



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση  
διπλώματος μεταπτυχιακών σπουδών**

**από την  
Αλεξία Μαρία Λεπενίτση  
Α.Μ. 4262019013**

**Θέμα: «Η ηθική στην Εκπαίδευση μέσα από το έργο του P. Freire,  
της M. Montessori και του A. S. Neill»  
«Ethics in Education through the work of P. Freire, M. Montessori and  
A. S. Neill»**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>Ελένη Θεοδωροπούλου</b>	<b>Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπουσα</b>
<b>Αναστάσιος Κοντάκος</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Ιωάννης Χατζηγεωργίου</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>

**Ρόδος, 2022**

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	6
Περίληψη .....	7
Abstract .....	8
Εισαγωγή .....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄	
Η εξέλιξη των παιδαγωγικών ιδεών.....	14
1.1 Αυταρχική – Παραδοσιακή Αγωγή .....	14
1.2 Άνοιγμα προς την Αντιαυταρχική – Δημοκρατική Αγωγή .....	16
1.3 Κριτική Χειραφετητική Παιδαγωγική .....	17
1.4 Το κίνημα της αποσχολαιοποίησης .....	19
1.5 Το «νέο» σχολείο του 20 <sup>ου</sup> αιώνα στην Ελλάδα .....	21
Συμπεράσματα .....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄	
Η Ηθική στην εκπαίδευση .....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄	
Paulo Freire, Maria Montessori, Alexander Sutherland Neill: Μία Παιδαγωγική της	
Χειραφέρνησης .....	28
Εισαγωγή .....	28
3.1 Paulo Freire.....	31
Εισαγωγή .....	31
3.1.1 «Προβληματίζουσα εκπαίδευση» .....	33
3.1.2 «Διάλογος» .....	35

3.1.3 «Θεματικό σύμπαν» και «Παραγωγικά θέματα».....	38
3.1.4 «Κριτική συνειδητοποίηση» .....	41
Συμπεράσματα .....	45
3.2 Maria Montessori .....	49
Εισαγωγή .....	49
3.2.1 «Αυτονομία» .....	51
3.2.2 «Περιβάλλον» και «Εμπειρία» .....	57
3.2.3 «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών».....	61
3.2.4 «Ο γονεϊκός ρόλος» .....	64
3.2.5 «Ειρήνη» .....	67
Συμπεράσματα .....	70
3.3 Alexander Sutherland Neill.....	72
Εισαγωγή .....	72
3.3.1 «Αυτοδιοίκηση» και «Δικαιοσύνη».....	74
3.3.2 «Ελευθερία» και «Ειλικρίνεια» .....	77
3.3.3 «Αγάπη και αναγνώριση» .....	81
3.3.4 «Φόβος».....	84
Συμπεράσματα .....	88
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄	
Σύνοψη βασικών συγκλίσεων και αποκλίσεων .....	90
Παρέμβαση .....	90
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε΄	
Η ηθική διάσταση στο έργο των τριών Παιδαγωγών .....	95
5.1 Η εκπαίδευση ως τέχνη της φροντίδας .....	95

5.2 Η εκπαίδευση του προσώπου.....	100
5.3 Χειραφέτηση.....	103
Συμπεράσματα .....	108
Προτάσεις για συζήτηση – περαιτέρω έρευνα.....	110
Βιβλιογραφία .....	112

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ πολύ την καθηγήτρια Έλενα Θεοδωροπούλου που είχα τη χαρά να είναι η επιβλέπουσα της εργασίας. Ο λόγος της και τα κείμενά της ήταν για εμένα ένα αποκούμπι κατά τη διάρκεια μιας δύσκολης περιόδου. Την ευχαριστώ για την υποστήριξή της και την ασφάλεια που με έκανε να νιώσω, για όσα με βοήθησε να βρω χωρίς να μου τα δείχνει, χωρίς να υπάρχει το τι "πρέπει" να βρω.

Ευχαριστώ θερμά την υποψήφια διδακτορίσσα Έλενα Νικολακοπούλου για το χρόνο που αφιέρωσε και τις παρατηρήσεις της σχετικά με την εργασία. Με βοήθησε να βελτιωθώ. Εκφράζω τις ευχαριστίες μου προς τα δύο μέλη της επιτροπής, τον καθηγητή Αναστάσιο Κοντάκο και τον καθηγητή Ιωάννη Χατζηγεωργίου.

Θα ήθελα να αναφέρω το μικρό σχολείο "ηλιαχτίδα" της Κέρκυρας και να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που εργάζονται σε αυτό, για το δρόμο που ανοίγουν τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς. Πάντα θα βρίσκω ένα φως σε όσα μοιραστήκαμε εκεί, σε όσα πήραμε τόσο εγώ όσο και τα παιδιά μου. Εύχομαι να μπορούν τέτοια σχολεία, τέτοιες μικρές ηλιαχτίδες να βρίσκουν χώρο και να συνεχίζουν να ομορφαίνουν το δρόμο της εκπαίδευσης.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους. Τους γονείς μου που δεν έπαψαν ποτέ να με φροντίζουν και να με υποστηρίζουν, τους φίλους και τις φίλες μου που ξέρω ότι είναι πάντα κοντά μου και με την αγάπη τους μου δίνουν ένα γερό πάτημα για να προχωράω. Δεν μπορώ να μην αναφέρω ξεχωριστά τον φίλο μου Νίκο Σοφιανό για τη στήριξη και την εμπιστοσύνη που μου δείχνει, την Είσα για το μοίρασμα, τις συζητήσεις και τις εργασίες μας, αλλά και τις αγαπημένες μου φίλες Ειρήνη και Ελευθερία που δεν μπορούν παρά να μου υπενθυμίζουν την ποιότητα των ονομάτων τους και να μου κάνουν εμφανές το πόσο τυχερή είμαι που τις έχω δίπλα μου.

Πιο πολύ από όλους ευχαριστώ τους δύο γενναίους συνοδοιπόρους σε όλες τις διαδρομές, τα παιδιά μου, Ορέστη και Νικόλα. Χάρη στην κατανόηση, την υπομονή και την αγάπη τους γίνονται όλα ομορφότερα και μου φαίνονται πιο εφικτά.

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση εννοιών που σχετίζονται με την ηθική στην εκπαίδευση και ως αντικείμενο μελέτης επιλέχθηκε το έργο τριών εμβληματικών παιδαγωγών του περασμένου αιώνα. Ο Paulo Freire, η Maria Montessori και ο Alexander Sutherland Neill ανέδειξαν τη χειραφετητική διάσταση της εκπαίδευσης και συμφωνούν ότι εκείνη είναι που συνοψίζει τις αρχές μιας ηθικής εκπαίδευσης. Η εργασία εκκινεί από αυτή την παραδοχή και διαιρείται πρακτικά σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή γύρω από την εξέλιξη των παιδαγωγικών ιδεών προκειμένου να εντοπιστεί το χρονικό πλαίσιο στο οποίο συναντάμε τους παιδαγωγούς που επιλέχθηκαν για μελέτη. Γίνεται αντιληπτό ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες εξελίσσονται συμπεριλαμβάνοντας ολοένα και περισσότερο την έννοια της αυτονομίας και της ελευθερίας. Αναδεικνύεται, επίσης, η σημασία της ανάπτυξης κριτικής σκέψης. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια της ηθικής, η σύνδεσή της με την εκπαίδευση και τη χειραφέτηση. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται το έργο των παιδαγωγών, οι απόψεις τους για την εκπαίδευση και εντοπίζονται ηθικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η εκπαίδευσή τους είναι χειραφετητική. Επιβεβαιώνεται η παραδοχή ότι η εκπαίδευσή τους προσανατολιζόταν στο να οδηγεί σε μια ουσιαστική αφύπνιση, μια αναζήτηση του τι είναι, γιατί είναι καλύτερο και για ποιον/ες, επιτρέποντας κατ' αυτό τον τρόπο στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να λάβουν συνείδηση της ατομικότητας και της ελευθερίας τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια σύνοψη των βασικών συγκλίσεων και αποκλίσεων της σκέψης τους. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται εκτενέστερα τρία βασικά ηθικά στοιχεία που εντοπίστηκαν στο έργο τους, με σκοπό να τονιστεί η σημασία τους για την ηθική εκπαίδευση.

Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι εκείνο που θέλησαν να αλλάξουν οι παιδαγωγοί ήταν ο τρόπος αντιμετώπισης του άλλου. Πέραν της χειραφέτησης ανέδειξαν ένα είδος φιλοσοφικού και δημοκρατικού διαλόγου που σήμερα φαίνεται να λείπει από την εκπαίδευση.

**Λέξεις - κλειδιά:** εκπαίδευση, ηθική, χειραφέτηση, κριτική σκέψη, αυτονομία, δημοκρατία, ελευθερία, συνειδητοποίηση, διάλογος, φροντίδα, ετερότητα, πρόσωπο, αποδοχή, ανοχή, σεβασμός.

## **Abstract**

This thesis aims to explore concepts related to ethics in education and focusing on the work of three emblematic educators of the last century. Paulo Freire, Maria Montessori and Alexander Sutherland Neill highlight the emancipatory dimension of education and agree that it is the one that encapsulates the principles of an ethical education. The thesis begins with this assumption and is divided into five chapters. In the first chapter, a historical review is attempted regarding the evolution of pedagogical ideas in order to identify the context in which we meet the educators selected for study. It is perceptible that pedagogical theories are evolving to include more and more the concept of autonomy and freedom. The importance of developing critical thinking is also highlighted. The second chapter describes the concept of ethics, its connection with education and emancipation. The third chapter analyzes the work of teachers, their views on education and identifies ethical elements that prove that their education is liberating. The hypothesis is confirmed that their education aims to lead an actual awakening, searching for what is better, why and for whom, thus enabling the trainees to realize individuality. and their freedom. The fourth chapter summarizes the basic convergences and deviations in their thinking. The fifth chapter analyzes in more detail three basic ethical elements identified in their work, in order to emphasize their importance in moral education.

The paper concludes that what the educators wanted to change was the way they dealt with others. In addition to emancipation, they have showcased a kind of philosophical and democratic dialogue that seems to be missing from today's education.

**Key words:** education, ethics, emancipation, critical thinking, autonomy, democracy, freedom, awareness, dialogue, care, otherness, human face, acceptance, tolerance, respect.



## Εισαγωγή

Λαμβάνοντας υπόψη ότι «η εκπαίδευση, στην πλήρη σημασία του όρου, αφενός δεν ανάγεται σε μια πλήρη ανατροφή, αφετέρου δεν είναι ούτε εκγύμναση ούτε αυστηρή διαμόρφωση ούτε δογματισμός, έστω και αν αυτές οι αντιλήψεις έχουν ιστορικά ισχύσει» (Drouin-Hans, 2010:12), γίνεται ακόμα πιο κατανοητό, ότι πρόκειται για μια πολύπλοκη σχεσιακή και κοινωνική δραστηριότητα με συγκεκριμένους στόχους, η οποία εκκινεί από την αποδοχή μιας αρχικής απόστασης ή και δυσαναλογίας ανάμεσα στο εκπαιδευόμενο και το εκπαιδευόν άτομο, συνεπώς, εμπεριέχει την ηθική παράμετρο και δημιουργεί πολλαπλά ηθικά ζητήματα (Θεοδωροπούλου, 2010β).

Ένας σημαντικός ηθικός προβληματισμός που δημιουργείται σχετίζεται με τα όρια ανάμεσα στα δύο μέρη της σχέσης, από την άποψη των τρόπων οι οποίοι υιοθετούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων: πόση ελευθερία παρέχουν στα άτομα που δέχονται εκπαίδευση; Πόσο χειραφετητικές είναι οι διαδικασίες που επιλέγονται. Εφόσον το εκπαιδευόμενο άτομο είναι μια εν εξελίξει προσωπικότητα που μέσω (και) της εκπαίδευσης έρχεται σε επαφή με έναν ήδη διαμορφωμένο και ερμηνευμένο κόσμο, εκείνο των ενηλίκων (μια δοσμένη πραγματικότητα), δημιουργείται το ερώτημα: τους δίνονται εργαλεία, έτσι ώστε να τον προσεγγίσουν κριτικά; Υπάρχει η ελευθερία να τον ερμηνεύσουν (εκ νέου) -άλλοτε διατηρώντας τον, άλλοτε αμφισβητώντας τον -ερχόμενοι/ες, ίσως, σε ρήξη με τις αξίες και τις πεποιθήσεις που τους μεταφέρονται;- Ποιο το όριο της ελευθερίας αυτής; Πρόκειται για ένα κατεξοχήν ηθικό ζήτημα στην εκπαίδευση, καθώς έχει να κάνει με το σεβασμό προς την ελευθερία του/της εκπαιδευόμενου/ης και την αυτεξουσιότητά του/της.

Παρόλο ότι η σχετική, εκτεταμένη βιβλιογραφία, ήδη από τον 20ό αιώνα, έχει υποστηρίξει τη δημοκρατική εκπαίδευση και έχει προτείνει διεπιστημονικά εργαλεία για την οργάνωση μη αυταρχικών μορφών εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα έχει αναδείξει την ηθική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πάντα υφίσταται ο κίνδυνος χειραγώγησης ή αυταρχικών εκτροπών, ακόμα και εάν η πρόοδος στα εκπαιδευτικά πράγματα είναι αλματώδης. Επομένως, η έρευνα για την ενδυνάμωση των χειραφετητικών παιδαγωγικών παραμένει επίκαιρη και εξελίσσεται.

Αυτό το μεταίχμιο στο οποίο φαίνεται να ακροβατεί η εκπαίδευση αποτέλεσε το έναυσμα για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Κίνητρο στάθηκε, επίσης, η διαπίστωση ότι η εκπαίδευση

σήμερα τείνει να εκσυγχρονίζεται και να εξελίσσεται ακολουθώντας κυρίως επιχειρησιακούς/ες όρους/προσταγές, γεγονός που θα μπορούσε να την αποκόβει ολοένα και περισσότερο από την ηθοποιητική της υπόσταση. Ενδεικτικά αναφέρεται η συνεχής προσκόλληση στα αναλυτικά προγράμματα, ο (όλο και πιο επιτακτικός) έλεγχος των επιδόσεων -τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες-, η μετάδοση (όλο και περισσότερων) γνώσεων, η επιδίωξη ανάπτυξης (όλο και περισσότερων) δεξιοτήτων κλπ..

Όλα τα παραπάνω δεν αναφέρονται ως εξοβελιστέα, δεν παύουν όμως να γεννούν ηθικά ερωτήματα σε σχέση με το που είναι ο άλλος, ο οποίος λαμβάνει μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνήθως επωμίζεται το κόστος της εκάστοτε στοχοθεσίας. Όπως αναφέρει ο Severino, στις παρούσες συνθήκες που δημιουργούνται, εντός ενός οικονομικά και πολιτισμικά παγκοσμιοποιημένου πλαισίου, η εκπαίδευση «τείνει να αντιμετωπίζεται υπό ένα υπερβολικά πραγματιστικό πείσμα, ως εάν το ζητούμενο ήταν μόνο να προετοιμάσει ένα ανθρώπινο δυναμικό για την αγορά εργασίας και την κατανάλωση των διαθέσιμων σε αφθονία φυσικών και πολιτισμικών αγαθών. [...] Ωστόσο, πρόκειται για μια ατελή αντίληψη της εκπαίδευσης. [...] Η συνολική και πλήρης μόρφωση των ανθρώπινων υποκειμένων δεν μπορεί παρά να είναι ένας στόχος εσωτερικά αφιερωμένος στη χειραφέτηση των ανθρώπινων πλασμάτων» (Severino, 2014: 14). Όπως επισημαίνει ο ίδιος, «εναπόκειται στη Φιλοσοφία της Παιδείας<sup>1</sup> να αποκαλύψει και να καταγγείλει τα νήματα όλων των μορφών καταπίεσης και κυριαρχίας που θέτουν εμπόδια στην ανάπτυξη μιας πιο αυτόνομης και αυθεντικής ιστορικής ύπαρξης» (Severino, 2014: 14). Ως επακόλουθο αυτής της προσέγγισης «η φιλοσοφία της παιδείας καλείται, ενδεχομένως, να διερευνήσει, να αποκαταστήσει, να επεξεργαστεί την είσοδο ή την έξοδο ενός “θα προτιμούσα όχι...”, ειπωμένο από υποκείμενα που ανακτούν τη φωνή τους και την κυριότητα της ζωής τους» (Θεοδωροπούλου, 2014: 29).

---

<sup>1</sup> «Η φιλοσοφία της παιδείας συγκροτείται ως επιστημονικό πεδίο τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, θεσμοποιείται και επαγγελματοποιείται ως ιδιαίτερο, εξειδικευμένο πεδίο τεχνογνωσίας, προσδιορίζεται και διαμορφώνεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε εθνικό χώρο, έναν τρόπο που σχετίζεται τόσο με την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης και των επιστημών της αγωγής, καθώς κινούνται δραματικά ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, τσαλαβουτώντας τότε στη μια, τότε στην άλλη, όσο και με την εξέλιξη της ίδιας της φιλοσοφίας η οποία διεκδικεί, κατά το μάλλον ή ήττον αυτονομία, τη μητρότητά του, αλλά και με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων στο σύνολό τους μέσα από την κοινωνικοπολιτική και οικονομική αχλή τους» (Θεοδωροπούλου, 2010:24)

Η Drouin-Hans κάνει κατανοητή τη σύνδεση φιλοσοφίας και εκπαίδευσης, καθώς αναφέρει: «Εφόσον μια από τις ενασχολήσεις της φιλοσοφίας είναι ακριβώς το να σκέφτεται το "είναι" του ανθρώπου, να παρακολουθεί το "γίγνεσθαι" του ανθρώπου, να τον τοποθετεί σε σχέση με τις αξίες και τις πολιτισμικές παραδόσεις, η συνάντησή της με το ερώτημα της παιδείας είναι αναπόφευκτη» (Drouin-Hans, 2010: 12). Στη βάση αυτού και λαμβάνοντας υπόψη ότι «η φιλοσοφία βοηθά να ζουν οι ιδέες πέρα από την εποχή κατά την οποία διατυπώθηκαν, επειδή ακριβώς αυτές οι ιδέες μας *μιλούν* ακόμη, ή -για να το πούμε διαφορετικά- μας δίνουν ακόμη τροφή για σκέψη» (Drouin-Hans, 2010: 16), επιλέχθηκε ως «εργαλείο» για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας η μελέτη του έργου τριών εμβληματικών παιδαγωγών του περασμένου αιώνα, όπως οι Paulo Freire, Maria Montessori και Alexander Sutherland Neill. Ο λόγος που επιλέχθηκαν είναι ακριβώς επειδή οι απόψεις τους υπήρξαν (αλλά εξακολουθούν ακόμα να θεωρούνται) ριζοσπαστικές και επαναστατικές, δίνοντας ακόμα και σήμερα αφορμή για στοχασμό.

Ο σκοπός της εργασίας είναι να ανιχνευτούν και να αποσαφηνιστούν κομβικές έννοιες που θα έπρεπε, κατά τους παιδαγωγούς, να συγκροτούν την ηθική εκπαίδευση. Τί θέλησαν εν τέλει να αλλάξουν ο Paulo Freire, η Maria Montessori και ο Alexander Sutherland Neill στην εκπαίδευση; Που συγκλίνουν οι απόψεις τους σε σχέση με την ηθική;

Αυτό που γίνεται εύκολα εμφανές είναι ότι προσδοκούν η εκπαίδευση να συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να μπορούν μόνοι/ες τους να θέσουν ζητούμενα για τη ζωή τους και αντίστοιχα να έχουν τα εφόδια, ώστε αυτά τα ζητούμενα να μπορούν να τα εντάξουν στην πραγματικότητα τους. Αναγνωρίζουν, επί της ουσίας, το δικαίωμα του ανθρώπου να επιλέγει τις αξίες που θέλει να ακολουθήσει στη ζωή του. Πιστεύουν σε μια εκπαίδευση που δεν στοχεύει στο να καθοδηγεί μεθοδικά προς ένα προεξοφλούμενο αποτέλεσμα (και ως εκ τούτου να αυτοαποκαλείται επιτυχημένη), αλλά στο να δώσει τα εφόδια στους/τις εκπαιδευόμενους/ες για να διαμορφώσουν οι ίδιοι/ες τη ζωή που επιθυμούν, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η εκπαίδευση θα λέγαμε πως αποκτά για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ένα ρόλο ξεκάθαρα υποστηρικτικό -και όχι αυστηρά καθοδηγητικό- στην πορεία της αυτοπραγμάτωσής τους. Επί της ουσίας εστιάζουν στην αφύπνιση (ή έστω και αντίστροφα στη μη νάρκωση) της συνείδησης των ανθρώπων έτσι ώστε να αναγνωρίζουν ο/η καθένας/μια το καλύτερο για τον εαυτό του/της και να μπορούν να το υποστηρίξουν. Ο στόχος τους, λοιπόν, φαίνεται ότι είναι η χειραφέτηση.

Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η (εκπαιδευτική) πραγματικότητα είναι κατεξοχήν σπαρμένη με αντιφάσεις και ο δρόμος από την θεωρία στην πράξη δύσβατος, η εργασία στοχεύει στο να τονιστεί η αναγκαιότητα στοχασμού γύρω από την εκπαίδευση και τη θέση της ηθικής μέσα σε αυτή. Γίνεται προσπάθεια επανερμηνείας των παιδαγωγικών κειμένων του περασμένου αιώνα.

Άμεσα ή έμμεσα, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνεται η προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων, ενώ ο/η εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει τί να πράξει<sup>2</sup> και με ποιο τρόπο. Συνεπώς και ο ρόλος της ηθικής τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο είναι καθοριστικός, ώστε να κατανοηθούν οι επιλογές αυτές.

Η εργασία ξεκινά με την υπόθεση ότι η χειραφέτηση (ή αντίστροφα ο κίνδυνος χειραγώγησης) αποτελεί μέγιστο διακύβευμα της εκπαίδευσης. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή γύρω από την εξέλιξη των παιδαγωγικών ιδεών δίνοντας βάση στα παιδαγωγικά δρώμενα κυρίως του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Μέσα από την ιστορική αναδρομή διαπιστώνεται ότι όντως κατά τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα αναδείχθηκε η έννοια της δημοκρατικής και χειραφετητικής εκπαίδευσης με όλο και περισσότερους προοδευτικούς/ές παιδαγωγούς να τονίζουν τη σημασία της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Στη δεύτερη ενότητα, μέσω της προσέγγισης της έννοιας της ηθικής, επιχειρείται να προσδιοριστεί η θέση της στην εκπαίδευση -έτσι όπως αποτυπώνεται στη σύγχρονη (κυρίως) βιβλιογραφία-, αλλά και η σύνδεσή της με την έννοια της χειραφέτησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση του έργου των τριών παιδαγωγών που επιλέχθηκαν για μελέτη, προκειμένου να εντοπιστούν τα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι στόχος της εκπαίδευσής τους είναι η χειραφέτηση. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια σύνοψης προκειμένου να εντοπιστούν οι βασικές συγκλίσεις και αποκλίσεις στη σκέψη τους.

---

<sup>2</sup> «Η πράξη ως ανυπέρβλητη παιδαγωγική προϋπόθεση τείνει παραδόξως να μετατρέπεται σε παιδαγωγικό προϋπόθετο κατανοώντας κανονιστικά την έννοια της πράξης, συνάγοντας δηλαδή από την ανάπτυξη της πρακτικής διάστασης μια μεταφυσική της πράξης, η οποία καθολικοποιείται πρώιμα και αυτονόητα ως αξία. Ωστόσο, οι ορισμοί της πράξης και της πραξικότητας, οι διαφορετικές όψεις της (δραν, ενεργείν, ποιείν, πράττειν), η προϊούσα σύνδεσή της με αξιακές και ηθικές παραμέτρους και, εν τέλει, η ηθικοποίησή ως φυσικής διαδικασίας στην εκπαίδευση, ανασύρουν ακριβώς το ζήτημα της πράξης ως παιδαγωγικής υποχρέωσης, ενός *sine que non*. Στην πραγματικότητα, το ερώτημα αυτό αντιστρέφεται: γίνεται ερώτημα περί του πώς νοείται η παιδαγωγική» (Θεοδωροπούλου, 2014: 39).

Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο, αναλύονται τα ηθικά στοιχεία που εντοπίστηκαν στο έργο τους προκειμένου να γίνει κατανοητή η σημασία τους για την ηθική διάσταση της εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'

### Η εξέλιξη των παιδαγωγικών ιδεών

#### 1.1 Αυταρχική – Παραδοσιακή Αγωγή

Για τις δυτικές κοινωνίες, τουλάχιστον, το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών δεν αναφέρεται ως ζητούμενο μέχρι και τον 15<sup>ο</sup> αιώνα. Έρχεται στο προσκήνιο χρονολογικά κάπου εκεί, κυρίως όμως, ως μέσο εξημέρωσης και ενσωμάτωσης. «Είναι πιθανόν το σχολείο, καταρχάς, στα πρώτα του ψελλίσματα να υπήρξε απλά το εξής: ένας τρόπος να φανεί ότι αγαπάμε τα παιδιά μας και ότι θέλουμε να τα μεγαλώσουμε με τις καλύτερες δυνατές συνθήκες· ένα μέτρο να τα βάλουμε σε καραντίνα για να γλιτώσουμε από κάθε λογής γητευτές [...] Το Σχολείο εκφράζει έτσι τη βούληση της γενιάς εκείνων που είναι ήδη μέσα στον κόσμο να προετοιμάσουν το μέλλον: ένα μέλλον για τα παιδιά μας και ένα μέλλον για τον κόσμο. Ένα μέλλον για τα παιδιά μας που θα διατηρεί την ακεραιότητα του κόσμου· ένα μέλλον για έναν κόσμο, όπου θα στηρίζουμε τα παιδιά μας, ώστε να μπορέσουν να επεκτείνουν τον κόσμο» (Meirieu, 2014: 241, 242).

Η παραδοσιακή παιδαγωγική που επικρατεί στα σχολικά συστήματα μέχρι το τέλος του 19<sup>ου</sup> και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, φαίνεται να βασίζεται κυρίως στο δασκαλοκεντρισμό αφήνοντας, συνεπώς, ελάχιστα περιθώρια ανάπτυξης αυτονομίας και κρίσης από την πλευρά των μαθητών/τριών. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις κινούνται, ως επί το πλείστον, στο πλαίσιο του αυταρχισμού. Όπως περιγράφει ο Χατζηστεφανίδης (1990), οι μαθητές/τριες που διαπαιδαγωγούνται με αυταρχικό τρόπο<sup>3</sup> είναι εξαναγκασμένοι/ες να προβαίνουν σε ενέργειες

---

<sup>3</sup> «Από έρευνες που έγιναν στην Αμερική, η αυταρχική διαπαιδαγώγηση δημιουργεί αυταρχικούς τύπους ανθρώπων, που έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- Υποκρισία στη συμπεριφορά και τεχνητή έξαρση στους τρόπους.
- Φέρει συναισθήματα ενοχής και είναι συνήθως τιμωρός των άλλων, με το επιχείρημα απόδοσης δικαιοσύνης. Έτσι αντισταθμίζει τις τιμωρίες που ο ίδιος είχε δεχτεί από άλλους.
- Είναι μισαλλόδοξος και δογματικός. Παίρνει ακραίες θέσεις και δεν αποδέχεται την αμοιβαιότητα στη διακίνηση των ιδεών.
- Κατέχεται από «εθνοκεντρισμό» και «υπερβολικό θρησκευτικό ζήλο».
- Παρουσιάζει μια δουλοπρέπεια στους ανωτέρους του και βασανίζει κάθε κατώτερό του

μόνο μετά από προτροπή και παρότρυνση του/της δάσκαλου/ας. Οι πράξεις τους, επίσης, επιτηρούνται και ελέγχονται αδιάκοπα, αφήνοντας πίσω οποιαδήποτε προσπάθεια έκφρασης αυθόρμητων επιθυμιών και πρωτοβουλιών. Ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθίσταται η προετοιμασία υπάκουων ατόμων που θα στελεχώσουν τις αυριανές αυθεντικές κοινωνίες όπου απαιτείται η ομοιομορφία συμπεριφοράς των σημερινών μαθητών (Χατζηστεφανίδης, 1990: 200). «Η αυταρχική μορφή διδασκαλίας ενισχύθηκε πολύ και από την Ψυχολογία της Συμπεριφοράς» (Χατζηστεφανίδης, 1990: 200), όπου κύριο στόχο της αποτελεί η τροποποίηση της συμπεριφοράς κατά κάποιο επιθυμητό πρότυπο.

Σύμφωνα με έρευνες του Lewin και των συνεργατών του πάνω στο θέμα των μορφών αγωγής, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές/ριες που έχουν διαπαιδαγωγηθεί με αυταρχικό τρόπο, δεν μαθαίνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και εμφανίζονται εξαρτημένοι/ες από το/τη δάσκαλο/α τους (ή αντίστοιχα από τους γονείς). Με βάση αυτή τη μορφή -εξαρτητικής- σχέσης που δημιουργείται, τείνουν, αντίστοιχα, να αναπτύσσονται δύο διαφορετικά είδη συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων: εκείνων που εμφανίζουν επιθετικότητα και αντίδραση προς το/τη δάσκαλο/α (ή όποιον/ια φαίνεται να βρίσκεται σε θέση ισχύος) και εκείνων που εμφανίζουν παθητική υποταγή (Χατζηστεφανίδης, 1990: 207-208).

Κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> και αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, φαίνεται ότι η εκπαίδευση βρίσκεται στο μεταίχμιο αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής, καθώς κάνουν έντονη την εμφάνισή τους νέα παιδαγωγικά κινήματα στα περισσότερα ανεπτυγμένα κράτη της εποχής. Επικρατεί έντονη κριτική και δυσαρέσκεια για στη σχολική πραγματικότητα, την ακαμψία που εμφανίζει και την παθητικότητα που προάγει. Βέβαια, «όπως είναι γνωστό, προοδευτικοί στοχαστές του 18<sup>ου</sup> αιώνα,

---

Το αυταρχικό άτομο χαρακτηρίζεται ακόμη από τάσεις κονφορμισμού, από εξουσιαστική συμπεριφορά απέναντι των άλλων, και από ένα «πατερναλιστικό» πρότυπο, που το εσωτερικεύει, και γίνεται στη συνέχεια ρυθμιστής της συμπεριφοράς του [...] Η αυταρχικότητα διαμορφώνει άτομα με ανυποχώρητη συμπεριφορά και στάσεις στην αντιμετώπιση των διαπροσωπικών σχέσεων και των κανόνων συμπεριφοράς. Η τάση αυτή φαίνεται ότι δημιουργεί άτομα εξαρτημένα από τα στερεότυπα της αυταρχικής αγωγής, που μετατοπίζουν τις ευθύνες στην εκτέλεση οποιασδήποτε διαταγής, αφού η βούλησή τους δεν έχει την ισχύ που απαιτείται για την αντίδραση και την άρνηση στις διάφορες μορφές της εξουσίας. Έτσι εξηγείται η αγριότητα και οι βασανισμοί στα στρατόπεδα συγκεντρώσεων. Φαίνεται ότι εδώ το ηθικό συναίσθημα αμβλύνεται και οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν με σκληρότητα το συνάνθρωπό τους» (Παπάς, 1985: 137-139)

μεταξύ των οποίων κορυφαίος ο J.J. Rousseau, διακήρυξαν τις ιδέες της ελευθερίας. Το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, οι ιδέες αυτές άρχισαν να καρποφορούν και στον τομέα της εκπαίδευσης. Άρχισε να υποστηρίζεται από πολλούς παιδαγωγούς ότι το παιδί μπορεί να μαθαίνει και χωρίς την άσκηση καταναγκασμού, φτάνει να ικανοποιείται η περιέργειά του για μάθηση» (Χατζηστεφανίδης, 1990: 199).

## 1.2 Άνοιγμα προς την Αντιαυταρχική – Δημοκρατική Αγωγή

Τα παιδαγωγικά κινήματα του περασμένου αιώνα, με όσες συγκλίσεις και αποκλίσεις κι αν παρουσιάζουν, εμφανίζουν ως κοινό γνώρισμα την προσπάθεια εξάλειψης του καταναγκασμού κι αναδεικνύουν, είτε λίγο είτε πολύ, τη σημασία της δημοκρατικής<sup>4</sup>, χειραφετητικής εκπαίδευσης. Στον αντίποδα της αυταρχικής αγωγής, ξεπροβάλει τη χρονική αυτή περίοδο ο όρος αντιαυταρχική αγωγή, αν και «όπως παρατηρεί ο Wetrtauf Hoffer-Hartmann, ο όρος αντιαυταρχική αγωγή δεν είναι δόκιμος και μάλιστα φτάνει στο σημείο να αποτελέσει αναίρεση του σκοπού της αγωγής. Το επιχείρημα, που επικαλείται ο συγγραφέας αυτός είναι, ότι μια ελεύθερη και γεμάτη από κατανόηση αγωγή, δεν θα ήθελε ποτέ να ενοφθαλμίσει στο παιδί μια αντισυμπεριφορά, αλλά κάτι περισσότερο δηλ. μια εσωτερική ελευθερία, παρρησία και ασφάλεια, για μια συμπεριφορά χωρίς μίσος, χωρίς συναισθήματα ενοχής, και κατά το δυνατό λιγότερη επιθετικότητα» (Παπάς, 1985: 142).

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η βιομηχανική επανάσταση και οι αλματώδεις αλλαγές που επέφερε σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, δημιούργησε σταδιακά τις κατάλληλες συνθήκες αμφισβήτησης και διαμαρτυρίας ως προς την παραδοσιακή παιδαγωγική, ενώ παράλληλα καλλιέργησε ένα εύπορο έδαφος για την άνθιση νέων παιδαγωγικών ρευμάτων

---

<sup>4</sup> Το έργο του Dewey έχει συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στο να στραφεί η εκπαίδευση προς αυτή την κατεύθυνση. Υπήρξε από τους πρώτους που υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή. Ένα από τα κεντρικά θέματα της σκέψης του ήταν ότι «ο απώτατος στόχος της παραγωγής δεν είναι η παραγωγή αγαθών, αλλά η παραγωγή ελεύθερων ανθρώπινων όντων που οι μεταξύ τους σχέσεις θα διέπονται από όρους ισότητας. Φυσικά σε αυτό συμπεριλαμβάνεται και η εκπαίδευση, που ήταν ένα από τα πρωταρχικά ενδιαφέροντα του Dewey» (Chomsky, 2011: 102)



στραμμένων στην ανάδειξη της δημοκρατικής και χειραφετητικής δυναμικής της εκπαίδευσης. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό το σταδιακό άνοιγμα προς την ελευθερία διαδραμάτισε, επίσης, το πνευματικό κίνημα του Διαφωτισμού στα τέλη του 17ου και αρχές του 18ου αιώνα. Όπως είναι γνωστό, οι στοχαστές του κινήματος εκφράζουν μια πίστη στον άνθρωπο και την ικανότητά του να σκέφτεται και να εκφράζεται ορθά και αυτόνομα. Εναπόκειται στην εκπαίδευση να φροντίσει να του δοθούν τα κατάλληλα εργαλεία, έτσι ώστε να καλλιεργηθούν οι ικανότητές του στο έπακρον και να οδηγήσουν στην ατομική και κοινωνική πρόοδο.

Από εκεί και ύστερα η εκπαίδευση στρέφεται ολοένα και περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση, φροντίζοντας να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον/την μαθητή/τρια και την ελευθερία του/της. Στο διάστημα αυτό συναντάμε κορυφαίους παιδαγωγούς (ή και φιλοσόφους που ασχολήθηκαν με το θέμα ης εκπαίδευσης, όπως ο Rudolf Steiner) που τάραξαν τη συντηρητική σκέψη της εποχής τους και αποτέλεσαν σταθμό στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης. Ανάμεσά τους οι Johann Heinrich Pestalozzi, Olide Decroly, Friedrich Fröbel, Francisco Ferrer, και φτάνοντας προς τις αρχές του 20<sup>ου</sup> συναντάμε τον John Dewey, Célestin Freinet και τον Paulo Freire, τη Maria Montessori και τον Alexander Sutherland Neill που επιλέχθηκαν για περαιτέρω μελέτη.

### **1.3 Κριτική Χειραφετητική Παιδαγωγική**

Κατά το 2<sup>ο</sup> μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι παιδαγωγικές θεωρίες συνεχίζουν να εξελίσσονται περιλαμβάνοντας ολοένα και περισσότερο την έννοια της ελευθερίας. Είναι η εποχή που συναντάμε το αποκορύφωμα της σύνδεσης της εκπαίδευσης με (και για) την ελευθερία: το κίνημα της κριτικής χειραφετητικής παιδαγωγικής που «αναπτύχθηκε από εκπροσώπους της σχολής της Φρανκφούρτης (Frankfurter Schule), οι κυριότεροι των οποίων ήταν οι M. Horkheimer, Th. Adorno, H. Marcuse, J. Habermas. Εκείνος που καθόρισε τις βασικές αρχές της Χειραφετητικής Παιδαγωγικής, είναι ο Mollenhauer στο έργο του “Αγωγή και Χειραφέτηση” (Erziehung und Emanzipation, 1984)» (Χατζηστεφανίδης, 1990: 117). Η κριτική παιδαγωγική «προσανατολίζεται στο να ανοίξει στους/τις μαθητές/τριες νέους δρόμους, έτσι ώστε να σκέφτονται κριτικά και να δρουν αυτεξούσια, σαν ανεξάρτητοι πολιτικοί παράγοντες στην τάξη, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, με άλλα λόγια ασχολείται με το να παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες,

πρώτον για να μπορούν να αμφισβητήσουν τις βαθιά ριζωμένες υποθέσεις και μύθους που νομιμοποιούν την αρχαϊκή και αποδυναμωτική κοινωνική πρακτική και δομούν κάθε πτυχή της κοινωνίας και ύστερα να μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη να παρέμβουν στον κόσμο που ζουν» (Giroux 2010a: 718).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι θεμελιωτές της κριτικής παιδαγωγικής, αλλά και όσοι επιλέγουν να την υπηρετούν, αντιμετωπίζουν τους/τις μαθητές/τριες ως ενεργά κοινωνικά υποκείμενα που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τον κόσμο, και συνεπώς, τους δίνεται η επιλογή, αντί να προσαρμόζονται σε αυτόν, να μπορούν να τον κατανοούν, να τον ερμηνεύουν και να τον αλλάζουν, εάν αυτό αποτελεί το ζητούμενό τους. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η κριτική παιδαγωγική στοχεύει στην ατομική, αλλά και κοινωνική χειραφέτηση, την αυτονομία σκέψης και δράσης, με άλλα λόγια, την ελευθερία συνείδησης. Μέσω της χειραφετητικής εκπαίδευσης εγκαινιάζεται ένας νέος διά-λογος μεταξύ ατόμου-πολίτη και κοινωνίας.

Με βάση αυτές τις αρχές και «με τη συνδρομή του Habermas επιχειρείται έτσι από τον Mollenhauer η διαμόρφωση ενός τύπου ανθρώπου που οραματίστηκε η σχολή της Φρανκφούρτης ήδη από τις απαρχές της: τον τύπο του χειραφετημένου ανθρώπου· έναν άνθρωπο εξισωμένο με τον διαφωτισμένο, προσανατολισμένο στο μέλλον, εναρμονισμένο με τον εαυτό του, τους συνανθρώπους του και τη φύση άνθρωπο· έναν άνθρωπο που εκπροσωπεί το σύνολό της λογικότητας: πρόκειται για τον στοχαζόμενο και αυτοστοχαζόμενο άνθρωπο, που επιχειρεί την υπαρξιακή του διαμόρφωση με μετρονόμο την ελεύθερη, ανεπηρέαστη κοινωνικότητα και θιασώτη του ευ ζην» (Καρακατσάνης, 2014: 151).

«Η Κριτική Παιδαγωγική αναδύθηκε ως αμφισβήτηση της αυξανόμενης επιβολής της κυρίαρχης αφήγησης στην κοινωνία γενικά και στα σχολεία ειδικά» (Giroux, 2011: 21). Οι εκπρόσωποί της στρέφονται κυρίως στην ενδυνάμωση των κοινωνικά αδύναμων ομάδων και προσδοκούν μέσω της εκπαίδευσης το μετασχηματισμό των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Paulo Freire αποτελεί μια από τις σημαντικότερες μορφές στο χώρο της Κριτικής Παιδαγωγικής. «Μαθητές του και συνεχιστές του έργου του θεωρούνται οι: Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Peter McLaren, Donald Macedo» (Νικολακάκη, 2011:17). Όπως υπογραμμίζει ο Giroux: «Σε μία εποχή που η εκπαίδευση έχει γίνει ένας από τους επίσημους χώρους συμμόρφωσης, αποδυνάμωσης και

σκληρής τιμωρίας, η κληρονομιά που άφησε το έργο του Paulo Freire στην Κριτική Παιδαγωγική είναι πιο σημαντική από ποτέ» (Giroux, 2011: 26).

