ρόλος της στα εκπαιδευτικά προγράμματα, περιοδικό *Επιστημονική γνώση*.
- Κολιάδης Ε. (1997), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τόμος Γ. Γνωστικές Θεωρίες, Αθήνα.
- Κρυστάλλης Β., (2010), «*Το πρόβλημα του Οδυσσέα, Θεωρίες προσωπικής ταυτότητας*» (17ος-18ος αι.), μετ. Β. Κρυστάλλης- Β. Κοκκινίδου, Κέρκυρα: Res Cogitans, 2010, σελ.67.
- Μάρκου, Γ., (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα.
- Μπάλλα Χ., Οι Σοφιστές και οι ελάσσονες Σωκρατικοί, στο : Σ. Βιρβιδάκης, κ.ά., *Ελληνική Φιλοσοφία και Επιστήμη: από την αρχαιότητα έως τον 20ο αιώνα*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα 2000, σσ. 81-100.
- Μπαλασά- Φλέγκα, (2003), «*Η συμβολή της UNESCO και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας. Μέθοδοι και Προοπτικές*». Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπασέτας (2002), « *Ψυχολογία της Μάθησης*», σελ. 189-191, εκδ. Ατραπός.
- Μπρενγκιέ Ζ-Κ. (1986): *Ελεύθερες συζητήσεις με τον Piaget*, Αθήνα, Καστανιώτης
- Μπέργκερ π., Λούκμαν Τ. (2003), *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*, μετ. Κώστας Αθανασίου, επιμέλεια Γεράσιμος Κουζέλης, Δήμητρα Μακρυγιώτη, έκδοση 5^η, εκδ. Νήσος, Αθήνα.

Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Νικολάου Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον, Βασικές Αρχές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ντιού Τζον, (2016), *Δημοκρατία και εκπαίδευση*, εκδ. Ηριδανός, Αθήνα, μετ. Τερζάκης Φώτης

Ξανθόπουλος Χρήστος (2011), *Η Νέα κοινωνιολογία της Γνώσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα. (Δεν είναι πλήρης ο τίτλος – Η Διατριβή ή αυτό το βιβλίο θα μπορούσαν να λείπουν – Προτιμών να αφαιρέσεις τη Διατριβή).

Ξανθόπουλος Χρήστος (2015), *Συμβολές στην Κοινωνική Θεωρία της Γνώσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Παλαιολόγου Ν. και Ευαγγέλου Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Ατραπός.

Παπαδιώτη – Αθανασίου Βασιλική (2006), *Θέματα Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Πελεγρίνης Θ. (2012), *«Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας»*, εκδ. Παπαζήση.

Πεντζοπούλου- Βαλαλά Τ. (2002), *« Η πρόκληση των Σκεπτικών»*, Ακαδημία Αθηνών, Κέντρο έρευνας της ελληνικής φιλοσοφίας, Αθήνα.

Πλάγγεσης Γ. (2009), *«Νεότερη Ευρωπαϊκή Φιλοσοφία»*, Φιλοσοφικός λόγος, κριτική της θρησκείας και ιδεολογία, εκδ. Κριτική Α.Ε.

Πλάτων, *Θεαίτητος* <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/>

Πλάτων, *Σοφιστής*, (2008), Αρχαίοι Συγγραφείς, μετ. Μιχαηλίδης Νικόδημος, εκδ. Ζήτρος

Πλάτωνος Μενέξενος (1951), μετ. Κορκοφίγκας Ν., Αθήνα.

Πλάτων, *Μένων* (2008), μετ. Πετράκης, εκδ. Πόλις

Πλάτωνος *Μένων* (2016), μετ. Πετράκης Μ., εκδ. Εστία, Αθήνα.

Πλάτωνος *Νόμοι*. (1988), Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, Μτφρ. Β. Μοσκόβης. 1988.

Πλάτων- *Πολιτεία*, (2002), μτφ Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, Πόλις, Αθήνα, (σειρά Αρχαίοι Φιλόσοφοι)

Σαίτη, Α. (2000), *«Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη»*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Σίτος Σ.Κ, (1985), *Πλατωνικά Παιδαγωγικά κείμενα*

Σκουτερόπουλος Ν. Μ. (1991), « *Η αρχαία σοφιστική, Τα σωζόμενα αποσπάσματα*», εκδ. Γνώση, σελ. 177.

Σπινόζα (2000), *Πραγματεία για τη διόρθωση του νου*, μτφ. Β. Γρηγοροπούλου, εκδ. Πολις, Αθήνα.

Ταίηλορ Τ. (1997), *Πολυπολιτισμικότητα.*, εκδ. Πόλις.

Τριλιανός Α.,(1998), *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Αθήνα

Τριλιανός Α. (2003), «*Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*», Αθήνα, τόμος Α.

ΦράγκουΧρήστου,(2002) *Ψυχοπαιδαγωγική, θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, εκδ. Gutenberg – Παιδαγωγική

Χριστόπουλος (2005), *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*, London: Allen Lane, ελλ. έκδοση, (2003) *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*, μτφρ. Κ. Αθανασίου, Αθήνα: Νήσος.

Bertrand Yves (1999). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*, 4η έκδοση, (Αθηνά Σιπητάνου & Ελένη Λινάρδου, μετάφραση). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Bird, Alexander, "Thomas Kuhn", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/thomas-kuhn/>>

Brezinka W., Bell G., Eraut M., Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ., Lenhart V., Malero N., Μασσιάλας Β. (1999), *στο Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση*, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.

Chandra Kumar (2009) John Dewey, *Reconstruction in Philosophy* (1920), *Philosophical Papers*, 38:1, 111-128, DOI: [10.1080/05568640902933510](https://doi.org/10.1080/05568640902933510)

Cole, M., Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία (τ. Α΄)*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.

Dewey John, (1982), *Το σχολείο που μ'αρέσει: ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*, μεταφρ. Μόσχα Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.

Durkeim E. (2014), *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*, μετ. Αθανασιάδης Η., εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Feyerabend Paul, (2006), *Ενάντια στη Μέθοδο, για μία αναρχική θεώρηση της γνώσης*, Δ έκδοση, εκδ. Σύγχρονα Θέματα, Αθήνα

Feyerabend Paul, (1986), *Γνώση για ελεύθερους ανθρώπους*, εκδ. Σύγχρονα Θέματα, Αθήνα.

Gundara Jagdish & Jacobs Sidney (2012), *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαπολιτισμικότητα και Κοινωνική Πολιτική*, πεδίο, Αθήνα.

Houssaye J., (2000), « Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης: Rousseau, Pestalozzi, Frobel, κτλ., », εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Hume David (2011), *Πραγματεία για την Ανθρώπινη φύση*, μετ. Πουρναρά Μαρία, εκδ. Πατάκης, Αθήνα.

Hume David (2017), *Πραγματεία για την Ανθρώπινη φύση*, μετ. Πουρναρά Μαρία, εκδ. Πατάκης, Αθήνα.

Kuhn Thomas, *Η δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, επιμ. Κάλφας Β., μετ. Γεωργακόπουλος Γ., Κάλφας Β., , εκδ. Σύγχρονα Θέματα

Kymlicka W. (2005), *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*, μετ. Μολυβάς Γ., εκδ. Πόλις, Αθήνα.

Piaget, J. (1987): *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτης

Rawls J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Harvard 1971. Μετάφραση στην ελληνική γλώσσα: Τζων Ρωλς, Μία θεωρία της @ικαιοσύνης, μτφς. Φ.

Rousseau, *Αιμίλιος*, εκδ. Δαρεμά , Αθήνα, χ.χ.

Ross D., *Ο Αριστοτέλης*, Oxford University Press, μτφ. Μήτσου Μ.,

Taylor A.E. (2014), *Πλάτων, Ο άνθρωπος και το έργο του*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, μετ. Ιορδάνης Αρζόγλου, 5^η ανατύπωση, Αθήνα.

Tiedt Pamela (2006), Tiedt Iris, *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, μετ. Πλυτά Τίνα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Veggetti M. (2000), « *Ιστορία της Αρχαίας Φιλοσοφίας* », μετ., Τραυλός.

Woolhouse R.S. (2000) *Φιλοσοφία της Επιστήμης*, τόμος Β': Οι Εμπειριστές. Μετάφραση: Σ. Τσούρτη. Επιμέλεια: Αλ Χρύσης. Στη σειρά Ιδέες – Ιστορία της Φιλοσοφίας 3. Αθήνα: Στάχυ, σσ. 11-12

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Annas, J., and J. Barnes, 2000, *Sextus Empiricus: Outlines of Scepticism* (Cambridge Texts in the History of Philosophy), Cambridge: Cambridge University Press, second edition.