#### 1.4 Το κίνημα της αποσχολειοποίησης

Πέρα από την αμφισβήτηση των επικρατουσών μορφών εκπαίδευσης και το άνοιγμα προς δημοκρατικότερες παιδαγωγικές μεθόδους, συναντάμε κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και μια στάση πλήρους αποδόμησης του σχολικού θεσμού, τη θεωρία της αποσχολειοποίησης. Όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2005), το σχολείο έχει χαρακτηριστεί «ως συντηρητικός θεσμός<sup>5</sup> που έχει ως στόχο του τη διάπλαση του ανθρώπου ως ατόμου μέσω της οικειοποίησης ενός μη επιδεχόμενου αμφισβήτηση συστήματος αξιών» (Ξωχέλλης, 2005: 18). Στον παραπάνω χαρακτηρισμό θα μπορούσε να βασίζεται και το κίνημα της αποσχολειοποίησης με κύριο θεμελιωτή τον Ivan Illich. Αρχικά «η έννοια της “αποσχολειοποίησης” γεννήθηκε στη Λατινική Αμερική. Συγκεκριμένα ο Everet Ramer (Ρέιμερ) στο Puerto Rico είδε ξεκάθαρα το ρόλο των πανεπιστημίων και των σχολείων ως ρόλο “θυρο-φυλάκων” μιας άνισα στρωματοποιημένης κοινωνίας και την εκπαίδευση ως μορφωτική κυριαρχία» (Χατζηστεφανίδης, 1990: 125). Ο Illich ήταν αυτός που εισήγαγε τον όρο *αποσχολειοποίηση*. Επί της ουσίας, αυτό που πρότεινε ήταν μια σταδιακή κατάργηση του σχολείου ως θεσμού, καθώς πίστευε ότι αποτελεί ένα εργαλείο εξαναγκασμού και μόνο. Στηρίζει την άποψή του στο γεγονός ότι «η μάθηση είναι η ανθρώπινη εκείνη δραστηριότητα που έχει την μικρότερη ανάγκη χειρισμού από τρίτους. Το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης δεν είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας» (Illich, 1970: 28). Πιστεύει ότι οι άνθρωποι έχουν μάθει αβίαστα τα περισσότερα πράγματα που γνωρίζουν, έξω από το σχολείο και χωρίς τον/την δάσκαλο/α, αλλά μέσα από τα βιώματα, τις συναναστροφές και τις εμπειρίες τους, στραμμένοι σε πράγματα που τους ενδιαφέρουν πραγματικά (Illich, 1976: 11-12). Για το λόγο αυτό, προτείνει την αντικατάστασή τους από εναλλακτικούς χώρους μάθησης.

Ο Illich διατείνεται ότι το σχολείο προάγει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τις ανισότητες και σκοτώνει την παιδική ηλικία. Ο αυθορμητισμός και η φαντασία των μαθητών/τριών εξαφανίζονται, καθώς η φοίτηση στο σχολείο τους μετατρέπει σε ένα «καταναγκασμένο ακροατήριο» (Illich,

---

<sup>5</sup> Lohmann & Prose, 1975: 15-58, Minsell & Wundberg 1978: 160, οπ. ανάφ. Ξωχέλλης, 2005: 18

1970: 23). Είναι μάλιστα πεπεισμένος, ότι «πολλοί μαθητές, κυρίως εκείνοι προέρχονται από κατώτερα οικονομικά στρώματα, γνωρίζουν ενστικτωδώς τι κάνουν τα σχολεία για αυτούς. Τους εκπαιδεύουν έτσι ώστε να συγγέουν τη διαδικασία και με την ουσία/το νόημα. Μετά από αυτή τη σύγκυση, ξεπροβάλλει μια νέα λογική: όσο περισσότερη αγωγή υπάρχει, τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα ή η κλιμάκωση οδηγεί στην επιτυχία. Ο μαθητής έτσι “εκπαιδεύεται” για να συγγέει τη διδασκαλία με τη μάθηση, τη σταδιακή πρόοδο με τη μόρφωση, το δίπλωμα/πτυχίο με την ικανότητα και την ευχέρεια λόγου (το λέγειν) με την ικανότητα να λες κάτι νέο. Η φαντασία του είναι “εκπαιδευμένη” να δέχεται υπηρεσία αντί αξίας» (Illich, 1970: 4).

Το έργο του, μπορεί να εστιάζεται στη σχολική εκπαίδευση, αλλά η αλήθεια είναι, ότι ασκεί σκληρή κριτική προς όλους γενικά τους θεσμούς. Δεν διστάζει, μάλιστα να παρομοιάσει την κοινωνία με ένα μεταλλικό κουτί όπου όλα πλέον κινούνται μηχανικά και ανούσια (Illich, 1970:75). Ακολουθως, το ίδιο συμβαίνει και με την εκπαίδευση. Αυτό που θέλει να τονίσει με αυτή την παρομοίωση είναι, ότι σε αυτό το πλαίσιο, μέσα σε αυτό το κουτί, δεν μπορεί να ανθίσει η ελπίδα. Κι όταν ο άνθρωπος χάνει την ελπίδα του, τότε απλά υποτάσσεται. Σύμφωνα με τον ίδιο: «Η ιστορία του σύγχρονου ανθρώπου αρχίζει με τον εξευτελισμό του μύθου της Πανδώρας<sup>6</sup> και φθάνει στο αποκορύφωμά της με το αυτόκλειστο μεταλλικό κουτί. Είναι η ιστορία της Προμηθεϊκής προσπάθειας να νικηθούν όλα τα ανεξέλεγκτα δεινά. Είναι η ιστορία του μαρασμού της ελπίδας και των ανερχόμενων προσδοκιών<sup>7</sup>» (Illich, 1970: 75).

Για τον Illich, το σχολείο αποτελεί ένα θεσμό (όπως αντίστοιχα είναι η εκκλησία, η πολιτική κλπ.), που λόγω του υποχρεωτικού του χαρακτήρα αποκλείεται να μπορεί να αποτελέσει πηγή οποιασδήποτε ηθικής, πνευματικής ή ψυχικής ανύψωσης και οποιασδήποτε πρόόδου. Θεωρεί ότι στηρίζεται στις αρχές του καταναλωτισμού και δημιουργεί εξ ορισμού σχέσεις καταπίεσης. Η εκπαίδευση, λοιπόν, μέσα σ’ ένα τέτοιο πλαίσιο, γίνεται μια συστηματική και οργανωμένη μετάδοση στείρων γνώσεων, που δεν επιδιώκει την πρόοδο του ανθρώπου, αλλά την υποδούλωση και την υποταγή του στους κοινωνικούς/πολιτικούς/θρησκευτικούς δογματισμούς.

---

<sup>6</sup> Αναφέρεται στο μύθο με το κουτί της Πανδώρας, όπου ανοίγοντάς το έφυγαν από μέσα όλα τα δεινά του κόσμου (απόγνωση, ασθένεια, μισαλλοδοξία, σκληρότητα, ταπείνωση κλπ.), κι έμεινε μέσα μόνο η ελπίδα.

<sup>7</sup> Διαχωρίζει τις έννοιες αναφέροντας ότι η ελπίδα αφορά την «πίστη στην αγαθότητα της φύσης, ενώ η προσδοκία αφορά την εμπιστοσύνη σε αυτά που σχεδιάζει και ελέγχει ο άνθρωπος» (Illich, 1970: 75).

## 1.5 Το «νέο» σχολείο του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Ελλάδα

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα συναντάμε και στην Ελλάδα ριζοσπάστες παιδαγωγούς<sup>8</sup>, μεταξύ των οποίων ο Δημήτρης Γληνός και ο Αλέξανδρος Δελμούζος, που συνέβαλλαν με τον τρόπο τους στο να στραφεί η εκπαίδευση στην Ελλάδα προς μια πιο προοδευτική κατεύθυνση. Σε μια ταραγμένη περίοδο που έβρισκε την Ελλάδα γεμάτη κοινωνικές και πολιτικές αναταραχές, αγωνίστηκαν για μια σειρά μεταρρυθμίσεων που είχαν ως γνώμονα τη δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη, την υποστήριξη των κοινωνικά και οικονομικά αδύναμων στρωμάτων. Στόχευαν να αποτελέσει η εκπαίδευση ένα εφόδιο για τους ανθρώπους που θέλουν να αγωνιστούν για μια πιο δίκαιη και ευπρεπή ζωή. «Η λογική της εκπαίδευσης έπρεπε, κατά τη γνώμη τους, να εκσυγχρονιστεί με τη στροφή της στην ικανοποίηση των πρακτικών αναγκών του ελληνικού λαού» (Μαλαφάντης, 2014: 823). Σημαντική παρουσία στα παιδαγωγικά, πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα αποτελεί την ίδια περίοδο και η Ρόζα Ιμβριώτη. Όπως και για τους δύο προαναφερθέντες παιδαγωγούς, έτσι και για την Ιμβριώτη, το κύριο ζητούμενο είναι η σύνδεση του σχολείου (και του ατόμου, ως μαθητή/τριας) με την κοινωνία, αλλά και η συν-εξέλιξή τους (Παπαστεφανάκη, 2014:8). Η ίδια δραστηριοποιείται, επίσης, σε θέματα ισότητας των φύλων και γυναικείων διεκδικήσεων καθώς αποτέλεσε «ένα από τα ιδρυτικά στελέχη του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας» (Παπαστεφανάκη, 2014: 8).

Παράδειγμα προοδευτικού πνεύματος αποτέλεσε και ο παιδαγωγός Μίλτος Κουντουράς. Σε μια εποχή που κυριαρχούσε ο συντηρητισμός, εκείνος απέδειξε εμπράκτως ότι το σχολείο μπορεί να μεταμορφωθεί σε χώρο δημιουργικής μάθησης και κοινωνικής ζωής. «Ως διευθυντής του

---

<sup>8</sup> Για να γίνει πιο κατανοητός ο αγώνας των παιδαγωγών προκειμένου να σπάσει η δυσκαμψία που επικρατούσε στο σύστημα και οι αντιστάσεις που εμφάνισε έναντι πρωτοποριακών, πιο ελεύθερων και δημοκρατικών θεωριών και πρακτικών, αξίζει να αναφερθεί ότι οι παιδαγωγοί που αναφέρονται «βρέθηκαν στη δυσάρεστη θέση της αντιπαράθεσης, όχι μόνο σε επίπεδο επιστημονικού διαλόγου, αλλά και δικαστικών διώξεων, κοινωνικών συγκρούσεων και αντιδράσεων που δε δίστασαν να θίξουν την προσωπική τους ζωή, την τιμή και την υπόληψή τους. Οι διώξεις φτάνουν ως το επίπεδο της κατασκοφάντισης και της υπόνοιας της ανηθικότητας, των απολύσεων και στην περίπτωση των αριστερών παιδαγωγών μεταρρυθμιστών στη φυλάκιση και την εξορία» (Παπαστεφανάκη, 2015: 310).

Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης, σχεδίασε και έκανε πράξη το *Σχολείο Δημιουργίας*, όπου σύμφωνα με γραπτές μαρτυρίες κυριαρχούσαν η αυτόβουλη δράση, σωματική και πνευματική, αλλά και η έκφραση και καλλιέργεια των δημιουργικών δυνάμεων, προς όφελος, πρωτίστως του ίδιου του ατόμου και έμμεσα του κοινωνικού συνόλου» (Λενακάκης, Τσιπούρας, 2014: 1082). Ο Κουντουράς μιλούσε για «το νόημα της ζωής και των πραγμάτων, υπερέβαινε τη λεπτομέρεια προς “τους πλατιούς ορίζοντες της σκέψης, της λογοτεχνίας, της ιστορίας, της ζωής”. Στα παιδιά αυτά της λεπτομέρειας, σημειώνει, “λείπει η εξυπνάδα, η κίνηση, η πνοή, η δημιουργικότητα. Βλέπουν όλο κομμάτια και μένουν στενά εκεί. Δε μπορούν να δουν πέρα-πέρα όλη τη ζωή”, την έννοια της ζωής» (Θεοδωροπούλου, 2014γ: 197).

Όλα τα παραπάνω, συμπεριλαμβανομένων των διεθνών και εθνικών εξελίξεων, συνέβαλλαν στο να δημιουργηθεί και στην Ελλάδα το «νέο» σχολείο του 20<sup>ου</sup> αιώνα που «επιδίωξε να έχει ως αφετηρία του τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών και ως στόχο του μια εκπαιδευτική διαδικασία προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και διεξαγόμενη στο πλαίσιο της αμφίδρομης σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή. Η αυτενέργεια του παιδιού από τη μια μεριά και η παιδοκεντρικότητα, βιωματικότητα και εποπτικότητα της διδασκαλίας από την άλλη αποτελούν τις βασικές αρχές του νέου σχολείου<sup>9</sup>» (Ξωχέλλης, 2005: 16).

## **Συμπεράσματα**

Το σχολείο μπορεί εύκολα να αποτελέσει όργανο κυριαρχίας και αυτό ιστορικά έχει ισχύσει. Η εξέλιξη των παιδαγωγικών ιδεών έρχεται να μας υπενθυμίσει ότι η εκπαίδευση (εντός του σχολικού θεσμού) πέρα από θέμα παιδαγωγικής και διδακτικής αποτελεί και ένα πολιτικοϊδεολογικό και κοινωνικό διακύβευμα. Με βάση τα παραπάνω ιστορικά στοιχεία που αναλύθηκαν φαίνεται ότι κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα κορυφώνεται η τάση εξάλειψης ενός στείρου και απολυταρχικού πολιτισμού που απαιτεί υπακοή και συμμόρφωση και προωθεί το συντηρητισμό,

---

<sup>9</sup> «Πολλές από τις παραπάνω αρχές του νέου σχολείου αποτελούν ωστόσο και σήμερα ακόμη, μετά από πολλές δεκαετίες, ζητούμενο για την εκπαιδευτική πράξη» (Ξωχέλλης, 2005: 17).

την ιεραρχία και την ομογενοποίηση<sup>10</sup>. Επί της ουσίας, γίνεται μια προσπάθεια εξάλειψης, αυτού που ο Adorno (2000) περιγράφει ως ημιμόρφωση<sup>11</sup>.

Σημειώνονται προσπάθειες για μια νέα παιδαγωγική, μέσω της οποίας αναδύονται και αναδεικνύονται οι έννοιες της ισότητας και της δικαιοσύνης. Θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση φτάνει ένα βήμα πιο κοντά στον εκδημοκρατισμό της. Όλο και περισσότεροι/ες προοδευτικοί/ες παιδαγωγοί φαίνεται να συνειδητοποιούν τη χειραφετητική διάσταση της εκπαίδευσης και προσπαθούν να αλλάξουν όχι μόνο τις μεθόδους διδασκαλίας, -προσεγγίζοντάς την επιδερμικά-, αλλά και εσωτερικά, το πνεύμα της εκπαίδευσης. Γίνεται κατανοητό ότι όσο σερβίρεται έτοιμη κονσερβοποιημένη γνώση τόσο τα άτομα βυθίζονται στην παθητικότητα, την αδυναμία (δια-)κρίσης και (αυτό-)στοχασμού.

Αυτό που επισημαίνεται κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα είναι ότι η χειραφετητική διάσταση της εκπαίδευσης είναι εκείνη που συνοψίζει τις αρχές μιας εκσυγχρονισμένης εκπαίδευσης. Η ιστορική αναδρομή μας επιβεβαιώνει ότι όσο οι παιδαγωγικές θεωρίες εξελίσσονται, στρέφονται προς την εξάλειψη των αυταρχικών παρεκκλίσεων και προωθούν την έκφραση της αυτονομίας, την ελευθερία σκέψης και δράσης. Δίνεται περισσότερος σεβασμός προς το πρόσωπο του/της εκπαιδευόμενου/ης και δίνεται σημασία στην ανάπτυξη της κριτικής του ικανότητας. Επί της ουσίας, αυτό που τονίζεται είναι ότι δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστική πρόοδος, «πραγματική αλλαγή, οικονομική, κοινωνική και πολιτική αυτονομία» χωρίς την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης (Πέτρου, 2010: 129). Φαίνεται ότι οι προοδευτικοί παιδαγωγοί του περασμένου αιώνα προσδοκούν να μπορέσει η εκπαίδευση να συμβάλει στον κοινωνικό ανασχηματισμό<sup>12</sup> και διατείνονται ότι δεν θα πρέπει να

---

<sup>10</sup> Όπως επισημαίνει ο Πέτρου: «Όταν το άτομο χάνει την αυτονομία του ομογενοποιείται και συμμορφώνεται, καθιστάμενο υποχείριο ενός συστήματος που αναπαράγει τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανισότητες» (Πέτρου, 2010: 132).

<sup>11</sup> «Μια μόρφωση που παραβλέπει την τάξη των πραγμάτων, αυτοκαθορίζεται και απολτοποιείται, έχει γίνει κιόλας ημιμόρφωση» (Adorno, 2000: 29). Όπως περιγράφει ο ίδιος, η ημιμόρφωση δεν αφορά την απουσία πλήρους μόρφωσης, αλλά την «αλλοτριωμένη συνείδηση» (Adorno, 2000: 77), η οποία δεν επιτρέπει στο ημιμορφωμένο άτομο να απωθήσει τις αντιστάσεις, έτσι ώστε να μπορεί να εξελιχθεί/διευρυνθεί και να εμπειραθεί μια καλύτερη/ωριμότερη και πιο συνειδητοποιημένη εκδοχή του εαυτού του. «Η ημιμόρφωση είναι αμυντική· αποφεύγει τις ψηλαφίσεις, που θα μπορούσαν να φέρουν στην επιφάνεια κάτι από το αμφισβητήσιμο προϊόν της» (Adorno, 2000: 76).

<sup>12</sup> Σε σχέση με τον «κοινωνικό ανασχηματισμό» τον οποίο προσδοκούν οι παιδαγωγοί του 20<sup>ου</sup> αιώνα και σε σύγκριση με τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα η Θεοδωροπούλου (2014) αναφέρει: «η ομιχλώδης αναφορά στον

χρησιμοποιείται ως ένα μέσο μεταλαμπάδευσης της κυρίαρχης ιδεολογίας (είτε προσωπικής του/της εκπαιδευτικού είτε της κοινωνίας γενικά) σαν να πρόκειται για κάτι αναπόδραστο. Αντιθέτως, πιστεύουν ότι η εκπαίδευση αποκτά ηθική αξία όταν προτρέπει και εκπαιδεύει το άτομο έτσι ώστε να μπορεί να σταθεί κριτικά απέναντι σε όσα άμεσα ή έμμεσα του μεταφέρονται, όταν δηλαδή, το υποστηρίζει να αναπτύξει και να εξελίξει τον προσωπικό του πολιτισμό. Όπως αναλύεται και παρακάτω, η ηθική αφορά τόσο τη σχέση με τον εαυτό και τα προσωπικά πιστεύω όσο και τη σχέση με τον άλλο. Οι παιδαγωγικές ιδέες εξελίσσονται διευρύνοντας τα όρια και παρέχοντας περισσότερη ελευθερία στα δύο μέρη της σχέσης (εκπαιδευτής/τρια-εκπαιδευόμενος/η), συνεπώς θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι προσπαθούν να συμπεριλάβουν όλο και περισσότερο την έννοια της ηθικής στις θεωρίες και τις πρακτικές τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'

### Η Ηθική στην εκπαίδευση

«Η λέξη *Ηθική*, στα αρχαία ελληνικά, αναφέρεται στην αναζήτηση ενός “καλού τρόπου ύπαρξης” ή στη σοφία της πράξης. Με αυτή την ιδιότητα, η ηθική είναι το τμήμα της φιλοσοφίας που εντάσσει την πρακτική ύπαρξη στην παράσταση του Καλού» (Badiou, 1998: 11). Ο Alain Badiou φαίνεται επιφυλακτικός με τη χρήση των όρων *καλό* και *κακό*<sup>13</sup> και δεν θεωρεί ότι η ηθική

---

προσδοκώμενο (η συντελεσμένο;) "κοινωνικό ανασχηματισμό" του οποίου μάλιστα προϋπόθεση θα είναι η εκπαίδευση, εφόσον κατακτήσει την ποιότητα εκείνη που θα της επιτρέψει να αναλάβει τον ακρογωνιαίο αυτό ρόλο, διασχίζει σαρκαστικά την ιστορική εμπειρία τουλάχιστον του 20<sup>ου</sup> αιώνα για την Ελλάδα: η εκπαίδευση δύσκολα οργανώνεται συστηματικά ως προϋπόθεση κοινωνικού μετασχηματισμού, αλλά ευκολότερα συγκροτείται ως μέσο επιβολής προαποφασισμένων μετασχηματισμών. Η απαξίωση της θεωρίας, η διαρκής εργαλειοποίηση της σκέψης, η προϊούσα διδακτικοποίηση του παιδαγωγικού στοχασμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η άκριτη και μονομανής πρόκριση της "πρακτικής" διάστασης της εκπαιδευτικής πράξης, η βασιλεία του εφαρμοσμένου ή μάλλον του εφαρμοστικού, έρχονται κατάφορα σε αντίφαση με τη ίδια την κεντρική επίκληση της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης» (Θεοδωροπούλου, 2014 :189)

<sup>13</sup> Όπως περιγράφει ο ίδιος, όταν απαγορεύει κανείς στον άνθρωπο «να διαμορφώσει μια ιδέα για το Καλό, να εντάξει εκεί τις συλλογικές του εξουσίες, να εργαστεί για τον ερχομό αδιανόητων εφικτών πραγμάτων, να σκεφτεί τι μπορεί



ανάγεται μόνο στην ικανότητα διάκρισης των δύο (Badiou, 1998: 18-19). Ο ίδιος, θεωρεί ότι η ηθική ξεπερνά/υπερβαίνει αυτό το σύμπλεγμα καλού και κακού, και προτείνει να μην «συνδέσουμε την λέξη [ηθική] με αφηρημένες κατηγορίες [...] Είναι προτιμότερο να αναφερόμαστε σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αντί να την υποβαθμίζουμε σε μια διάσταση οίκτου για τα θύματα, καλύτερα να μετατραπεί σε παντοτινό κανόνα μοναδικών διαδικασιών. Αντί να τη μετατρέπουμε απλώς σε επαρχία συντηρητισμού<sup>14</sup> με ήσυχη συνείδηση, είναι προτιμότερο να αφορά στο πεπρωμένο των αληθειών, στον πληθυντικό (Badiou, 2001: 3, όπως αναφ. Strand, 2014:110).

Όπως αναφέρει η Strand (2014) «ο Badiou ονομάζει αυτή την ηθική “ηθική της αλήθειας”, διότι για εκείνον είναι η μόνη ηθική που επιτρέπει τη συνέχιση των αληθιακών διαδικασιών<sup>15</sup> και αυτό επιτυγχάνεται με την επιβεβαίωση των τριών κύριων διαστάσεων τους, ήτοι του γεγονότος, της πιστότητας και της αλήθειας» (Strand, 2014:110).

Αντίστοιχα και ο Ricoeur, θεωρεί ότι η ηθική δεν συνδέεται αποκλειστικά με την έννοια του περιορισμού, αλλά πολύ περισσότερο -ως πιο σύγχρονος όρος που συνδέεται με τη σύγχρονη κοσμοθεωρία- αναφέρεται στην ελευθερία και την αυτονομία του ανθρώπου (Jutras, 2014: 26). Υπό αυτή την έννοια, φαίνεται να αφορά και στη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης. Σε αυτή την πιο σύγχρονη οπτική, η ηθική δεν αφορά την επιβολή και τον περιορισμό (π.χ. μέσω ενός κώδικα), ούτε περιλαμβάνει απειλές και τιμωρίες προκειμένου να αποφευχθεί μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Jutras, 2014: 25), αλλά ξεκινά μέσα από το άτομο και

---

να γίνει σε ριζική ρήξη με ό,τι ισχύει, τότε του απαγορεύει, πολύ απλά την ίδια την ανθρωπιά [...] Με τον αρνητικό και *a priori* προσδιορισμό του Κακού η ηθική απαγορεύει στον εαυτό της να σκεφτεί τη μοναδικότητα των καταστάσεων, κάτι που αποτελεί υποχρεωτική αφετηρία για κάθε ανθρωπιστική δράση» (Badiou, 1998: 24-25)

<sup>14</sup> «Διότι, αν η μόνη δυνατότητα είναι να προβάλουμε, εναντίον ενός *a priori* αναγνωρισμένου Κακού, την ηθική δέσμευση, από πού θα πηγάζει η προοπτική για τον οποιοδήποτε μετασχηματισμό της υπάρχουσας κατάστασης; [...] Στην πραγματικότητα, το τίμημα που πληρώνει η ηθική είναι ένας παχύλος *συντηρητισμός* [...] Αυτό που η ηθική νομιμοποιεί, είναι στην πραγματικότητα η διατήρηση, από την υποτιθέμενη «Δύση», των κεντημένων της. Θρονιασμένη σ' αυτή την κατοχή (υλικών αγαθών, αλλά και κατοχή του είναι της), η ηθική κατά κάποιον τρόπο προσδιορίζει το Κακό ως ό,τι δεν είναι αυτό που η ίδια απολαμβάνει» (Badiou, 1998: 24).

<sup>15</sup> «Η μόνη ηθική είναι η ηθική των αληθειών. Ή πιο συγκεκριμένα: η μόνη ηθική είναι η ηθική των διαδικασιών αλήθειας, του μόχθου που επιφέρει στον κόσμο *κάποιες* αλήθειες» (Badiou, 1998: 38).

του δίνει την ελευθερία να διερωτάται και να προσδιορίζει εάν κάτι είναι «καλό»/αγαθό (κατ' επέκταση για ποιον/α και γιατί).

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η ηθική δεν εξαντλείται στο να κρίνει και να κατακρίνει το «κακό»/λάθος, έτσι ώστε να (αυτό)προσδιοριστεί ως ορθό/ηθικό το αντίθετό του, ούτε και περιορίζεται στη «λογική του καθήκοντος και του δικαιώματος» (Παπαστεφάνου, 2010: 58). Αν και φαίνεται να αποτελεί μια μάλλον ευμετάβλητη έννοια όσον αφορά π.χ. πολιτισμικές παραδόσεις ή το πέρασμα του χρόνου, φαίνεται να γίνεται κοινώς αποδεκτή ως μια έννοια που αφορά «τη διαφύλαξη της ανθρωπιάς και την άμυνα έναντι απειλών για την αξιοπρέπεια και την ακεραιότητα. Αυτό επεκτείνεται στα ζώα και το περιβάλλον» (Jutras, 2014: 26). Σε αντίθεση με την ηθικότητα, η ηθική δεν έχει καταπιεστικό χαρακτήρα, ούτε επιβάλλει ή προσκολλάται στο να προστατεύει (Παπαστεφάνου, 2010: 58-60).

«Η εκπαίδευση και η ηθική είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς η εκπαίδευση είναι ουσιαστικά μια σχεσιακή δραστηριότητα στην οποία, στο σχολικό περιβάλλον, ο δάσκαλος συνδέεται με διάφορους παράγοντες, πρωτίστως με το μαθητή για να προωθήσει τη διαμόρφωση-μετασχηματισμό του, την ανάπτυξή του προς μια βαθύτερη οντότητα, ένα πλέον-είναι» (Θεοδωροπούλου, Moreau & Cohier, 2018: 43). Στη βάση αυτού, και όπως επισημαίνει η Cornu (2018) «η αναμενόμενη σε αυτό το πλαίσιο ηθική είναι λιγότερο μία “πρακτική του εαυτού” παρά μία προσοχή στη δυναμική αλλαγής, μεταμόρφωσης και χειραφέτησης του άλλου, του οποίου ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη» (Θεοδωροπούλου, Moreau & Cohier 2018: 46).

Σύμφωνα με τον Πέτρου «η παιδεία, η δημοκρατία και η χειραφετητική εκπαίδευση εξαρτώνται η μια από την άλλη και από αυτή την εξάρτηση προκύπτει η πλήρης τους ανάπτυξη [...] Η κατανόηση της ουσιαστικής σχέσης αυτών των στοιχείων είναι μια πράξη χειραφέτησης και ένα άνοιγμα στην ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης» (Πέτρου, 2010: 124). Στην κατανόηση και την επιδίωξη της παραπάνω σύνδεσης φαίνεται να αναδύεται και η έννοια της ηθικής στην εκπαίδευση. Για τον ίδιο, εάν η εκπαίδευση δεν προσφέρει παιδεία<sup>16</sup>, αλλά οδηγεί στην

---

<sup>16</sup> Με τον όρο παιδεία υπαινίσσεται μια έκφραση της αυτονομίας (ατομικής και κοινωνικής) και τη θεωρεί πράξη πολιτική και ηθική. Προτείνει να επαναπροσδιορίσουμε τον όρο σύμφωνα με την αρχαία ελληνική σημασία και να επανακαθορίσουμε το σκοπό της εκπαίδευσης «κατά τέτοιο τρόπο που να στοχεύει στην εκδημοκρατικοποίηση και

ημιμόρφωση, τη ναρκωμένη αντίληψη και κρίση δηλαδή, τότε γίνεται απλά ένας χώρος παραγωγής, όπου οι μαθητές/τριες τυποποιούνται και κατά κάποιο τρόπο εμπορευματοποιούνται με βάση τις ανάγκες της αγοράς (Πέτρου, 2010). Στον αντίποδα, περιγράφει την εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και εμπεριέχει την ηθική της χειραφέτησης, την ηθική δηλαδή, που «αποσκοπεί στη μετάβαση των ανθρώπων από την ισχύουσα κατάσταση της ημιμόρφωσης και της απαιδευσίας στην παιδεία» (Πέτρου, 2010: 119). Σε αυτό το πλαίσιο η ηθική και δημοκρατική εκπαίδευση θα όφειλε να αναγνωρίζει το πρόσωπο του/της εκπαιδευόμενου/ης, το ξεχωριστό του σχέδιο και τις επιθυμίες του -γεγονός που αποτελεί και διακύβευμα μιας τέτοιου είδους εκπαίδευσης- (Θεοδωροπούλου, 2009, 2002, 2003-4). Σε αυτή την περίπτωση, βέβαια, γίνονται κατανοητές οι αντιφατικές καταστάσεις ανάμεσα στις οποίες ακροβατεί η εκπαίδευση. Από τη μία μεριά «φαίνεται ότι οφείλει να υπερασπίσει την ισχυρή αξία των αρχών που διδάσκονται, φαίνεται εξίσου, ότι οφείλει να διδάξει τον τρόπο αποστασιοποίησης από την απόλυτη εκφορά, υπερασπιζόμενη τον στόχο της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης» (Θεοδωροπούλου, 2009: 401). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι στην ηθική εκπαίδευση ο/η δάσκαλος/α έχει ένα διπλό ρόλο: «είναι ταυτόχρονα αυτός που δένει και αυτός που λύνει: δένει, συνδέει το παιδί με τον κόσμο και ειδικότερα με την κοινωνία που το υποδέχεται. Αλλά επίσης λύνει, αποδεσμεύει το παιδί από την καθυπόταξή του σε αυτόν τον κόσμο και σε αυτήν την κοινωνία» (Meirieu, 2014: 268).

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι προαπαιτούμενο για τη χειραφέτηση είναι η ικανότητα κριτικής σκέψης. Υποθέτουμε, λοιπόν ότι η ανάπτυξή της, θα έπρεπε να αποτελεί ζητούμενο για την εκπαίδευση που θέλει να συμπεριλαμβάνει την έννοια της ηθικής. Από τη μια μεριά -όπως έχει αναλυθεί και παραπάνω- δεν αμφισβητείται το άνοιγμα της εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση, από την άλλη δεν παύει να χρήζει διερεύνησης, κατά πόσο και με ποιο τρόπο εντάσσεται σήμερα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό: ως απλή αναφορά προκειμένου να πιστοποιήσει ότι ο εν λόγω σχεδιασμός (ως προοδευτικός και εκσυγχρονισμένος) συμπεριλαμβάνει την έννοια της ηθικής ή αν όντως δίνεται έμφαση στην ανάπτυξή της (αν ναι, υπό ποιες συνθήκες;). Κατά πόσο αναγνωρίζονται σήμερα οι παιδαγωγικές ιδέες του περασμένου αιώνα οι οποίες ανέδειξαν τη χειραφετητική διάσταση της εκπαίδευσης -ως συνυφασμένης με την

---

την κοινωνική δικαιοσύνη», έννοιες που σύμφωνα με τον ίδιο, διαστρεβλώνονται σήμερα, εντός νεοφιλελεύθερου καθεστώτος (Πέτρου, 2010).

ηθική- και τί συμπεριλαμβάνει μια τέτοιου είδους εκπαίδευση; Ποια ακόμα στοιχεία (πέρα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης) την καθιστούν χειραφετητική, συνεπώς και ηθική, και που εντοπίζονται στο έργο των παιδαγωγών που επιλέχθηκαν για μελέτη;

Κλείνοντας την ενότητα, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι «η περιοχή της ηθικής είναι στην πραγματικότητα η διακεκαυμένη ζώνη της εκπαίδευσης, εφόσον στο σχολείο όλα γρήγορα ηθικοποιούνται (για να ποινικοποιηθούν ενδεχομένως), οι διαδικασίες θέλουν να βασίζονται σε ξεκάθαρους νόμους, τα όρια σύρονται με ασφάλεια, εφόσον ο ύψιστος στόχος είναι η προάσπιση του κοινού καλού και των καλών στόχων, προαπαιτούμενο που η εκπαίδευση φαίνεται να θέτει εν είδει άτυπου και αργότερα ρητού συμβολαίου (το οποίο και την εγκαθιστά μέσα στην κανονιστική λειτουργία της)» (Θεοδωροπούλου, 2002: 527).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄**

### **Paulo Freire, Maria Montessori, Alexander Sutherland Neill: Μία Παιδαγωγική της Χειραφέτησης**

#### **Εισαγωγή**

Όπως παρατηρεί η Γούναρη (2014), το πλαίσιο της οικονομικής κρίσης στο οποίο ζούμε εδώ και χρόνια, εμφανίζει άμεση -προφανώς αρνητική- επίδραση στον κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα. Πληττόμενη από την κατάσταση βρίσκεται η εκπαίδευση και όσοι/ες εμπλέκονται σε αυτή, είτε ως επαγγελματίες (εκπαιδευτικοί), είτε ως μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες, είτε ως πολίτες – γονείς (Γούναρη, 2014: 298-299). Οι μειωμένες παροχές που διατίθενται για την παιδεία από τη μία μεριά, εν αντιθέσει με τις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις και ελέγχου αποτελεσματικότητας από την άλλη, φαίνεται να δημιουργούν, κατά κάποιο τρόπο, ένα νέο καθεστώς καταπίεσης. Στην ενίσχυση αυτού του κλίματος συμβάλει «η τάση ποσοτικοποίησης και η εμμονή στην αποτελεσματικότητα και τα μετρήσιμα μεγέθη» στα οποία φαίνεται να στρέφεται κυρίως η εκπαίδευση σήμερα και τα οποία σε καμία περίπτωση δεν βοηθούν στη βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης, εάν αυτό είναι το ζητούμενο (Γούναρη, 2014: 298-299).

Όπως υπογραμμίζει ο Giroux (2010a) και η Γούναρη (2014), η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική είναι στραμμένη, ως επί το πλείστον, στη μετάδοση γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων μη λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ανάγκες των μαθητών/τριών σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα που ζουν. Κατ' αυτό τον τρόπο, περιορίζεται το έργο των εκπαιδευτικών (ή και διαστρεβλώνεται ακόμα η σημασία του), αλλά και η συμβολή που θα μπορούσε να έχει η εκπαίδευση στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων, αλλά και των εκπαιδευτικών – ως αμφίδρομης διαδικασίας.

Το παραπάνω εκπαιδευτικό μοντέλο, που εφαρμόζεται όλο και περισσότερο στα νεοφιλελεύθερα καθεστάτα (Γούναρη, 2014: 298-299), εστιάζει σε μεγάλο βαθμό στον έλεγχο των αποτελεσμάτων και μοιάζει να εγκλωβίζει, τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις εκπαιδευόμενους, σ' ένα ατελείωτο κυνήγι επιδόσεων. Όπως επισημαίνει η Θεοδωροπούλου: «Ανησυχητικό είναι ωστόσο και άκρως εμβληματικό το γεγονός ότι εν μέσω πολλαπλών δεινών στον κόσμο, εδώ και αλλού, η εκπαίδευση των δυτικών κρατών καθορίζεται ανυποχώρητα από τις ανάγκες της αγοράς και της επιχειρηματικότητας – ωσάν να μη συνομιλεί με τον άνθρωπο» (Θεοδωροπούλου, 2014: 9). Αναμφίβολα, οι συνθήκες αυτές προάγουν τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό, οξύνουν τις αντιθέσεις και την ασυμμετρία των ρόλων (δάσκαλος/α-μαθητής/τρια, ενήλικος-παιδί). Υπό αυτή την έννοια η εκπαίδευση τείνει να απομακρύνεται από τον ανθρωπιστικό/ανθρωποποιητικό και ηθικό χαρακτήρα της και να προσιδιάζει, είτε λίγο είτε πολύ, με αυτό που ο Dupeyron περιγράφει ως τεχνική διακυβέρνησης παιδιών<sup>17</sup>. «Αυτή η εκπαιδευτική υψομετρική δυσαναλογία, που συχνά σηματοδοτείται από τη σφραγίδα της έννοιας της εξουσίας στις θεωρίες της εκπαίδευσης και στις παιδαγωγικές πρακτικές, τίθεται σχεδόν συστηματικά ως μια εκπαιδευτική και ανθρωπολογική σταθερά, παρά τις πολυάριθμες προσπάθειες για τη σύλληψη της έννοιας μιας μη κατευθυνόμενης παιδαγωγικής και μιας εκπαίδευσης, ο μείζων στόχος της οποίας θα ήταν το ίδιο το πρόσωπο» (Dupeyron, 2014: 433).

Ο Πέτρου εκφράζει αμφιβολίες για το κατά πόσο σήμερα η εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί δημοκρατική. «Όπου δεν υπάρχει διερώτηση δεν υπάρχει εκπαίδευση· υπάρχουν μονάχα πεποιθήσεις, που συντηρούνται από το φόβο της άγνοιας» (Πέτρου, 2010: 130) και αυτή την άγνοια είναι που προωθεί η ημιμόρφωση. Σύμφωνα με τον ίδιο απαιτείται «η εύρεση ενός εναλλακτικού

---

<sup>17</sup> Η περιγραφή του Dupeyron για την εκπαίδευση ως τεχνική διακυβέρνησης παιδιών, βασίζεται στο έργο του Foucault για τη διακυβέρνηση ζώντων, τη βιοπολιτική και τις μορφές εξουσίας (Dupeyron, 2014, 428:452).

τρόπου εκπαίδευσης, που να επικροτεί τον απορητικό λόγο, τη διερώτηση και την εκ νέου αποκάλυψη των γενετικών αιτιών και των προοπτικών, που έχουν κρυφτεί πίσω από την εκπαιδευτική πολιτική. Η διερώτηση συγκεντρώνει ξανά ή ανακαλύπτει τη γνήσια σκέψη του υποκειμένου, ανασύροντας τον απορητικό λόγο μέσα από τα σύννεφα της δοξασίας και επαναξιολογώντας όλες τις στερεότυπες πεποιθήσεις» (Πέτρου, 2010: 130).

Στον αντίποδα της σημερινής ζοφερής εκπαιδευτικής -και όχι μόνο- πραγματικότητας είναι σημαντικό να θυμηθούμε το έργο του Paulo Freire, της Maria Montessori και του Alexander Sutherland Neill, φυσικά, όχι για να αποτελέσει πανάκεια που θα έπρεπε να ακολουθηθεί, αλλά πολύ περισσότερο ως αφορμή για στοχασμό και επαναπροσδιορισμό. Οι συγκεκριμένοι παιδαγωγοί επιλέχθηκαν για ανάλυση στην παρούσα εργασία γιατί συνέβαλλαν έτσι ώστε η εκπαίδευση να στραφεί σε πιο δημοκρατικές διαδικασίες και να ανοίξει ένας νέος δρόμος που στο επίκεντρο της εκπαίδευσης στέκεται ο/η μαθητής/τρια και ο σεβασμός της ελευθερίας του.

Ακόμα και σήμερα θα έβαζαν ένα μεγάλο ερωτηματικό σε σχέση με όσα διαδραματίζονται στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Παρά τις αποκλίσεις που μπορεί να παρουσιάζουν, το έργο τους φαίνεται να συγκλίνει προς την ίδια κατεύθυνση: την αφύπνιση της συνείδησης των εκπαιδευόμενων, έτσι ώστε να μην μένουν άβουλοι παρατηρητές του κόσμου, αλλά να έχουν την ευκαιρία να γίνουν κριτικοί στοχαστές του, αναλαμβάνοντας την ευθύνη του εαυτού τους και κατ' επέκταση της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν και (συν-)εξελίσσονται. Το γεγονός αυτό κάνει την εκπαίδευση που πρεσβεύουν να φαίνεται ακόμα και σήμερα ξεχωριστή, προοδευτική και ριζοσπαστική.

Με μια πρώτη ματιά γίνεται εμφανές ότι δεν συγγέουν την εκπαίδευση με την επιβολή ή την κατήχηση, ούτε και την ανάγουν σε *artifici* τεχνική που θα έπρεπε να εφαρμόζεται σε όλους/ες ανεξαιρέτως, αλλά αντιθέτως, φαίνεται να τη θεωρούν, πράξη αγάπης και σύνδεσης μεταξύ ενεργών υποκειμένων. Αν υπάρχει κάτι που υποστηρίζουν με επιμονή, αυτό δεν είναι άλλο, από το αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου να ζήσει αυτεξούσιος, γι' αυτό και το βλέμμα τους είναι στραμμένο στη χειραφετητική δυναμική της εκπαίδευσης.

Με όλα τα παραπάνω ήδη να σκιαγραφούν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ηθική, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, ότι οι παιδαγωγοί θα αντέστρεφαν το ερώτημα της εργασίας και θα έθεταν ένα πλαίσιο προβληματισμού προς τους/τις εκπαιδευόμενους/ες γύρω από το τί θεωρούν οι ίδιοι/ες ηθικό και γιατί.

### 3.1 Paulo Freire

#### Εισαγωγή

Όπως αναφέρει ο Henry A. Giroux (2010α), ο Paulo Freire, «θεωρείται από τους σημαντικότερους κριτικούς εκπαιδευτικούς του εικοστού αιώνα<sup>18</sup>». Τονίζει μάλιστα, πως ο Freire, «δεν ήταν μόνο ένας από τους ιδρυτές της κριτικής παιδαγωγικής, αλλά έπαιξε, επίσης, καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας επιτυχημένης εκστρατείας γραμματισμού στη Βραζιλία πριν από την επίθεση της χούντας το 1964». Όπως περιγράφει στη συνέχεια ο Giroux, «μόλις ο στρατός ανέλαβε την κυβέρνηση της Βραζιλίας, ο Freire φυλακίστηκε για μικρό χρονικό διάστημα. Όταν τελικά απελευθερώθηκε, πήγε στην εξορία, κυρίως στη Χιλή και αργότερα στη Γενεύη της Ελβετίας, όπου και έζησε αρκετά χρόνια. Μόλις αποκαταστάθηκε η δημοκρατία στη Βραζιλία, ο Freire, επέστρεψε στη χώρα το 1980 και έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών της, μέχρι το θάνατό του το 1997» (Giroux, 2010α: 715).