Baker M. (1955), *Foundation of J. Dewey educational theory*, King's Crown Press: New York

- Barnes, Barry, 1977. *Interests and the Growth of Knowledge*, New York: Routledge.
- Barry Barnes and David Bloor, Relativism, rationalism and the sociology of knowledge, in Martin Hollis & Steven Lukes (eds.), *Rationality and Relativism*. Blackwell (1982)
- Bates, B. (2016). *Learning Theories Simplified...and how to apply them to teaching*. London: Sage.
- Blank, D., 1998, *Sextus Empiricus: Against the Grammarians* (Clarendon Later Ancient Philosophers), Oxford: Clarendon Press.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bonjour, Lawrence, (2002), *Epistemology: Classic Problems and Contemporary Responses*
- Burr, V. (1995) *An Introduction to Social Constructionism*, Λονδίνο: Sage.
- Cottingham John, (1995), Descartes Rene, στο *The Oxford Companion to Philosophy*, Honderich, Ted (ed.), 1995, Oxford University Press.
- Davenport, Thomas H., and Lawrence Prusak. 1998. *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Descartes Rene (1637), *Discours de la method*, France.
- Dewey J.(1897) *My Pedagogic Creed*, *School Journal*, vol.54, pp. 77-80.
- Dewey J.(1899) *Principles of mental development as illustrated in early infancy*, Transaction of the Illinois Society for Child Study
- Dewey J. (1899). *The school and Society*, The University of Chicago Press: Chicago)
- Dewey J.(1916) *Democracy and Education*, Macmillan Co: New York.
- Dewey J.(1966) *Democracy and Education*, The Free Press, New York.
- http://assets.cambridge.org/97805218/83146/excerpt/9780521883146_excerpt.pdf).
- Dewey J.(1938) *Experience and Education*, Macmillan Co: New York.
- Dewey J. (2008), *Moral Principles in Education*, Wildside Press.
- Dewey J., *The sources of a science of education*, Lightning source, U.K Limited.

Durkheim Emile (2014), *the Rules of Sociological Method: And Selected Texts on Sociology and its Method*, Free Press, New York.

Edwards Paul, (1967), *Encyclopedia of Philosophy*, New York: Macmillan

Fine, G., 2000a, "Sceptical Dogmata: *Outlines of Pyrrhonism I 13*," *Methexis*, 13: 81–105.

Fine, G. (2003). «Introduction». *Plato on Knowledge and Forms: Selected Essays*. New York: Oxford University Press, σελ.5. <https://philpapers.org/rec/FINPOK>

Gagne R. M- Briggs L.J., (1979), *Principles of instructional design*, Holt Rinehart and Winston, New York .

Gergen, K. (1985), 'The Social Constructionist Movement in Modern Social Psychology', *American Psychologist*, 40(3), σ. 266-275.

Hampton J., *Political Philosophy*, Westview Press, 1997, σ. 170.

Heidegger, M. (1962): *Kant and the Problem of Metaphysics*. (trans.) James S. Churchill. Bloomington: Indiana University Press.

Honderich Ted, *The Oxford Companion to Philosophy*, Second Edition

Jung, T. (1999). *Geschichte der modernen Kulturtheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kenny, A., 1986, *Rationalism, Empiricism, and Idealism: British Academy Lectures on the History of Philosophy* (British Academy Lectures on History of Philosophy)

Kesler Charles, *Education, Cultural Relativism and the American Founding*, Kesler Charles, Intercollegiate Review, Spring, 1989.

Larochelle Marie, Bednarz Nadine, Garrison Jim (1998), *Construction and Education*, Cambridge University Press.

Leibniz, G., c1704, *New Essays on Human Understanding*, in *Leibniz: Philosophical Writings*, G.H.R. Parkinson (ed.), Mary Morris and G.H.R. Parkinson (trans.), London: J.M. Dent & Sons, 1973.

Leibniz, *The Principles of Philosophy, or Monadology; Discourse on Metaphysics and Correspondence with Arnauld; New System of the nature and communication of Substances; Principles of Nature and of Grace, and various other short pieces*. In G. W. Leibniz, *Philosophical Essays*, tr. and ed. by D. Garber and R. Ariew (Indianapolis: Hackett, 1989). Available online via University Library Databases, 'Past Masters' ('Continental Rationalists'). Also available in print edition: G. W. Leibniz: *Philosophical Essays*, tr. & ed. by D. Garber and R. Ariew (Indianapolis: Hackett, 1989)

Lindsay, J. (1922). Sextus Empiricus and the Modern Theory of Knowledge. *The Philosophical Review*, 31(1), 58-63. doi:10.2307/2179120

Locke John, (1960) *An essay concerning human understanding*.