«Το βιβλίο του *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* θεωρείται ένα από τα κλασικά κείμενα κριτικής παιδαγωγικής και έχει πουλήσει πάνω από ένα εκατομμύριο αντίτυπα, επηρεάζοντας γενιές εκπαιδευτικών και διανοούμενων τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες, όσο και στον υπόλοιπο κόσμο» (Giroux, 2010α: 715). Ο Giroux θεωρεί ότι «από τη δεκαετία του 1980 και μετά, δεν υπήρξε διανοούμενος στην εκπαιδευτική κοινότητα της Βόρειας Αμερικής που να προσεγγίζει σε θεωρητική αυστηρότητα τον Paulo Freire» (Giroux, 2010α: 715).

Εδώ θα επικεντρωθούμε κυρίως στην ανάλυση δύο βιβλίων του Freire: *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* και *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, καθώς, αυτά τα έργα του θεωρούνται τα πιο αντιπροσωπευτικά της θεωρίας του και περιγράφουν αναλυτικά τις έννοιες που εξυπηρετούν το σκοπό της παρούσας εργασίας. Μέσα σε αυτά τα βιβλία φαίνεται ξεκάθαρα η άποψη του παιδαγωγού για την εκπαίδευση και το σκοπό που χρειάζεται αυτή να εξυπηρετεί.

---

<sup>18</sup> One of the best sources on the life and work of Paulo Freire is Peter Mayo's (2004) *Liberating Praxis: Freire's legacy for radical education and politics*. Two of the best translators of Freire's work to the American context are *Literacies of Power* (Macedo, 1994) and *Freire for the Classroom* (Shor, 1987, σπ. αναφ. στο Giroux, 2010: 715).

Όπως αναφέρει ο Giroux (2010), για τον Freire η εκπαίδευση αποτελούσε μέρος ενός σχεδίου απόκτησης ελευθερίας και πολιτική πράξη, διότι προσέφερε στους/τις μαθητές/τριες τις προϋποθέσεις για αυτοστοχασμό (self-reflection), αυτοδιαχειριζόμενη ζωή (self-managed life) και συγκεκριμένη αντίληψη κριτικής ικανότητας (Giroux, 2010: 716).

Η συμβολή του παιδαγωγικού λόγου του Freire «κρίνεται ακόμη και σήμερα ουσιαστική στον εμπλουτισμό της σύγχρονης μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής σκέψης, ιδίως όσον αφορά τη σύνδεση της πολιτικής με την αγωγή. Το παιδαγωγικό μοντέλο του Freire αν και αναπτύχθηκε σε διαφορετικό οικονομικό-κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο από αυτό της Ελλάδας ή της Ευρώπης, εξακολουθεί στις μέρες μας να είναι ιδιαίτερα επίκαιρο, καθώς έχει να προτάξει στην τεχνοκρατική αντίληψη για την παιδεία μια ανθρωπιστική αντίληψη, εκφραζόμενη με τη σύνδεση ανθρώπου-κοινωνικού περιβάλλοντος» (Φραγκούλης, 2004: 30)

Ο Walter Kohan, τονίζοντας την κρισιμότητα της χρονικής στιγμής (καθώς, όπως αναφέρει, ζούμε με μια εποχή όπου οι ζώες κάποιων ανθρώπων εξακολουθούν να αποκλείονται ή και να παραβιάζονται, λόγω της φυλής, του φύλου, της κοινωνικής τάξης και του πολιτισμού τους), θεωρεί, πως το έργο του Freire είναι σήμερα «περισσότερο από ποτέ» αναγκαίο. Στη συνέχεια, επισημαίνει, πως για τον Freire η εκπαίδευση ως πράξη πολιτική, σήμαινε κάτι σημαντικό και ριζοσπαστικό, που σαφώς και δεν σχετίζεται με ένα πολιτικό κόμμα ή με το θεσμοποιημένο σύστημα διακυβέρνησης. Εκπαίδευση για τον ίδιο σημαίνει «άσκηση πολιτικής, οικοδόμηση πόλης-κράτους, ανάπτυξη κοινότητας, άσκηση εξουσίας με γνώμονα την αλληλεγγύη, την ισότητα, τη φιλική διάθεση, τη συνεργασία, την επιμέλεια, την ευαισθησία, τη δημοκρατία» (Kohan, 2021: 1). Ο Kohan τονίζει, πως σήμερα περισσότερο από ποτέ, πρέπει να παραδεχτούμε ότι έχουμε μια προβληματική εκπαίδευση. Με βάση αυτή την παραδοχή, το να σκεφτόμαστε το έργο του Paulo Freire για την πολιτική της εκπαίδευσης (όπως εκείνος την όριζε), «μας προσφέρει μια δυνατότητα και μια ευκαιρία: να μην τα παρατήσουμε ποτέ, δουλεύοντας για μια εκπαίδευση η οποία οδηγεί σε έναν άλλο κόσμο, πιο όμορφο και στοργικό, πιο υποστηρικτικό και λιγότερο άδικο και άσχημο από αυτόν που ζούμε» (Kohan, 2021: 3,4).



### 3.1.1 «Προβληματίζουσα εκπαίδευση»

Ο Paulo Freire θεωρεί πως «η εκπαίδευση υποφέρει από την αρρώστια της αφήγησης» (Freire, 1977α:77), όπου ο/η εκπαιδευτικός είναι ο/η αφηγητής/τρια και ο/η μαθητής/τρια είναι ο/η υπομονετικός/ή και σιωπηλός/ή ακροατής/τρια. Στην ουσία, όπως εξηγεί ο Freire, μέσω αυτής της αφηγηματικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού – εκπαιδευόμενου/ης, δημιουργείται μια αντίληψη για την πραγματικότητα ως κάτι στατικό, ακίνητο, δεδομένο και προβλεπτό με ακρίβεια που ο/η εκπαιδευτικός αφηγείται και ο/η μαθητής/τρια αποστηθίζει. Κάτι τέτοιο, κάνει την ίδια την πραγματικότητα να χάνει το νόημά της και δίνει στην εκπαίδευση έναν αποταμιευτικό χαρακτήρα, όπου ο/η εκπαιδευτικός καταθέτει γνώσεις και οι μαθητές/τριες αποταμιεύουν (Freire, 1977α:77-78).

Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτή η προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετατρέπει τους/τις μαθητές/τριες σε παθητικά όντα, με έλλειψη δημιουργικού και κριτικού πνεύματος, γεγονός που τους/τις καθιστά ανίκανους/ές να αντιληφθούν την πραγματικότητα του κόσμου που τους/τις περιβάλλει και να λάβουν μέρος στο μετασχηματισμό της. Αυτή η αντίληψη για την εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Freire, καθιστά τον δάσκαλο/α απόλυτο κάτοχο της γνώσης, που αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευόμενους/ες ως κατώτερους και αδαείς, γεγονός που τονίζει και την αναγκαιότητα της παρουσίας του/της (Freire, 1977α:79). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Αυτό το σύστημα της προβολής της αμάθειας και της άγνοιας στους άλλους – χαρακτηριστικό της ιδεολογίας της καταπίεσης – αρνιέται την παιδεία και τη γνώση ως διαδικασία έρευνας. Ο δάσκαλος παρουσιάζει τον εαυτό του στους μαθητές του σαν το αναγκαίο αντίθετό τους. Με το να θεωρεί την αμάθεια τους απόλυτη, δικαιολογεί την ίδια την ύπαρξή του. Οι μαθητές, αλλοτριωμένοι [...] αποδέχονται την αμάθειά τους σαν αιτιολογικό για την ύπαρξη του δασκάλου – αλλά [...] δεν ανακαλύπτουν ποτέ ότι και οι ίδιοι/ες εκπαιδεύουν το δάσκαλο» (Freire, 1977α:79).

Για τον Freire, η σχέση μεταξύ δάσκαλου/ας και μαθητή/τρια είναι αμφίδρομη και χαρακτηρίζεται από αλληλεγγύη και σεβασμό. Περιγράφει αυτή τη σχέση σαν να τίθενται όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο ίδιο επίπεδο, με κοινό παρονομαστή τη γνώση για τον κόσμο που τους/τις περιβάλλει.

«Ο λόγος ύπαρξης της φιλελεύθερης παιδαγωγικής βρίσκεται στην παρόρμησή της για συμφιλίωση. Η αγωγή αρχίζει με την άρση της αντίφασης δάσκαλου-μαθητή, με τη συμφιλίωση

των δύο πόλων της αντίφασης, έτσι που και οι δύο να είναι ταυτόχρονα και δάσκαλοι και μαθητές» (Freire, 1977α:79).

Στο βιβλίο του *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, ο Freire, αναφέρεται στον Fromm<sup>19</sup> και στο πως εκείνος περιέγραφε τη νεκροφιλία. Παρομοιάζει, λοιπόν, ο Freire, την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης με τη νεκροφιλία, καθώς και εκείνη, όπως και ο/η νεκρόφιλος/η, επικεντρώνονται στο να μελετούν τη ζωή μηχανικά, προτιμώντας τη μνήμη από την εμπειρία, δίνοντας βαρύτητα στο τι έχουν (τι αποταμιεύουν) και όχι στο τι είναι. Ο Freire τονίζει, ότι η νεκροφιλική αυτή αντίληψη για την εκπαίδευση, καθιστά αδύνατο το μετασχηματισμό οποιασδήποτε γνώσης, προάγει την παθητικότητα και τη μοιρολατρία, οδηγώντας στην αδυναμία αμφισβήτησης και αλλαγής οποιασδήποτε (καταπιεστικής) κατάστασης παρουσιάζεται ως δεδομένη και πραγματική (Freire, 1977α:85-86). Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως, ο Freire, περιγράφει την τραπεζική εκπαίδευση ως μια άσκηση εξουσίας που στοχεύει στην προσαρμογή και ένταξη των εκπαιδευόμενων στην ήδη υπάρχουσα πραγματικότητα, με σκοπό τη διατήρηση και την εξυπηρέτησή της και όχι την αμφισβήτηση και το μετασχηματισμό της (Freire, 1977α:77-97).

Σε αντίθεση με την παραπάνω τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, ο Freire, πρεσβεύει την προβληματίζουσα εκπαίδευση που «θεωρεί καθήκον της την απομυθοποίηση της πραγματικότητας» (Freire, 1977α:93), καθιστά τους/τις μαθητές/ριες κριτικούς στοχαστές της, «αγωνίζεται για την ανάδυση της συνείδησης και για μια κριτική επέμβαση στην πραγματικότητα» (Freire, 1977α:90). Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Η προβληματίζουσα εκπαίδευση καταξιώνει τους ανθρώπους ως υπάρξεις στη διαδικασία του γίνεσθαι -ως ατελείωτες, ασυμπλήρωτες υπάρξεις μέσα σε -και μαζί με- μια πραγματικότητα που είναι ομοίως ασυμπλήρωτη. Πράγματι [...] οι άνθρωποι γνωρίζουν ότι είναι ατελείς. Έχουν επίγνωση της μη αρτιότητάς τους. Σ' αυτήν ακριβώς τη μη αρτιότητα και σ' αυτή την επίγνωση βρίσκονται οι πηγές της παιδείας ως αποκλειστικά ανθρώπινης εκδήλωσης. Ο ατελής χαρακτήρας του ανθρώπου και ο μεταβλητός χαρακτήρας της πραγματικότητας κάνουν την παιδεία αναγκαία, σαν μια δραστηριότητα που προχωρεί» (Freire 1977α:94)

Ως αντικείμενο της εκπαίδευσης που πρεσβεύει ο Freire στέκεται η ίδια η πραγματικότητα που ζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι/ες. Τα θέματα που χρησιμοποιούνται ως

---

<sup>19</sup>Fromm, *The Heart of Man*, Routledge and Kegan Paul, οπ. ανάφ. στο Freire, 1977α:85-86.

ύλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να αντλούνται από τους ίδιους/ες, με βάση αυτή την πραγματικότητα και αφού την εξετάζουν κριτικά (εξετάζοντας εάν είναι προβληματική, γιατί και για ποιον;), να φτάσουν στη συνειδητοποίησή της και την εν δυνάμει αλλαγή της. Ο Freire, μέσω της προβληματίζουσας εκπαίδευσης, καλεί τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να στοχαστούν κριτικά γύρω από τον κόσμο που τους/τις περιβάλλει, να ορίσουν οι ίδιοι/ες το αντικείμενο της μάθησης, να εστιάσουν στις προβληματικές καταστάσεις που βιώνουν και μη θεωρώντας τις δεδομένες ή μη αναστρέψιμες, να αναζητήσουν λύσεις (Freire, 1977α:77-97).

Η βασική διαφορά αυτών των δυο άκρως αντικρουόμενων αντιλήψεων της εκπαίδευσης είναι πως η τραπεζική εκπαίδευση λειτουργεί εξουσιαστικά και δημιουργεί καταπίεση (προάγοντας την ακινητοποίηση και την αγκύλωση), ενώ η προβληματίζουσα εκπαίδευση λειτουργεί ως άσκηση ελευθερίας που αποσκοπεί στη χειραφέτηση (προάγοντας το ερευνητικό και κριτικό πνεύμα) (Freire, 1977α:77-97) .

«Η τραπεζική εκπαίδευση μεταχειρίζεται τους μαθητές σαν αντικείμενα που θέλουν βοήθεια. Η προβληματίζουσα εκπαίδευση τους κάνει κριτικούς στοχαστές» (Freire, 1977α:93)

Καθώς ο Freire οραματίζεται την εκπαίδευση ως μια πράξη απελευθέρωσης, θέτει το διάλογο ως εργαλείο σε μια διαδικασία που στοχεύει να παρέχει στον/την μαθητευόμενο/η την παιδεία εκείνη, που θα τον/την οδηγήσει σε συνειδητή άσκηση ελευθερίας. Όπως περιγράφει ο Γέρου στην εισαγωγή του στο βιβλίο του Freire, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο/η παιδαγωγός και ο/η μαθητής/τρια απελευθερώνονται από τους ρόλους εξουσιαστή και εξουσιαζόμενου (ρόλοι που τους χαρακτηρίζουν μέσα σε μια τραπεζική εκπαίδευση) και δεν εγκλωβίζονται στο μονόλογο και τη σιωπή, αντίστοιχα. Μέσω του διαλόγου, ο/η καθένας/μία δίνει αξία στον εαυτό του/της, ο/η μεν παιδαγωγός, μη παραμένοντας ο μοναδικός/ή κάτοχος της γνώσης, ο/η δε εκπαιδευόμενος/η, «αποτινάσσοντας το στίγμα της αγραμματοσύνης» (Γέρου, 1977α:21).

### **3.1.2 «Διάλογος»**

Για τον Paulo Freire ο διάλογος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τονίζει τη σημασία του λόγου και την αξία που έχει στη ζωή των ανθρώπων, αναφέροντας

χαρακτηριστικά: «Η παρουσία του ανθρώπου δεν μπορεί να είναι βουβή, ούτε μπορεί να τρέφεται με ψεύτικα λόγια, αλλά μόνο με αληθινά, που μ' αυτά οι άνθρωποι αλλάζουν τον κόσμο. Το να υπάρχουν ως άνθρωπος είναι το ίδιο με το να ονοματίζεις τον κόσμο, που ισοδυναμεί με το να αλλάζεις τον κόσμο» (Freire, 1977a:102). Όπως αναλύει στη συνέχεια ο ίδιος, ο λόγος, αποτελούμενος από τη σκέψη και τη δράση, οδηγεί στην πράξη. Η έλλειψη ή η υπερίσχυση ενός εκ των δύο αυτών συστατικών του λόγου αναπόφευκτα οδηγεί στον ακτιβισμό (δράση για τη δράση) και το βερμπαλισμό (άσκοπη φλυαρία, αλλοτριωμένη και αλλοτριωτική κενολογία), αντίστοιχα (Freire, 1977a:101).

«Οι άνθρωποι δεν πλάθονται με τη σιωπή<sup>20</sup> αλλά με το λόγο, με το έργο, με τον συνδυασμό δράσης-σκέψης. [...] Ο διάλογος είναι η συνάντηση μεταξύ ανθρώπων, με ενδιάμεσο την πραγματικότητα, για την ανακάλυψη και ονομάτιση αυτής της πραγματικότητας. [...] Δεν μπορεί να είναι μια κατάσταση όπου μερικοί ονομάζουν την πραγματικότητα για λογαριασμό των άλλων. Είναι μια πράξη δημιουργίας» (Freire, 1977a:101-103).

Ο παιδαγωγικός διάλογος, ενταγμένος σε μια προβληματίζουσα εκπαίδευση, δεν εγκλωβίζεται στην υπεροχή και επίδειξη γνώσεων του/της εκπαιδευτικού προς τους εκπαιδευόμενους/ες, αλλά πολύ περισσότερο, «αποτελεί διανθρώπινη διαδικασία, όπου η διαλογική ενότητα διδασκων – διδασκόμενων, μεταβάλλει και τους δύο σε συνυπεύθυνους διαμορφωτές μιας εξέλιξης» (Connolly, 1985: 24, όπως αναφ. στο Φραγκούλης, 2004: 29). «Ο λόγος και οι λέξεις γίνονται, σύμφωνα με τον Freire, εργαλεία κοινωνικής αλλαγής, καθώς ενέχουν μέσα τους απελευθερωτικές δυνάμεις. Οι δυνάμεις αυτές βοηθούν τον άνθρωπο να βγει από την «κουλτούρα της σιωπής<sup>21</sup>» και να αποκτήσει προοδευτικά μια αντικειμενική εικόνα για τον κόσμο που τον περιβάλλει. Η κουλτούρα της σιωπής είναι προϊόν είτε απλής αμάθειας είτε της ίδιας της αγωγής που δέχονται τα άτομα» (Mathews, 1985: 47, όπως ανάφ στο Φραγκούλης, 2004: 29).

Θέλοντας να περιγράψει την έννοια του διαλόγου και τα συστατικά από τα οποία αυτός θα έπρεπε να αποτελείται, έτσι ώστε να είναι δημιουργικός και απελευθερωτικός, ο Freire, αναφέρεται την

---

<sup>20</sup> Ο παιδαγωγός δεν αναφέρει τη σιωπή με την έννοια της αποστασιοποίησης από τα γεγονότα με σκοπό την περισυλλογή, το στοχασμό και την ανασυγκρότηση, αλλά τη σιωπή που αποτελεί φυγή από τον κόσμο και την πραγματικότητα, κάτι που ονομάζει «ιστορική σχιζοφρένεια» (Freire, 1977a: 102).

<sup>21</sup> «Σύμφωνα με τον Freire, κουλτούρα της σιωπής σημαίνει να διαμορφώνεσαι άκριτα από την ιστορική ροή της κοινωνίας και να δέχεσαι παθητικά την εξέλιξή σου» (Φραγκούλης, 2004: 29).

έννοια της αγάπης και την ορίζει ως «μια πράξη θάρρους και όχι φόβου», όπου σε καμία περίπτωση δεν έχει να κάνει με κυριαρχία και «πρόσχημα για επηρεασμό». Ο Freire καθιστά την αγάπη, με αυτή την αυθεντική μορφή που την περιγράφει, ως ένα από τα βασικά θεμέλια του διαλόγου, αλλά θέτει και τον ίδιο το διάλογο ως μια πράξη αγάπης μεταξύ «υπεύθυνων Υποκειμένων» (Freire, 1977α:104).

Ως ένα επίσης βασικό θεμέλιο του διαλόγου, ο Freire αναφέρει στη συνέχεια την ταπεινότητα, εξηγώντας πως με αλαζονεία και κυρίαρχη στάση, περιφρόνηση της γνώσης και της άποψης των άλλων, ο διάλογος καθίσταται αδύνατος. Πώς μπορεί να συμμετέχει κανείς σε ένα διάλογο εάν θεωρεί τον εαυτό του κάτοχο της αλήθειας και της γνώσης και τους υπόλοιπους κατώτερους και αμαθείς; (Freire, 1977α:105). «Εκείνος που δεν αναγνωρίζει τον εαυτό του ως κοινό θνητό, έχει να κάνει πολύ δρόμο ακόμα για να φτάσει στο σημείο της συνάντησης. Στο σημείο αυτό δεν υπάρχουν ούτε τελείως αμαθείς, ούτε τέλει σοφοί, παρά μόνο άνθρωποι που επιχειρούν μαζί να μάθουν περισσότερο απ' όσα ξέρουν τώρα.» (Freire, 1977α:105)

Μια, επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση για το διάλογο, όπως περιγράφει ο Freire, είναι η βαθιά πίστη στον ίδιο τον άνθρωπο. Περιγράφει μια πίστη στη δυναμική του κάθε ανθρώπου, που μπορεί να έχει καταρρακωθεί λόγω αλλοτριωμένων καταστάσεων και να φαντάζει ανήμπορος να κάνει χρήση της δύναμής του ή να την έχει χάσει, αλλά εκείνη να γεννιέται ξανά, κάνοντας τον άνθρωπο ικανό να δημιουργεί και να αναδημιουργεί τον κόσμο (Freire, 1977α:106). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «ο διάλογος χωρίς πίστη στον άνθρωπο καταλήγει μια φάρσα που αναπόφευκτα εκφυλίζεται σε πατερναλιστική χειραγώγηση» (Freire, 1977α:106).

Με βάση τα παραπάνω, θέτοντας, δηλαδή, ως βάσεις ενός διαλόγου την αγάπη, την ταπεινότητα και την πίστη στον άνθρωπο, προκύπτει ως συνέπεια η αμοιβαία εμπιστοσύνη των συνδιαλεγόμενων και η δημιουργία ενός κλίματος που ευνοεί τη στενότερη συμμετοχή τους στην ονομάτιση του κόσμου (Freire, 1977α: 105-106). Μέσα σε αυτό το διάλογο που περιγράφει ο Freire, θα ήταν αδύνατο να λείπει η ελπίδα. Ο Freire αναφέρεται στην ελπίδα πως οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν καλύτεροι, να εκπληρώσουν τον προορισμό τους και να γίνουν πληρέστεροι, μη παραμένοντας, βέβαια, με σταυρωμένα χέρια στη διαδικασία αυτή, αλλά με αγώνα (Freire, 1977α: 105-106). Η ελπίδα, όπως στη συνέχεια εξηγεί ο παιδαγωγός, παρακινεί και δυναμώνει τον αγώνα για βελτίωση, κατανόηση του κόσμου και συνειδητή συμμετοχή σε αυτόν και τη διαμόρφωσή του, ενώ αντίθετα, η απελπισία και η έλλειψη προσδοκίας παραπέμπουν περισσότερο

σε μια μορφή σιωπής, άρνησης του κόσμου και φυγής από αυτόν. Ο Freire, διασαφηνίζει, πως ο διάλογος και η έπαρση, ο διάλογος και η απελπισία, είναι έννοιες ασύμβατες μεταξύ τους που, όταν εμφανίζονται, καθιστούν τη συνάντηση των συνδιαλεγόμενων άδεια, στείρα και πληκτική (Freire, 1977α: 106-107).

Τέλος, αναλύοντας τα συστατικά ενός διαλόγου, ο Freire επισημαίνει, πως δεν μπορεί να υπάρξει πραγματικός διάλογος χωρίς κριτικό στοχασμό. Ως κριτικό στοχασμό, ορίζει εκείνον που «αντιλαμβάνεται μια αδιαίρετη αλληλεγγύη ανάμεσα στον κόσμο και στους ανθρώπους και δεν δέχεται κανένα διαχωρισμό μεταξύ τους – ένα στοχασμό που βλέπει την πραγματικότητα σαν μια εξελικτική πορεία και σαν αλλαγή και όχι σαν στατική οντότητα» (Freire, 1977α: 107). Ξεχωρίζει τον αφελή από τον κριτικό στοχαστή, διασαφηνίζοντας, πως ο πρώτος δίνει σημασία στην προσαρμογή του σε ένα τακτοποιημένο και ευπρεπές σήμερα, ενώ για τον δεύτερο σημασία έχει «η μεταλλαγή της πραγματικότητας για χάρη της συνεχούς εξανθρώπισης των ανθρώπων» (Freire, 1977α:107-108). Στο σημείο αυτό, ο Freire, θέλοντας να τονίσει την αξία που έχει ο κριτικός στοχασμός για την κατανόηση, την αλλαγή και την (ανα)διαμόρφωση του κόσμου, αναφέρεται στα λόγια του Furter<sup>22</sup>: «[...] Το σύμπαν αποκαλύπτεται σε μένα, όχι ως χώρος, που επιβάλλεται με τη μαζική παρουσία του, στην οποία δεν μπορώ να κάνω άλλο από το να προσαρμοστώ, αλλά ως ένα ελεύθερο πεδίο, ένας τομέας που παίρνει μορφή καθώς επενεργώ πάνω του» (Freire, 1977α:108).

Ο Paulo Freire, μέσω μιας εκπαίδευσης που θα είναι προβληματίζουσα και όχι τραπεζική, προσδοκά, να υπάρξει αρχικά μια συνειδητοποίηση της πραγματικότητας, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Στη συνέχεια, να αντιληφθούν οι άνθρωποι την ικανότητά τους να λαμβάνουν μέρος στην αλλαγή της πραγματικότητας αυτής, εφόσον διαπιστωθεί ότι είναι εις βάρος της συνειδησής τους και δημιουργεί καταπίεση.

### **3.1.3 «Θεματικό σύμπαν» και «Παραγωγικά θέματα»**

Ο Paulo Freire, θέλοντας να επισημαίνει την αναγκαιότητα του διαλόγου (με τις βάσεις που προαναφέρθηκαν) για την κατανόηση της αντικειμενικής κατάστασης και της επίγνωσης που έχουν για αυτή την κατάσταση οι εκπαιδευόμενοι/ες, παρομοιάζει την εκπαίδευση με την πολιτική

---

<sup>22</sup>Pierre Furter, *Educação e Vida*, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, (Rio de Janeiro, 1966)

δραστηριότητα και τους/τις εκπαιδευτικούς που απευθύνονται στους/στις μαθητές/τριες με τους ηγέτες που απευθύνονται στο λαό (Freire, 1977a:112-113). Ο Freire, παρατηρεί, πως συχνά, ο παιδαγωγικός λόγος μοιάζει με τον πολιτικό, καθώς οι παιδαγωγοί μιλούν χωρίς να κατανοούνται, γιατί τα θέματα που αναλύουν ή θέτουν υπό διάλογο, δεν εναρμονίζονται με την κατάσταση εκείνων στους/στις οποίους/ες απευθύνονται (όπως αντίστοιχα πράττουν και οι πολιτικοί όταν απευθύνονται στο λαό). Για να οργανωθεί το προγραμματικό πρόγραμμα της παιδείας, κατά τον Freire, χρειάζεται να γίνουν αντιληπτές οι έγνοιες, οι αμφιβολίες, οι ελπίδες και οι φόβοι του λαού (ως εκπαιδευόμενων), διαφορετικά μεγαλώνουν οι φόβοι της καταπιεσμένης συνείδησης και καταλήγει, κατ' αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση να κάνει «καταθέσεις<sup>23</sup>». Όπως ο ίδιος προτείνει, χρειάζεται, μέσα από διαλογική μεθοδολογία, να γίνει αρχικά μια εξερεύνηση του «θεματικού σύμπαντος» των εκπαιδευόμενων, κάτι που αυτομάτως «εγκαινιάζει το διάλογο της παιδείας ως άσκηση ελευθερίας». Θέτει την άποψη των εκπαιδευόμενων ως πηγή των παραγωγικών θεμάτων (Freire, 1977a:112-113).

«Σε απόλυτη αρμονία με τον απελευθερωτικό σκοπό της διαλογικής παιδείας, το αντικείμενο της διερεύνησης είναι όχι οι άνθρωποι (σαν να ήταν ανατομικά κομμάτια), αλλά η σκέψη-γλώσσα, που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να αναφερθούν στην πραγματικότητα, και η άποψή τους για τον κόσμο, που είναι και η πηγή των παραγωγικών τους θεμάτων» (Freire, 1977a:113).

Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά στο δυναμικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, καθώς είναι εκείνος/η που θέτει τα προβλήματα (problem-poser) και «κατευθύνει» το διάλογο. Χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός να ακούει προσεκτικά τους/τις μαθητές/τριες για να καθορίσει τα θέματα του αναλυτικού προγράμματος υπολογίζοντας ακόμα και τις σιωπές των εκπαιδευόμενων (Freire, 1985:106). Ο/η παιδαγωγός που υπηρετεί την προβληματίζουσα εκπαίδευση, χρειάζεται να χρησιμοποιήσει, ως υλικό προς εκπαίδευση, τα θέματα που ενδιαφέρουν πρωτίστως τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, με σκοπό να τους/τις βοηθήσει να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να φτάσουν σε μια συνειδητοποίηση της πραγματικότητας που ζουν. Ο Freire αναφέρει: «Στην πραγματικότητα που συνδέει τους ανθρώπους, και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται αυτή την πραγματικότητα παιδαγωγοί και λαός, πρέπει να πάμε να βρούμε το προγραμματικό περιεχόμενο της παιδείας. Η διερεύνηση αυτού που έχω ονομάσει «θεματικό σύμπαν του λαού – το σύμπλεγμα

---

<sup>23</sup>Αναφέρεται στην τραπεζική εκπαίδευση που αναλύθηκε παραπάνω

των «παραγωγικών θεμάτων» (θεμάτων που γεννούν άλλα θέματα) – εγκαινιάζει το διάλογο της παιδείας ως άσκηση ελευθερίας» (Freire, 1977α:113-114)

«Το σύμπλεγμα των αλληλένδετων θεμάτων μιας εποχής αποτελεί το «θεματικό σύμπαν» της» (Freire, 1977α:120) .

Ο Paulo Freire, θέλοντας να τονίσει τη σημασία του να μπορεί ο άνθρωπος να διαμορφώνει τη ζωή του, αναφέρει πως αυτή ακριβώς η ικανότητα είναι που τον ξεχωρίζει από τα ζώα. Περιγράφει τον άνθρωπο ως ένα (ιστορικό) ον που αντιλαμβάνεται την χρονική συνέχεια του κόσμου που τον περιβάλλει, είναι ικανό να αναλαμβάνει ευθύνες και υποχρεώσεις, να θέτει σκοπούς και να κινείται προς αυτούς (Freire, 1977α:115-117). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Σε διάκριση από τα ζώα, οι άνθρωποι, όχι μόνο ζουν αλλά και υπάρχουν και η ύπαρξή<sup>24</sup> τους είναι ιστορική [...] Οι άνθρωποι, όμως, επειδή έχουν επίγνωση του εαυτού τους και, επομένως, του κόσμου – επειδή είναι συνειδητές υπάρξεις – υπάρχουν σε μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον καθορισμό των ορίων και της ελευθερίας τους» (Freire, 1977α: 116-117)

Στο σημείο αυτό, ο Freire κάνει αναφορά στον άνθρωπο που -ως συνειδητή ύπαρξη- μπορεί να ξεπερνά τις λεγόμενες «οριακές καταστάσεις<sup>25</sup>». Να ξεπερνά, δηλαδή, τις καταστάσεις που τον περιορίζουν. Ο παιδαγωγός αναφέρει, ότι μόλις οι άνθρωποι αντιληφθούν πως οι καταστάσεις αυτές αποτελούν δεσμά και στέκονται ως εμπόδιο στην απελευθέρωσή τους, μπορούν να προβούν σε αυτό που ο καθηγητής Vieira Pinto ονόμασε «οριακές ενέργειες». Επεξηγεί, στη συνέχεια, την άποψη του Pinto πως έτσι ονομάζονται οι ενέργειες εκείνες, «που αποβλέπουν στην άρνηση και στο ξέσπασμα, κι όχι στην παθητική αποδοχή του «δοσμένου» (Freire, 1977α:117). Καθώς ο Freire αναφέρεται σε καταστάσεις που δεν θα έπρεπε να θεωρούνται μη αναστρέψιμες, εξηγεί πως, αυτό που αποθαρρύνει τους ανθρώπους και τους καθιστά έρμαιο προβληματικών καταστάσεων, είναι ο

---

<sup>24</sup> Στο σημείο αυτό θέλει να τονίσει τη διαφορά της λέξης «ζω» με την έννοια του επιβιώνω, από τη λέξη «υπάρχω» η οποία περιγράφει μια «βαθύτερη συμμετοχή στη διαδικασία του “γίγνεσθαι”» (Freire, 1977α: 116, υποσημ. 14)

<sup>25</sup> Όπως αναφέρει ο Freire σε υποσημείωσή του σχετικά: «Για τον A. Vieira Pinto [Alvado Vieira Pinto, *Consciencia.e Realidade Nacional*, (Rio De Janeiro 1960, Τόμος II, σ. 284)] οι «οριακές καταστάσεις» δεν είναι τα «αξεπέραστα όρια, όπου τελειώνουν οι δυνατότητες, αλλά τα πραγματικά όρια απ' όπου όλες οι δυνατότητες αρχίζουν». Δεν είναι το σύνορο που χωρίζει το ον από το μηδέν αλλά το σύνορο που χωρίζει το ον από το ον που είναι περισσότερο ον» (Freire, 1977α:117, υποσημ. 15)



ίδιος ο τρόπος που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις «οριακές καταστάσεις» σε μια δοσμένη ιστορική στιγμή (αν τις θεωρούν δεσμά ή αξεπέραστους φραγμούς). Ο τρόπος αντίληψης μιας κατάστασης είναι που, κατά τον Freire, δημιουργεί ή όχι ένα κλίμα απελπισίας. «Κι επειδή η κριτική αντίληψη ενσαρκώνεται στη δράση, αναπτύσσεται ένα κλίμα ελπίδας και εμπιστοσύνης που σπρώχνει τους ανθρώπους να ξεπεράσουν τις καταστάσεις αυτές» (Freire, 1977α:117)

Ο Paulo Freire προσδοκά, μέσω της προβληματίζουσας εκπαίδευσης, την απελευθέρωση των ανθρώπων από οποιαδήποτε συνθήκη λειτουργεί ανασταλτικά προς την χειραφέτησή τους. «Δάσκαλοι και μαθητές συγκεντρώνουν την προσοχή τους πάνω στα πραγματικά προβλήματα. Ένας είναι ο στόχος τους: με το συνδυασμό στοχασμού και δράσης να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους συνείδηση» (Γέρου, 1977α: 10).

Από την παραπάνω ανάλυση φαίνεται ξεκάθαρα πως ο Paulo Freire επιδιώκει μέσω του διαλόγου και των παραγωγικών θεμάτων, να φτάσουν, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι εκπαιδευόμενοι/ες, σε μια συνειδητοποίηση και μια κριτική εξέταση της πραγματικότητας που ζουν.

### **3.1.4 «Κριτική συνειδητοποίηση»**

Όπως έχει προαναφερθεί, ο Freire, θεωρεί τον άνθρωπο ένα ον ικανό να συλλογίζεται και να πράττει, να συνειδητοποιεί και να διαμορφώνει τον κόσμο που τον περιβάλλει. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει να έχουν δοθεί τα κατάλληλα εργαλεία, έτσι ώστε οι άνθρωποι να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους ως μια συνειδητή οντότητα που μπορεί να αμφισβητεί, να πράττει και να παίρνει αποφάσεις. Διασαφηνίζει μέσα στο έργο του, πως ο άνθρωπος δεν είναι απλώς μέσα στον κόσμο, αλλά υπάρχει μέσα σε αυτόν (Freire, 1977β: 60-62). Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Οι άνθρωποι, αντίθετα που μπορούν να σπάσουν αυτή την προσκόλληση και να ξεπεράσουν την κατάσταση του να είναι μέσα στον κόσμο, προσθέτουν στη ζωή που έχουν, την ύπαρξη που φτιάχνουν. Να υπάρχω σημαίνει λοιπόν ένα τρόπο ζωής που αρμόζει στο ον που είναι ικανό να μεταμορφώνει, να παράγει, να αποφασίζει, να δημιουργεί και να επικοινωνεί με τον τρόπο του [...] Η δυνατότητά τους για στοχασμό έχει σαν αποτέλεσμα όχι μόνο μια αόριστη και μη αυτοδεσμευτική επίγνωση, αλλά και την άσκηση μιας βαθυστόχαστα μεταμορφωτικής δράσης πάνω στην καθοριστική πραγματικότητα» (Freire, 1977β: 62). Στη συνέχεια, ο Freire,

μιλώντας για τη συνειδητοποίηση μιας κατάστασης (γεγονός που είναι προϋπόθεση της αλλαγής της κατάστασης) επεξηγεί: «η συνειδητοποίηση είναι βιώσιμη μόνο επειδή η συνείδηση των ανθρώπων, μολονότι υποβεβλημένη μπορεί να αναγνωρίσει το γεγονός ότι είναι υποβεβλημένη. Αυτή η “κριτική” διάσταση της συνείδησης εξηγεί τους σκοπούς που οι άνθρωποι αποδίδουν στις πράξεις τους για τη μεταμόρφωση του κόσμου» (Freire, 1977β: 65)

Όπως αναφέρει ο Γέρου, «μια έννοια κλειδί στον Freire είναι η *conscientization* διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και στον κόσμο [...] Είναι η κοινωνική διαδικασία, μέσα από την οποία, οι ανθρώπινες υπάρξεις, όχι ως απλοί αποδέκτες, αλλά ως Υποκείμενα ενσυνείδητα, κατορθώνουν να μετασηματίσουν την πραγματικότητα που επηρεάζει και δίνει μορφή στη ζωή τους [...] Με την αφύπνισή τους, οι άνθρωποι αναλύουν την πραγματικότητα που είναι γύρω τους, ελευθερώνονται και αποκτούν την αξιοπρέπειά τους ως ανθρώπινες υπάρξεις [...] Το αντίθετο του *conscientization* είναι το *massification*, που σημαίνει μια μάζα ετεροκίνητη, ένα μη σκεπτόμενο σύνολο» (Γέρου, 1977α:11). Αυτή ακριβώς η έννοια, είναι που ευνοεί τη δημιουργία σχέσεων καταπιεστών και καταπιεζόμενων, καθιστώντας της δεύτερους έρμαια των αποφάσεων των καταπιεστών και άβουλες, ανελεύθερες υπάρξεις, μη ικανές να λάβουν μέρος στη διαμόρφωση της πραγματικότητάς τους.

Ο Γέρου στην εισαγωγή που κάνει για το βιβλίο *η Αγωγή του καταπιεζόμενου*, τονίζει πως για τον Freire, «ο άνθρωπος πρέπει να αντιληφθεί την οντολογική του αποστολή, που δεν είναι άλλη από του να γίνει ένας πλήρης άνθρωπος. Ό,τι στέκεται εμπόδιο στην πραγματοποίηση της οντολογικής αποστολής του ανθρώπου στον κόσμο, είναι καταπίεση. Καταπιεστής, λοιπόν, είναι όποιος στέκεται εμπόδιο στην εξανθρώπιση του ανθρώπου» (Γέρου, 1977α:18). Ο ρόλος του/της παιδαγωγού κατά τη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης, του δίνει το δικαίωμα να πράττει όπως ο ίδιος/α νομίζει σωστό, χωρίς να επιβάλλει. Στη περίπτωση της επιβολής, υποτάσσει και χειραγωγεί, γεγονός που εμποδίζει τη διαδικασία συνειδητοποίησης της πραγματικότητας (Γέρου, 1977α: 19). Συμπεραίνει κανείς πως, ο/η εκπαιδευτικός που υπηρετεί την προβληματίζουσα εκπαίδευση, γίνεται, μέσω της αγωγής, το άτομο εκείνο που υποστηρίζει τον/την καταπιεζόμενο/η να αντιληφθεί την κατάστασή του/της (στοχασμός) και να οδηγηθεί στην ανάγκη να πράξει (δράση), να επαναστατήσει και να απελευθερωθεί από αυτά που τον/την καταπιέζουν (αντίστοιχα καλείται να πράττει ο/η εκπαιδευτικός και για τον εαυτό του/της). Για τον Freire, η επανάσταση

που αναπαριστάται ως πράξη που αφορά τη δράση έπειτα από στοχασμό, δεν μπορεί παρά να είναι συνειδητοποιημένη (Freire, 1977α: 68-71).

Ο Paulo Freire αναλύει τα επίπεδα συνείδησης «σαν ένα παραπέρα βήμα προς την κατανόηση της διαδικασίας της συνειδητοποίησης» (Freire, 1977β: 68). Θεωρεί πως τα επίπεδα της συνείδησης παίζουν κύριο ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας της σιωπής (χαρακτηριστικό των καταπιεζόμενων). Μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, ο Freire, πιστεύει πως μπορούν τα άτομα να αποκτήσουν φωνή και υπόσταση, να φτάσουν δηλαδή σε ένα άλλο επίπεδο συνείδησης για τον εαυτό τους και την πραγματικότητα του κόσμου που τους περιβάλλει (Freire 1977β: 71).

Ο Paulo Freire θεωρεί πως η κουλτούρα της σιωπής δημιουργείται από τη διαφορά των μητροπολιτικών/διευθυνουσών και εξαρτημένων κοινωνιών. Εξηγεί, πως οι δευτερες (λόγω του επιπέδου συνείδησης), έχουν μάθει να λαμβάνουν τον εαυτό τους ως κατώτερο, κι έτσι, δεν μιλούν παρά μόνο ακούν τις διευθύνουσες κοινωνίες και υποτάσσονται σε αυτές (πέρα από το κοινωνικό, το ίδιο ισχύει και σε ατομικό επίπεδο, όπου οι άνθρωποι χτίζουν τέτοιου είδους σχέσεις, μεταξύ κυρίαρχου και κυριαρχούμενου). Μέσα από την εξουσιαστική σχέση που δημιουργείται μεταξύ των κοινωνιών αυτών, οι εξουσιαζόμενοι δημιουργούν μοιρολατρική αντίληψη για τη ζωή και βυθίζονται στην κουλτούρα της σιωπής (Freire 1977β: 69 -71).

«Η εξαρτημένη κοινωνία είναι εξ' ορισμού μια σιωπηλή κοινωνία. Η φωνή της δεν είναι αυθεντική φωνή, αλλά απλώς αντήχηση της φωνής της μητρόπολης – με οποιονδήποτε τρόπο μιλάει η μητρόπολη, η εξαρτημένη κοινωνία ακούει [...] Μόνο όταν οι άνθρωποι μιας εξαρτημένης κοινωνίας ξεφύγουν από την κουλτούρα της σιωπής και κατακτήσουν το δικαίωμά τους να μιλήσουν – δηλαδή, μόνο όταν κάποιες ριζοσπαστικές δομικές αλλαγές μεταμορφώσουν την εξαρτημένη κοινωνία – μπορεί μια τέτοια κοινωνία σαν σύνολο να πάψει να είναι σιωπηλή ως προς τη διευθύνουσα κοινωνία» (Freire, 1977β: 71-72).

Η διαδικασία για την απόκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης αποτελείται, κατά τον Freire, από τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο το ονομάζει «μισό – αμετάβατη συνείδηση» και περιγράφει την κατάσταση εκείνη που το άτομο ζει απλά ως υποκείμενο μέσα σε μια εν μέρει ή πλήρως διαστρεβλωμένη αντίληψη της πραγματικότητας, νιώθοντας ανίκανο να πράξει για να αλλάξει οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση ζει (Perry, 2000:25-26).

«Το κυριότερο χαρακτηριστικό αυτής της συνείδησης σαν εξαρτημένης, όπως η κοινωνία στις οποίας τη δομή υποτάσσεται, είναι η φαινομενική προσκόλλησή της στην αντικειμενική πραγματικότητα, ή το φαινομενικό βύθισμα στην πραγματικότητα [...] Οι άνθρωποι που η συνείδησή τους υπάρχει σ' αυτό το επίπεδο της φαινομενικής βύθισης στερούνται αυτό που καλούμε «δομική αντίληψη, [...] Στερούμενοι δομική αντίληψη, οι άνθρωποι αποδίδουν την αιτία αυτών των γεγονότων και καταστάσεων στη ζωή τους ή σε κάποια υπερβατική πραγματικότητα ή σε κάτι μέσα τους· και στις δύο περιπτώσεις σε κάτι έξω από την αντικειμενική πραγματικότητα» (Freire, 1977β: 74-75)-

Όταν αρχίσουν τα ρήγματα στην παραδοσιακή κοινωνική δομή, το άτομο (ή ακολούθως οι μάζες), βρίσκεται στη φάση που ο Freire ονομάζει «απλοϊκή μεταβατικότητα» και αρχίζει να αποκτά μια άλλη συνείδηση της πραγματικότητας. Τολμά να σπάει τη σιωπή του και να πιστεύει πως μπορεί να λάβει μέρος στην (ανα)διαμόρφωση της πραγματικότητας. (Freire, 1977β: 76-77). «Δεν θεωρούν τη σιωπή ως ένα δοσμένο που δεν μπορεί να μεταβληθεί, αλλά αποτέλεσμα μιας πραγματικότητας που μπορεί και πρέπει να μεταμορφωθεί» (Freire, 1977β: 76-77).

Τέλος, ο Freire περιγράφει το τρίτο στάδιο συνείδησης, ως «μεταβατική συνείδηση». Είναι η φάση που το άτομο έχει βαθιά κατανόηση της κατάστασής του, αναγνωρίζει την ικανότητα μετασχηματισμού της και αναδύεται μέσα του μια νέα «αφυπνισμένη συνείδηση» (Freire, 1977β: 80-83). Είναι το στάδιο που αποτελεί το στόχο του παιδαγωγού· να ξεπεράσουν οι άνθρωποι την «απλοϊκή» και να φτάσουν στην «κριτική μεταβατικότητα», στο επίπεδο, δηλαδή, της *κριτικής συνειδητοποίησης*.

Ο παιδαγωγός θεωρεί ιδιαίτερα κομβικό το πέρασμα από το δεύτερο επίπεδο συνείδησης στο τρίτο. Όπως επεξηγεί, η «απλοϊκή μεταβατικότητα» χαρακτηρίζεται από υπερβολική απλοποίηση των προβλημάτων, νοσταλγία για το παρελθόν, έλλειψη ενδιαφέροντος για έρευνα, ευθραυστότητα επιχειρημάτων και τάσσεται περισσότερο με μια πολεμική τακτική παρά με το διάλογο (Freire, 2005: 44). Επί της ουσίας, όταν οι άνθρωποι βρίσκονται σε αυτό το επίπεδο συνείδησης υπολογίζουν τον εαυτό τους ως ανώτερο των γεγονότων και ικανό να τα ελέγχει. Αυτό εύκολα οδηγεί στο να τα κατανοούν, όπως οι ίδιοι νομίζουν (όπως τους βολεύει, ίσως). Αντιθέτως, η κριτική συνειδητοποίηση αντιλαμβάνεται εμπειρικά τα γεγονότα στους αιτιατούς συλλογισμούς (Freire, 2005: 39).

Στον αντίποδα, η «αφυπνισμένη συνείδηση» που οδηγεί και στην κριτική συνειδητοποίηση, είναι "ανοιχτή" στη διαλλακτικότητα και την αποδόμηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Χαρακτηρίζεται από βάθος στην ερμηνεία των προβλημάτων, κριτική διερεύνηση των ευρημάτων και λειτουργεί περισσότερο με την ορθολογικότητα των επιχειρημάτων και την πρακτική του διαλόγου (Freire, 2005: 44). Ο Freire στοχεύει στην *κριτική μεταβατικότητα*, η οποία αποτελεί «χαρακτηριστικό των αυθεντικά δημοκρατικών καθεστώτων και αντιστοιχεί σε εξαιρετικά διαπερατές, ερωτηματικές, ανήσυχες και διαλογικές μορφές ζωής» (Freire, 2005: 44).

Όπως επισημαίνει, σε περίπτωση που η συνείδηση μένει στο προηγούμενο στάδιο και δεν φτάσει ως την κριτική συνειδητοποίηση, ελλοχεύει ο κίνδυνος να επικρατήσει ο σχεταριστικός παραλογισμός και να οδηγήσει σε φανατισμό (Freire, 2005: 44).

## **Συμπεράσματα**

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των παραπάνω σημείων του έργου του, ο Paulo Freire, πιστεύει στη δύναμη της εκπαίδευσης ως μια πράξη μετασχηματισμού. Μέσα από την προβληματίζουσα εκπαίδευση, προτείνει οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι/ες, ανοίγοντας διάλογο (μεταξύ τους, αλλά και με την κοινωνία), να εξετάσουν -από κοινού- κριτικά τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν και την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι ίδιοι/ες, τόσο σε ατομικό/προσωπικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Φαίνεται πως, ο Freire θέλει να παρακινήσει τους ανθρώπους να μην υποδουλώνονται -και αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και τις προβληματικές καταστάσεις ως δεδομένα, στατικά και αμετάβλητα γεγονότα-, ούτε να καταπιέζονται και να τις υπομένουν μοιρολατρικά. Προσδοκά, να αποκτήσουν οι άνθρωποι ένα επίπεδο συνειδητοποίησης που θα τους επιτρέπει να λαμβάνουν μέρος στο (προς όφελός τους) μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Όλο αυτό βέβαια, όπως περιγράφει ο παιδαγωγός, αποτελεί το έργο μιας ολόκληρης διαδικασίας και δεν κατακτιέται από τη μια στιγμή στην άλλη.

Το προσδοκώμενο επίπεδο συνειδητοποίησης, αυτό δηλαδή της κριτικής συνειδητοποίησης, δεν μπορεί να αποκτηθεί μέσω ενός απλού προβληματισμού για τις καταστάσεις, αλλά φαίνεται να περνά μέσα από ρήξεις, αποδομήσεις, διαταράξεις και (ανα-)συγκροτήσεις, αφήνοντας ανοιχτό το

ενδεχόμενο του απρόβλεπτου, γεγονός που παραπέμπει περισσότερο σε μια προβληματοποιητική<sup>26</sup> διαδικασία.

Μελετώντας το έργο του, διακρίνει κανείς ότι, ο Freire, αναφέρεται στο σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία, μιλώντας όμως, πολύ περισσότερο για μια πρόθεση και μια προσπάθεια να φτάσουν οι άνθρωποι στη συνειδητοποίηση και το μετασχηματισμό της πραγματικότητας (αν κρίνεται αναγκαίος) και δεν φαίνεται να διατείνεται για τεχνικές και έτοιμες συνταγές επιτυχίας. Η εκπαίδευση, λοιπόν, θα έπρεπε, κατά το Freire να στοχεύει στη χειραφέτηση. Έτσι όπως την ορίζει ο ίδιος, η εκπαίδευση δεν φαίνεται να έχει σημαντικότερο σκοπό, από το να υποστηρίξει τους ανθρώπους στο έργο μιας ολόκληρης προσπάθειας που αποσκοπά στην απόκτηση ελευθερίας<sup>27</sup> (αλλά και συνειδητή άσκησή της), το δικαίωμά τους να υπάρχουν στον κόσμο, ως μη εξαρτώμενες υπάρξεις.

---

<sup>26</sup> Η προβληματοποιητική διαδικασία υπερβαίνει «τη στοχαστική, ήπια και ασαφή έννοια του προβληματισμού» (Θεοδωροπούλου, 2014γ: 194). «Η έννοια της προβληματοποίησης, στο βαθμό στον οποίο είναι δυνατόν αυτή η τελευταία να φέρεται ως ένας μηχανισμός δημιουργίας ή διαχείρισης των ρήξεων, κυρίως στο πλαίσιο μάλιστα μιας ανασυγκροτητικής λογικής για την πρόσκτηση της γνώσης, φαίνεται να συνδέεται κομβικά όχι μόνο με την ανασυγκρότηση του γνωστού (μέσω ακριβώς της προβληματοποίησής του) αλλά και με την έννοια του απρόβλεπτου, εάν ακριβώς η προβληματοποίηση νοηθεί ως ένας διπλός μηχανισμός. Από τη μια μηχανισμός ανοίγματος ή αναγωγής στο απρόβλεπτο (εφόσον δηλαδή, επιτρέπει, προκαλεί την ανάδυση νέων ρηγμάτων, νέων ενδεχομένων, νέων ερωτημάτων επερωτώντας συστηματικά τις συνθήκες του προβλήματος και ξεπερνώντας τα όρια μιας απλής συνειδητοποίησης «ενοχλώντας» την κεκτημένη γνώση καθώς αναμοχλεύει και ανασκευάζει τις προφάνειές της), από την άλλη μηχανισμός πρόβλεψης, αναγνώρισης, ιδιοποίησης και εν γένει άμβλυνσης του απρόβλεπτου [...]» (Θεοδωροπούλου, 2013: 53). «Στην προβληματοποίηση, αναζητούμε να εγκαταστήσουμε μια διαλεκτική του γνωστού και του άγνωστου στο μέτρο κατά το οποίο η προβληματική κατάσταση εγκαθιστά μία ρήξη στην εμπειρία αλλά δίχως να θέτει τα πάντα υπό ερώτηση. Ανάμεσα σε δογματισμό και σκεπτικισμό, η προβληματοποιητική διαδικασία γίνεται αρχιμηδική [...]» (Fabre, 2007, όπ. ανάφ. στο Θεοδωροπούλου, 2014γ: 194).

<sup>27</sup> Ο Freire λόγω και της πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης που επικρατούσε στη Βραζιλία δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην έννοια της ελευθερίας. Όταν μιλά για αγώνα για την κατάκτηση της ελευθερίας μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης φαίνεται ότι στέκεται στη θετική της έννοια, όπως αναφέρεται από τον Berlin (1975). Ελευθερία δεν σημαίνει περιορισμός ελέγχου από εξωγενείς παράγοντες και ακολούθως δεν συνεπάγεται ότι όσο λιγότερος είναι ο έλεγχος τόσο περισσότερη η ελευθερία. Αυτή θα μπορούσε να είναι η αρνητική έννοια της ελευθερίας, ότι δηλαδή, κάποιος άλλος ανώτερος/ή μου, μου επιτρέπει να είμαι ελεύθερος/η και ορίζει ακόμα και σε ποιο βαθμό μου επιτρέπεται να είμαι ελεύθερος/η (στο βαθμό ίσως που δεν θίγεται το συμφέρον του/της). «Είναι αλήθεια ότι το να

Ο Freire πιστεύει πως, εντάσσοντας το διάλογο στην εκπαίδευση, οι άνθρωποι μπορούν να είναι ανοιχτοί στην αμφισβήτηση (ή ακόμα και προς την τεκμηρίωση και βαθύτερη κατανόηση) των όσων θεωρούν δεδομένα. Μπορούν, κατ' αυτό τον τρόπο, να οδηγηθούν σε μια νέα αντίληψη της πραγματικότητας, αλλά και της θέσης τους μέσα σε αυτήν. Καλεί τους ανθρώπους να εξετάσουν το πως διαμορφώνονται οι συνειδήσεις τους μέσα από τις καταστάσεις, το ρόλο που παίζει ο κόσμος για τη διαμόρφωση της ζωής τους, αλλά και αντίστροφα, να αντιληφθούν το ρόλο που έχουν (ή θα μπορούσαν να έχουν) οι ίδιοι/ες στη διαμόρφωση του κόσμου/της κοινωνίας. Ο Freire θεωρεί ότι οι τεχνολογικά εκσυγχρονισμένες κοινωνίες δεν προάγουν τις κριτικές ικανότητες του ανθρώπου, αλλά πολύ περισσότερο τις «εξημερώνουν» δίνοντας στον μαζοποιημένο άνθρωπο μια «ψευδαίσθηση επιλογής» (Freire, 2005: 30). Ο ίδιος, όμως, δεν αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως άκαμπτη και κλειστή δομή που το μόνο που έχουν να κάνουν οι άνθρωποι είναι να εκπαιδευτούν για να ενταχθούν σε αυτή και να τη διατηρήσουν. Ούτε, φυσικά, προτείνει και μια μόνιμη αντίδραση και υποτίμηση των δεδομένων.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε, πως ο Freire, οραματίζεται μια εκπαίδευση που «επαγρυπνά» και στοχεύει στο να μπορούν οι άνθρωποι να αντιλαμβάνονται το δικαίωμά τους να δημιουργούν τη ζωή που επιθυμούν, απαλλαγμένοι από κάθε είδους εξουσιαστικές σχέσεις. Ένας τέτοιος κόσμος, που θα αποτελείται από ελεύθερους και κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους, ικανών να πράττουν δίκαια και υπεύθυνα, φαίνεται πως παραπέμπει και στην έννοια μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Άλλωστε «ο Freire ποτέ δεν ξεχνούσε τον ισχυρισμό του Robert Hass ότι η δουλειά της εκπαίδευσης, η πολιτική δουλειά της “είναι να αναζωογονεί συνεχώς την ιδέα της δικαιοσύνης που νεκρώνεται μέσα μας”» (Giroux, 2011: 27).

Αξίζει να αναφερθούν τα λόγια του Fromm «The heart of a man» που χρησιμοποιεί ο Freire για να περιγράψει τον αγώνα για την κατάκτηση της ελευθερίας. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «για τους καταπιεζόμενους έχει βασική σημασία να καταλάβουν πως όταν δέχονται τον αγώνα για τον

---

δίνεις πολιτικά δικαιώματα ή εγγυήσεις για την μη παρέμβαση του κράτους σε ανθρώπους που υποσιτίζονται και είναι ημίγυμνοι, άρρωστοι και αγράμματοι, ισοδυναμεί με εμπαιγμό και περιφρόνηση της κατάστασης στην οποία βρίσκονται. Χρειάζονται ιατρική βοήθεια ή εκπαίδευση πριν μπορέσουν να κατανοήσουν ή και να κάνουν χρήση μιας ελευθερίας ευρύτερου φάσματος. Τί σημαίνει ελευθερία γι' αυτούς που δεν είναι σε θέση να τη χρησιμοποιήσουν; [...] Η ατομική ελευθερία δεν είναι για όλους η πρωταρχική ανάγκη. Γιατί ελευθερία δε σημαίνει απλώς απουσία κάθε είδους εναντίωσης» (Berlin, 1975: 6)

εξανθρωπισμό, δέχονται επίσης, από την ίδια αυτή στιγμή, και την ευθύνη για τον αγώνα. Θα πρέπει να κατανοήσουν ότι δεν αγωνίζονται μόνο για να λυτρωθούν από την πείνα αλλά και – για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του Fromm – για «... την ελευθερία να δημιουργούν και να οικοδομούν, ν' απορούν και να τολμούν. Μια τέτοια ελευθερία ζητά από το άτομο να είναι δραστήριο και υπεύθυνο και όχι ένας σκλάβος ή ένας καλολαδωμένος τροχός της μηχανής... Δεν είναι αρκετό να μην είναι οι άνθρωποι σκλάβοι. Αν οι κοινωνικές συνθήκες ευνοήσουν την ύπαρξη ρομπότ, το αποτέλεσμα θα είναι όχι η αγάπη της ζωής, αλλά η αγάπη του θανάτου» (Freire, 1977α: 71).



## 3.2 Maria Montessori

### Εισαγωγή

Η Maria Montessori «γεννήθηκε το 1870 στην Ιταλία, στην πόλη Chiaravalle. Ήταν μια από τις πρώτες γυναίκες γιατρούς στην Ιταλία αλλά μετά την καινοτόμο δουλειά της στην εκπαίδευση, έγινε παγκοσμίως γνωστή ως παιδαγωγός και υποστηρικτής του παιδιού. Στήριξε την εκπαιδευτική της μέθοδο στην προσεκτική παρατήρηση των παιδιών και του περιβάλλοντος στο οποίο αυτά μαθαίνουν καλύτερα. [...] Ξεκίνησε τη δουλειά της στη Ρώμη το 1907 (στο Σαν Λορέντζο) με το πρώτο Σπίτι των Παιδιών, βασισμένο στις ιδέες των Γάλλων γιατρών Itard και Sequin, οι οποίοι ανέπτυξαν πολύ πρώιμο υλικό για να δουλέψουν με παιδιά που παρουσίαζαν νοητική υστέρηση» (Meisterjahn-Knebel, 2013: 15).

Η Montessori μέσα από την παιδαγωγική της προσέγγιση, δίνει έμφαση σε κάθε παιδί που εκπαιδεύεται και θεωρεί πως πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή και αυτόνομη προσωπικότητα που εμφανίζει ιδιαίτερες ανάγκες (σωματικές, πνευματικές, ψυχικές, αλλά και ηθικές), ανάλογα με το αναπτυξιακό του στάδιο. Πιστεύει ακράδαντα πως μέσα από την εκπαίδευση που η ίδια προτείνει, μπορούν οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν τη δυνατότητα συγκρότησης μιας υπεύθυνης και αυτόνομης προσωπικότητας, διατηρώντας κάθε δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού. Η ελευθερία και η αυτενέργεια αποτελούν βασικά ζητούμενα μιας μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, που στοχεύει στη δημιουργία των αυριανών δημοκρατικών και ευσυνείδητων πολιτών.

Την παραπάνω διαπίστωση φαίνεται να τεκμηριώνει και ο A. M. Joosten, καθώς χαρακτηρίζει τη μοντεσσοριανή μέθοδο εκπαίδευσης ως μια αγωγή «που θέλει να βοηθήσει και όχι να βάλει σε καλούπια την ανθρώπινη ύπαρξη στην πορεία της ανάπτυξής της. Η μέθοδος Montessori αναγνωρίζει απόλυτα τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου σε κάθε μια από τις τάξεις της ανάπτυξής του, ταυτόχρονα όμως, το ίδιο απόλυτα αναγνωρίζει τη θεμελιώδη ενότητα της προσωπικότητας του ατόμου» (Joosten, 1978: 20).

Η Montessori στηρίχθηκε σε επιστημονικές μελέτες και ανέπτυξε ένα σύστημα εκπαίδευσης που γνωρίζει ακόμα και σήμερα ανταπόκριση σε διεθνές επίπεδο. Στην Ελλάδα το σύστημά της «εισάγεται το 1936 από τη Μαρία Γουδέλη κι εφαρμόζεται αρχικά στο νηπιαγωγείο και μετά τον

πόλεμο στο δημοτικό σχολείο, ενώ παράλληλα ιδρύονται και λειτουργούν αρκετά μοντεσσοριανά σχολεία, κυρίως στην Αθήνα» (Χασάπης, 2013: 3). Το έργο της Montessori έχει συσχετιστεί κυρίως με την προσχολική αγωγή, στην πραγματικότητα όμως δεν περιορίζεται μόνο εκεί. Όπως αναφέρει η Γουδέλη (1975), «το έργο της μεγάλης Παιδαγωγού αρχίζει πολύ νωρίτερα και τελειώνει πολύ αργότερα, ολοκληρώνοντας με θαυμαστή επιστημονικότητα το γενικό πρόβλημα της Αγωγής» (Γουδέλη, 1975: 10). Η αλήθεια είναι πως, η Montessori ασχολήθηκε με την ανάπτυξη του ανθρώπου από τη στιγμή της γέννησής του και ύστερα, τεκμηριώνοντας πάντα τις απόψεις της με αναφορές σε διάφορες επιστήμες, όπως η ιατρική, η βιολογία, η ψυχολογία και άλλες αντίστοιχες επιστήμες που μελετούν την εξέλιξη του ανθρώπου και όλων των ζωντανών οργανισμών της φύσης. Αντλώντας γνώσεις από διάφορες επιστήμες και προσαρμόζοντάς τις στα παιδαγωγικά δεδομένα, φαίνεται πως η Montessori έδωσε μια νέα πνοή στην επιστήμη της παιδαγωγικής και παρότι οι μελέτες της ανήκουν στον προηγούμενο αιώνα, η παιδαγωγός «με τις εργασίες της ξεπέρασε τον αιώνα της» (Γουδέλη, 1975: 9) και το έργο της «έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την προσχολική εκπαίδευση» (Καμπεζά, 2008: 39).

Φυσικά, όπως διαπιστώνει και η Γουδέλη (1975), η οποία εργάστηκε για χρόνια ακολουθώντας το μοντεσσοριανό μοντέλο εκπαίδευσης, «για να γίνει κατανοητή μια ιδέα, δεν εξαρτάται μόνον από κείνον που την εκθέτει. Εξαρτάται κατά μεγάλο ποσοστό από το φορτίο των γνώσεων, την πείρα, τις προκαταλήψεις, ίσως και τις ενδόμυχες επιθυμίες, γενικά απ' όλη τη ζωή και την προσωπικότητα εκείνου που τη δέχεται» (Γουδέλη, 1975: 11). Αντίστοιχα και η μέθοδος της Montessori δεν μπορεί να είναι από όλους/ες κατανοητή και αποδεκτή, αξίζει όμως να μελετηθεί ακόμα και σήμερα, δίνοντας μια δυνατότητα αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού πάνω σε θέματα αξιών και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Παρακάτω επιλέχθηκαν να αναλυθούν κάποια σημεία του έργου της που αφορούν περισσότερο το σκοπό της εργασίας. Σαφώς και υπάρχουν πολλά ακόμα ενδιαφέροντα στοιχεία μέσα στο έργο της Montessori, τα οποία εσκεμμένα παραλείπονται για λόγους περιεκτικής αναφοράς των σημαντικότερων σημείων. Η εργασία βασίζεται περισσότερο στα βιβλία της *Το όραμα μιας νέας αγωγής*, *Ο δεκτικός νους* και το *Παιδαγωγικό Μανιφέστο*, καθότι σε αυτά περιέχονται και περιγράφονται λεπτομερώς έννοιες συνυφασμένες με την ηθική στην εκπαίδευση.

### 3.2.1 «Αυτονομία»

Η Maria Montessori θεωρεί πως πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα συνετοί και προσεκτικοί στον τρόπο προσέγγισης του παιδιού, καθότι αποτελεί το δημιουργό της ανθρωπότητας (Montessori, 1980: 17-18, 25, 252, 1986: 36)<sup>28</sup>. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Αυτός που θέλει κάποια μέρα να δει μπροστά του έναν ολοκληρωμένο άνθρωπο, πρέπει πρώτα απ' όλα τα ψάξει για το παιδί. [...] Ο ενήλικος είναι η συνέχεια και το αποτέλεσμα του παιδιού. Κάθε ενήλικος είναι το κατόρθωμα ενός μεγάλου παιδιού. Όλες οι αιτίες του καλού και του κακού πρέπει ν' αναζητηθούν στην πολύ σύντομη περίοδο της ωρίμανσης του παιδιού» (Montessori, 1978: 103)

Με βάση την παραπάνω άποψη της παιδαγωγού, αντιλαμβάνεται κανείς πως και η εκπαίδευση, εφόσον ασχολείται με την αγωγή του παιδιού, λαμβάνει μέρος στο σχηματισμό και την εξέλιξή της ανθρωπότητας. Φυσικά, όχι για να σηκώσει στις πλάτες της όλα τα δεινά ή τα κατορθώματά της, αλλά για να παρατηρεί και να συμβάλλει, στο μέτρο που μπορεί, στην υποστήριξη της εξέλιξής της. Όπως αναφέρει η ίδια: «Μια παιδεία με επίκεντρο τη φροντίδα για το ζωντανό πλάσμα θα άλλαζε κάθε προηγούμενη θεωρία. Χωρίς να ακολουθεί πια ένα ανελαστικό πρόγραμμα ή χρονοδιάγραμμα, η εκπαίδευση θα μπορούσε να προσαρμοστεί στις πραγματικές συνθήκες και απαιτήσεις της ζωής» (Montessori, 1980: 23). Η Montessori θεωρεί αναγκαίο να ασχολούμαστε και να υποστηρίζουμε την αγωγή του ανθρώπου από την πρώτη κιόλας στιγμή της γέννησης του (Montessori, 1980: 23-24)<sup>29</sup>, και επισημαίνει πως μοιάζει ανώφελο «να σκεφτόμαστε τον άνθρωπο όταν είναι ήδη ένα

---

<sup>28</sup> Όπως αναφέρει η ίδια: «Το παιδί είναι ο πνευματικός δημιουργός και κτίστης της ανθρωπότητας και κάθε εμπόδιο στην ελεύθερη ανάπτυξή του είναι σαν πέτρα στον τοίχο που φυλακίζει την ανθρώπινη ψυχή» (Montessori, 1980:252).

<sup>29</sup> Η Montessori αναφέρεται στη διαπαιδαγώγηση του νεογέννητου και λέει: «Είναι αλήθεια ότι το μωρό δεν μπορεί να κάνει τίποτα μόλις γεννηθεί. Δεν μπορούμε να το διδάξουμε, με την συνηθισμένη έννοια του όρου. Μπορούμε όμως να το παρατηρήσουμε, και πρέπει να το κάνουμε, για να ανακαλύψουμε τις ζωτικές του ανάγκες» (Montessori, 1980: 23). Αντίστοιχα, θεωρεί πως και η επιστήμη της παιδαγωγικής, όταν βασιστεί στην παρατήρηση με σκοπό να ανακαλύψει τους νόμους της ζωής και να τους υπηρετήσει, δεν μπορεί, παρά να έχει την ισχύ να διεκδικήσει «να τους ακολουθήσουμε στην πράξη, γιατί δηλώνουν τα δικαιώματα του ανθρώπου που είναι παγκόσμια και κοινά σε όλους» (Montessori, 1980: 23)

έτοιμο ενήλικο άτομο. Η ανθρώπινη ύπαρξη πρέπει να γίνει το αντικείμενο της προσοχής μας πολύ νωρίτερα» (Montessori, 1978: 103).

Μελετώντας, λοιπόν, τον άνθρωπο και την ανάπτυξή του, η παιδαγωγός διαπιστώνει, πως η τάση για ανεξαρτησία εμφανίζεται από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, τότε που το παιδί κάνει τόσα πολλά εξελικτικά βήματα (όπως το να μάθει να περπατά, να μιλά κ.α.). Στηρίζει την παραπάνω άποψη, καθώς αναφέρει ότι «πρώτη παρόρμηση του παιδιού είναι να εκτελεί μόνο του τις πράξεις του, χωρίς τη βοήθεια κανενός και πρώτη του συνειδητή προσπάθεια για ανεξαρτησία είναι να αντιδρά σε όσους προσπαθούν να κάνουν κάτι στη θέση του» (Montessori, 1980: 106). Το γεγονός αυτό αποτελεί κατά την παιδαγωγό, μια αδιάκοπη προσπάθεια του παιδιού για απόκτηση ανεξαρτησίας και ελευθερίας. Συνεπώς και η εκπαίδευση θα πρέπει να εναρμονίζεται με τη φύση του ανθρώπου και να υποστηρίζει την ανάπτυξη αυτονομίας (Montessori, 1980: 106-108). Στην περίπτωση που η τάση αυτή υπονομεύεται, δημιουργείται μη ομαλή ανάπτυξη που οδηγεί τα άτομα στην εξάρτηση και την απραξία (Montessori, 1980: 107).

Όπως αναφέρει η ίδια: «Είναι εκπληκτικό να διαπιστώνεις ότι από τα πρώτα νηπιακά χρόνια ο άνθρωπος βρίσκει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση στο αίσθημα της ανεξαρτησίας. Το θαυμάσιο αίσθημα της αυτεξουσιότητας έρχεται σαν πραγματική αποκάλυψη» (Montessori, 1978: 101).

Βέβαια, η Montessori δεν φαίνεται να εννοεί την ανεξαρτησία και την ελευθερία ως συνώνυμο της ασυδοσίας και της αναρχίας. Τονίζει πως είναι απαραίτητο να ικανοποιούνται οι ανάγκες του παιδιού και να προσαρμόζεται ακόμα και ο χώρος γύρω του με βάση αυτές. Αυτό όμως, προϋποθέτει ότι οριοθετείται ένα ασφαλές πλαίσιο για το παιδί (ανάλογα την ηλικία και τις ικανότητες που έχει αποκτήσει) μέσα στο οποίο μπορεί να δράσει ελεύθερα. Η οριοθέτηση με την ελευθερία φαίνεται πως αποτελούν βασικές, αλλά και αλληλένδετες έννοιες στην παιδαγωγική της Montessori και μαζί χτίζουν ένα δρόμο προς την αυτενέργεια. Το να πράττει το παιδί με ελεύθερη βούληση (ορμώμενο από εσωτερικά κίνητρα και όχι καθοδηγούμενα), αποτελεί βασικό στόχο της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης, πρωτίστως όμως χρειάζεται να δομηθεί μια εκ των έσω αίσθηση πειθαρχίας που υπηρετεί μια επίσης εσωτερική αντίληψη του σωστού και του λάθους<sup>30</sup>. Δρώντας,

---

<sup>30</sup> Η Montessori πιστεύει πως συχνά διαστρεβλώνεται η έννοια της πειθαρχίας και συγχέεται με τη δουλειά, κάτι που παρατηρείται και στα εκπαιδευτικά συστήματα. Για το παιδί που εκπαιδεύεται μέσα σε ένα τέτοιο καθεστώς αναφέρει:

λοιπόν, όχι με βάση το φόβο (π.χ. της ποινής, της απόρριψης), αλλά με βάση γερά θεμελιωμένους «εσωτερικούς κανονισμούς», δεν μπορεί, παρά να γεννιέται ένα υπεύθυνο άτομο, που σέβεται τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους, ικανό να συλλογίζεται και να δρα ώριμα, συμμετέχοντας, επίσης, ενεργά και πολιτισμένα στην κοινωνία στην οποία ζει.

Η ίδια χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «η ελεύθερη εκλογή είναι η ανώτερη πνευματική διαδικασία. Μόνο αν έχει ένα παιδί βαθιά επίγνωση της ανάγκης του για άσκηση και ανάπτυξη της πνευματικής του ζωής, μπορούμε να πούμε ότι διαλέγει ελεύθερα» (Montessori, 1980: 309)

Γι' αυτό το λόγο, η Montessori επιδοκιμάζει τα λόγια του Γκάντι πως «η παιδεία πρέπει να ακολουθεί τη ζωή και η εκπαίδευση να έχει κύριο στόχο να την υπερασπίζεται» (Montessori, 1980: 19). Καθώς, λοιπόν, η ίδια η «ζωή σημαίνει δράση» (Montessori, 1980: 107), μια εκπαίδευση που παρατηρεί και ακολουθεί τη ζωή δεν θα πρέπει να δημιουργεί παθητικότητα, παρέχοντας «στεγνή πληροφόρηση» (Montessori, 1978:101), αλλά ούτε και να επαφίεται σε αυτήν. Όπως επισημαίνει η παιδαγωγός, ακόμα και «οι κοινωνικοί στόχοι που παραλάβαμε από τις περασμένες γενιές, τα ιδανικά να έχουμε ελάχιστες ώρες εργασίας, να δουλεύουν άλλοι αντί για μας, η επιθυμία για μια απραξία ακόμη πιο απόλυτη – όλα αυτά είναι σημάδια της φύσης ότι γίνεται κάποιος εκφυλισμός στην παιδική ηλικία. Δηλώνουν την αναστολή και την παλινδρόμηση στο άτομο που δεν βοηθήθηκε στις πρώτες μέρες της ζωής του να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του και νιώθει, γι' αυτό, απέχθεια για τη δράση και τη ζωή, τη χρήση του περιβάλλοντος και την άσκηση» (Montessori, 1980: 107)

Επιπρόσθετα, θεωρεί πως το εκπαιδευτικό πρόβλημα αποτελεί, επίσης, «ανθρώπινο και κοινωνικό πρόβλημα» (Montessori, 1978: 60), καθώς η παιδεία, η οικογένεια και η κοινωνία πρέπει να αλληλοσυνδέονται και να αλληλοϋποστηρίζονται. (Montessori, 1980: 24). Ένα τέτοιο, λοιπόν, πρόβλημα προκύπτει από το γεγονός πως η κοινωνία χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο από

---

«Το παιδί δεν μπόρεσε ως τώρα να ακολουθήσει τους ηθικούς δρόμους που θα του άνοιγαν οι εσώτερες ζωτικές του παρορμήσεις μέσα σ' ένα κόσμο εντελώς νέο. Ποτέ δεν μπόρεσε να μετρήσει και να δοκιμάσει τις δημιουργικές του δυνάμεις· ποτέ δεν μπόρεσε να εγκαταστήσει μέσα του το είδος της εσωτερικής τάξης που θα οδηγούσε σε μια στέρεη και απαραβίαστη αίσθηση πειθαρχίας» (Montessori, 1986: 27). Σύμφωνα με την ίδια, η εσωτερική πειθαρχία προκύπτει από την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού και σκοποθεσίας. Όπως διαπιστώνει: «Είναι η μεγάλη στιγμή που αναγνωρίζει κανείς ότι μέσα στη συνείδησή του γεννήθηκε η δική του αξία» (Montessori, 1978: 100)

εξέλιξη και μεταβλητότητα (κυρίως του υλικού κόσμου και της τεχνολογίας), γεγονός που δημιουργεί αβεβαιότητα. Με δεδομένες αυτές τις συνθήκες, δεν μπορεί, ούτε το σχολικό, αλλά ούτε και το οικογενειακό περιβάλλον, να εγγυηθούν ένα σίγουρο και ασφαλές μέλλον για τα παιδιά (Montessori, 1978: 61-63). Στο σημείο αυτό, καθώς η παιδαγωγός αναφέρεται σε έναν από τους σκοπούς της εκπαίδευσης κατά την εφηβική ηλικία, τη σημερινή, δηλαδή, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνει πως, για να μπορέσουν οι σημερινοί/ές μαθητές/τριες να ανταπεξέλθουν σε καταστάσεις που (ίσως) θα συναντήσουν στο μέλλον (και δεν μπορούν, παρά να μένουν αβέβαιες στο σήμερα), χρειάζεται, η εκπαίδευση να δώσει βάρος προς την ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως της «προσαρμοστικότητας» και της «εύκολης αναπροσαρμογής» σε καταστάσεις του περιβάλλοντος (Montessori, 1978: 62-63).

Σχετικά με αυτό αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ο κόσμος είναι κατά ένα μέρος σε κατάσταση αποσύνθεσης και κατά ένα άλλο μέρος σε κατάσταση αναδημιουργίας. Η εναλλαγή της προόδου και της οπισθοδρόμησης είναι αυτή που παράγει τη γνωστή μας χαρακτηριστική αστάθεια. [...] Με δοσμένη την κατάσταση αυτή της κοινωνίας, πρέπει να μην ξεχνάμε ότι υπάρχει ένα πράγμα που η εκπαίδευση μπορεί να το πάρει σαν σίγουρο οδηγό, είναι η *προσωπικότητα των παιδιών που πρόκειται να εκπαιδευτούν*» (Montessori, 1978: 62).

Έτσι, η παιδαγωγός, δίνει μεγάλη βαρύτητα στη σημασία, αλλά και τις επιπτώσεις της υπακοής μέσα στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, καθώς ως έννοια δημιουργεί εξαναγκασμό, «μη αναγνωρίζοντας τα δικαιώματα της λογικής και της δικαιοσύνης» (Montessori, 1986: 27). Όπως περιγράφει η ίδια, τα παιδιά (μαθητές/τριες) που δεν έχουν μάθει και δεν έχουν εκπαιδευτεί στην αυτονομία και τη στοχοθεσία, αλλά κρίνονται διαρκώς για τα λάθη τους (όσα, δηλαδή, πράττουν διαφορετικά από τα καθωσπρέπει των ενηλίκων) και καθορίζονται από «μορφές συμμόρφωσης», αναπτύσσουν «αίσθημα κατωτερότητας»<sup>31</sup>, οδηγούνται στον «αβασάνιστο σεβασμό» και

---

<sup>31</sup> Αναφέρει το «σύμπλεγμα κατωτερότητας» ως «μορφή ηθικής αρρώστιας» και θεωρεί πως αναπτύσσεται από το αίσθημα του ανικανοποίητου που παρατηρείται στους ανθρώπους, εν μέσω μιας προοδευτικής εποχής που παρέχει τα πάντα. Μοιάζει σαν ο άνθρωπος να εγκλωβίζεται μέσα σε όλα αυτά που παράγει (ίσως και πολλά περιττά), αγωνιώντας διαρκώς για το πως θα ζήσει. Μέσα σε αυτή τη δυσφορία, φαίνεται πως, δεν μπορεί να αναγνωρίσει την ατομικότητά του (τη δική του και των γύρω του), αλλά ούτε και τη δύναμη του, που σύμφωνα με την παιδαγωγό είναι απεριόριστη (Montessori, 1986: 45-47). Όπως αναφέρει: «Ο πραγματικός κίνδυνος που απειλεί την ανθρωπότητα

αποτελούν τους/τις αυριανούς/ές καθοδηγούμενους/ες και υποταγμένους/ες ενήλικες -πολίτες- που αναζητούν διαρκώς την επιδοκιμασία των άλλων. Κατ' αυτό τον τρόπο, «η πειθαρχία γίνεται συνώνυμη με τη δουλεία» (Montessori, 1986: 27). «Ο αποτυχημένος, ο αδύναμος, ο δούλος, μ' ένα λόγο η ανολοκλήρωτη προσωπικότητα είναι πάντα προϊόν μιας εκπαίδευσης που συνίσταται στην τυφλή πάλη ανάμεσα στο δυνατό και τον αδύνατο» (Montessori, 1986: 25).

Πέρα από τις ανώφελες «μορφές συμμόρφωσης» (οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν βοηθούν στη συγκρότηση μιας αυτόνομης προσωπικότητας), η Montessori, θεωρεί εξίσου μη εποικοδομητικό (ίσως και άκρως εξουσιαστικό) τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι μαθητές/τριες στη μέση εκπαίδευση (κατά τη διάρκεια της εφηβείας). Χαρακτηριστικά αναφέρεται στο σύστημα βαθμολόγησης, το οποίο φαίνεται πως ακρωτηριάζει τα δικαιώματά τους και περιορίζει το δυναμισμό και τη δημιουργικότητα τους. «...μοιάζει με το μέτρημα του υλικού βάρους νεκρών αντικειμένων με τη μηχανική βοήθεια της ισορροπίας. Η δουλειά των μαθητών μετριέται σαν άψυχη ύλη, δεν κρίνεται σαν προϊόν ζωής. Μάλιστα πάνω στους βαθμούς αυτούς κρέμεται το μέλλον του μαθητή. Έτσι η μελέτη καταντά ένα βαρύ και συνθλιπτικό φορτίο [...] Τα νεαρά παιδιά οι αυριανοί ενήλικες παίρνουν το σχήμα τους σ' ένα καλούπι στενότητας και κοντοθωρισμού, επίφασης και εγωισμού» (Montessori, 1978: 65).

Όπως αναφέρει η ίδια στο οπισθόφυλλο του βιβλίου της «Το όραμα μιας νέας αγωγής»: «Το όραμά μου για το μέλλον δεν είναι πια ένας κόσμος μαθητών που προχωρεί με εξετάσεις από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, αλλά ένας κόσμος ατόμων που περνούν από τα χαμηλότερα στα υψηλότερα στάδια ανεξαρτησίας, με μοναδικά μέσα τη δική τους δραστηριότητα και τη δική τους προσπάθεια και θέληση, που συνθέτουν την εσωτερική εξέλιξη του ανθρώπου» (Montessori: 1978).