Markie, Peter, "Rationalism vs. Empiricism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/rationalism-empiricism/>>.

Mayhew K.C. (1965) *The Dewey school: the Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, Atherton Press: New Jersey.

Mill, John Stuart, (1859). *On Liberty*, London: John W. Parker and Son; reprinted 1974, 1982, Gertrude Himmelfarb (ed.), Harmondsworth: Penguin.

Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nelson A., (2005), *The Rationalist Impulse in the A Companion to Rationalism* Edited by Alan Nelson by Blackwell Publishing Ltd

Papert S., (1972), "Teaching Children to Be Mathematicians vs. Teaching About Mathematics" *International Journal of Mathematics Education and Science Technology*

Pressler, Ch. & Dasilva, F. (1996) *Sociology and Interpretation*. State University of New York.

Preston, John, "Paul Feyerabend", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/feyerabend/>>.

Teske, N. (1990). Review of Charles Taylor's "Sources of the Self". *Berkeley Journal of Sociology*, 35, 159-165. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41035504>

Tomasi, J. (1995). Kymlicka, Liberalism, and Respect for Cultural Minorities. *Ethics*, 105(3), 580-603. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2382143>

Taylor C. (2008), *Plato's Epistemology*, The Oxford Handbook of Plato, printed publication August 2008. University Press.

— (1984) (ed.) *Liberalism and its Critics*, Oxford: Blackwell.

— (1996) *America's Discontent*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ιστοσελίδες

<https://ebooks.adelaide.edu.au/l/locke/john/181u/B4.1.html>

<http://www.consilium.europa.eu/el/policies/education-economic-growth/>

<https://el.wikipedia.org/wiki/Γνώση>

www.pi-schools.gr/books/gymnasio/.

<https://eclass.upatras.gr/courses/PHIL1869>

http://users.sch.gr/patichatz/kse1191/theories_mathisis.

<http://users.sch.gr/kyrgeo/material/rcx/06-constructivism>

<https://partiallyexaminedlife.com/2015/04/08/science-technology-and-society-vi-david-bloor-and-the-strong-programme-in-the-sociology-of-knowledge>

<http://eclass.upatras.gr/courses/PHIL1869/λήψη29/10/2016>, συγγραφέας Περδικούρη Ελένη.

http://hegel-platon.blogspot.com/2011/08/blog-post_6248.html Συγγραφέας Δημήτρης Τζωρτζόπουλος

<https://plato.stanford.edu/entries/skepticism-ancient/>

<http://psychology.jrank.org/pages/316/David-Hume.html#ixzz5MOMgvW6K>.Downloaded 26/7/2018

David Hume - Major works, "Mitigated skepticism", Theory of knowledge, Theory of ideas

<https://antikleidi.com/2014/08/20/i-gnosi/> συγγραφέας, Πελεγρίνης Θεοδόσιος, προσπελάστηκε 10/11/2018

<https://plato.stanford.edu/entries/spinoza/>

http://christosb.blogspot.gr/2007/03/17_27.html]

<https://www.slideshare.net/kvakouftsi/ss-42393194>

: <https://char-koumanakos-gr.webnode.gr/news/oi-theseis-ton-dyo-epistimologikon-reymaton-ekeino-toy-empeirismoy-kai-toy-orthologismoy-kai-oi-vasikes-diafores-anamesa-stoys-ekprosopoys-toy-empeirismoy/>

<http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/manolis-xristos/manolis-xristos-2.htm>, προσπελάστηκε στις 20/7/2017

<http://users.sch.gr/kyrgeo/material/rcx/06-constructivism.pdf>, προσπελάστηκε 31/10/15

<http://www.toperiodiko.gr/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B7/#.W1rSztIzZPY>, downloaded 20/6/2017.

<https://partiallyexaminedlife.com/2015/04/08/science-technology-and-society-vi-david-bloor-and-the-strong-programme-in-the-sociology-of-knowledge>, downloaded 3/7/2017.

<http://ikee.lib.auth.gr/record/126026/files/GRI-2011-6383.pdf>, προσπελάστηκε 23/7/2017