Στο πλαίσιο ανάπτυξης της ανεξαρτησίας, η Montessori μιλά, επίσης, για το σεβασμό που χρειάζεται να δείχνουν (τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί) προς την έμφυτη επιθυμία του παιδιού (ιδιαίτερα από την ηλικία των επτά ετών και έπειτα) για έξοδο στον κόσμο/ την κοινωνία. Χρειάζεται στο στάδιο αυτό να προετοιμαστεί το νέο παιδί από τους ενήλικες «για να βγει έξω» (Montessori, 1978: 42). Ως προετοιμασία η Montessori φαίνεται να εννοεί ότι το παιδί έχει φτάσει

---

είναι η κενότητα της ανθρώπινης ψυχής. Τα υπόλοιπα δεν είναι παρά συνέπειες αυτού του κενού» (Montessori, 1986: 47)

σε ένα επίπεδο συνειδητοποίησης της ατομικότητας και της αξίας<sup>32</sup> του, ενώ παράλληλα έχει αποκτήσει την ικανότητα αυτοπαρατήρησης, συναίσθησης και επίγνωσης των πράξεών του.

Φυσικά, οι παραπάνω ικανότητες δεν μπορούν να προέρχονται από εξαναγκασμό, αλλά από ένα εσωτερικό αίσθημα αυτοσεβασμού και αυτοπειθαρχίας, και σε αυτό πρέπει να εστιάζεται όποιος/ια ασχολείται με την εκπαίδευση του παιδιού. Όπως περιγράφει η ίδια: «Αυτό το είδος συνειδητής πράξης δεν προκαλεί πρόσθετη κούραση. Φέρε το παιδί στο επίπεδο της επίγνωσης της δικής του αξιοπρέπειας και θα νιώσει υπεύθυνο και ελεύθερο» (Montessori, 1978: 44). Στην ουσία, αυτή η έξοδος στον κόσμο σηματοδοτεί και την απόκτηση εμπειρίας. Το παιδί, ξεφεύγει από όσα είχε μέχρι τώρα μόνο στο νου και σταδιακά οδεύει προς μια κοινωνική ζωή. Αυτό που συμβαίνει σε αυτή τη φάση, κατά τη Montessori, είναι «η εισαγωγή στις ηθικές σχέσεις που αφυπνίζουν τη συνείδηση» (Montessori, 1978: 35).

Περιγράφοντας η παιδαγωγός τη διαδικασία αυτή και το ρόλο του/της εκπαιδευτικού (που παραμένει υποστηρικτικός/ή και όχι παρεμβατικός/ή), αναφέρει ότι «η έξοδος, που ο σκοπός της δεν είναι η ατομική υγιεινή, αλλά το ζωντάνεμα της εμπειρίας, θα κάνει το παιδί ν' αποκτήσει συνείδηση της πραγματικότητας. Εξαρτιέται από τον εκπαιδευτικό να δει ότι τα ηθικά διδάγματα της ζωής αναπηδούν μέσα από τις κοινωνικές εμπειρίες. Η ηθική έχει ταυτόχρονα δύο πλευρές, την πρακτική, που κυβερνά τις κοινωνικές σχέσεις, και την πνευματική, που προΐσταται στο ξύπνημα της συνείδησης μέσα στο άτομο [...] Ούτε μπορεί κανείς να ξυπνήσει τη συνείδηση όταν δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να μιλά μόνο γι' αυτή. Το παιδί πρέπει να παρατηρεί αδιάκοπα τις δικές του δραστηριότητες» (Montessori, 1978: 43)

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε πως από τις πρώτες κιόλας μέρες της ζωής του, ο άνθρωπος βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια εξέλιξης (Montessori, 1980: 98-99). Η εξέλιξη αυτή περιλαμβάνει διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια με ιδιαίτερο χαρακτήρα, τα οποία χρειάζεται να γνωρίζει και να σέβεται όποιο άτομο είναι γύρω από το παιδί. Για να επιτευχθεί μια ομαλή ανάπτυξη, τόσο σωματική όσο και πνευματική, θα πρέπει να αφήνεται το παιδί ελεύθερο να

---

<sup>32</sup> Η Montessori θεωρεί πρωταρχικής σημασίας το να μπορεί να συνειδητοποιεί κάποιος/ια την αξία του/της. Όπως η ίδια αναφέρει: «... αυτός που έχει επίγνωση της αξίας του είναι αυτόματα νικητής στη ζωή» (Montessori, 1980: 101)



κατακτήσει την ανεξαρτησία του και σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, λαμβάνει η επαφή του με το περιβάλλον και η απόκτηση εμπειρίας.

Όπως υποστηρίζει η ίδια: «το παιδί, λοιπόν, επεκτείνει την ανεξαρτησία του κερδίζοντας νέες δυνάμεις, θα αναπτυχθεί, δηλαδή, φυσιολογικά μόνο αν είναι ελεύθερο να ασκήσει τις δυνάμεις αυτές. Το παιδί εξελίσσεται με την άσκηση της αυτονομίας που κερδίζει. [...] Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά, ο όρος διαπαιδαγώγηση πρέπει να σημαίνει τη βοήθεια που θα δώσουμε στο παιδί να αναπτύξει τις δυνάμεις του και να προχωρήσει στη ζωή του και πρέπει να χαιρόμαστε κάθε φορά που μας δείχνει ότι έφτασε σε ένα καινούργιο στάδιο ανεξαρτησίας. [...] Το θέμα της διαπαιδαγώγησης προβάλλει μόλις σκεφτούμε ότι η πρόοδος αυτή του παιδιού [...] μπορεί να σταματήσει ή να ανακοπεί αν λείπει από το παιδί η απαιτούμενη εμπειρία από το περιβάλλον» (Montessori, 1980: 104)

### **3.2.2 «Περιβάλλον» και «Εμπειρία»**

«Το παιδί αναζητά την ανεξαρτησία, στο σώμα και το πνεύμα, με τη δράση και την εργασία. Δεν επαφίεται στη γνώση των άλλων. Θέλει να αποκτήσει δική του γνώση και εμπειρία του κόσμου, να κάνει τις δικές του αυτόνομες προσπάθειες» (Montessori, 1980: 107). Σύμφωνα με τη Montessori, το παιδί γεννιέται με μια έμφυτη τάση για την κατάκτηση της γνώσης και πρέπει να αφήνεται ελεύθερο να εξερευνά, να πειραματίζεται και να αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον. Όπως εξηγεί εύστοχα η παιδαγωγός, ο άνθρωπος αναπτύσσεται φυσιολογικά, όπως και όλα τα πλάσματα στη φύση, τα οποία καθοδηγούνται από μια φυσική «ορμή», κάτι που αποτελεί «κατευθυντήρια ώθηση, πηγή για κάθε εξέλιξη» (Montessori, 1980: 98-99).

Παράλληλα, τονίζει το σημαντικό ρόλο του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί (το οποίο θα πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένο και ελκυστικό), αλλά και την ανάγκη να δράσει το παιδί αυτόνομα μέσα σε αυτό, έτσι ώστε να βρει μόνο του τα ενδιαφέροντά του. «Δεν είναι δυνατό να μιλάμε για ελεύθερη εκλογή όταν τα διάφορα εξωτερικά ερεθίσματα τραβούν το παιδί την ίδια στιγμή και εκείνο, καθώς δεν έχει ακόμη δύναμη θελήσεως, ανταποκρίνεται σε κάθε

κάλεσμα, περνώντας ακατάπαυστα από ένα πράγμα στο άλλο» (Montessori, 1980: 310). Γίνεται φανερό πως η Montessori θεωρεί το μη κατάλληλα προσαρμοσμένο περιβάλλον, σημαντικό παράγοντα που αποσυντονίζει το παιδί και του στερεί την ικανότητά να αυτονομηθεί. Όπως διαπιστώνει και η Γουδέλη (1975), «Μόλις δημιουργήσουμε μια πραγματικότητα που ανταποκρίνεται στις εσωτερικές ανάγκες του παιδιού, το περιβάλλον δηλαδή που προσφέρει δυνατότητες αυτοαγωγής με την ελεύθερη εκλογή εργασίας και το σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού, τα σημαντικά παιδαγωγικά προβλήματα λύνονται αυτόματα» (Γουδέλη, 1975: 181)

Στο σημείο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του/της παρατηρητή/τριας τον οποίο διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός, προκειμένου να μπορέσει και το παιδί με τη σειρά του να παρατηρήσει το περιβάλλον του και να επικεντρωθεί σε μια ενδιαφέρουσα για εκείνο ασχολία. Όπως επισημαίνει η Montessori, το κέντρισμα αυτό της προσοχής του παιδιού από ένα ερέθισμα του περιβάλλοντος και η εστίαση του σε μια εργασία πρέπει να προέλθει από καθαρά δική του παρόρμηση (Montessori, 1980: 309-314).

Εν συνεχεία, η παιδαγωγός περιγράφει τις διεργασίες που γίνονται στο σώμα, προκειμένου να αναπτυχθεί ο ανθρώπινος οργανισμός (πως αναπτύσσονται σταδιακά οι νευρώνες, τα οστά, οι μύες κ.α.), αλλά διασαφηνίζει πως αυτή η διαδικασία από μόνη της δεν αρκεί για μια ομαλή ανάπτυξη. Τονίζει ότι σε αυτά τα στάδια χρειάζονται και οι αντίστοιχες δραστηριότητες, έτσι ώστε κάθε τι που σχηματίζεται, κάθε τι που κατακτιέται, να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά. Οι δραστηριότητες αυτές θα φέρουν την ανάλογη εμπειρία, η οποία με τη σειρά της θα συντελέσει σε μια πλήρη και ομαλή ανάπτυξη, με οδηγό, όπως πάντοτε αναφέρει η Montessori, τη φύση και τους νόμους της ζωής (Montessori, 1980: 98-103). Όπως περιγράφει η ίδια, «στη γλώσσα της φύσης, η λέξη «δημιουργία» δε σημαίνει μόνο «φτιάχνω κάτι». Σημαίνει ότι αυτό που κατασκευάστηκε πρέπει και να λειτουργεί. [...] Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι για να έχει το παιδί μια σωστή και τέλεια ανάπτυξη πρέπει να αποκτήσει την εμπειρία του περιβάλλοντος. Την εμπειρία αυτή ονομάζουμε «δουλειά» (Montessori, 1980: 103). Λαμβάνοντας υπόψη τη γενικότερη ιδεολογία της παιδαγωγού, αντιλαμβάνεται κανείς πως, όταν αναφέρεται σε σωστή και τέλεια ανάπτυξη, δεν περιγράφει κάτι ιδεατό και προκαθορισμένο, ούτε κάτι στο οποίο θα όφειλε το παιδί να προσαρμοστεί, αλλά περισσότερο φαίνεται να αναφέρεται στην βέλτιστη προσωπική ανάπτυξη στην οποία μπορεί να φτάσει κάθε άτομο. Η Montessori περιγράφει κυρίως μια ψυχική και

πνευματική ανάπτυξη, η οποία δεν μπορεί να περιχαρακώνεται από προσταγές και καλούπια ενηλίκων ή κοινωνιών γενικότερα.

Όπως εξηγεί η παιδαγωγός, η απόκτηση εμπειρίας επιδρά και στην ωρίμανση του παιδιού, καθώς περνά από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο άλλο. Ξεκαθαρίζοντας πως δεν αναφέρεται στον ορισμό μιας βιολογικής ωρίμανσης (καθότι ο ορισμός αυτός περιγράφει περισσότερο μια προδιαγεγραμμένη ανάπτυξη στην οποία η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να λάβει μέρος) (Montessori, 1980: 109-111), η παιδαγωγός αναφέρεται στην ψυχική ωρίμανση του παιδιού, η οποία, «συντελείται μόνο με την εμπειρία του περιβάλλοντος που αλλάζει μορφή σε κάθε επίπεδο ανάπτυξης» (Montessori, 1980: 111)

Η Montessori θεωρεί πως ένας ορισμός της ψυχολογίας για την ωρίμανση<sup>33</sup> επαληθεύει τις δικές της διαπιστώσεις και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «επιβεβαιώνει την άποψη ότι ο άνθρωπος γεννιέται με μια ζωτική δύναμη την «ορμή», που υπάρχει στη βασική δομή του *δεκτικού νου* με τις εξειδικεύσεις και τις διαφοροποιήσεις που εντάξαμε στα «νεφελώματα». Η δομή αυτή μεταβάλλεται στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας με την καθοδήγηση των περιόδων ευαισθησίας. Την ανάπτυξη λοιπόν καθοδηγούν τρεις παράγοντες: ο δεκτικός νους, τα νεφελώματα και οι περίοδοι ευαισθησίας, με τους αντίστοιχους μηχανισμούς τους. Τα κληρονομικά αυτά χαρακτηριστικά προσδιορίζουν το ανθρώπινο είδος. Περικλείουν, όμως, μια υπόσχεση που μπορεί να εκπληρωθεί μόνο με την εμπειρία του περιβάλλοντος και την ελεύθερη δράση μέσα σ' αυτό» (Montessori, 1980: 111-112)

Για να γίνει πιο σαφής η παραπάνω τοποθέτηση, διασαφηνίζεται πως η Montessori αναφέρει ως *νεφελώματα* «τις δημιουργικές ικανότητες που θα βοηθήσουν το παιδί να δεχτεί και να αφομοιώσει τα στοιχεία από το περιβάλλον του» (Montessori, 1980: 93), ενώ ως *περίοδοι ευαισθησίας* ορίζονται οι φάσεις, κατά τις οποίες το παιδί «είναι ευαίσθητο σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην ανάπτυξή του» (Montessori, 1966, Κουτσουβάνου, 1992, όπως αναφ. στο Καμπεζά, 2008: 46). Όπως αναφέρει η Montessori, οι ευαισθησίες αυτές «το βοηθούν να αποκτήσει ορισμένα στοιχεία της προσωπικότητας [...] εξαφανίζονται αργότερα, καταλήγουν όμως σε

---

<sup>33</sup> «Ωρίμανση είναι μια σειρά από αλλαγές στη δομή, κυρίως κληρονομικές, που έχουν δηλαδή την καταγωγή τους στα χρωμοσώματα του γονιμοποιημένου ωαρίου, προέρχονται όμως σε μεγάλο ποσοστό από την ανταλλαγή εντυπώσεων και επιδράσεων ανάμεσα στον οργανισμό και το περιβάλλον» (Montessori, 1980: 111)

συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αν έχουν αποκτηθεί στη διάρκεια αυτών των περιόδων, γίνονται μόνιμα» (Montessori, 1986: 54)

Όσον αφορά το *δεκτικό νου*, η Montessori χαρακτηρίζει έτσι τον «τύπο νόησης» του παιδιού, την ικανότητά του να μαθαίνει αβίαστα και ασυναίσθητα, απλά αφομοιώνοντας γνώση από κάθε τι γύρω του. «Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο μεγάλος αποκτά τη γνώση με το νου, ενώ το παιδί την απορροφά άμεσα με τον ψυχισμό του» (Montessori, 1980:36). «Η Montessori παρατήρησε τη φυσική τάση των παιδιών να αγγίζουν και να επεξεργάζονται τα υλικά που βρίσκονταν στο περιβάλλον τους, να αφομοιώνουν κάθε εμπειρία και για το λόγο αυτό έδωσε έμφαση στη δεκτικότητα του νου στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού» (Montessori, 1964, όπως αναφ. στο Καμπεζά, 2008: 45)

Καθώς η Montessori θεωρεί το παιδί «εξαιρετικά προικισμένο» και με πνευματικές δυνατότητες που οι ενήλικες δεν μπορούμε να συλλάβουμε (Montessori, 1980: 36-37), επεξηγεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τη σημασία της εμπειρίας για την ανάπτυξή του και γι' αυτό υποστηρίζει πως το μόνο που χρειάζεται να κάνει ο/η ενήλικας, είτε είναι γονιός είτε είναι εκπαιδευτικός, είναι να το υποστηρίξει να βρει μόνο του το δρόμο του, τα ενδιαφέροντά του και ακολούθως να το αφήσει ελεύθερο να ζήσει τις εμπειρίες του. «Σύμφωνα με τη Montessori η ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδρασή μας με το περιβάλλον και όχι μέσω της διδασκαλίας ή του κηρύγματος του δασκάλου» (Φαφαλιού, 2013: 54)

Καθώς επιμένει στην παρατήρηση, ως κύριο οδηγό του/της εκπαιδευτικού, η Montessori, φαίνεται να ζητά από τον/την ενήλικα που ασχολείται με το παιδί και την εκπαίδευσή του, απλά να μην το παρεμποδίζει στο έργο του, που δεν είναι άλλο, από την αυτοπραγμάτωσή του. Προς υποστήριξη της διαδικασίας αυτής προτείνει ένα πολύ καλά προετοιμασμένο και ειδικά διαμορφωμένο χώρο (με βάση τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού), ένα όσο γίνεται πιο ελκυστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί θα μπορεί να δράσει ελεύθερα με βάση όσα το παρακινούν και το ενδιαφέρουν. Κατ' αυτό τον τρόπο, το παιδί θα μπορέσει να αναπτυχθεί ομαλά και φυσικά, δηλαδή ακολουθώντας τους ρυθμούς του (Montessori, 1980: 309-314). «Το περιβάλλον μπορεί να προσδιοριστεί με γνώμονα ένα και μόνο πρόσωπο, το πρόσωπο του παιδιού» (Καλησπέρη, 2013: 72). Πάνω σε αυτή την ιδέα στηρίζεται και το μοντεσοριανό σχολείο, το οποίο είναι ειδικά διαμορφωμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών, όπως και όλο το παιδαγωγικό υλικό και τα αντικείμενα

που εμπεριέχει αυτό. Η ίδια το αναφέρει ως «ένα προστατευμένο καταφύγιο όπου μπορούν να διαμορφωθούν τα πρώτα στοιχεία του χαρακτήρα με τη δική του σημασία το καθένα» (Montessori, 1986: 254).

Για τη Montessori, η αγωγή του ανθρώπου ξεκινά από τη στιγμή της γέννησής του. Αναφέρει πως τα βιώματα του παιδιού, οι εμπειρίες του, αρχίζουν ασυνείδητα ακόμα, από τη στιγμή της γέννησης (η πρώτη του επαφή με ένα περιβάλλον έξω από την κοιλιά της μητέρας του) (Montessori, 1980: 80-83). Με βάση αυτή τη διαπίστωση, φαίνεται πως στη μοντεσσοριανή αγωγή ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και του γονέα λειτουργούν σαν δυο δυνάμεις που τέμνονται και αλληλεπιδρούν έχοντας ως κοινή συνισταμένη το παιδί και την αγωγή του. Αξίζει, λοιπόν, να αναφερθούν στη συνέχεια κάποια σημεία στα οποία η παιδαγωγός κάνει αναφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων.

### **3.2.3 «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών»**

Η παιδαγωγική της Maria Montessori ονομάστηκε «παιδαγωγική της σιωπής», καθώς ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι μόνο βοηθητικός και υποστηρικτικός στις πρακτικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Φράγκου, 1977). Σκοπός της προσέγγισης αυτής είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, ώστε να έχει τη δυνατότητα να αυτοκαθορίζεται και να απορρίπτει κάθε είδους καταπιεστικό καθεστώς (Συλλογικό, 1995). Περιγράφοντας μια δασκάλα μοντεσσοριανής τάξης, η παιδαγωγός αναφέρει πως «θα πρέπει να είναι ήρεμη και να κρατά παθητική στάση, να περιμένει υπομονετικά και να αποσύρεται σχεδόν από τη σκηνή, να σβήνει τη δική της προσωπικότητα για να μείνει αρκετός χώρος για να αναπτυχθεί το πνεύμα του παιδιού» (Montessori, 1980: 300).

Για τη Montessori είναι λάθος να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως χρειάζεται να είναι τέλειοι και αλάνθαστοι (κάτι τέτοιο είναι αταίριαστο στην ανθρώπινη φύση). Επίσης, δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται το έργο τους στην διόρθωση και επισήμανση των λαθών των μαθητών/τριών, ούτε και στην κριτική (η οποία οδηγεί στον έπαινο ή την τιμωρία). Είτε πρόκειται για μαθησιακά θέματα είτε ηθικά, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να παραμένει ανοιχτός/ή στο να δεχτεί τη δική του ατέλεια και τα δικά του/της λάθη, έτσι ώστε να ανοίξει για τους/τις ίδιους/ες, αλλά και για τους/τις μαθητές/τριες ένας δρόμος προς την αλήθεια (Montessori, 1980: 279-281). Σύμφωνα με

την παιδαγωγό, πρέπει «να αντιμετωπίζουμε φιλικά τα λάθη, να τους φερόμαστε σαν σε σύντροφο αναπόσπαστο από τη ζωή μας, να καταλάβουμε ότι έχουν ένα σκοπό. Πολλά λάθη διορθώνονται μόνα τους καθώς προχωράμε στη ζωή. [...] Πρέπει να τα αντιμετωπίσουμε στο άπλετο φως της μέρας και να συνειδητοποιήσουμε ότι η ύπαρξή τους είναι αναπόφευκτη σε όλη τη ζωή μας» (Montessori, 1980: 281).

Μέσα από το ρόλο του/της εκπαιδευτικού (έτσι όπως τον ορίζει η Montessori), δίνεται η δυνατότητα στους ανθρώπους να επανεξετάσουν την ταυτότητά τους, να επαναπροσδιορίσουν, ίσως, τις αξίες τους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει. «Δεν είναι αρκετό για το δάσκαλο και τη δασκάλα να περιορίσουν τον εαυτό τους στην αγάπη και την κατανόηση του παιδιού. Πρέπει πρώτα απ' όλα να αγαπήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, το σύμπαν. Πρέπει κατά συνέπεια να προετοιμαστούν και να δουλέψουν προς την κατεύθυνση αυτή» (Montessori, 1978: 53)

Η Montessori έδινε μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθότι θεωρούσε ότι αυτός/ή που ασχολείται με την εκπαίδευση του παιδιού, έχει «μεγάλη ευθύνη απέναντι στο άτομο και την κοινωνία. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να είναι ώριμος/η και οξυδερκής ενήλικας, ο οποίος κοπιάζει χωρίς προσωπικό απώτερο σκοπό, αλλά με ακεραιότητα, δέσμευση και πίστη στο καλό που πηγάζει από κάθε παιδί» (Φαφαλιού, 2013: 51).

Η Φαφαλιού (2013) περιγράφει πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της μοντεσσοριανής αγωγής αποτελεί «μία διαδικασία επαναπροσδιορισμού, όπου ο φοιτητής αρχίζει να ανακαλύπτει στον εαυτό του τις βαθιές αλήθειες των φυσικών νόμων της ανάπτυξης: πώς η ανάπτυξη υπηρετείται καλύτερα, μέσα από την παρατήρηση, τη μη παρεμβατικότητα και τον σεβασμό - τους τρεις πυλώνες της Μοντεσσοριανής προσέγγισης» (Φαφαλιού, 2013: 51).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή εκπαίδευση, η Montessori δεν θέτει τον/την εκπαιδευτικό ως καθοδηγητή/τρια. Ακόμα και αν στα μάτια του παιδιού ορίζεται ως «αυθεντία», ο/η ίδιος/ια, προσδοκά απλά να το εμπνεύσει να εξελίξει το δυναμικό του και να φτάσει σε σημείο που δεν θα τον/την χρειάζεται καν. «Πραγματικά το παιδί, από τη στιγμή που θα νιώσει σίγουρο για τον εαυτό του, δε θα αναζητά πια την έγκριση της αυθεντίας μετά από κάθε βήμα» (Montessori, 1980: 314).

Ο/η εκπαιδευτικός ως παρατηρητής/τρια απαλλαγμένος/η από προσδοκίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις, αποτελεί για τη Montessori «ένα δυνατό και αφοσιωμένο άτομο, έτοιμο να ξεκινήσει ένα ταξίδι αυτοεπίγνωσης» (Φαφαλιού, 2013: 52). «Εάν η εκπαίδευση πρόκειται να στηρίξει το αναπτυσσόμενο παιδί που χτίζει την προσωπικότητά του μέσα από τις δικές του προσπάθειες, τότε ο ενήλικας που βρίσκεται πλάι του, πρέπει «να πάψει να υπάρχει... ούτως ώστε το παιδί να καταλάβει το κενό και να το γεμίσει» (Εκπαίδευση και Ειρήνη, σελ.87). Σπάνια παρέχουμε κενά στα παιδιά μας, καθώς συνήθως δημιουργούμε καλούπια, στα οποία προσμένουμε να ταιριάζουν. Υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ του να δημιουργείς καλούπια και του να αφήνεις περιθώριο για κενό. Ο ενήλικας που αφήνει περιθώριο για κενό – αυτός είναι ο πραγματικός Δάσκαλος. [...] ο δάσκαλος χρειάζεται να μελετήσει όχι μόνο το προς εκπαίδευση υλικό, αλλά και την ανάπτυξη του ανθρώπου ούτως ώστε να κατανοεί καλά τις σωματικές, συναισθηματικές και νοητικές ανάγκες του παιδιού από τη βρεφική ηλικία έως την ενηλικίωση» (Φαφαλιού, 2013: 52-53).

Φαίνεται πως η Montessori δεν ζητά από τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι αψεγάδιαστοι/ες και αλάθητοι/ες, αλλά περισσότερο στοχεύει στο να ασχολούνται πρωτίστως με την δική τους πνευματική ανάπτυξη, να διερευνούν και να διευρύνουν τους δικούς τους ορίζοντες, να μπορούν να αποσύρονται, όταν χρειάζεται. Επίσης, να μην θρέφονται από εξουσιαστικά συναισθήματα, αλλά να τους είναι απόλυτα σαφές πως τα παιδιά και τα επιτεύγματά τους δεν τους ανήκουν και δεν αποτελούν προϊόν δικής τους παρέμβασης (Montessori, 1980: 313-314).

Οι ίδιοι/ες χρειάζεται απλά και διακριτικά να σταθούν στο πλάι των μαθητών/τριών, να τους/τις φροντίζουν (ανάλογα τί χρειάζεται η ηλικία τους) και να τους/τις παρατηρούν καθώς αυτοί/ές αναπτύσσουν τις έμφυτες ικανότητές τους και εξελίσσουν την προσωπικότητά τους (Montessori: 1980: 315-319 ). «Δεν πρέπει να ξεφεύγει από τους δασκάλους το γεγονός ότι [...] ο σκοπός τους είναι να κάνουν το παιδί, την πνευματική αυτή ύπαρξη, ικανό να βρει μόνο του το δρόμο του» (Montessori, 1978: 42). Η Montessori θεωρεί ένδειξη επιτυχίας ενός/μιας δάσκαλου/ας όταν πια μπορεί να πει: «Τα παιδιά δουλεύουν τώρα σαν να μην υπήρχα εγώ» (Montessori, 1980: 324).

Αξίζει να αναλυθεί πιο διεξοδικά εδώ, η έννοια της *φροντίδας* και της *βοήθειας* σε μια μοντεσσοριανή αγωγή, καθώς η παιδαγωγός δίνει ακόμα και σήμερα, μια ίσως διαφορετική προοπτική σε αυτές τις δύο έννοιες (που συχνά διαστρεβλώνεται η σημασία τους). Όπως έγινε

κατανοητό και από τις προηγούμενες αναφορές στο έργο της, η ελευθερία, η αυτονομία, η αυτενέργεια και η απόκτηση εμπειρίας, αφορούν ως έννοιες τους σκοπούς της εκπαίδευσης και συνεπώς η συνεχής παροχή βοήθειας δεν υποστηρίζει το άτομο να τα αποκτήσει. Αντιθέτως, η ίδια η βοήθεια, όταν παρέχεται από ένα σημείο και μετά, στέκεται εμπόδιο και υπονομεύει, θα λέγαμε, την κατάκτησή τους. Οδηγεί, κατά κάποιο τρόπο, στην εξάρτηση και κάνει το άτομο που τη χρειάζεται να νιώθει διαρκώς ανήμπορο και κατώτερο, ενώ το άτομο που την προσφέρει, τίθεται συνειδητά ή ασυνειδητά σε μια θέση ισχύος (Montessori, 1980: 320-321). Η ίδια μέσα από πειράματα που έκανε στα σχολεία που εφάρμοζε το μοντέλο εκπαίδευσής της, παρατήρησε ότι, η αυτό-βοήθεια «έχει μεγάλη ηθική αξία, αφού «βγάζει τη συνείδηση από την ακινησία», όπου τη συναντάμε συνήθως στους νέους εξαιτίας της παθητικής τους εξάρτησης από τις οικογένειές τους» (Montessori, 1980:70).

Περιγράφοντας ξανά το ρόλο της δασκάλας και τη δουλειά που χρειάζεται να κάνει με τον εαυτό της, έτσι ώστε να μπορεί να διακρίνει πότε η βοήθεια και η προσφορά της στέκονται τροχοπέδη και ανασταλτικός παράγοντας της ανάπτυξης του παιδιού, η Montessori αναφέρει ότι «μόνο με μιαν αληθινή πνευματικότητα θα συνειδητοποιήσει ότι ακόμη και η βοήθεια μπορεί να πηγάζει από υπεροψία» (Montessori, 1980: 320).

### **3.2.4 «Ο γονεϊκός ρόλος»**

Ο ρόλος των γονέων κρίνεται καθοριστικός στην αγωγή των παιδιών, καθώς η δική τους αντίληψη και ο στόχος που αυτοί επιδιώκουν να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης, καθορίζουν το μέλλον των παιδιών ως εκπαιδευόμενων. Όπως έχει προαναφερθεί, η Montessori θεωρεί πως το πρόβλημα της κοινωνίας αποτελεί και πρόβλημα του σχολείου (Montessori, 1978: 60). Στηριζόμενη σε αυτή την ιδέα, η Καλησπέρη υποστηρίζει, ότι σύμφωνα με το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης, το σχολείο μπορεί να παρέχει «τη γνώση εκείνη που θα βοηθά το παιδί να έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας, αλλά και αν χρειαστεί να μπορεί να την αλλάξει» (Καλησπέρη, 2013: 65).



Η εκπαίδευση παιδιών και γονέων μαζί, αν και δύσκολη διαδικασία, «πρέπει ν' αποτελεί τη βάση για την αλλαγή της κοινωνίας και της παιδείας κατ' επέκταση» (Καλησπέρη, 2013: 65). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι που έχουν μεγαλώσει λαμβάνοντας και οι ίδιοι/ες μια αγωγή ως επί το πλείστον διαφορετική (αν όχι λαθεμένη), συνεπώς και είναι δύσκολο να αφουγκραστούν τον ξεχωριστό τρόπο προσέγγισης της μοντεσσοριανής διαπαιδαγώγησης (Καλησπέρη, 2013: 66). Ως εκ τούτου, δύσκολα μπορούν να αποβάλουν από τη συνείδησή τους τις αντιλήψεις που απέκτησαν από τη λαθεμένη αγωγή που προσφέρει το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν (ή δύσκολα) υιοθετούνται παιδαγωγικές θεωρίες που «δεν υπηρετούν το «μοντέλο» ανθρώπου που «εξυπηρετεί» τους κοινωνικοοικονομικούς συσχετισμούς» (Καλησπέρη, 2013: 66).

Με βάση την παραδοχή ότι το παιδί αρχίζει να μαθαίνει από τη στιγμή που γεννιέται, αναλαμβάνει συνεπώς και ο γονιός μέρος στην εκπαίδευσή του ως προς την ανάπτυξη ανεξαρτησίας, συγκέντρωσης, εσωτερικού κινήτρου και καθορισμό ορίων, δραστηριότητες, δηλαδή, που θα βοηθήσουν στη μετέπειτα ουσιαστική αφομοίωση της γνώσης. Σύμφωνα με όσα περιγράφει η Καλησπέρη (2013), φαίνεται πως η μοντεσσοριανή αγωγή θέλει να βοηθήσει να διασαφηνιστεί η σύγχυση του γονιού ανάμεσα στην φροντίδα και την εξάρτηση, το όριο και την ελευθερία. (Καλησπέρη, 2013: 64-73). Στόχος της μοντεσσοριανής αγωγής είναι να μπορέσει το σχολείο, αλλά και η οικογένεια να συμβάλλουν, ώστε να διαμορφωθεί ένα άτομο «υπεύθυνο και ενεργητικό στην κατάκτηση της γνώσης. Μιας γνώσης που γίνεται βίωμα, καθώς προέρχεται από το ενδιαφέρον του παιδιού και έχει στόχο την χαρά της αυτοπραγμάτωσης και της δημιουργίας» (Καλησπέρη, 2013: 71). Εάν μια τέτοια αγωγή δεν υποστηρίζεται και από το οικογενειακό περιβάλλον, τότε δεν έχει νόημα και πιθανότατα να δημιουργηθεί μεγαλύτερη σύγχυση, καθώς υπάρχουν αντικρουόμενες αντιλήψεις περί εκπαίδευσης και των όσων αυτή στοχεύει και επιφέρει (Καλησπέρη, 2013: 64-73).

Ο/η μη σωστά εκπαιδευμένος/η εκπαιδευτικός, όπως και ο μη σωστά εκπαιδευμένος γονιός (αυτός/ή που βρίσκεται σε σύγχυση), όσο κι αν αγαπούν τα παιδιά, συχνά δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν. Η Montessori πιστεύει πως το γεγονός αυτό, συνειδητά ή ασυνείδητα χτίζει μια σχέση σύγκρουσης μεταξύ τους, οι ενήλικες καταπιέζουν τα παιδιά προσπαθώντας να τα εντάξουν στα δικά τους πρότυπα, και κατ' αυτό τον τρόπο εμποδίζουν τη φυσική τους ανάπτυξη. Ακολούθως τα παιδιά τραυματίζονται και υποτάσσονται, μαθαίνοντας να ζουν με το νόμο του ισχυρού. Η

σύγκρουση αυτή δυναμώνει, καθώς οι ενήλικες αλλάζουν και εξελίσσονται διαρκώς τον κόσμο γύρω τους (εμπλουτίζοντάς τον κυρίως με υλικά αγαθά), προσπαθώντας να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες, μη λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των παιδιών (Montessori, 1986: 36, 45, 50-52). Ακολούθως και τα παιδιά παραγκωνίζονται (όσον αφορά τις πραγματικές τους ανάγκες, οι οποίες μπορεί να είναι π.χ. ποιοτικός χρόνος και όχι απόκτηση υλικών αγαθών) και όπως παρατηρεί η παιδαγωγός, «οι συνθήκες της παιδικής ζωής χειροτερεύουν στο βαθμό ακριβώς που βελτιώνονται οι συνθήκες των ενηλίκων» (Montessori, 1986:45)

Η Montessori, θέλοντας να γεφυρώσει το χάσμα, ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, περιγράφει: «Αναγνωρίζοντας το μεγάλο αυτό έργο του παιδιού, δεν υποτιμάμε αναγκαστικά την αξία των γονιών. Όταν συμφωνήσουν να μην φέρονται σαν μοναδικοί επαίοντες αλλά μόνο σαν συνεργάτες στο έργο της κατασκευής, μπορούν να εκπληρώσουν καλύτερα τον αληθινό σκοπό τους. Και τότε, αν σκέφτονται σωστά και όχι στενοκέφαλα, η βοήθειά τους θα είναι στ' αλήθεια ανεκτίμητη. Μόνο αν βοηθήσουν κατάλληλα το παιδί, θα μπορέσει αυτό να χτίσει ένα γερό οικοδόμημα. Η εξουσία των γονιών δε βασίζεται σε ένα αυθύπαρκτο κύρος, αλλά εκδηλώνεται με τη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους. Αυτή είναι η πραγματική εξουσία και δύναμη των γονιών» (Montessori, 1980: 26)

Η παιδαγωγός θεωρεί πως αυτή η έντονη διαμάχη ενηλίκων και παιδιών, που λαμβάνει χώρα ως διαμάχη μεταξύ εξουσίας και υποταγής, μπορεί να μετουσιωθεί σε μια σχέση αποδοχής και αγάπης. Η συμφιλίωση αυτή, θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω μιας εκπαίδευσης για την ειρήνη, η οποία θα άλλαζε την ψυχική και πνευματική υπόσταση της ανθρωπότητας. Όπως αναφέρει και η ίδια, μπορεί κάτι τέτοιο να φαίνεται «αφελής ιδεαλισμός», δεν μπορούμε όμως να παραβλέψουμε και το γεγονός, πως οι εχθροπραξίες σε καμία περίπτωση δεν βοηθούν τον άνθρωπο «να βελτιώσει τη μοίρα του» (Montessori, 1986: 37).

### 3.2.5 «Ειρήνη»

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της, η Montessori θεωρεί έως και επικίνδυνο το διχασμό που προκύπτει από τη σύγκρουση ενηλίκων και παιδιών. Δημιουργούνται, θα λέγαμε, σχέσεις εξουσίας και στάσεις υποταγής που παίζουν καθοριστικό ρόλο, στην ανάπτυξη των παιδιών (που με τη σειρά τους θα αναπαράγουν τις έννοιες αυτές από τη θέση τους στην κοινωνία). Η ίδια θεωρεί πως, για να αποφευχθεί η σύγκρουση ανάμεσα στους δυο αυτούς κόσμους (ενηλίκων και παιδιών), χρειάζεται να αντιμετωπίζεται το παιδί ως μια εξ' ολοκλήρου ξεχωριστή ύπαρξη και όχι ως πιστός και άβουλος ακόλουθος των κοινωνικών και οικογενειακών αντιλήψεων και προκαταλήψεων. Συνεπώς πρέπει το παιδί να δέχεται τον ανάλογο σεβασμό, ως προς του ρυθμούς του, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντά του<sup>34</sup>. Η συγκεκριμένη τοποθέτηση είναι εμφανής σε όλο το έργο της και όπως τονίζει η ίδια, «αν θέλουμε να πετύχουμε την ψυχική ανόρθωση του ανθρώπου, πρέπει να ξεκινήσουμε από το παιδί. Πρέπει να αναγνωρίσουμε πως είναι κάτι παραπάνω από ατομικός μας απόγονος, κάτι παραπάνω από τη μεγαλύτερη ευθύνη μας. Πρέπει να το μελετήσουμε όχι σαν εξαρτώμενο πλάσμα, αλλά σαν ανεξάρτητο άτομο που πρέπει να αντιμετωπιστεί με όρους της δικής του αυτόνομης ατομικότητας» (Montessori, 1986:21).

Συνήθως το πρόβλημα ξεκινά από το γεγονός πως οι έννοιες παρερμηνεύονται και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Γουδέλη (1975), «το πρόβλημα π.χ. της ανεξαρτησίας του παιδιού, της απελευθέρωσης από το ζυγό του ενηλίκου, μπερδεύτηκε με την ασυδοσία, την αναρχία, την εκμετάλλευση από μέρους του παιδιού της ελευθερίας των άλλων. Το πρόβλημα όμως δεν είναι ν' αλλάξουν οι ρόλοι του κύριου και του δούλου. Το πρόβλημα είναι να μείνουν και οι δύο κύριοι, και τα παιδιά και οι ενήλικοι» (Γουδέλη, 1975: 12). Φαίνεται πως, η χρυσή τομή για την εξισορρόπηση του θέματος, βρίσκεται στο σημείο που, όπως έχει προαναφερθεί, η οριοθέτηση συναντά την ελευθερία. «Η Μοντεσσόρι έλεγε ότι «ένα ποτάμι δεν θα έφτανε ποτέ στη θάλασσα εάν δεν

---

<sup>34</sup> Η παιδαγωγός επισημαίνει τη διαφορά ανάμεσα στον κόσμο των ενηλίκων και των παιδιών καθώς αναφέρει: «ο σκοπός του παιδιού μπορεί να συνοψιστεί με τη λέξη *ενσάρκωση*: πρέπει να γίνει μέσα του η ενσάρκωση της ανθρώπινης ατομικότητας [...] Το παιδί εργάζεται με εσωτερική σοφία, καθοδηγούμενο από νόμους, όμοιους με αυτούς που ισχύουν στο βασίλειο της φύσης, ακολουθώντας ρυθμούς δραστηριότητας που δεν μοιάζουν καθόλου με αυτούς του επιθετικού ενήλικα, διχασμένου για κατακτήσεις» (Montessori, 1986: 22, 23).

υπήρχαν οι όχθες». Και για τα παιδιά οι όχθες είναι όρια που πρέπει να θέτουν οι ενήλικες, και πρώτα απ' όλα οι γονείς» (Καλησπέρα, 2013: 69).

Η Montessori εξηγεί πως η ανάπτυξη του ατόμου δεν μπορεί να θεωρείται ομοιόμορφη και αμετάβλητη καθώς επίσης και πως ο/η ενήλικας δεν πρέπει να παρεμβαίνει με σκοπό να διαμορφώσει το παιδί «σύμφωνα με το καλούπι που επιθυμεί η κοινωνία» (Montessori, 1986: 22). Όπως περιγράφει η παιδαγωγός, «απ' αυτή την αρχαία και χοντροειδή πλάνη ξεκινάει η σύγκρουση, ακόμα κι ο πόλεμος ανάμεσα σε ανθρώπινα πλάσματα που θα έπρεπε να αγαπούν και να προστατεύουν το ένα το άλλο – τους γονείς και τα παιδιά, τους δασκάλους και τους μαθητές» (Montessori, 1986: 22). Φαίνεται, λοιπόν, πως η Montessori θεωρεί τη σύγκρουση των δύο αυτών κόσμων μια διαμάχη κυριαρχίας, όπου ο/η ενήλικας θέλει να υπερισχύσει έναντι του παιδιού. Υποστηρίζει την παραπάνω τοποθέτηση, τονίζοντας ξανά την αναγκαιότητα, αλλά και το δικαίωμα, θα λέγαμε, του παιδιού να αναπτυχθεί σε πλήρη εναρμόνιση με τη φύση. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Κατασκευάζοντας ένα περιβάλλον όλο και πιο αποκομμένο από τη φύση και κατά συνέπεια όλο και πιο ακατάλληλο για το παιδί, ο ενήλικος ισχυροποιεί τη θέση του και την εξουσία του πάνω στο παιδί» (Montessori, 1986: 22).

Η Montessori, παρατηρώντας τον τρόπο έκφρασης και ανάπτυξης των παιδιών στα σχολεία που εφάρμοσαν τη θεωρία της και συγκρίνοντάς τον με εκείνο που παρουσιάζουν τα παιδιά στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα, καταλήγει να θεωρεί καταπίεση οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται με σκοπό την προσαρμογή του παιδιού στα δεδομένα και τον κόσμο των ενηλίκων. Όπως εξηγεί, η προσέγγιση του νέου ανθρώπου, του παιδιού, με σκοπό τη διαμόρφωση του προς τα απαιτούμενα (τα σταθερά και προκαθορισμένα) των ενηλίκων, οδηγεί αναπόφευκτα σε μια αντιπαράθεση και στερεί από το παιδί το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασής του (Montessori, 1986: 24-25).

Περιγράφοντας την κατάσταση που ζει το παιδί μέσα σε ένα τέτοιο καταπιεστικό περιβάλλον και τις συνέπειες που αυτό επιφέρει, αναφέρει επίσης: «Το παιδί υπακούει στη σκληρή αναγκαιότητα να κρύβει τον εαυτό του, να θάβει μέσα στο ασυνείδητό του μια ζωτική δύναμη που πασχίζει να εκφραστεί κι όμως μοιραία φιμώνεται. Κουβαλώντας τελικά αυτό το κρυμμένο φορτίο, θα επαναλάβει, με τη σειρά του κι αυτό, τ' αμέτρητα λάθη της ανθρωπότητας» (Montessori, 1986: 25).

Για να αποφευχθούν τα παραπάνω προβλήματα και οι δυσκολίες, η Montessori αναπτύσσει τη θεωρία της για την επικράτηση ειρήνης και θεωρεί πως η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη διατήρησή της. Βέβαια, για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται πρωτίστως να δοθεί στην εκπαίδευση η μέγιστη προσοχή που της αναλογεί. Όπως αναφέρει, «αν σκεφτούμε όμως την επίδραση που μπορεί να ασκήσει η εκπαίδευση στην επίτευξη της παγκόσμιας ειρήνης, γίνεται φανερό ότι πρέπει να θέσουμε στο κέντρο των ενδιαφερόντων μας το παιδί και την εκπαίδευσή του. Να γιατί είπαμε ότι η εκπαίδευση έχει μεγάλη σημασία, γιατί έχει τη δύναμη να επιδράσει πάνω στην ανθρωπότητα» (Montessori, 1986: 50).

Θεωρεί πως η ίδια η ζωή της ανθρωπότητας καθώς και η πρόοδος ή η καταστροφή του πολιτισμού εξαρτώνται από την ειρήνη και γι' αυτό θεωρεί πως θα χρειαζόταν να αναχθεί σε μάθημα που θα ήταν υψηλότερο όλων (Montessori, 1986: 9). Σε αντίθεση με τον πόλεμο που δείχνει να έχει μελετηθεί επιστημονικά σε ό,τι αφορά εξοπλισμούς και στρατηγικές, η έννοια της ειρήνης μοιάζει να μην αποτελεί θέμα συστηματικής και οργανωμένης μελέτης. Η παιδαγωγός διαπιστώνει πως εσφαλμένα συνδέουμε την ειρήνη με την οριστική εδραίωση ενός θριάμβου (τη λήξη ενός πολέμου). Με τη λήξη του πολέμου, η ίδια η ειρήνη γεννά νικητές και νικημένους (Montessori, 1986: 9-11). Επεξηγεί έτσι η Montessori τη διαστρεβλωμένη έννοια της ειρήνης, υποστηρίζοντας πως παρά τη λήξη των εχθροπραξιών, οι νικητές θεωρούν τους νικημένους θύματα της καταστροφής και ασκούν πάνω τους δικαιώματα, ενώ οι νικημένοι, χάνοντας ό,τι αγαπούν υποτάσσονται στους νικητές κάνοντας θυσίες, μιας και θεωρούν τους εαυτούς τους ένοχους και άξιους τιμωρίας, μόνο και μόνο επειδή νικήθηκαν. Αυτές οι νέες συνθήκες που επέρχονται μετά τη λήξη του πολέμου, προφανώς και δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ειρήνη, παρά μόνο συνιστούν ένα ηθικό πρόβλημα (Montessori, 1986: 9-11).

Σύμφωνα με την Montessori, η ειρήνη δεν πρέπει να αποτελεί πολεμικό στόχο αλλά το θρίαμβο της δικαιοσύνης και της αγάπης ανάμεσα στους ανθρώπους και το χτίσιμο ενός καλύτερου κόσμου όπου θα βασιλεύει η αρμονία (Montessori, 1986: 10-11). Η ίδια υποστηρίζει πως η εκπαίδευση μπορεί και οφείλει, κατά κάποιο τρόπο, να συμβάλλει προς την επίτευξη του σκοπού αυτού. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως, «οφείλουμε να φέρουμε στο φως τη βαθιά διαφορά, τους αντίθετους ηθικούς στόχους της ειρήνης και του πολέμου» (Montessori, 1986: 12). Συμπερασματικά, αυτό που φαίνεται πως υποστηρίζει η παιδαγωγός είναι πως, εγκαθιδρύοντας κάθε παιδί εσωτερική ειρήνη μέσα του, μαζί με την ταυτόχρονη επίτευξη μιας ειρήνης μεταξύ

ενηλίκων και παιδιών, δεν μπορούμε παρά να ελπίζουμε, πως αυτή είναι που θα επικρατήσει στον κόσμο και θα φέρει την ανθρωπότητα ένα βήμα πιο κοντά στο σκοπό της.

## **Συμπεράσματα**

Αν και η Montessori έχει αναπτύξει μια ολόκληρη θεωρία που βασίζεται σε εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, δεν φαίνεται, μέσα από αυτές, να λέει τίποτα περισσότερο και τίποτα λιγότερο, από το να μην καθοδηγούν οι ενήλικες τα παιδιά προς την επίτευξη ενός σκοπού που έχουν οι ίδιοι/ες προεπιλέξει για αυτά. Προτείνει, λοιπόν, να μην επεμβαίνουν οι ενήλικες στην ανάπτυξη των παιδιών, παρά μόνο να τα εμπιστεύονται και να βρίσκουν διακριτικό τρόπο (ώστε να μην φανεί ως υπεροχή), να τα υποστηρίζουν σε ό,τι τα ίδια επιλέγουν να κάνουν. Η παιδαγωγός θεωρεί ότι η εκπαίδευση, είτε προέρχεται από την οικογένεια είτε από το σχολείο, θα πρέπει να εστιάζει στο χτίσιμο μιας ολοκληρωμένης και αυτόνομης προσωπικότητας, καθώς αυτή είναι που στην ουσία θα στηρίζει το άτομο για την υπόλοιπη ζωή του. Για το λόγο αυτό επιμένει στη συγκέντρωση. Το παιδί πρέπει να μάθει να συγκεντρώνεται προκειμένου να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντά του και να εργαστεί σύμφωνα με αυτά. Κατ' αυτό τον τρόπο ωθείται εκ των έσω να «τελειοποιήσει» το χαρακτήρα του και τις δεξιότητες που του χρειάζονται για την επίτευξη του (αυτό-)σκοπού του. Στόχος της είναι να μάθει το άτομο να αυτοδιοικείται.

Η Montessori εξηγεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να «διδάσκουν για να διδάσκουν», αλλά ούτε και οι γονείς να προσκολλώνται σε κηρύγματα και προσμονές. Αρκεί να παρατηρούν το παιδί και να το αφήνουν ήρεμο να βρει το δρόμο του, μένοντας πλάι του μόνο σε καταστάσεις όπου το ίδιο κρίνει πως χρειάζεται τη βοήθειά τους. Η παρατήρηση που προτείνει δεν αποτελεί παιδαγωγικό εργαλείο προκειμένου να εμπλουτιστεί η γνώση γύρω από το υποκείμενο – μαθητή/τρια. Με την παρατήρηση εννοεί τη σιωπή που αφήνει χώρο στον/την μαθητή/τρια να συγκεντρωθεί και να εργαστεί. Είναι σεβασμός στον προσωπικό χώρο και χρόνο του παιδιού. Φυσικά, το να παραμένει κανείς ένα βήμα πίσω, σιωπηλός και διακριτικός, δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση, όπως, επίσης, και το να είναι κανείς σε θέση να αναθεωρεί όσα μέχρι σήμερα γνώριζε και να είναι ανοιχτός να δει κάτι νέο μέσα από τα μάτια του παιδιού. Γιατί η αλήθεια είναι πως η

Montessori θεωρεί το ίδιο το παιδί ένα δάσκαλο, που μας καθοδηγεί στη ζωή, μας καλεί να εναρμονιστούμε με τη φύση και τους ρυθμούς της, να (ξανά-)δούμε την αλήθεια και να την υποστηρίξουμε (Montessori, 1986: 35-36).

Βέβαια, ο στόχος της παιδαγωγού δεν είναι μόνο η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Αυτό αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο, έτσι ώστε να μπει στη διαδικασία να θέλει να "τελειοποιηθεί" από μόνο του, να αναζητά και να εργάζεται για χτίσει μια καλύτερη εκδοχή του. Αυτό του δίνει αυτοπεποίθηση έτσι ώστε στη συνέχεια να μπορεί να συνυπάρχει και να συμμετέχει στην ομάδα, να σέβεται τον/την άλλο/η. Κατ' επέκταση μέσα από τον αυτό- και αλληλοσεβασμό αναπτύσσεται και το αίσθημα κοινωνικής αλληλεγγύης. Αυτό είναι και το τρίπτυχο της ηθικής ζωής, σύμφωνα με την ίδια: συνειδητοποιημένη/ώριμη προσωπικότητα με σεβασμό για τον/την άλλο/η και αίσθημα κοινωνικής αλληλεγγύης (Frierson, 2021).

Ο/η ενήλικας που επιλέγει να ασχοληθεί με το παιδί (είτε ως γονιός είτε ως εκπαιδευτικός), φαίνεται πως καλείται, κατά την παιδαγωγό, να μπει στο δρόμο της αυτοεπίγνωσης, έτσι ώστε να είναι ο/η ίδιος/ια ώριμος/η και υπεύθυνος/η και να μπορέσει, κατά συνέπεια, να βοηθήσει το παιδί να αντιληφθεί την αξία του, να στηριχτεί αποκλειστικά σε δικές του δυνάμεις και να μπορεί να υπάρξει ως ανεξάρτητο άτομο με δικές του πεποιθήσεις. Επί της ουσίας, θα λέγαμε πως η Montessori θεωρεί αδιαπραγμάτευτο το δικαίωμα της αυτεξουσιότητας και τάσσεται κατά οποιασδήποτε μορφής χειρισμού και υποταγής. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι το μοντέλο εκπαίδευσης που προσβέγει, στοχεύει στο να εκπαιδεύσει τα παιδιά, έτσι ώστε να μην αγκυλώνονται από τους ενήλικες. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται και οι ενήλικες να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται το κάθε παιδί όπως είναι και όχι όπως θα ήθελαν οι ίδιοι/ες να είναι και να το κρίνουν, να το δέχονται ή να το απορρίπτουν με βάση τα δικά τους πρότυπα. Επί της ουσίας, θα λέγαμε ότι προσδοκά η σχέση ενηλίκων-παιδιών να μετατραπεί σε μια σχέση συν-εξέλιξης και όχι συν-εξάρτησης.

### 3.3 Alexander Sutherland Neill

#### Εισαγωγή

Ο Alexander Sutherland Neill γεννήθηκε στο Forfar της Σκωτίας και, όπως περιγράφει ο ίδιος, μεγάλωσε σε ένα αυστηρό και πολύ συντηρητικό οικογενειακό περιβάλλον, με έντονα τα στοιχεία της θρησκείας και της ηθικής (Neill, 1977: 20-28). Από νεαρή ηλικία ξεκίνησε να εργάζεται ως μαθητευόμενος δάσκαλος, αρχικά στο σχολείο που διηύθυνε ο πατέρας του (Neill, 1995: 6). Ο ίδιος περιγράφει ως άσχημες τις εμπειρίες που απέκτησε από τις πρώτες του επαφές με τα σχολεία, καθώς ένιωθε να ασφυκτιά κάθε φορά που ερχόταν αντιμέτωπος με βουβούς/ες, φοβισμένους/ες και στρατιωτικά πειθαρχημένους/ες μαθητές/τριες, καθώς επίσης και με αυστηρούς/ες και γεμάτους/ες πάθος για πειθαρχία συναδέλφους/ισσες (Neill, 1977: 83-90). Φαίνεται πως οι εμπειρίες του και η δυσαρέσκειά του από τα αυστηρά και αυταρχικά πλαίσια, τον οδήγησαν να αναπτύξει μια εντελώς αντίθετη στάση ζωής και να υποστηρίξει με σθένος τις ριζοσπαστικές ιδέες του γύρω από την εκπαίδευση, τον τρόπο που θα πρέπει να εφαρμόζεται και το σκοπό που εξυπηρετεί.

Σπούδασε αγγλική φιλολογία και «στα 38 του χρόνια ξεκίνησε το πραγματικό έργο της ζωής του όταν ίδρυσε μαζί με άλλους ένα διεθνές σχολείο στο Hellerau της Δρέσδης, το οποίο αργότερα μεταφέρθηκε στο Sonntagsberg της Αυστρίας. Επιστρέφοντας στην Αγγλία, συνέχισε το σχολείο σε ένα σπίτι στο λόφο Lyme Regis και το ονόμασε Summerhill, ένα όνομα που κράτησε ακόμα κι όταν το σχολείο μετακόμισε στο Leiston του Suffolk» (Neill, 1995: 7). Αυτή ήταν η αρχή του πρωτοποριακού σχολείου Summerhill, που αργότερα έγινε παγκοσμίως γνωστό για την ελευθερία του και την αυτοδιοίκησή του (Neill, 1995: 7).

Ο Erich Fromm (1972), καθώς εξετάζει τις προσπάθειες που ξεκίνησαν τον 20ο αιώνα για μια προοδευτική και αντιαυταρχική εκπαίδευση, παρατηρεί πως επί της ουσίας πρόκειται για μια «έντεχνη χειραγώγηση», μια «αγωγή της πειθούς και του συγκεκαλυμμένου καταναγκασμού» (Neill, 1972: 16). Θεωρεί πως η μεγάλη τεχνολογική και βιομηχανική ανάπτυξη οδήγησε στο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα που «χρειάζεται ανθρώπους που πειθαρχούν στις εντολές του, ανθρώπους που ακολουθούν δίχως αντιρρήσεις [...] που οι ανάγκες τους μπορούν να υπολογιστούν από πριν [...] που πιστεύουν πως είναι ελεύθεροι κι ανεξάρτητοι, άσχετα αν εκτελούν πειθήνια όλα όσα οι άλλοι απαιτούν από αυτούς, ανθρώπους που προσαρμόζονται χωρίς



αντίρρηση στον κοινωνικό μηχανισμό και κατευθύνονται χωρίς τη χρήση βίας, ανθρώπους που άγονται και φέρονται δίχως προσανατολισμό και στόχους» (Neill, 1972: 15). Στον αντίποδα, ο Fromm αναφέρει το σύστημα αγωγής του Neill που καταλύει όχι μόνο την αυταρχικότητα, «αλλά και το σύστημα χειραγώγησης του παιδιού» (Neill, 1972: 16), καθώς «δεν ενδιαφέρεται να κάνει τα παιδιά προσαρμόσιμα στην κρατούσα κοινωνική τάξη πραγμάτων· ενδιαφέρεται να τα κάνει ευτυχισμένους ανθρώπους» (Neill, 1972: 20). Όπως επίσης εύστοχα συμπληρώνει και ο Φράγκος (1984), μέσα από το έργο του Neill, φαίνεται ξεκάθαρα πως «η ελεύθερη και αντιαυταρχική αγωγή στοχεύουν στη δημιουργία ενός ελεύθερου, αυτόβουλου και ανεξάρτητου ατόμου, το οποίο χωρίς τις δεσμεύσεις της οικογένειας και της κοινωνίας θα οδηγηθεί προς την προσωπική του ελευθερία και ολοκλήρωση» (Φράγκος, 1984:135).

Ο ίδιος ο Neill αναφέρει για αυτό το θέμα, πως «ο χαρακτήρας της σύγχρονης κοινωνίας είναι τέτοιος που προάγει την ανελευθερία. Οι κανόνες της, οι συνήθειες, και τα ήθη της υπαγορεύονται από μια τεχνοκρατική, ψυχρή και άνιση αντίληψη. Ο άνθρωπος δεν αντιμετωπίζεται σαν μια ξεχωριστή, αυτόνομη οντότητα, αλλά σαν μέρος της μάζας. Έτσι η προσωπικότητά του πρέπει να αναπτυχθεί όχι σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες, τα προσωπικά του ερεθίσματα αλλά σύμφωνα με αυτά που υπαγορεύει η μάζα» (Neill, 1975: 23).

Ο Cahill (2000) θεωρεί πως ο Neill υπήρξε «ένας από τους στοχαστές που συνέβαλαν στο να απομακρυνθεί η εκπαίδευση του 20<sup>ου</sup> αιώνα από τις αυταρχικές εκπαιδευτικές πρακτικές και να στραφεί σε πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, και βοήθησαν στην αποδοχή της ιδέας πως η εκπαίδευση δεν αφορά την κατάρτιση, αλλά την ανάπτυξη ξεχωριστών ανθρώπινων υπάρξεων» (Cahill, 2000: 28).

Αντίστοιχα, όπως σημειώνει και ο Fromm, ο Neill μέσα από το έργο του δίνει μια νέα οπτική στις έννοιες της *αγάπης*, της *αναγνώρισης* και της *ελευθερίας* και εκφράζει την ελπίδα πως «σε μια καινούργια κοινωνία, στην οποία επίκεντρο όλων των δραστηριοτήτων της θα είναι ο άνθρωπος και η ανάπτυξή του, οι ιδέες του Neill θα έχουν τη γενική αναγνώριση» (Neill, 1972: 22).

Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης κάποιων κύριων σημείων του έργου του Neill που φαίνεται να δείχνουν και τη θέση του για την ηθική στην εκπαίδευση έτσι όπως ο ίδιος την εφάρμοσε. Παρότι έχει μεγάλο συγγραφικό έργο, επιλέχθηκαν να αναλυθούν σημεία από τα βιβλία του «Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης», «Ελευθερία, όχι αναρχία» και

«Summerhill School, A New View of Childhood», καθώς εκεί αποτυπώνονται λεπτομερώς οι ιδέες του που εξυπηρετούν το σκοπό της εργασίας.

### **3.3.1 «Αυτοδιοίκηση» και «Δικαιοσύνη»**

Αναλύοντας τη σκέψη του για την εκπαίδευση, ο Neill αναφέρει πως «κατά κάποιον τρόπο καθήκον μας στα δασκάλων είναι να αγωνιζόμαστε ενάντια σε μια μαζική ψυχολογία, ενάντια σε μια ψυχολογία της αγέλης, όπου το κάθε ζώο έχει την ίδια προβιά και το ίδιο βέλασμα, για να διώχνουμε τα μαύρα πρόβατα, τους προκλητικούς [...] Η εκπαίδευση θα έπρεπε να δημιουργεί παιδιά που να έχουν ατομικότητα και κοινωνικότητα, και αυτό το επιτυγχάνει χωρίς αμφιβολία η αυτοδιοίκηση» (Neill, 1972: 26).

Στο σχολείο Summerhill, στο οποίο ο Neill εφάρμοσε στην πράξη τις ιδέες του για την εκπαίδευση, κυριαρχεί η «δημοκρατική διακυβέρνηση» (Neill, 1972: 85). Η αυτοδιοίκηση του σχολείου δεν αποτελεί απλώς μια θεωρία ούτε και εφαρμόζεται επιφανειακά. Ο παιδαγωγός υποστηρίζει πως δεν μπορεί κανείς να αντιληφθεί την ουσιαστική έννοια της δημοκρατίας, αν δεν έχει εξασκηθεί σε αυτή από μικρή ηλικία (Neill, 1972: 85-98). Για αυτό το λόγο και στο σχολείο που δημιούργησε δεν υπάρχει κανενός είδους ιεραρχία. Σίγουρα, αν υπάρχουν κάποιοι σοβαροί λόγοι ανησυχίας που έχουν να κάνουν με την ασφάλεια των μαθητών/τριών, τα παιδιά απευθύνονται σε κάποιον/α ενήλικο/η, αλλά όσον αφορά στα δικαιώματα είναι όλοι/ες ισότιμοι/ες και τα προβλήματα που προκύπτουν συζητούνται ανοιχτά στην εβδομαδιαία συνέλευση (Neill, 1972: 85). Εκεί μπορεί ο καθένας και η καθεμία να εκθέτει ελεύθερα τον προβληματισμό του/της, να θεσπίζονται, να αναθεωρούνται ή ακόμα και να καταργούνται οι κανονισμοί του σχολείου. Ο Neill ξεκαθαρίζει πως ο καθένας/μία έχει από μια ψήφο και η δική του ψήφος «δεν έχει περισσότερη βαρύτητα απ' αυτή ενός εφτάχρονου» (Neill, 1972: 85). Το σημαντικό είναι πως οι νόμοι δημιουργούνται και ψηφίζονται (ή αργότερα καταργούνται) από τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες. Το γεγονός αυτό βοηθά έτσι ώστε να μην δημιουργείται αίσθημα υποταγής σε αυτό που οι άλλοι τους επιβάλλουν. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ο Neill δεν διστάζει να αναφέρει πως η δημοκρατία που εφαρμόζεται στο Summerhill «είναι πολύ πιθανό να είναι δικαιότερη απ' αυτή της χώρας· επειδή τα παιδιά είναι επιεικέστερα και δεν ανήκουν σε οποιαδήποτε ομάδα συμφερόντων. Πέρα απ' αυτό

[...] είναι ανόθευτη, επειδή οι νόμοι της προέρχονται απευθείας από το λαό και δεν φτιάχνονται από εκλεγμένους βουλευτές, πάνω στη δραστηριότητα των οποίων ο λαός δεν ασκεί κανένα έλεγχο» (Neill, 1972: 98-99). Ο παιδαγωγός παρατηρώντας για χρόνια τον τρόπο με τον οποίο κάνουν τα παιδιά χρήση των δικαιωμάτων τους, αλλά και το σεβασμό που δείχνουν απέναντι στα δικαιώματα των άλλων, διαπιστώνει πως πάντοτε τον αφήνει έκπληκτο «το αίσθημα των παιδιών για δικαιοσύνη. Αξιοπαρατήρητη είναι επίσης και η διοικητική τους ικανότητα. Η αυτοδιοίκηση έχει μια άπειρα μεγάλη εκπαιδευτική αξία» (Neill, 1972: 92).

Ο παιδαγωγός δεν θεωρεί πως ίδια η κοινωνική οργάνωση λειτουργεί συμβιβαστικά και στηριζόμενη σε τετριμμένα, τυπικά και ανούσια πράγματα (Neill, 1972: 99) και υποστηρίζει ανεπιφύλακτα πως μέσα από το Summerhill «αποδείχθηκε αναμφισβήτητα ότι είναι δυνατή η αυτοδιεύθυνση στο σχολείο. Κανένα σχολείο χωρίς γνήσια αυτοδιεύθυνση δεν επιτρέπεται να λέγεται προοδευτικό σχολείο. Στην πραγματικότητα είναι ένα σχολείο συμβιβασμών» (Neill, 1972: 94). Ο Neill μέσα στα χρόνια λειτουργίας του Summerhill είχε πειστεί ότι τα παιδιά είναι απολύτως ικανά να διαχειριστούν τα ζητήματά τους και να λύσουν τα προβλήματά τους μόνα τους. Βασική προϋπόθεση είναι να αφήνονται να λειτουργούν αυτοβούλως, χωρίς τις υποδείξεις και τις επιρροές των μεγάλων.

Ο παιδαγωγός διαπιστώνει πως τα παιδιά μπορούν να είναι πολύ ώριμα και λογικά (περισσότερο ίσως και από τους ενήλικες κάποιες φορές) αρκεί να μένουν ανεπηρέαστα. Μέσα από τις δημοκρατικές διαδικασίες, που πάντοτε τηρούνταν στο σχολείο, αναδείχθηκε αβίαστα το αίσθημα δικαιοσύνης που κατέχουν τα παιδιά και αυτό σύμφωνα με το Neill είναι σημαντικότερο από τα μαθήματα. Τα παιδιά μαθαίνουν τι σημαίνει να είσαι ισότιμο μέλος, να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη σου (στην πράξη), αλλά εξασκούνται επίσης και στο να λαμβάνουν τα ίδια υπόψη τη γνώμη των άλλων. Μαθαίνουν κατ' αυτό τον τρόπο την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, αξίες που αποτελούν πραγματικό εφόδιο για τη μελλοντική τους ζωή (Neill, 1972: 85-98). Ο Neill τονίζει τη σημαντικότητα των συνελεύσεων χαρακτηρίζοντάς τες ως «ένα εξαιρετο βήμα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εξασκούνται να μιλούν δημόσια ελεύθερα. Οι περισσότεροι απ' αυτούς μιλούν θαυμάσια και χωρίς κομπιάσματα. Πολλές φορές έχω ακούσει πολύ λογικές ομιλίες από παιδιά που ούτε να γράφουν ούτε να διαβάσουν μπορούσαν» (Neill, 1972: 98)

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω αναφορές, και επίσης εύστοχα περιγράφει και ο Χαραλαμπίδης (1983), το πραγματικό πρόβλημα για το Neill είναι η εμπλοκή των ενηλίκων στη διαμόρφωση των παιδιών. Αυτό που καταστρέφει τον κόσμο είναι η τάση να διδάσκουν στα παιδιά την υπακοή και το σεβασμό προς τους δασκάλους, τους μεγάλους και την παράδοση (Χαραλαμπίδης, 1983: 27).

Όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, η υπακοή και ο σεβασμός δεν αποτελούν απαγορευμένες έννοιες για την αγωγή που προσβύει ο Neill. Το σημείο στο οποίο διαφωνεί ο παιδαγωγός είναι η αυταρχική επιβολή των αξιών αυτών σε κάποιο άτομο από εξωτερικό παράγοντα και η μετέπειτα μη συνειδητή χρήση τους. Όπως αναφέρει, τα παιδιά στο σχολείο τον σέβονταν, αλλά χωρίς να τους το έχει επιβάλλει επειδή θεωρούσε τον εαυτό του ανώτερό τους. Επί της ουσίας, αυτό που φαίνεται να ενοχλεί περισσότερο τον Neill είναι να μην αποτελούν οι έννοιες αυτές ελεύθερη και αυτό-καθορισμένη ενέργεια, αλλά υποταγή στο επιβεβλημένο.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η σημασία που έδινε ο παιδαγωγός στην ικανότητα αυτορρύθμισης, καθώς εκεί φαίνεται να βρίσκεται για τον Neill το νόημα της αυτοδιοίκησης. Καθώς η φιλοσοφία του για τη ζωή και την εκπαίδευση επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την επιστήμη της ψυχολογίας, κάνει ιδιαίτερες αναφορές στον Wilhelm Reich και τη θεωρία της αυτορρύθμισης. Την ξεχωρίζει από τις έννοιες *αυτοδιάθεση* και *αυτοδιοίκηση* και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «η αυτορρύθμιση υποδηλώνει την πίστη στην ανθρώπινη φύση, την πίστη ότι δεν υπάρχει, ούτε υπήρξε ποτέ προπατορικό αμάρτημα. Αυτορρύθμιση σημαίνει το δικαίωμα του παιδιού να ζήσει ελεύθερα χωρίς να εξουσιάζεται από εξωτερικούς παράγοντες [...] Φυσικά η αυτορρύθμιση, όπως και οποιαδήποτε θεωρητική ιδέα, μπορεί να αποτελέσει κίνδυνο αν δεν συνδυάζεται με κοινή λογική» (Neill, 1995: 36).

Σύμφωνα με τον παιδαγωγό, η αυτορρύθμιση περιγράφει τη συμπεριφορά που δεν αποτελεί προϊόν εξωτερικού καταναγκασμού, αλλά καλλιεργείται φυσικά από εσωτερική παρόρμηση του ατόμου (Neil, 1995: 36).

Όλα τα παραπάνω φαίνεται πως αποτυπώνουν την αδιαπραγμάτευτη θέση του παιδαγωγού για το δικαίωμα της ελευθερίας. Αναπόφευκτα, μέσα από την ελευθερία καλλιεργείται και η ειλικρίνεια δίνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα στους ανθρώπους να επιλέγουν και να πράττουν

χτίζοντας μια ζωή στα μέτρα και τις επιθυμίες τους, μια ζωή αυθεντική και ουσιαστική, όχι καθορισμένη και προδιαγεγραμμένη από εξωτερικούς φορείς.

### 3.3.2 «Ελευθερία» και «Ειλικρίνεια»

Όπως διαπιστώνει ο Neill, αυτό που κάνει τους ενήλικες να φέρονται αυταρχικά και να ζητούν από τα παιδιά πειθαρχία είναι η έγνοια και ο φόβος για το τί θα απογίνουν τα παιδιά όταν μεγαλώσουν, πως θα αντεπεξέλθουν στις σκληρές συνθήκες της ζωής. Πιστεύουν πως μαθαίνοντάς τα να πειθαρχούν σε αυτά που τους ζητούν, θα μπορέσουν κι αυτά, ως ενήλικες αργότερα, να πειθαρχούν σε όσα θα τους ζητούν οι εργοδότες τους (Neill, 1972: 163). Η αντιαυταρχική αγωγή του Neill δείχνει να αυξάνει το συγκεκριμένο φόβο των ενηλίκων και να τους δημιουργεί μεγαλύτερη ανασφάλεια για το μέλλον των παιδιών, καθώς ο ίδιος ο παιδαγωγός, αδιαφορεί για το τί είναι κοινωνικά αποδεκτό ή μη και εστιάζεται στο να μπορέσουν οι μαθητές/τριες του να βρίσκουν νόημα στη ζωή τους. Όπως επισημαίνει ο παιδαγωγός, όταν τον ρωτούν για το πως θα καταφέρουν οι μαθητές/τριες του Summerhill να προσαρμοστούν στη «σκλαβιά της ζωής», ο ίδιος ελπίζει «πως αυτά τα ελεύθερα παιδιά θα αποτελέσουν την πρωτοπορία για την κατάργηση της σκλαβιάς» (Neill, 1972: 169).

Όπως παρατηρεί, «επικρατεί η προκατάληψη ότι δεν μπορούμε να αποκτήσουμε καλές συνήθειες στη ζωή αν δεν μας αναγκάσουν γι' αυτό στην παιδική μας ηλικία» (Neill, 1972: 163). Ο ίδιος πιστεύει πως αυτή η πεποίθηση (που τείνουμε να διαιωνίζουμε χωρίς αντιστάσεις) δημιουργεί το πρόβλημα της αυταρχικότητας (Neill, 1972: 163).

Ο Neill αντιτίθεται φανερά την παραπάνω προϋπόθεση και θεωρεί πως κάθε άνθρωπος έχει την ευκαιρία να ισορροπήσει<sup>35</sup> όταν βρεθεί σε ένα περιβάλλον ελευθερίας (Neill, 1972: 168). Διατείνεται πως οι καλοί τρόποι συμπεριφοράς που αποκτήθηκαν με επιβολή, είναι εντελώς ψεύτικοι και καταρρίπτονται με την πρώτη ευκαιρία μόλις τα παιδιά βρεθούν σε ένα ελεύθερο

---

<sup>35</sup> Μελετώντας κανείς το έργο του Neill συμπεραίνει ότι ως ισορροπημένο άτομο, εννοεί τον άνθρωπο που έχει αναπτυχθεί νοητικά, πνευματικά, ψυχικά και συναισθηματικά, είναι αυτός και ευτυχισμένο και δεν κυριαρχείται από το αίσθημα του ανικανοποίητου.

περιβάλλον. Η εμπειρία του στα χρόνια λειτουργίας του Summerhill επιβεβαιώνει τη θέση του αυτή και όπως περιγράφει ο ίδιος, βλέπει «τις συνέπειες της καταπίεσης» στους/τις μαθητές/τριες που πάνε στο Summerhill, έπειτα από μαθητεία σε άλλα σχολεία» (Neill, 1972: 164). Ως κύρια συνέπεια αναφέρει την ανάγκη τους για προσποίηση, να υποδυθούν πως είναι κάτι άλλο από αυτό που πραγματικά είναι, προκειμένου να γίνονται αποδεκτοί/ές. Διαπιστώνει, λοιπόν ο παιδαγωγός, πως ο σεβασμός που αναπτύσσουν αυτά τα παιδιά επί της ουσίας αποτελεί υποκρισία που προέρχεται από φόβο<sup>36</sup> (Neill, 1972: 164, 260). Στον αντίποδα, αναφέρει χαρακτηριστικά πως «όταν ένα παιδί διαπαιδαγωγείται από πολύ νωρίς σε συνθήκες ελευθερίας, δε χρειάζεται να περάσει απ' αυτό το στάδιο της ανειλικρίνειας και της υποκρισίας» (Neill, 1972: 164-165).

Φαίνεται πως ο Neill αδιαφορεί για τους τετριμμένους τρόπους καλής συμπεριφοράς και στέκεται περισσότερο στην ανάδειξη των ουσιαστικών και ειλικρινών αντιδράσεων. Αναφέρει για τους μαθητές/τριες του Summerhill πως «η συμπεριφορά των παιδιών είναι εξαιρετική. Πότε – πότε τους λείπουν ίσως οι καλοί τρόποι με την καθιερωμένη έννοια, αλλά είναι τόσο φιλικά, ελεύθερα και φυσικά, απαλλαγμένα από κάθε ψυχολογική ανάσχεση και δειλία, ώστε να μπορεί καθένας να συναναστρέφεται άνετα μαζί τους» (Neill, 1972: 133). Όπως διαπιστώνει και ο Κοσμόπουλος (1990), ο Neill θεωρεί το φόβο, την καταπίεση, τη δειλία, την ανασφάλεια, την τεμπελιά, την επιθετικότητα και τη δουλοπρέπεια κλασικά κατάλοιπα και δείγματα της καταπιεστικής και αυταρχικής αγωγής (Κοσμόπουλος, 1990).

Ο Neill θεωρεί πως οι συνθήκες ελευθερίας που περιγράφει, μπορεί στην θεωρία να φαίνονται κατανοητές και απλές, αλλά στην πράξη, «η άθλια συνήθειά μας να διδάσκουμε, να διαμορφώνουμε, να νουθετούμε και να ασκούμε βία, δε μας επιτρέπει να γνωρίσουμε πόσο απλό πράγμα είναι η αληθινή ελευθερία» (Neill, 1972: 167-168). Όπως παρατηρεί ο παιδαγωγός, ενώ το σχολείο θεωρητικά στοχεύει στη διάδοση αξιών που έχουν να κάνουν με την ελευθερία, τη δικαιοσύνη και την ισότητα, ουσιαστικά τα παιδιά δεν φαίνεται να βιώνουν τίποτα από αυτά. Αυτό συμβαίνει διότι συνήθως γίνονται υποδείξεις στους/τις μαθητές/τριες για κανόνες που χρειάζεται

---

<sup>36</sup> Ο Neill κάνει εκτενή αναφορά στο αίσθημα του φόβου και τον περιγράφει ως ένα τραγικό και καταστροφικό συναίσθημα για τη ζωή του ανθρώπου. Με εμφανή την καχυποψία του προς τις ηθικές εντολές και αξίες των ενηλίκων αναφέρει πως «η σύγχρονη ηθική κάνει τα παιδιά δειλά, επειδή τα κάνει να φοβούνται τη ζωή. Και πράγματι αυτό αποτελεί τη “χρηστοθήθεια” των πειθαρχικών μαθητών [...] Μπορούμε με το φόβο να κάνουμε τα παιδιά μας να αποδεχτούν τις δικές μας ηθικές αξίες. Και ποιες αξίες έχουμε εμείς οι μεγάλοι!» (Neill, 1972: 187-188)

να ακολουθούν ενώ, παραδόξως, δεν φαίνεται να έχουν ρόλο στη διαμόρφωση των κανόνων αυτών, σπάνια δε, γνωρίζουν και ασκούνται στη χρήση των δικαιωμάτων τους (Neill, 1975: 23).

Αυτή η λεπτή ισορροπία στην κατανομή των δικαιωμάτων φαίνεται να είναι το σημείο αναφοράς στην έννοια της ελευθερίας και της αυτοδιάθεσης, έτσι όπως τις ορίζει ο παιδαγωγός. Ο Neill φαίνεται παντελώς αντίθετος με το να παραχωρούνται στα παιδιά δικαιώματα που τα κάνουν να φέρονται εις βάρος των άλλων. Στην ουσία, μιλώντας για ελευθερία φαίνεται να μιλά και για ισοτιμία στις σχέσεις. Υποστηρίζει ότι με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο η στέρηση δικαιωμάτων δημιουργεί αυταρχικότητα, αντίστοιχα και η παραχώρηση των δικαιωμάτων αποκλειστικά στα παιδιά δημιουργεί χάος και ασυδοσία (Neill, 1972: 159-161). Ο ίδιος επισημαίνει πως για να υπάρξει ισορροπία χρειάζεται να έχουν όλοι/ες ίσα δικαιώματα, στο σπίτι οι γονείς και τα παιδιά, στο σχολείο αντίστοιχα, οι δάσκαλοι/ες και οι μαθητές/τριες (Neill, 1972: 160). Γι' αυτό και αναφέρει χαρακτηριστικά πως για να εργαστούν ως δάσκαλοι/ες στο Summerhill χρειάζεται να είναι «αρκετά ώριμοι και κοινωνικοί για να συναναστρέφονται τα παιδιά ως ίσοι προς ίσο» (Neill, 1972: 160).

Φαίνεται πως για το Neill, οι υποδείξεις για το τί έχει ανάγκη ή τι χρειάζεται να κάνει κάποιος/ια, δεν έχουν θέση σε μια ελεύθερη, αντιαυταρχική αγωγή. Στήριξε τη θεωρία του σε όλα τα χρόνια λειτουργίας του Summerhill καθώς άφηνε τα παιδιά ελεύθερα να βρίσκουν τα ενδιαφέροντά τους. Αυτό επικυρώνεται και από το γεγονός πως δεν ήταν καν υποχρεωτική η παρακολούθηση των μαθημάτων. Ο παιδαγωγός αναφέρει παραδείγματα μαθητών/τριών που φοίτησαν για χρόνια στο σχολείο και δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ μαθήματα ή παρακολουθούσαν και μελετούσαν τις τελευταίες χρονιές, διότι είχαν θέσει ως στόχο να δώσουν εξετάσεις για την εισαγωγή τους σε κάποιο πανεπιστήμιο. Παρόλα αυτά ο Neill ένιωθε το ίδιο υπερήφανος για αυτά τα παιδιά διότι το καθένα είχε βοηθηθεί να γίνει στη ζωή του ευτυχισμένο, άσχετα αν θα ήταν (με βάση τα κοινωνικά πρότυπα) επιτυχημένο. Όπως αναφέρει ο ίδιος, το κριτήριο με το οποίο αξιολογεί την επιτυχία ενός νέου, «είναι η ικανότητά του να εργάζεται με χαρά και να κάνει μια ζωή με περιεχόμενο. Μ' αυτό το κριτήριο κρινόμενοι, οι περισσότεροι μαθητές του Σάμμερχιλ είναι στη μετέπειτα ζωή τους επιτυχημένοι» (Neill, 1972: 68)

Ο Neill μελέτησε και επηρεάστηκε πάρα πολύ από την επιστήμη της ψυχολογίας (κυρίως από τη θεωρία του Freud), όπως όμως διαπιστώνει ο ίδιος από τη συναναστροφή του με παιδιά που

φοίτησαν στο Summerhill αρχικά ως «προβληματικά<sup>37</sup>» η λύση στο πρόβλημά τους ήταν η ελευθερία και όχι η ψυχανάλυση (Neill, 1972: 23-24, 27).

Αναλύοντας την έννοια της ελευθερίας και θέλοντας να αναδείξει τη νοσηρότητα που δημιουργεί η έλλειψή της αναφέρει πως «είναι λάθος να θέλει να πετύχει κανένας κάτι με μέσο την αυταρχικότητα. Το παιδί δεν πρέπει να υποχρεώνεται να κάνει κάτι, αν δεν έχει από μόνο του πεισθεί ότι πρέπει να το κάνει. Η δυστυχία της ανθρωπότητας οφείλεται στον εξαναγκασμό απ' έξω, ανεξάρτητα αν προέρχεται από τον Πάπα, το κράτος, το δάσκαλο ή τους γονείς. Στην ολότητά του αυτό λέγεται φασισμός» (Neill, 1972: 169)

Όπως περιγράφει ο Rowan Cahill, στο Summerhill η ελευθερία «θεωρείται μια πολύπλευρη ανθρώπινη εμπειρία που περιλαμβάνει επιλογές, ευκαιρίες, αυτοσεβασμό, συναίσθηση και σεβασμό για τους άλλους και ευθύνη» (Cahill, 2000: 27). Η ελευθερία δεν αποτελεί κανενός είδους άδεια. Στο Summerhill η ελευθερία περιλαμβάνει την απουσία της επιβολής και του αυταρχισμού, γι' αυτό και η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι προαιρετική. Η αλήθεια είναι πως οι μαθητές/τριες επέλεξαν να παρακολουθήσουν μαθήματα «μόλις ξεπερνούσαν το πρώτο σοκ της ελευθερίας<sup>38</sup>» (Cahill, 2000: 27). Ο Cahill αναφέρει Summerhill ως ένα σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο η δημιουργικότητα και η φαντασία μένουν για πάντα και παράλληλα δίνει στους/τις μαθητές/τριες την ευκαιρία να θέσουν δικούς τους στόχους μακριά από αξιολογήσεις. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο ίδιος, «κύριο στοιχείο του ήθους του σχολείου αποτελεί η πεποίθηση ότι τα συναισθηματικά υγιή άτομα βρίσκουν τη μάθηση τόσο φυσική όσο και ευχάριστη» (Cahill, 2000: 27). Αξίζει να αναφερθεί πως το συγκεκριμένο σχολείο δεν δέχεται νέους μαθητές άνω των 11 ετών, καθώς η εμπειρία έχει δείξει, πως είναι «υπερβολικά

---

<sup>37</sup> Ο παιδαγωγός έχοντας εμπειρία με πολλά παιδιά τα οποία έστελναν στο Summerhill απελπισμένοι γονείς που δεν ήξεραν τί να τα κάνουν και τα θεωρούσαν προβληματικά, διαπιστώνει οτι τα παιδιά με αντικοινωνική ή προβληματική (όπως συχνά ορίζεται) συμπεριφορά, δεν είναι όπως λένε εκ φύσεως προβληματικά και αντιδραστικά, είναι δυστυχημένα γιατί δεν γνώρισαν την αποδοχή που τους άρμοζε. Όπως αναφέρει: «Ένα δύσκολο παιδί είναι ένα δυστυχημένο παιδί. Βρίσκεται σε αγώνα με τον εαυτό του και συνεπώς βρίσκεται σε αγώνα με το γύρω του κόσμο. Το ίδιο ισχύει και για τους δύσκολους ενήλικες» (Neill, 1972: 31-32)

<sup>38</sup> Αναφέρεται στο σοκ που κυρίευε τους μαθητές/τριες που είχαν ήδη διαπαιδαγωγηθεί μέσα σε ένα αυταρχικό και καταπιεστικό σχολικό ή οικογενειακό περιβάλλον



προσαρμοσμένα στη συμβατική σχολική εκπαίδευση και δυσκολεύονται να ξεπεράσουν αυτό που το σχολείο αποκαλεί κόμπλεξ αντικοινωνικότητας/anti-society hang-ups» (Cahill, 2000: 27).

Ο Neill τάσσεται κατά κάθε είδους προσκόλλησης, καταπίεσης και εξαναγκασμού. Από αυτές τις έννοιες φαίνεται να προσδοκά να απαλλαγούν οι μαθητές/τριες μέσω της αντιαυταρχικής αγωγής που θα λάβουν. Αυτό φαίνεται πως υποστηρίζει και καθώς αναφέρει ότι «η ανθρωπότητα θα μπορούσε να θεραπευτεί από τις αρρώστιες της, αν μπορούσαμε ν' απαλλαγούμε από την υποχρεωτική οικογένεια, το πειθαρχικό σχολείο, τις θρησκείες που πηγαίνουν ενάντια στη ζωή» (Neill, 1972: 28-29)

Συμπεραίνει κανείς από τα παραπάνω πως ο παιδαγωγός προσδοκά η εκπαίδευση να συμβάλει στη ζωή των μαθητών/τριών με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να ζουν ελεύθερα, μη αγκυλωμένοι/ες σε καταστάσεις και (ίσως διαστρεβλωμένες) έννοιες που τους/τις περιορίζουν. Όπως αναφέρει, τα ελεύθερα παιδιά είναι πάντοτε ειλικρινή και αυτό είναι μια «συνέπεια της αναγνώρισης» που λαμβάνουν. «Τα ελεύθερα παιδιά δεν έχουν ανάγκη να ακολουθήσουν κανέναν τεχνητό κανόνα συμπεριφοράς και δε δεσμεύονται από κανένα ταμπού. Δεν έχουν ανάγκη να ζουν μια ψεύτικη ζωή» (Neill, 1972: 176-177)

### **3.3.3 «Αγάπη και αναγνώριση»**

Ο Neill αναφέρει ότι «αρχικά στο σχολείο αυτό πήγαιναν σχεδόν αποκλειστικά «προβληματικά παιδιά» (Neill, 1972: 133). Φαίνεται ότι ως αιτία αυτής της «προβληματικής» συμπεριφοράς θεωρεί την έλλειψη αγάπης και αποδοχής για αυτά τα παιδιά. Επισημαίνει ότι «το Summerhill άρχισε σαν ένα πείραμα» (Neill, 1972: 36) και η αλήθεια είναι πως πολλοί γονείς που θέλησαν να ακολουθήσουν τη μέθοδό του αγανάκτησαν. Ο ίδιος, όταν τον ρωτούν τί πρέπει να κάνουν για να αντιληφθούν και να ακολουθήσουν τη φιλοσοφία του, απαντά πως «δεν υπάρχουν βιβλία, μαντεία κι αυθεντίες. Υπάρχει μόνο μία, πολύ μικρή μειοψηφία από γονείς, γιατρούς και δασκάλους, οι οποίοι πιστεύουν στην προσωπικότητα και τον οργανισμό που ονομάζουμε παιδί κι είναι αποφασισμένοι να αρνηθούν κάθε τι που ακρωτηριάζει την προσωπικότητα του παιδιού ή

μαραζώνει το σώμα του. Δεν πιστεύουμε στην αυταρχικότητα και προσπαθούμε να ανακαλύψουμε την αλήθεια για την ανθρώπινη φύση. Όλα όσα μπορούμε να προσφέρουμε είναι οι παρατηρήσεις μας, τις οποίες κάναμε κοντά σ' ελεύθερα διαπαιδαγωγημένα παιδιά» (Neill, 1972: 172)

Αυτή την αλήθεια για την ανθρώπινη φύση, σύμφωνα με τον παιδαγωγό, μπορούμε να την ανακαλύψουμε μόνο μέσα από την αγάπη και την αναγνώριση. Ως αγάπη φαίνεται να εννοεί μια ολότελα απελευθερωτική πράξη που δεν βασίζεται στην εξασφάλιση ορισμένων ανταλλαγμάτων. Ο ίδιος αναφέρει πως πρέπει να «δίνουμε αγάπη στο παιδί – όχι σαν να ήταν κτήμα μας ή το συναισθηματικό μας στήριγμα, αλλά να φερόμαστε έτσι ώστε το παιδί να αισθάνεται πως το αγαπάμε και το αναγνωρίζουμε» (Neill, 1972: 172-173). Συμπληρώνει, επίσης, πως τα παιδιά δεν θα πρέπει να διαπαιδαγωγούνται με βάση δικές μας αντιλήψεις και προσμονές, ούτε να αποτελούν προϊόν δικής μας παρέμβασης, κάτι με το οποίο θέλουμε να προβληθούμε εμείς. Αυτό φαίνεται να εννοεί και όταν αναφέρει πως «δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε τα παιδιά σαν κάτι με το οποίο μπορούμε να κάνουμε επίδειξη» (Neill, 1972: 179). Όπως παρατηρεί ο ίδιος, όταν μιλά κανείς με τα παιδιά χωρίς υπεκφυγές και μυστικά, αλλά με ειλικρίνεια και αποδοχή γεννιέται και μια αίσθηση εμπιστοσύνης, γεγονός που κάνει τα παιδιά να νιώθουν πως αναγνωρίζονται και ακριβώς «αυτή η αναγνώριση κατεδαφίζει πολλά εμπόδια» (Neill, 1972: 173).

Η παραπάνω προσέγγιση των σχέσεων μεταξύ ενηλίκων και παιδιών δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία. Ο παιδαγωγός αναφέρει πως γνωρίζει «πόσο δύσκολο είναι ν' απαρνηθούμε κάτι που το θεωρούμε σπουδαίο. Όμως μόνο με τέτοιες παραιτήσεις ανακαλύπτουμε τη ζωή, την πρόοδο και την επιτυχία [...] Πρέπει να απελευθερωθούμε από τις παλιές έννοιες ηθικής και τις κρίσεις του όχλου [...] Αυτό δεν είναι εύκολο. Και τούτο γιατί κανένας άνθρωπος δεν είναι ο εαυτός του και μόνο. Είναι ένας συνδυασμός από άλλους ανθρώπους, με τους οποίους είχε σχέσεις κι από τους οποίους δέχτηκε πολλές αξίες» (Neill, 1972: 173). Φαίνεται πως ο Neill στο σημείο αυτό αναφέρεται σε ένα φαύλο κύκλο διαστρεβλωμένων αντιλήψεων και προκαταλήψεων που υπάρχει και μεταφέρεται από γενιά σε γενιά.

Συμπεραίνει κανείς, λοιπόν, πως το πρόβλημα προκύπτει από το γεγονός ότι πολλοί ενήλικες τείνουν να διατηρούν και να ακολουθούν πιστά όσα έχουν -ακόμα κι εσφαλμένα- μεταφερθεί σε αυτούς από τις προηγούμενες γενιές (Neill, 1972: 174). Στην πλειοψηφία τους, οι ενήλικες, προκειμένου να μην έρθουν σε ρήξη με το κοινωνικό και οικογενειακό σύστημα αξιών

παραδίνονται στο φόβο, καταπιέζοντας τους εαυτούς τους, κατά συνέπεια και τα δικά τους παιδιά. Θα μπορούσαμε να πούμε πως αυτή η διστακτικότητα για αμφισβήτηση (ίσως και επαναπροσδιορισμό) των αξιών παρεμποδίζει το άνοιγμα σε ένα νέο και διαφορετικό τρόπο αντίληψης της έννοιας της αγάπης και της αποδοχής τόσο του εαυτού όσο των άλλων, ακολούθως και στο ρυθμό της ζωής.

Ο Neill πιστεύει ακράδαντα ότι τα παιδιά χρειάζονται εμπιστοσύνη, αγάπη και αναγνώριση πολύ περισσότερο από τα μαθήματα, τις νουθεσίες και τις ηθικολογίες<sup>39</sup>. Όταν εξασφαλίζονται φυσικά και αβίαστα οι παραπάνω συνθήκες, τα παιδιά νιώθουν ασφαλή και προστατευμένα. Αυτό το αίσθημα ασφάλειας θα τα οδηγήσει να νιώθουν πλήρη και ευχαριστημένα με τον εαυτό τους (Neill, 1972: 174-175).

Αξίζει να αναφερθούν τα λόγια που χρησιμοποιεί σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση και τη ζωή, καθώς φαίνεται να αποτυπώνουν πλήρως τη σκέψη του για την έννοια της αγάπης: «Αφήστε τους ανθρώπους να ζήσουν τη δική τους ζωή. Αυτή η στάση ταιριάζει σε κάθε περίπτωση. Μόνο μ' αυτή τη στάση μπορεί να αναπτυχθεί ανοχή. Παράξενο πως μόλις τώρα έρχεται στο νου μου η ανοχή. Είναι η σωστή λέξη για ένα ελεύθερο σχολείο» (Neill, 1972: 180).

Όπως έχει προαναφερθεί, για να μπορέσει κανείς να αγαπήσει (συνεπώς και να ανεχτεί, ακόμα και να απελευθερώσει) με τον τρόπο με τον οποίο εννοεί ο παιδαγωγός, χρειάζεται πρωτίστως βαθιά αυτοεπίγνωση. Οι προκαταλήψεις και οι συνειδητές ή μη ενοχές του/της εκπαιδευτικού και του γονέα τείνουν να καμουφλάρονται πίσω από την τιμωρία (ή και τον έπαινο) και με αυτό τον τρόπο γίνονται συμπλέγματα που μεταφέρονται, θέλοντας και μη, στα παιδιά (Neill, 1972: 225-229). Ο

---

<sup>39</sup> Όπως αναφέρει ο παιδαγωγός «η ηθική κατήχηση πετυχαίνει το αντίθετο από αυτό που επιδιώκει» (Neill, 1972: 325). Για το Neill, οι άνθρωποι περιορίζονται και αναπτύσσουν αίσθημα υποταγής μπροστά στις ηθικές εντολές που τους επιβάλλονται. Κατά συνέπεια, στρέφονται σε αυτό που θεωρείται κακό και απαγορευμένο (Neill, 1972: 324-325). Μελετώντας κανείς το έργο του συμπεραίνει πως κακό και απαγορευμένο εννοεί το μη συμβατό και κοινωνικά μη αποδεκτό.

Ο Neill δεν φαίνεται να αντιτίθεται στις ηθικές εντολές απλά για να δείξει μια αντίδραση στο κατεστημένο. Περισσότερο φαίνεται να αντιτίθεται, όταν αυτές μεταφέρονται σαν κατεστημένο που δεν πρέπει να διαταραχτεί, ακόμα κι όταν φανερά δεν αντιπροσωπεύει την ανθρώπινη φύση. Θα λέγαμε πως για τον παιδαγωγό, η ηθική δεν αποτελεί κανενός είδους υποχρέωση και δεν θα πρέπει να μεταφέρεται ως τέτοια στα παιδιά. Ο Neill επαναστατεί σε οτιδήποτε έρχεται σε σύγκρουση και περιορίζει ή καταπιέζει την ανθρώπινη φύση.

Neill κάνει σαφές πως «δεν μπορούμε να είμαστε δίκαιοι όταν και για τον ίδιο μας ακόμα τον εαυτό δεν ξέρουμε πολλά πράγματα, κι όταν δε γνωρίζουμε τις τόσες απωθημένες ανάγκες. Πολύ τραγικότερη είναι η αδικία ενάντια στα παιδιά, δεδομένου ότι ποτέ δεν μπορεί ένας ενήλικος να διαπαιδαγωγήσει έξω από τη σφαίρα των δικών του συμπλεγμάτων» (Neill, 1972: 229).

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με τον παιδαγωγό, η εκπαίδευση μπορεί να έχει νόημα όταν προέρχεται από άτομα που μπορούν να αγαπούν χωρίς να αποσκοπούν σε αντάλλαγμα και χωρίς να εξουσιάζουν και χειρίζονται τους/τις άλλους/ες. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται να απαλλαγεί κανείς/μια από το φόβο, έτσι ώστε να μπορεί να αναγνωρίσει τον εαυτό του, αλλά και τον άλλο ως κάτι ξεχωριστό και διαφορετικό, όχι ως μέλος ενός ομοιόμορφου συνόλου που εκπαιδεύεται για να ακολουθεί πιστά και άκριτα όσα του ορίζουν.

### **3.3.4 «Φόβος»**

Ο Neill κάνει ιδιαίτερες αναφορές και επισημάνσεις για την έννοια του φόβου, καθώς φαίνεται να τον θεωρεί καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα στην εξέλιξη μιας ελεύθερης προσωπικότητας. Μέσα σε ένα περιβάλλον όπου καλλιεργείται ο φόβος, η αγάπη και η αναγνώριση (με τις έννοιες που προαναφέρθηκαν) δεν μπορούν να ευδοκιμήσουν και τη θέση τους παίρνουν το μίσος και η εχθρότητα (Neil, 1972: 180, 188). Ο ίδιος αναφέρει πως «η ζωή του ανθρώπου είναι η ιστορία των φόβων του» (Neil, 1972: 181). Αναφέροντας διάφορους φόβους των ανθρώπων (σκοτάδι, αστυνομικό, δυστυχήματα κ.α.), συμπεραίνει πως αυτό που κάνει τους ανθρώπους να φοβούνται είναι η ανάγκη τους για ασφάλεια, και μια εσφαλμένη έννοια της φροντίδας. «Πρώτα-πρώτα η σιγουριά, είναι οι λέξεις με τις οποίες εκφράζεται η βασική φροντίδα του ανθρώπου» (Neil, 1972: 181).

Εμφανώς και εκφράζει κάποια απογοήτευση προς αυτή την έννοια της φροντίδας, εφόσον καλλιεργεί το φόβο. Ο παιδαγωγός θεωρεί πως ο φόβος<sup>40</sup> ακρωτηριάζει κατά κάποιο τρόπο τους ανθρώπους, καθώς τους κάνει να γίνονται δειλοί και διστακτικοί απέναντι στη ίδια τη ζωή. Αναφέρει πως έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με τα παιδιά που έφταναν φοβισμένα στο Summerhill και έχει ξοδέψει πολύ χρόνο προκειμένου να τα βοηθήσει «να συνέλθουν από τα τραύματα που τους είχαν προξενήσει εκφοβιστικοί άνθρωποι» (Neil, 1972: 180). Όπως επισημαίνει, «ο φόβος προέρχεται από ένοχη συνείδηση. Και με την αμάθειά τους οι γονείς δημιουργούν στο παιδί αυτά τα αισθήματα ενοχής» (Neil, 1972: 184). Από τα λεγόμενά του αυτά, γίνεται αντιληπτή η άποψή του ότι, όταν τα παιδιά εκπαιδεύονται σε ένα περιβάλλον όπου οι (ορατές ή άορατες) απειλές και τιμωρίες ενισχύουν το αίσθημα του φόβου, τείνουν να γίνονται δειλά και καταπιεσμένα, συνεπώς καθίστανται ανίκανα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής.

Αντιθέτως, όπως υποστηρίζει ο παιδαγωγός, η αντιαυταρχική αγωγή δίνει τη δυνατότητα να πράττουν τα παιδιά ελεύθερα και χωρίς ενοχές. Αναφέρει χαρακτηριστικά πως «τα υγιή και ελεύθερα παιδιά δεν φοβούνται το μέλλον. Το ατενίζουν με αισιοδοξία. Και τα παιδιά τους αργότερα θα τοποθετηθούν στη ζωή χωρίς τον αρρωστημένο φόβο για το αύριο. Ο Wilhelm Reich έχει αποδείξει ότι κρατάμε την αναπνοή μας μπροστά στον ξαφνικό φόβο· κατά συνέπεια και το παιδί που φοβάται κρατάει την αναπνοή του σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ένα σωστά διαπαιδαγωγημένο παιδί φαίνεται από την ελεύθερη, απρόσκοπτη αναπνοή του, πράγμα που σημαίνει πως δεν φοβάται τη ζωή» (Neil, 1972: 190).

Ο Neil διαπιστώνει πως πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αν τα παιδιά δεν δείχνουν κάποιου είδους φόβο απέναντι σε κάποια πράγματα δεν θα γίνουν καλοί άνθρωποι. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, οι άνθρωποι αυτοί διερωτώνται «αν τα παιδιά δεν είχαν κάτι από το οποίο να φοβούνται, τότε πώς θα γινόταν καλοί άνθρωποι;» (Neill, 1972:187). Απαντώντας σε αυτό το συχνό ερώτημα ο ίδιος επισημαίνει πως «καλοσύνη προερχόμενη από το φόβο της κόλασης, της αστυνομίας ή της τιμωρίας δεν είναι καθόλου καλοσύνη, αλλά απλούστατα δειλία.

---

<sup>40</sup> Ο Neil δεν αναφέρεται στο φόβο που συνδέεται με την αυτοσυντήρηση και υπάρχει στη φύση όλων των πλασμάτων της φύσης. Αναφέρεται στο φόβο ως συναίσθημα που στέκεται εμπόδιο στην εξέλιξη του ανθρώπου, που τον παρεμποδίζει να ζει ελεύθερα και να χαίρεται τη ζωή (Neil, 1972: 180-191)

Ευπρέπεια που στηρίζεται στην ελπίδα αμοιβής, στον έπαινο ή στο κέρδισμα του παραδείσου δεν είναι γνήσια, γιατί στηρίζεται στη δωροδοκία» (Neil, 1972: 187).

Βέβαια, επισημαίνει πως «η ψυχολογία δεν μας εξηγεί γιατί το ένα παιδί είναι τολμηρό, ενώ το άλλο φοβητσιάρικο, από τη γέννησή τους. Πολύ πιθανό αυτό να έχει κάποια σχέση με τις καταστάσεις πριν από τη γέννησή [...] Οι προγενετήσιες επιδράσεις βρίσκονται έξω από τον τομέα των δυνατοτήτων μας, όμως ένα πράγμα είναι βέβαιο, ότι πολλά παιδιά γίνονται δειλά από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης. Απ' αυτή τη δειλία μπορούμε να τα προφυλάξουμε» (Neil, 1972: 182-183)

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως ο Neil δεν οραματίζεται άτρωτους και ατρόμητους ανθρώπους, ούτε φαίνεται να θεωρεί πως η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία τέτοιων. Εκεί που φαίνεται να εστιάζει ο παιδαγωγός είναι στο να μπορέσει η εκπαίδευση να συμβάλει στο να αποκτήσουν οι άνθρωποι τη δύναμη να αντιλαμβάνονται και να αντιμετωπίζουν τους φόβους τους, να τους μετουσιώσουν έτσι ώστε να απεγκλωβιστούν από ότι δεν τους αφήνει να ζήσουν με ελευθερία και συνειδητότητα<sup>41</sup>.

Όπως έχει προαναφερθεί, ο Neil ανέπτυξε τη φιλοσοφία του για την εκπαίδευση και τη ζωή επηρεασμένος κυρίως από ψυχολόγους, όπως ο Freud, ο Stekel Reich και ο Homer Lane (Neil, 1995: 7). Με βάση αυτές τις επιρροές φαίνεται να στηρίζει και τις απόψεις του γύρω από το φόβο, τον οποίο συνδέει άμεσα με τη σεξουαλικότητα και τη θρησκεία. Ο ίδιος θεωρεί πως «για το φοβισμένο παιδί όλα τα πράγματα έχουν σχέση με τη σεξουαλικότητα. Το παιδί συνδέει τους φόβους του κατά κύριο λόγο με τη σεξουαλικότητα, και τούτο γιατί το έκαναν να πιστέψει πως η σεξουαλικότητα είναι αμαρτία» (Neil, 1972: 184).

Αναλύοντας το θέμα αυτό μιλά ξεκάθαρα για μια «σεξουαλική διαφώτιση» την οποία οφείλουν οι ενήλικες να παρέχουν στα παιδιά προκειμένου να νιώθουν άνετα με το σώμα και τις επιθυμίες τους. Θεωρεί αναγκαία τη σεξουαλική αγωγή στα σχολεία, κυρίως για να αποφεύγονται οι μυστικισμοί και οι λανθασμένες πληροφορίες που μπορεί να ανταλλάσσουν τα παιδιά μεταξύ τους γύρω από το θέμα αυτό (Neill, 1995: 84-85). Ξεκαθαρίζει πως η σεξουαλικότητα δεν χρειάζεται

---

<sup>41</sup> Η έννοια αναφέρεται περισσότερο στην ικανότητα να είναι κανείς συνειδητός σε όσα βιώνει, να έχει επίγνωση των καταστάσεων και όχι να αφήνεται εν αγνοία σε αυτές.

να αντιμετωπίζεται ούτε ως κάτι ιερό και θεϊκό που πρέπει να διατυμπανίζουμε, αλλά ούτε και ως κάτι χυδαίο που πρέπει να κρατάμε μυστικό. Αναφέροντας τη λεπτή ισορροπία ανάμεσα στα δυο αυτά άκρα, φαίνεται να μιλά για μια απενοχοποίηση των φυσιολογικών ανθρώπινων επιθυμιών. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «είναι αναγκαίο να διαμορφώσουμε μια νέα στάση απέναντι στη σεξουαλικότητα, στα πλαίσια της οποίας θα σεβόμαστε τη φυσική σχέση ανάμεσα στο παιδί και τη σεξουαλικότητα» (Neill, 1972: 293)

Φυσικά για να γίνει πράξη μια τέτοια προσέγγιση της σεξουαλικής αγωγής (που δεν περιορίζεται στην επιστημονική προσέγγιση<sup>42</sup>) χρειάζεται και τα άτομα που θα το αναλάβουν να έχουν μια τέτοια (φυσική) στάση απέναντι στο θέμα. Όπως αναφέρει ο παιδαγωγός: «Η εισαγωγή της σεξουαλικής διαφώτισης στα σχολικά προγράμματα θα προσέφερε την επικίνδυνη δυνατότητα προαγωγής των σεξουαλικών αναστολών με την ηθικολογία» (Neill, 1972: 288).

Εν κατακλείδι μπορεί κανείς να συμπεράνει πως ο φόβος, από όπου κι αν προέρχεται, όπως κι αν καμουφλάρεται, αποτελεί για το Neill ένα αγκάθι και μόνο στην ανθρώπινη ψυχή και σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε να αποτελεί το μέσο με το οποίο επιδιώκουμε να αποκτήσουμε τα ζητούμενά μας (π.χ. σεβασμό, υπακοή, αναγνώριση κ.α.). Ο ίδιος μέσα από την εκπαίδευση που εφάρμοσε, προσπάθησε έμπρακτα να αφήσει τα παιδιά μακριά από το φόβο και να τα φέρει πιο κοντά στην αλήθεια, ακόμα κι αν κάποιες φορές αυτό είχε μεγαλύτερο κόστος. Όπως παρατηρεί: «είναι πολύ πιο εύκολο να ζει κανένας με παιδιά που τον φοβούνται, απ' όσο με παιδιά που τον αγαπούν – ζει δηλαδή πιο ήσυχα. Όταν τα παιδιά φοβούνται κάποιον τον αφήνουν στην ησυχία του» (Neil, 1972: 189). Μέσα από το έργο του μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως ο Neil επέλεξε κάθε άλλο παρά την ησυχία του, προκειμένου να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες του να ζουν επενοχοποιημένα, ελεύθερα και δίκαια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ίδιος: «αν θέλετε τα παιδιά σας να σας σέβονται φυσικά – επειδή δηλαδή το αξίζετε- φροντίστε να μη σας φοβούνται» (Neil, 1975: 37).

---

<sup>42</sup> Αναφέρεται στο να προσεγγίσουμε το θέμα περισσότερο από τη συναισθηματική του διάσταση, που εμπεριέχει αγάπη και σύνδεση και όχι τόσο με βάση την επιστήμη μιλώντας απλά για ανατομία και γονιμοποίηση. Σε όλες τις αναφορές του γύρω από το θέμα, περιγράφει μια νέα σεξουαλική ηθική η οποία χρειάζεται να γίνει κατανοητή από όσους ενδιαφέρονται να εκπαιδεύσουν αντιαυταρχικά (Neill, 1995: 83-90).

## Συμπεράσματα

Ο Neill φαίνεται να αναπτύσσει τη φιλοσοφία του συνδυάζοντας την επιστήμη της ψυχολογίας με την επιστήμη της παιδαγωγικής δίνοντας -για την εποχή του- μια νέα οπτική στην προσέγγιση των μαθητών/τριών. Από τα παραπάνω σημεία που αναφέρθηκαν συμπεραίνει κανείς πως, κατά την ενασχόλησή του με την εκπαίδευση, το κύριο ενδιαφέρον του στράφηκε πρωτίστως στην απόκτηση ικανοτήτων και γνώσεων που έχουν να κάνουν με την αυτοεπίγνωση και δεν τον αφορά η τυπική έννοια των όρων, όπως αναφέρεται π.χ. στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Έθεσε ως σκοπό της εκπαίδευσης το βίωμα εμπειριών που έχουν να κάνουν με την ερμηνεία του κόσμου και πως επιλέγει να ζει κανείς σε αυτόν με βάση τα ζητούμενά του. Όπως φαίνεται από τις αναφορές του, εκείνο που απέφευγε περισσότερο από όλα είναι να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες για να ζήσουν μια έτοιμη ζωή σε έναν κόσμο ήδη ερμηνευμένο από άλλους/ες. Σε αυτή τη διαφορά προσέγγισης στηρίζει και την άποψή του για τους/τις μαθητές/τριες που ίσως θεωρούνται «προβληματικοί», «κακοί», «αντιδραστικοί» ή και «περιθωριακοί», μόνο και μόνο επειδή δεν εντάσσονται στα κατεστημένα κοινωνικά πρότυπα (και συνεπώς δεν τα εξυπηρετούν).

Παρότι συναναστράφηκε και δέχτηκε για φοίτηση στο σχολείο του πολλούς/ες μαθητές/τριες που κουβαλούσαν τις παραπάνω «ταμπέλες», ο ίδιος δεν τους αντιμετώπισε ποτέ ως τέτοιους/ες και μέσα από πολλά παραδείγματα που αναφέρει, φαίνεται ότι κατάφερε κατά κάποιο τρόπο να τους/τις απελευθερώσει από αυτές, επιτρέποντάς τους/τες να αναγνωρίσουν και να αναδείξουν και άλλες πτυχές του εαυτού τους.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμα και ο λόγος που χρησιμοποιεί ο Neill είναι απλός και κατανοητός, σε κάποιες περιπτώσεις εκκληκτικά ευθύς και άμεσος (αποπνέοντας εγγύτητα), χωρίς όμως να χάνει σε κύρος και αξιοπιστία. Κάπως έτσι αποτυπώνεται και η φιλοσοφία του. Παρότι τοποθετείται και αναλύει θέματα (ίσως δύσκολα) βαθιά ψυχαναλυτικά, δεν φαίνεται να επιμένει για τίποτα άλλο πέρα από το να ζούμε με απλότητα και αγάπη, απαλλαγμένοι από ταμπού, φόβους και αγκυλώσεις, έννοιες που θεωρεί πως προέρχονται από τον αυταρχισμό και την τάση για έλεγχο και υπεροχή.

Εκπαιδευοντας αντιαυταρχικά, ως ίσος προς ίσο, αναπτύσσεται, κατά τον παιδαγωγό, μια νέα έννοια του σεβασμού (τόσο του εαυτού όσο και των άλλων) πολύ πιο τίμια και αληθινή. Πρεσβεύει



μια μη κατευθυντική εκπαίδευση που δεν στηρίζεται σε ελεγχόμενα αποτελέσματα, δημιουργώντας κατά αυτό τον τρόπο, ένα περιβάλλον ελεύθερο μέσα στο οποίο ο καθένας/μια μπορεί να αναπτυχθεί με βάση τους ρυθμούς του και τα ενδιαφέροντά του. Θα λέγαμε πως για το Neill η εκπαίδευση οφείλει απλά να προσφέρει ένα εύπορο έδαφος που χωρίς προσμονές και απαιτήσεις αφήνει τον/την καθένα/μια να αναπτύξει ελεύθερα τον εαυτό του, με σεβασμό απέναντι τους/τις άλλους/ες και αυτές θεωρεί αρχές της δημοκρατίας που θα έπρεπε να τηρούνται και στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό που δημιούργησε ήταν ένα περιβάλλον γεμάτο ανοχή και αναγνώριση μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτύξει ο/η καθένας/μια την προσωπικότητά του, να ασχοληθεί με τα ενδιαφέροντά του/της και να διευρύνει τις γνώσεις του/της γύρω από αυτά, χωρίς εξαναγκασμούς και κριτική, χωρίς μεθόδευση από κάποιον "ανώτερο".

Με βάση αυτή τη φιλοσοφία, ο ρόλος του/της δασκालού/ας έχει χαρακτήρα κυρίως συνεργατικό και όχι εξουσιαστικό. Η κύρια διαφορά στο σύστημα του Neill με το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, εντοπίζεται στη διαφορά των εννοιών *επιρροή* και *επιβολή*. Η εκπαίδευση που εφάρμοσε στο Summerhill βασίστηκε στην ισοτιμία, τον αλληλοσεβασμό και στο χτίσιμο αυθεντικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της κοινότητας. Αποτέλεσε ένα τολμηρό εκπαιδευτικό πείραμα το οποίο φαίνεται πως ξεκίνησε από την ανιδιοτελή αγάπη του Neill για το παιδί και το όραμά του να μπορέσει αυτό το παιδί να ζήσει ελεύθερα, δηλαδή συνειδητά και απενοχοποιημένα. Όλα τα παραπάνω φαίνεται πως αποτελούν και ένα λίθο για το χτίσιμο μιας δημοκρατικής συνύπαρξης.

Το έργο του μπορεί να μην αποτελεί λύση, αποτελεί όμως ακόμα και σήμερα έναυσμα για αναθεώρηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και επανεξέτασης βασικών εννοιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τη θέση της ηθικής σε αυτή, όπως ο (παιδαγωγικός, φιλοσοφικός, κριτικός) διάλογος, η αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ'

### Σύνοψη βασικών συγκλίσεων και αποκλίσεων

#### Παρέμβαση

Όπως προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση η (ηθική) εκπαίδευση για τους τρεις παιδαγωγούς δεν περικλείεται σε τεχνικές και μεθόδους που αφορούν μόνο τη μετάδοση γνώσης. Και οι τρεις συμφωνούν, ότι η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων, την αντίληψη που θα σχηματίσουν για τον εαυτό τους, τη σχέση τους με τους άλλους ανθρώπους και την κοινωνία που ζουν. Θεωρούν ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της κοινωνίας. Καθιστούν σαφές, ότι ως εκπαίδευση δεν εννοούν την επαφή και την τριβή των μαθητών/τριών μόνο με το σχολείο ως θεσμό, αλλά και με τα άτομα του περιβάλλοντος που συνήθως έχουν επίδραση σε αυτούς/ες (γονείς κλπ.). Για το λόγο αυτό, συμπεριλαμβάνουν συχνά το ρόλο των γονέων και των φροντιστών στο όραμά τους για μια καλύτερη εκπαίδευση.

«Ο ιδεολογικός, πολιτικός, παιδαγωγικός και ηθικός αγώνας που διεξάγεται από αυτούς που συντάσσονται με μια προοδευτική εναλλακτική δεν επιλέγει κάποιο ιδιαίτερο χρόνο ή τόπο. Διεξάγεται μέσα στο σπίτι, στις σχέσεις μεταξύ πατεράδων, μητέρων, γιών και θυγατέρων καθώς επίσης και μέσα στο σχολείο, σε οποιοδήποτε επίπεδο και μέσα στις εργασιακές σχέσεις. Το βασικό είναι, αν κάποιος είναι συνεπής προοδευτικός να δώσει μαρτυρία, ως πατέρας, δάσκαλος, εργοδότης, εργαζόμενος [...] δεν έχει σημασία τί είναι ο καθένας, με τον σεβασμό του ενός απέναντι στην αξιοπρέπεια του άλλου. Είναι θεμελιώδες να δώσει κανείς μαρτυρία του σεβασμού που διαθέτει σε σχέση με το δικαίωμα στην αξιοπρέπεια του άλλου/άλλης» (Freire, 2011: 88, 89)

Με βάση τις περιγραφές τους, δημιουργείται εύκολα η ελπιδοφόρα πεποίθηση ότι, εάν η εκπαίδευση είναι «σωστή» (εμπεριέχοντας, δηλαδή, ηθικά στοιχεία που έχουν αναλυθεί σε προηγούμενες ενότητες) μπορεί να προωθήσει την κοινωνική πρόοδο, την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση και να συμβάλλει κατ' αυτό τον τρόπο στη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου, πιο δίκαιου και δημοκρατικού όπως θα περιέγραφε ο Freire και ο Neill, πιο ειρηνικού όπως θα έλεγε η Montessori, ή πιο απλά πιο ανθρώπινου, όπως θα περιέγραφαν και οι τρεις οραματιστές παιδαγωγοί του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Επανερμηνεύοντας το λόγο τους και προσπαθώντας να τον επανατοποθετήσουμε στη σημερινή εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, αντιλαμβανόμαστε ότι αναφέρονται σε μια άλλου είδους παρέμβαση (εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί ούτως ή άλλως κάτι τέτοιο). Η ηθική στην εκπαίδευσή τους, αλλάζει την *πρόθεση της παρέμβασης*. Αυτό που τίθεται εδώ ξανά είναι το ζήτημα της ελευθερίας και υπενθυμίζεται ο καντιανός προβληματισμός «σχετικά με τη δυνατότητα αγωγής που, αν θέλει να είναι ανθρωποποιητική, θα πρέπει να επεξεργαστεί και να υπερβεί το θεμελιώδες παράδοξο/αντίφαση ανάμεσα σε δύο αναγκαιότητες οι οποίες συνοψίζονται στο αγωγικό ενέργημα: από τη μία την υποταγή σε ένα νόμιμο εξαναγκασμό και από την άλλη την υποστήριξη της ελευθερίας (βλ. Kant, 1993). Με αυτήν την έννοια, μέσω της «πύρρειας» ζώνης αυτής της αντίφασης την οποία οφείλει η εκπαίδευση να αντικρίσει και να διασχίσει, διότι τη φέρει μέσα της, η ηθική εκπαίδευση συγκεντρώνεται γύρω από την αξία της πρόθεσης, ως μόνης αξίας της πράξης – κατ' επέκταση η μελέτη της ηθικής κρίσης, της κρίσης των αξιών είναι μελέτη του θεμελίου της θεμελίωσης (βλ. Soetard M., Emmanuel Kant, in: Χυρας, 1996, 52, και Theodoropoulou, 2004, οπ. αναφ. Θεοδωροπούλου, 2009: 401, υποσημ. 17)

Η παρέμβαση, λοιπόν, που περιγράφουν οι τρεις παιδαγωγοί δεν γίνεται με σκοπό την κατεύθυνση<sup>43</sup>, αλλά την υποστήριξη και τη φροντίδα και αυτό αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσής τους. Με σεβασμό και κατανόηση προς το πρόσωπο αυτού/ης ο/η οποίος/α εκπαιδεύεται. Το έργο τους δεν μπορεί, παρά να μας θέτει ακόμα και σήμερα το ηθικό ερώτημα «περί του κατά πόσο, γιατί και με ποιο τρόπο οι συγκεκριμένες κάθε φορά ενέργειες είναι θετικές για τα υποκείμενα που εμπλέκονται στη συγκεκριμένη κατάσταση, και κατ' επέκταση για το ποιος αποφασίζει για τη νοηματοδότηση αυτή, πως εξουσιοδοτείται, ποια κριτήρια χρησιμοποίησε ή κατά πόσο οι στρατηγικές που ακολουθεί συνεχίζουν να εξασφαλίζουν αυτό το αρχικό θετικό κίνητρο και να εμπεδώνουν τη θεωρία περί διαφύλαξης της ακεραιότητας της προσωπικότητας» (Θεοδωροπούλου, 2002: 532). Στη βάση αυτού, καλούμαστε, ως εκπαιδευτικοί να βάζουμε κάποια ερωτηματικά ως προς την παρέμβασή μας. Για παράδειγμα, όπως εύστοχα αναφέρει η

---

<sup>43</sup> Αναφέρεται με την έννοια της επιβολής μιας ακολουθητέας γραμμής και δεν σχετίζεται με την έλλειψη προσανατολισμού. Η παιδαγωγοί φαίνεται να στέκονται με μεγάλη προσοχή προς το θέμα και να θέτουν διαρκώς ερωτήματα γύρω την κατεύθυνση η οποία ακολουθείται και αν αυτή συναποφασίζεται με τον/την εκπαιδευόμενο/η. Θα λέγαμε ότι το έργο τους εκκινεί από αυτό το ηθικό ερώτημα, προς ποια κατεύθυνση στοχεύει η εκπαίδευση, ποιος/ια την ορίζει, με ποιο τρόπο και γιατί.

Νικολακάκη: «Γιατί διδάσκω; Ποιος είναι ο σκοπός, ο στόχος μου; Πώς επιλέγονται οι γνώσεις; Ποιες είναι οι συνέπειες των πράξεών μου; Ποιος ωφελείται από αυτό το είδος εκπαίδευσης; Ποιος μένει απ' έξω; Βοηθάω αλήθεια τους μαθητές μου να γίνουν ενήλικοι που θα είναι υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες; Θα βελτιωθεί η κοινωνία αν οι μαθητές μου μεγαλώσουν και γίνουν οι πολίτες που επιδιώκω να γίνουν; Και ο κατάλογος με τα κρίσιμα ερωτήματα θα μπορούσε να συνεχίζεται...» (Νικολακάκη, 2011: 59-60).

Στην έννοια της παρέμβασης επιμένει ιδιαίτερα ο Freire, και είναι ένα σημείο που τον ξεχωρίζει από το Neill και τη Montessori. Για τον ίδιο δεν υπάρχει ουδέτερη παιδεία ή ουδέτερη πολιτική στάση. Ο/η καθένας/μία έχει το δικαίωμα και χρειάζεται να παίρνει θέση, εφόσον όλα αυτά σχετίζονται και έχουν άμεσο αντίκτυπο στη ζωή του/της. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: «Το αντίθετο της παρέμβασης είναι η προσαρμογή, είναι ο συμβιβασμός ή απλώς το να προσαρμόζεται κανείς σε μια πραγματικότητα που κατ' αυτό τον τρόπο δεν αμφισβητείται. Αυτό είναι το θεμέλιο της πρωταρχικής διαφοράς μεταξύ *συντελεστικότητας* και *προκαθορισμού*. Πράγματι, είναι δυνατόν να μιλάμε για ηθική μόνο εάν υπάρχει επιλογή που να προκύπτει από την ικανότητά μας να συγκρίνουμε, και εάν υπάρχει ανάληψη ευθύνης. Γι' αυτούς τους λόγους, επίσης, είναι που αρνούμαι τον *αποπροβληματισμό για το μέλλον*, [...] ο οποίος υπονοεί την ανένδοτη φύση του. Ο αποπροβληματισμός του μέλλοντος, στο πλαίσιο μιας μηχανιστικής κατανόησης της ιστορίας είτε από δεξιά είτε από αριστερά, αναγκαστικά οδηγεί σε έναν επιβεβλημένο θάνατο ή σε άρνηση του ονείρου, της ουτοπίας, της ελπίδας» (Freire, 2011: 89, 90).

Η πρόθεση της παρέμβασης παραμένει και για τους τρεις παιδαγωγούς η ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να κρίνει, να διακρίνει, να διερωτάται, να αμφισβητεί και να ερευνά. Γι' αυτό το λόγο φαίνεται ότι στην εκπαίδευσή τους απουσιάζει κάθε μεθοδολογία που αποβλέπει στην ένταξη και την προσαρμογή. Αναγνωρίζεται, επί της ουσίας, το απρόβλεπτο εσωτερικό σχέδιο και οι επιθυμίες των προσώπων που εκπαιδεύονται, δίνεται χώρος στην ανάδυση και διαχείριση αυτών και όχι στην καθυπόταξή τους.

Και οι τρεις παιδαγωγοί συμφωνούν ως προς το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός και επισημαίνουν ότι χρειάζεται να είναι σε εγρήγορση προκειμένου να εντοπίζει - και να αποφεύγει ο/η ίδιος/α να αναπαράγει- μορφές καταπίεσης έναντι των εκπαιδευόμενων. Ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι ένας απλός διεκπεραιωτής. Ο Freire υπηρετώντας την κριτική

παιδαγωγική καθιστά το ρόλο του/της εκπαιδευτικού εξ' ορισμού παρεμβατικό. «Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας ουδέτερος υπάλληλος που μεταδίδει γνώσεις και δεξιότητες υλοποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα. Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής καταρρίπτεται η ιδέα του εκπαιδευτικού ως απόλυτης πηγής γνώσης στη μαθησιακή διαδικασία [...] Η σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι αμφίδρομη και διαμορφώνεται με διαλεκτικό τρόπο από εκπαιδευτικούς και μαθητές» (Γούναρη, 2014: 299).

Ο Freire θέλει τον/την εκπαιδευτικό αγωνιστή, ανήσυχο και αεικίνητο. Θέλει να αντιληφθεί πρώτα ο/η ίδιος/α τον κοινωνικό και πολιτικό του ρόλο. «Ένας από τους βασικούς στόχους της κριτικής παιδαγωγικής είναι να δημιουργήσει τις συνθήκες στις οποίες οι μαθητές/τριες, στις επαφές μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, θα έχουν τη δυνατότητα να βιώνουν τους εαυτούς τους ως κοινωνικά, ιστορικά, σκεπτόμενα, επικοινωνιακά, μετασχηματιστικά, δημιουργικά όντα» (Γούναρη, 2011: 299). Τέτοια όντα χρειάζεται να είναι πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να εμπνεύσουν και τους/τις μαθητές/τριες.

Από την άλλη πλευρά η Montessori καθιστά τον/την εκπαιδευτικό πρωτίστως παρατηρητή. Η παιδαγωγός περιγράφει την εκπαιδευτικό ως μια δασκάλα επιμελή και περιποιημένη, έτοιμη να ανάψει τη φλόγα, να εμπνεύσει και να μαγέψει τα παιδιά (Montessori, 1980: 319). Συγκλίνει με τον Freire και το Neill στο ότι πρέπει πρώτα ο/η εκπαιδευτικός να αποτελεί ένα «πρότυπο» και «καλό παράδειγμα». Ο Neill δεν θα δεχόταν ποτέ τους χαρακτηρισμούς αυτούς και αποτελεί μάλιστα ένα σημείο στο οποίο διαφωνεί κάθετα με τη Montessori που τη θεωρεί «το σοβαροφανές και ηθικό πρότυπο του δασκάλου» (Saffange, 2000: 295). Οι όροι αυτοί, όμως, δεν αναφέρονται για να επιδείξουν κάποια υπεροχή ή την υποτιθέμενη ανωτερότητα του/της εκπαιδευτικού, αλλά για έναν και μόνο λόγο: Πως θα διδάξεις<sup>44</sup> κάτι που δεν είσαι ο ίδιος; Πως θα μιλήσει κανείς, για παράδειγμα, για σεβασμό, αλληλεγγύη, ελευθερία, δικαιοσύνη και ανθρωπιά, εάν οι αξίες αυτές δεν καθορίζουν τον τρόπο που ο/η ίδιος/α σκέφτεται και πράττει;

---

<sup>44</sup> Η έννοια του διδάσκω αναφέρεται στη συγκεκριμένη περίπτωση ως εμπνέω, καθότι οι έννοιες που αναφέρονται (όπως π.χ. της ειλικρίνειας, της ισότητας, της ελευθερίας κ.α.) δεν τίθενται υπό εκπαίδευση και δεν επιβάλλονται. Αυτό που τονίζεται είναι ότι με τη στάση τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπνεύσουν, να ανοίξουν ένα δρόμο και να φέρουν σε επαφή/τριβή τους/τις μαθητές/τριες με τις έννοιες, μπορούν να τους/τις “γαλουχήσουν” σε αυτές, όχι όμως με την τυπική έννοια της διδασκαλίας.

Αν και ο Neill κατακρίνει τη Montessori και διαφωνεί μαζί της ως προς τις μεθόδους της (Neill, 1972: 62, 240), δεν φαίνεται να λείπει και κάτι το διαφορετικό σε σχέση με τον/την εκπαιδευτικό. Συμφωνεί επί της ουσίας μαζί της, καθότι και ο ίδιος δεν στέκεται μόνο στα τυπικά προσόντα ενός δασκάλου (την κατάρτιση), αλλά θεωρεί ότι χρειάζεται να έχει μια έμφυτη κλίση προς το επάγγελμα αυτό, να μπορεί να φροντίζει, να αντιμετωπίζει τα παιδιά ισότιμα, να έχει χιούμορ και υπομονή, «μια ανθρώπινη ζεστασιά και μια θαυμαστή, εξελιγμένη ορθοφροσύνη». Ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να «βλέπει την εκπαίδευση στην πλατιά σημασία του όρου σαν εισαγωγή σε μια ζωή με περιεχόμενο» (Neill, 1972: 132).

Και οι τρεις εναντιώνονται στο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής τους και πιστεύουν ότι δεν έχει σκοπό τη μόρφωση και την καλλιέργεια του ανθρώπου, με την ευρεία έννοια του όρου, αλλά τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους έτσι ώστε να εξυπηρετεί τις ήδη υπάρχουσες εξουσιαστικές δομές, την αγορά εργασίας κλπ.. Αυτό το θεωρούν ασέβεια προς την ανθρώπινη ύπαρξη και μέσα από το έργο τους φαίνεται να υποστηρίζουν, ακόμα και σήμερα, τον/την κάθε εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να έχει τη δύναμη να αναγνωρίζει και να αντιστέκεται σε όλες τις καταπιεστικές καταστάσεις που υποβαθμίζουν την ανθρώπινη υπόσταση, να μπορεί να εναντιώνεται σε ό,τι δεν έχει γνώμονα το παιδί/μαθητή/ρια και την ηθική του αντιμετώπιση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε΄

### Η ηθική διάσταση στο έργο των τριών Παιδαγωγών

#### 5.1 Η εκπαίδευση ως τέχνη της φροντίδας

Από την ανάλυση των παραπάνω σημείων του έργου των παιδαγωγών, γίνεται αντιληπτό, ότι η εκπαίδευση δεν οφείλει και δεν ωφελεί να βασίζεται στη γραμμική αποτελεσματικότητα<sup>45</sup> (εξ-υπηρετώντας κατ' αυτό τον τρόπο κυρίως τον εαυτό της). Φαίνεται να θεωρούν περισσότερο αναγκαίο και ουσιαστικό -περισσότερο ηθικό, θα λέγαμε-, το να στρέφεται η εκπαίδευση προς τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (χωρίς να προαποφασίζει για το ποιες είναι ή θα μπορούσαν να είναι) και να εστιάζεται στο να απαντά σε αυτές, αντιμετωπίζοντάς τους ως πρόσωπα και όχι ως προϊόντα/αντικείμενα προς μορφοποίηση κατά τις εκάστοτε (κοινωνικοπολιτικές, ίσως) απαιτήσεις.

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνει κανείς, ότι οι τρεις τους αισθάνονται μια "ηθική υποχρέωση" απέναντι στους/τις εκπαιδευόμενους/ες, την οποία εκφράζουν με ένα ιδιαίτερο (για λόγους που θα αναλυθούν παρακάτω) είδος φροντίδας. Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες καθρεφτίζει μια εκπαίδευση που είναι στραμμένη στους κόλπους care, προς την ετυμολογία της γαλλικής λέξης éduquer ως educare, που σημαίνει “φροντίζω”, “τρέφω”, “προστατεύω”, “ανατρέφω” (Dureygon, 2014: 445). Το «επιβλέπω», όπως αναφέρει ο Dureygon, γίνεται κατ' αυτό τον τρόπο «επαγρυπνώ» (Dureygon, 2014: 445).

Ο Dureygon αναφέρει δύο εικασίες ως προς την ετυμολογία της λέξης éduquer (εκπαιδεύω). Στην πρώτη περίπτωση υποτίθεται ότι παράγεται από το λατινικό ex-ducere που υπονοεί, ως έννοια, την καθοδήγηση του παιδιού, την ανάγκη του να εκπαιδευτεί, προκειμένου να γίνει κάτι ανώτερο από αυτό που είναι. Η αντίληψη αυτή αφήνει περιθώρια, έτσι ώστε η εκπαίδευση να αναλάβει να δια-μορφώσει, ούσα παρεμβατική και εξουσιαστική (Dureygon, 2014: 443). Υπό αυτή την έννοια

---

<sup>45</sup> Κάτι τέτοιο θα παρέπεμπε σε βιομηχανία δια-μόρφωσης, κάτι που αντιτίθεται σε μια «οντολογικο-ηθική αρχή (το ανθρώπινο στοιχείο ως αυτό που δεν μπορεί να εκλαμβάνεται ως μέσο): σύμφωνα με τον Reboul, η εκπαιδευτική πράξη δε μπορεί να εκβιομηχανιστεί, διότι πρέπει να “σεβαστούμε το Είναι εκείνου που εκπαιδεύουμε, αρνούμενοι να τον μετατρέψουμε σε προϊόν”» (Dureygon, 2014: 440)

η εκπαίδευση θα μπορούσε να επιβεβαιώνει τον καντιανό συλλογισμό και να γίνεται ένας «απελευθερωτικός εξαναγκασμός-σημειώνουμε δε το *οξύμωρο* που περιέχεται στη διαπίστωση αυτή-» (Dureygon, 2014: 444). Ως τέτοιος, εύκολα μπορεί να αποπροσανατολιστεί και να εξυπηρετήσει αυταρχικές και «πειθαρχικές πρακτικές, αγνοώντας τα χαρακτηριστικά της παιδικής ζωής και της παιδικής συναισθηματικότητας» (Dureygon, 2014: 444), καταλήγοντας σε «πατερναλιστική και εξαναγκαστική παρέμβαση» (Dureygon, 2014: 446).

Αντιθέτως, -και εδώ, στη διάκριση της διαφοράς των εννοιών, ξεχωρίζει το έργο των τριών παιδαγωγών-, όταν το *éduquer* αποδίδεται ετυμολογικά στο λατινικό *educare*, μετατρέπεται, όπως προαναφέρθηκε, σε μια σχέση φροντίδας και μέριμνας (θυμίζοντας ακόμα και γονικές πρακτικές). Οι μαθητές/τριες τίθενται ως υποκείμενα με ιδιαίτερες ανάγκες και διαφορετικούς ρυθμούς, που αξίζουν το σεβασμό, την αμέριστη προσοχή, την υπομονή και τη φροντίδα μας (Dureygon, 2014: 446). Φαίνεται να υπενθυμίζεται εδώ ότι «αυτό το οποίο είναι πρωτεύον, δεν είναι παρά η έγνοια για το παιδί και η λεπτοφυής τέχνη που μας επιτρέπει να το συνοδεύουμε στη ζωή του. Δίχως αυτή την έγνοια [...] εισερχόμαστε στον κόσμο της διακυβέρνησης των παιδιών» (Dureygon, 2014: 448).

Η έννοια της φροντίδας δεν αναφέρεται ως απλή διεκπεραίωση του καθήκοντος, π.χ. φροντίζω τους/τις μαθητές/τριες, έτσι ώστε να μην χτυπήσουν, να μην τραυματιστούν ή φροντίζω τα παιδιά μου να είναι καθαρά και περιποιημένα. Στις περιπτώσεις αυτές φαίνεται να προσεγγίζουμε την έννοια της φροντίδας μέσω της ανησυχίας και της ανάγκης μας για επίβλεψη. Το είδος της εκπαίδευσης των τριών παιδαγωγών σκιαγραφεί κάτι πέρα από αυτό· σκιαγραφεί την έννοια της φροντίδας, όπως την περιγράφει η Nel Noddings: φροντίδα, ως απάντηση, ως ανταπόκριση σε κάποιον/α που τη χρειάζεται, δηλαδή σε ένα πρόσωπο (Noddings, 2013: xiv). Αυτού του είδους η φροντίδα<sup>46</sup> «περιγράφει μια συνάντηση ή ένα σύνολο συναντήσεων που χαρακτηρίζονται από

---

<sup>46</sup> Η Noddings ξεχωρίζει δύο είδη φροντίδας. Αναφέρει τον όρο *caring about* για να περιγράψει τη φροντίδα ως μια έκφραση ανησυχίας, π.χ. θέλοντας να βοηθήσω κάποιους ανθρώπους που βρίσκονται σε ανάγκη, στέλνω κάποια οικονομική ενίσχυση σε μια φιλανθρωπική οργάνωση. Χρησιμοποιεί, όμως, τον όρο *caring for* για να περιγράψει τη φροντίδα ως ουσιαστική ανταπόκριση στην ανάγκη κάποιου/ας, π.χ. να ελέγξω αν η συνεισφορά μου στη συγκεκριμένη φιλανθρωπική οργάνωση δαπανήθηκε όντως για το σκοπό που την έκανα.



άμεση προσοχή<sup>47</sup> και ανταπόκριση. Χρειάζεται το χτίσιμο μιας σχέσης φροντίδας, ενός είδους πρόσωπο με πρόσωπο επαφής» (Noddings, 2013: xiv).

Ο Freire εκφράζει αυτού του είδους φροντίδα, «επαγρυπνά» και νοιάζεται για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και αφουγκράζεται τις ανάγκες τους. Ο παιδαγωγός δεν τηρεί απλά το “καθήκον” του (π.χ. να μάθει γραφή και ανάγνωση τον αναλφάβητο πληθυσμό), γιατί δεν τους αντιμετωπίζει ως αντικείμενα που χρειάζονται βοήθεια (Freire, 1977α:93), αλλά μέσα από τον τρόπο που το κάνει (αντλώντας θέματα προς εκπαίδευση μέσα από τα ενδιαφέροντά και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευόμενων, και εντάσσοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία το διάλογο με τις ποιότητες που έχουν αναφερθεί -αγάπη, πίστη, ταπεινότητα, εμπιστοσύνη, ελπίδα-) ξεπερνά κάθε ενοχλητικό διδακτισμό και δίνει ουσιαστική κάλυψη στις ελλείψεις των εκπαιδευόμενων. Αναγνωρίζει ότι απευθύνεται σε πρόσωπα που είναι εν δυνάμει κριτικοί στοχαστές (Freire, 1977α:93). Η φροντίδα του στρέφεται σε πράξεις που θα οδηγήσουν το άτομο στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων του.

Αντίστοιχα και η Montessori, μεριμνά για τους/τις μαθητές/τριες και τις ιδιαίτερες ανάγκες του/της καθενός/μιας. Φροντίζοντας αρχικά να υπάρχει ένα περιβάλλον απόλυτα εναρμονισμένο στις ανάγκες τους, τους/τις επιτρέπει να δράσουν με πλήρη αυτονομία (αφήνοντας συχνά το δάσκαλο/α σε ρόλο παρατηρητή), γεγονός που δείχνει σεβασμό στο ρυθμό και τη μορφή της ζωής του/της εκπαιδευόμενου/ης. Και πάλι εδώ σκιαγραφείται η εκπαίδευση ως *educare* «με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο σεβασμού, καλής προαίρεσης, υπομονής, ακόμα και εκπαιδευτικής αποχής» (Dupuyron, 2014: 447). Ο/Η παιδαγωγός δεν θέλει να γίνει αυτή η φροντίδα τροχοπέδη στην ανάπτυξη της αυτονομίας γι’ αυτό και είναι ξεκάθαρη ως προς το όριό της. Η φροντίδα δεν

---

Στην πρώτη περίπτωση φαίνεται να νιώθουμε μια «υποχρέωση» να φροντίσουμε για κάτι, κάποιον/α και κάνουμε αυτό που θεωρούμε καθήκον μας (άσχετα εάν δεν μας το έχει επιβάλλει κανείς), χωρίς όμως να δίνουμε συνέχεια στην πράξη μας μόλις ολοκληρωθεί αυτό που εκλαμβάνουμε ως «χρέος» μας. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση τη δράση μας, την καθοδηγεί η έγνοια μας και ένα φυσικό, αβίαστο, θα λέγαμε, νοιάξιμο που πηγαίνει την πράξη μας ένα βήμα παραπέρα από την τήρηση του καθήκοντός μας (Noddings, 2013: xiv).

<sup>47</sup> Όπως αναφέρει η Θεοδωροπούλου, η έννοια της φροντίδας (του εαυτού και των άλλων), εξασφαλίζει τη σύνδεση με τον εαυτό και με το άλλο πρόσωπο, και ανοίγει «το αυλάκι της πρακτικής ως πράξη τριττής προσοχής: προσοχής ως διάκρισης, προσοχής ως ηθικής επιταγής και προσοχής ως κατάστασης πλήρους αφύπνισης» (Θεοδωροπούλου, 2018: 72).

είναι εξάρτηση. Ο στόχος είναι να μειώνεται η φροντίδα όσο το φροντισμένο άτομο εξελίσσεται, δυναμώνει και φτάνει πια στην αυτό-φροντίδα (Montessori, 1980: 23-24, 70, 320-321). Αυτό είναι κατά τη Montessori αυτό που “προστάζει” η ηθική. Τη δημιουργία μη εξαρτώμενων υπάρξεων.

Επίσης, ο Neill φαίνεται ότι συνδέεται με τους/τις μαθητές/τριες με ενός είδους γονικής, θα λέγαμε, αγάπης και φροντίδας, αφού συχνά δεν διστάζει αντί για μάθημα, να κάνει μια συζήτηση μαζί τους, εφόσον κρίνει ότι αυτό έχουν ανάγκη εκείνη τη στιγμή. Ο παιδαγωγός απορρίπτει κατηγορηματικά τις κατευθυντήριες γραμμές, δεν προσκολλάται σε χρονοδιαγράμματα και ύλη μαθημάτων που πρέπει να διδαχθεί, αλλά πολύ περισσότερο, θεωρεί "χρέος" του να τους/τις μυήσει στη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη, την αλληλοκατανόηση και τον (αυτό-)σεβασμό, εν τέλει την ελευθερία στην πλήρη έννοια του όρου. Και πάλι εδώ η φροντίδα δεν αποτελεί προστατευτικές μπάρες γιατί αυτές παραλύουν, επί της ουσίας, την ανάγκη για δράση. Σύμφωνα με τον παιδαγωγό η φροντίδα παρερμηνεύεται όταν αποτελεί ασφάλεια (Neill, 1972: 181). Υπό αυτή την έννοια δημιουργεί φόβο και διστακτικότητα. Ο Neill, όπως και οι άλλοι δύο παιδαγωγοί, φαίνεται πως δεν θέλουν η φροντίδα να αποτελεί πηγή χειραγώγησης. Αυτό που επισημαίνουν, είναι να φροντιστούν τόσο πολύ οι άνθρωποι/μαθητές που θα φτάσουν σε σημείο πληρότητας και θα μπορούν πια να φροντίζουν οι ίδιοι τον εαυτό τους και αντίστοιχα θα φροντίζουν κι εκείνοι όποιον/α άλλο/η το χρειάζεται.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι τρεις παιδαγωγοί δεν θεωρούν πως η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει και να επικεντρώνεται αποκλειστικά στο άνοιγμα του παιδιού προς τα έξω, αυτό δηλαδή, που ο Dupeyron αναφέρει ως *ex-ducere* (Dupeyron, 2014: 443). Από την άλλη, δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι ένα από τα ζητούμενα της εκπαίδευσης είναι η υπέρβαση του ατομικού και το άνοιγμα προς το συλλογικό πνεύμα, καθώς αυτό είναι συνυφασμένο με την ανθρώπινη εξέλιξη.

Περισσότερο τονίζεται ότι η εκπαίδευση οφείλει πρωτίστως να δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο, μέσα στο οποίο, το παιδί, ο/η εκπαιδευόμενος/η μπορεί να στραφεί προς τον εαυτό του και να δουλέψει με και για αυτόν. «Η ηθική είναι πάνω απ' όλα μια υπόθεση ανάμεσα στο εγώ και στον εαυτό του» (Reboul, 1992, 8-10 και Θεοδωροπούλου, 2007, οπ. αναφ. Θεοδωροπούλου, 2009: 401, υποσημ. 18) και υπό αυτή την έννοια η ηθική στην εκπαίδευση δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε ο/η καθένας/μία να βρίσκεται σε ανταγωνισμό με τον (χθεσινό) εαυτό του.

Προφανώς, σε αυτή την περίπτωση, η εκπαίδευση απομακρύνεται από τον έλεγχο του εκπαιδευτή και επιφυλάσσει μη προσδοκόμενα, μη προγραμματισμένα αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτής (είτε είναι δάσκαλος/α, είτε γονιός) γίνεται ένας φροντιστής, που όπως αναφέρει η Noddings δεν απαιτεί, δεν προσδοκά καν να του επιστραφεί με κάποιον τρόπο η φροντίδα που δίνει (δεν τη χρησιμοποιεί, δηλαδή, ως τέχνασμα για ανταλλαγή και ανταπόδοση, καταλήγοντας έτσι σε χειρισμό), αλλά «αναζητά σημάδια που θα επιβεβαιώνουν ότι η φροντίδα έχει ληφθεί» (Noddings, 2013: xviii). Για τον Freire, τη Montessori και το Neill, αυτή η προσέγγιση φαίνεται να αποτυπώνει πιο ορθά την έννοια της ηθικής και της ηθικής φροντίδας.

Φυσικά, οι παραπάνω περιγραφές της φροντίδας και ο τρόπος που οι παιδαγωγοί την εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε καμία περίπτωση δεν υπονοούν ότι στα πλαίσια μιας σχέσης φροντίδας οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να υποτάσσονται στους/τις εκπαιδευόμενους/ες και να αναλώνονται σε μια μόνιμη εξ-υπηρέτηση των (ακατέργαστων, ίσως) απαιτήσεων και των επιθυμιών<sup>48</sup> τους. Κάτι τέτοιο, ελλοχεύει τον κίνδυνο να εξουσιάζουν (συνειδητά ή ασυνείδητα) οι εκπαιδευόμενοι/ες τους εκπαιδευτές, γεγονός που φέρει και πάλι ανισορροπία όσον αφορά τα όρια της σχέσης (δάσκαλος/α-μαθητής/τρια, γονιός-παιδί).

Αυτό που τονίζεται είναι ότι η παιδαγωγική σχέση, ακόμα και ως σχέση φροντίδας, δεν παύει να αποτελεί μια σχέση «εγγενούς "ανισότητας" η οποία οφείλει, ωστόσο, να προσδιορίζεται κάθε φορά έναντι εξουσιαστικών παρεκκλίσεων» (Θεοδωροπούλου, 2009: 399, 400). Αναδύεται ξανά η διπλή αξίωση της εκπαίδευσης και «ελέγχεται, επιπλέον, η ηθικότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας, στο μέτρο που συγκροτείται ως: 1. μια επενέργεια σε ένα αντικείμενο το οποίο επιλέγεται ως ο δέκτης της [...] 2. ως πρόσκληση ή επιβολή εξόδου του υποκειμένου από τον εαυτό του (πρόσκληση η οποία ακριβώς ταυτίζεται με την ανθρωποποιητική και κοινωνικοποιητική διάσταση της εκπαίδευσης) με δύο γένει δύο στόχους: από τη μια η συνάντηση με τον άλλο και από την άλλη με τον ίδιο του τον εαυτό. Στο επίπεδο αυτό, η δημοκρατική αξίωση

---

<sup>48</sup> Εδώ τίθεται ένα ηθικό ζήτημα για την εκπαίδευση: η εξισορρόπηση του κανονιστικού και συμβατικού στοιχείου με το επιθυμητικό. «Είναι ίσως το σημαντικότερο πρόβλημα της ηθικής, είναι όμως εξίσου σημαντικό να διερευνηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου συνήθως επιλέγονται στρατηγικές προσέγγισης του παιδιού, που προσιδιάζουν είτε στον ένα, είτε στον άλλο πόλο» (Θεοδωροπούλου, 2002: 533).

διασταυρώνεται με την ηθική στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που επενδύει ακριβώς, στην αξία αυτής της διπλής αξίωσης» (Θεοδοροπούλου, 2009: 400)

Το θέμα δεν είναι ποιος/ια τείνει να γίνει ο δήμιος του/της άλλου/ης και ποιος/ια θα υπερισχύσει. Η ουσία της φροντίδας περιγράφεται στο έργο των παιδαγωγών ως το ακριβώς αντίθετο. Μας παρακινεί να αποδεσμευτούμε από το αίσθημα υπεροχής που συνάδει με την εξουσία και να σταθούμε ισότιμα, με αγάπη, σεβασμό και ενσυναίσθηση, κοντά στους/τις μαθητές/τριες και σε όσα χρειάζονται. Δεν τους/τις φροντίζουμε γιατί είμαστε “ανώτεροι”, ούτε για να τους γίνουμε απαραίτητοι και να είναι έρμια εν απουσία μας. Τους/τις φροντίζουμε γιατί είναι άνθρωποι που εξελίσσονται και χρειάζονται ένα στήριγμα για να πατήσουν πάνω και να προχωρήσουν. Όσα βήματα παραπέρα μπορεί ο/η καθένας/μία. «Και αυτό ακριβώς εκφράζει η χρήση του ρήματος *educare*, όταν χαρακτηρίζουμε την εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αγρυπνά πάνω από το παιδί, που το βοηθά να αισθανθεί καλά, να ανακαλύψει παράλληλα τον κόσμο και τη δική του δύναμη να δράσει» (Dupeyron, 2014: 446).

Εν κατακλείδι θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι και οι τρεις παιδαγωγοί συμφωνούν σε αυτό που ο Dupeyron αναφέρει ως την ουσία της εκπαίδευσης: «την παροχή βοήθειας σε ένα πρόσωπο το οποίο αναζητεί μια ζωή αξιοπρεπή και ει δυνατόν συνεκτική» (Dupeyron, 2014: 443)

## 5.2 Η εκπαίδευση του προσώπου

«Το ανθρωπολογικό ερώτημα γύρω από το ανθρώπινο πρόσωπο, αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη ερωτήματα της εκπαίδευσης και του σχολείου. Το να αντιλαμβανόμαστε το ανθρώπινο ον ως πρόσωπο αφενός επηρεάζει τον προσανατολισμό και τις προτεραιότητες του σχολείου, αφετέρου αποτελεί ένα «σταθερό θεμέλιο για την εδραίωση - από παιδαγωγικής άποψης - των αξιών της εκπαίδευσης» (Weigand, 2014: 483).

Λαμβάνοντας υπόψη τον ισχυρισμό της Weigand (2014) ότι η έννοια του προσώπου χαρακτηρίζεται από τρεις στιγμές: το είναι, το γίνεσθαι και το σχετίζεσθαι (Weigand, 2014: 485-488), γίνεται πιο εύκολα ανιχνεύσιμη η συσχέτισή της με την παιδαγωγική θεωρία και πρακτική.

Την πρώτη στιγμή του προσώπου αποτελεί η αρχή - το είναι. Είναι η στιγμή που το ανθρώπινο ορίζεται εξ αρχής ως μια αξία, χωρίς να προσδιορίζεται από οτιδήποτε άλλο. «Το ότι κάποιος είναι πρόσωπο συνιστά μια αρχή του ανθρωπίνου. Αυτό σημαίνει ότι κάθε ανθρώπινο ον, κάθε παιδί και κάθε νέος, είναι ένα πρόσωπο» (Weigand, 2014: 485)

Ως δεύτερη στιγμή ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία το πρόσωπο παίρνει μορφή στο χώρο και το χρόνο και «καλείται να γίνει δημιουργός της ίδιας του της ζωής» (Weigand, 2014: 486). Αυτό συμβαίνει με ένα ξεχωριστό τρόπο για τον καθένα και είναι ακριβώς αυτή η διαδικασία (το γίνεσθαι) που διαφοροποιεί τους ανθρώπους μεταξύ τους, προσδίδοντάς του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. «Η διαδικασία του προσώπου εν τω γίνεσθαι είναι μια διαδικασία που διαρκεί σε όλη μας η ζωή και, ως γνωστόν, το σχολείο συμμετέχει σε αυτή με καθοριστικό τρόπο» (Weigand, 2014: 487).

Το ζήτημα εδώ καθίσταται ηθικό «διότι, από τη στιγμή της αναγνώρισης του άλλου ως άλλου επιλέγονται και συμπεριφορές, ανάλογες με την εικόνα που σχηματίζεται γι' αυτό το άλλο, το χαρακτηρισμό που του αποδίδεται, και τη θέση στην οποία τοποθετείται. Η απάντηση στο ποιο είναι το άλλο, στο πως αντιδρούμε απέναντι σε αυτό και στο τί εν τέλει σημαίνει “άλλο”, κορυφώνεται καθώς διασχίζουμε το τόξο από το φιλοσοφικό στο παιδαγωγικό επίπεδο, εφόσον έτσι, σε γενικές γραμμές, διασχίζουμε το τόξο από τη διερεύνηση των εννοιών και των σχέσεων στην διατεταγμένη εφαρμογή» (Θεοδωροπούλου, 2003-4: 3).

Σε αυτή τη διαδικασία (από το είναι στο γίνεσθαι), όπου η εκπαίδευση παίζει ξεκάθαρα ένα σημαντικό ρόλο, οι τρεις παιδαγωγοί στέκονται δίπλα στο πρόσωπο με ιδιαίτερη προσοχή, λεπτότητα, ενσυναίσθηση και σεβασμό, ή πιο απλά με την έννοια της φροντίδας όπως αναλύθηκε παραπάνω. Προσπαθούν να είναι όσο το δυνατό μη παρεμβατικοί, υπό την έννοια ότι αναγνωρίζουν το ξεχωριστό σχέδιο του κάθε προσώπου.

Αν ο Freire προσπαθεί να πείσει για κάτι τους/τις μαθητές του, αυτό είναι να αντιληφθούν την αξία τους ως άνθρωποι, ασχέτως καταγωγής, φυλής και λοιπών διακρίσεων. Προσπαθεί

περισσότερο από οτιδήποτε άλλο να τους υποστηρίξει να αναπτύξουν το σχέδιό τους, να μπορούν να γίνουν υπεύθυνοι της βιογραφίας τους κι όχι παθητικοί θεατές της μαζοποίησής<sup>49</sup> τους.

Την τρίτη στιγμή του προσώπου αποτελεί η σχεσιακότητα. Προφανώς και πρόκειται για μια επίσης «κρίσιμη στιγμή, κυρίως στον παιδαγωγικό τομέα» (Weigand, 2014: 488). Εδώ περιγράφεται η διαδικασία κατά την οποία το πρόσωπο, όχι μόνο παίρνει μορφή, αλλά βρίσκεται σε σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους, κατ' επέκταση την κοινωνία και την ανθρωπότητα (Weigand, 2014: 488).

Ο Freire, η Montessori και ο Neill φαίνεται να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την ηθική ευθύνη που περικλείεται στην ανάπτυξη των σχέσεων αυτών. Ως παιδαγωγοί υιοθετούν μια στάση στραμμένη προς αυτό που περιγράφει η Weigand: «Για τους εκπαιδευτικούς, η στιγμή της σχεσιακότητας σημαίνει ότι εγείρονται ως ένα Εσύ και ότι αντλούν την παιδαγωγική εξουσία μέσα “από την αποσαφήνιση της άποψής τους, τη διαλογική αιτιολόγηση των απαιτήσεών τους και τα πειστικά κίνητρα των σχεδίων τους”. Τα πρόσωπα βρίσκονται λοιπόν μέσα σε μια σχέση που εδράζεται στην αμοιβαία αναγνώριση και είναι προσανατολισμένη στην επιχειρηματολογία και τον διάλογο» (Weigand, 2014: 488), γεγονός που παραπέμπει στις αρχές μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Ο διάλογος αυτός, δεν μπορεί παρά να ακολουθεί μια αμφίδρομη διαδρομή στα ερωτήματα και να μας βάζει στη διαδικασία αναγνώρισης του άλλου, αλλά πρωτίστως του εαυτού. Όπως αναφέρει η Θεοδωροπούλου: «η ερώτηση για το ποιος είναι ο άλλος όχι μόνο ουδέποτε εξαντλείται, αλλά ουδέποτε παύει να τίθεται, σε συνάρτηση όμως με την αντίστοιχη ερώτηση για το ποιος είμαι εγώ» (Θεοδωροπούλου, 2003-4: 2). Ο διάλογος ενταγμένος στην εκπαίδευση των παιδαγωγών δεν αποτελεί τεχνική επίτευξης των προαποφασισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Με άλλα λόγια δεν εργαλειοποιείται<sup>50</sup> προκειμένου να επιβεβαιώνει την ύπαρξη δημοκρατικών πρακτικών στην

---

<sup>49</sup> Αναφέρει τον όρο “massification” και περιγράφει την αποστροφή του στο γεγονός ότι ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται ως μάζα, ως άμορφο πλήθος.

<sup>50</sup> «Ο διάλογος δεν είναι αυτομάτως η απάντηση στις αυταρχικές μορφές εκπαίδευσης, όπως φιλάρεσκα το εκπαιδευτικό σύστημα παραχωρεί συγκαταθέτοντας στον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό του, ακόμα και αν [...] αναδύεται έντιμη πλην όμως χαλαρή η ανάγκη επικοινωνίας (ως ανάγκη επίσης απενοχοποίησης έναντι μιας εκπαίδευσης, η οποία μέχρι τώρα δεν έδινε βήμα και θέση στο παιδί, δεν το δεχόταν ως ισάξιο μέλος μιας ερευνητικής

εκπαίδευση. Οι παιδαγωγοί ανοίγουν, επί της ουσίας, ένα διάλογο με τον εαυτό τους και με τον άλλο χωρίς να φροντίζουν να διασφαλίσουν την εξέλιξή του.

Κοινό στοιχείο της ηθικής διάστασης στην εκπαίδευση των τριών παιδαγωγών στέκεται η αναγνώριση των εκπαιδευόμενων ως ξεχωριστά πρόσωπα με αξία. Το έργο τους εκκινεί από το σεβασμό προς το πρόσωπο αυτό και την αποδοχή του μοναδικού του σχεδίου αυτοπραγμάτωσης.

### 5.3 Χειραφέτηση

Ο Althouser θεωρεί το σχολικό θεσμό ένα ιδεολογικό μηχανισμό που χρησιμοποιούν οι καπιταλιστικές κοινωνίες προκειμένου να επιβάλουν -και να διατηρήσουν, κατ' αυτό τον τρόπο- την ιδεολογία τους (Althouser, 1999: 91-93). Όπως τονίζει ο ίδιος, πρόκειται για έναν έντεχνα συγκαλυμμένο μοχλό χειραγώγησης που στηρίζεται στην ανα-παραγωγή των σχέσεων εκμεταλλευτή-εκμεταλλεζόμενου (Althouser, 1999: 94) ή καταπιεστή-καταπιεζόμενου, όπως περιγράφει ο Freire. Με εμφανές ειρωνικό πνεύμα αναφέρει: «Το σχολείο σαν ουδέτερο έδαφος, χωρίς επίσημη ιδεολογία (αφού είναι λαϊκό), μέσα στο οποίο σεβάσμιοι διδάσκαλοι της “συνείδησης” και της “ελευθερίας” των παιδιών που τους εμπιστεύεται η κοινωνία και οι “γονείς” τους (ελεύθεροι κι αυτοί, δηλαδή ιδιοκτήτες των παιδιών τους), τα μυσούν στην ελευθερία, στην

---

ομάδας). Ο διάλογος, αντίθετα, είναι η ερώτηση: τι (μπορεί να είναι) διάλογος στην τάξη; Είναι η ομολογία ότι είναι δυνατόν να μη γνωρίζουμε ακόμα τί είναι διάλογος» (Θεοδωροπούλου, 2011: 13).

Αυτό που φαίνεται να επικρατεί σήμερα εντός των εκπαιδευτικών διαδικασιών είναι η δημοκρατική συζήτηση, η οποία όμως και πάλι «επενδύει περισσότερο στη ρυθμιστική ανάγκη της ύπαρξης ενός προσώπου ή μιας ομάδας προσώπων που έχουν δικαίωμα λόγου και άποψης και που μπορούν να έχουν μια πειστική επιρροή στους συνομιλητές τους – δηλαδή, δεν είναι ανιδιοτελής. Η εργαλειοποίηση της συζήτησης, ως παιδαγωγικού εργαλείου, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας κανονικοποίησης της δημοκρατικής πράξης, δεν θα μπορούσε παρά να είναι ένα είδος παραλλοίωσης της δημοκρατικής πρόθεσης του εκπαιδευτικού συστήματος, παραλλοίωση που κρύβει τον ψίθυρο της εξουσίας (κάτι το οποίο άλλωστε παραπέμπει στην υποψία χειραγώγησης) [...] Η συζήτηση «αποκαλύπτει» μια «παράδοση» πτυχή έμφυτη στις σχέσεις ισχύος στη δημοκρατία, δεδομένου ότι ορθολογικοποιεί τη λειτουργία της εξουσίας (ενώ επιπλέον, γίνονται φανερά τα όρια της συζήτησης, τουλάχιστον κάθε φορά που προσκρούουμε στην «αδιαφάνεια ορισμένων "μη συζητήσιμων" θεμάτων», Tozzi, 1996) «Θεοδωροπούλου, 2009: 387)

ηθικότητα στην υπευθυνότητα των ώριμων ανθρώπων, με το παράδειγμά τους, με τις γνώσεις τους, με τα βιβλία και τις “απελευθερωτικές” αρετές τους» (Althouser, 1999: 94-95)

Προφανώς και η έννοια της απελευθέρωσης αναφέρεται σαρκαστικά από τον Althouser. Αντίστοιχα και η ελπίδα της απελευθέρωσης μέσω της εκπαίδευσης φαντάζει ουτοπία, με βάση όσα περιγράφει ο ίδιος. Η δυνατότητα να οδηγήσει η εκπαίδευση προς αυτή την κατεύθυνση εξαφανίζεται όταν αυτή εγκλωβίζεται στη διατήρηση των υπάρχουσών δομών εξουσίας. Η παραπάνω αναφορά μας κάνει να θυμηθούμε τα λόγια του Foucault ότι «οι άνθρωποι ονειρεύτηκαν απελευθερωτικές μηχανές. Αλλά δεν υπάρχουν εξ ορισμού μηχανές ελευθερίας» (Foucault, M. 2001b *Espace, sevoir et pouvoir. Dits écrits II*; 1976-1988. Paris: Gallimard, σ.1096, όπως αναφ. στο Dupeyron, 2014: 451)

Αντιθέτως, για τους τρεις παιδαγωγούς φαίνεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια “απελευθερωτική μηχανή”. Κύριος στόχος της εκπαίδευσης, κατά τους ίδιους, είναι η απελευθέρωση του ατόμου από τις ψευδείς αντιλήψεις για την (κοινωνική) πραγματικότητα. Είναι εμφανές ότι ο Freire υποστηρίζει την παραπάνω αντίληψη, καθώς ως εκπρόσωπος της κριτικής παιδαγωγικής διατείνεται ότι οι άνθρωποι μπορούν μέσα από την εκπαίδευση να αποκτήσουν ξανά (την χαμένη/μπερδευμένη λόγω καταπίεσης) συνείδηση και να αντιληφθούν την πραγματικότητα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τον κόσμο-την κοινωνία που ζουν.

Η Montessori και ο Neill φαίνεται, επίσης, ότι υποστηρίζουν την χειραφετητική διάσταση της εκπαίδευσης, αλλά με έναν διαφορετικό τρόπο. Η Montessori, εστιάζει στην εκπαίδευση από την πρώτη κιόλας στιγμή της γέννησης ενός ανθρώπου (σε αυτά που θα βιώσει, θα (δι-)αισθανθεί από το περιβάλλον του). Όπως διαπιστώνει από τις έρευνές της, ο άνθρωπος, ως πνευματικό και κοινωνικό ον, γεννιέται με έμφυτη την τάση για ανεξαρτησία και διαθέτει από τη φύση του αρετές που θα του εξασφάλιζαν ευπρεπή βίο. Αυτό που επισημαίνει είναι, ότι το ανθρώπινο ον είναι προορισμένο να ζήσει ελεύθερο σε ένα ειρηνικό περιβάλλον, και αυτό θα επιτευχθεί εάν περιοριστούν οι παρεμβάσεις του περιβάλλοντος, εάν δεν σταθούμε εμείς (οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και γενικά οι ενήλικες) εμπόδιο στην εξέλιξή του. Κανένα παιδί δεν πρόκειται να γίνει ένας/μία ενήλικος/η που χειραγωγεί ή χειραγωγείται εάν δεν βιώσει από νεαρή ηλικία σχέσεις εξουσιαστικές, όπως είναι συχνά η σχέση ενηλίκων-παιδιών.



Το ίδιο και ο Neill, θεωρεί ότι εάν τα παιδιά μεγαλώνουν και εκπαιδεύονται σε ένα ελεύθερο περιβάλλον που τα αντιμετωπίζει ισότιμα, δεν μπορεί, παρά να γίνονται υπεύθυνα και ώριμα άτομα, ικανά να συνυπάρχουν σε μια δημοκρατική κοινωνία. Πιστεύει ακράδαντα ότι τα παιδιά πρέπει να χαίρουν αναγνώρισης και αποδοχής και να γαλουχούνται από πρόωμη ηλικία σε δημοκρατικές διαδικασίες.

Από την άλλη πλευρά, δεν μπορεί να μας διαφεύγει το γεγονός ότι ο άνθρωπος μεγαλώνει σε ένα πολύπλοκο και πολύμορφο κόσμο, βιώνει πλήθος συναναστροφών και αποκτά εμπειρίες που δεν περικλείονται και δεν μπορούν να περιοριστούν στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Αυτό που υπενθυμίζεται εδώ είναι ότι η εκπαίδευση αποτελεί χώρο «υπερπεριπλοκότητας και πολυπλοκότητας, όπου το εκφεύγον και τα απρόβλεπτο δεν έχει να κάνει μόνο με τις καταγιγιστικά κινούμενες εξωτερικές συνθήκες αλλά και με τον αναπότρεπτο και δυσπρόσιτο εσωτερικό λόγο των προσώπων» (Θεοδωροπούλου, 2014: 9).

Η χειραφέτηση μέσω της εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι υπόσχεση. Κάτι τέτοιο μοιάζει να οδηγεί σε κυνήγι ιδεωδών, και ελλοχεύει ξανά τον κίνδυνο να επιβολής υποδειγματικών προτύπων. Οι παιδαγωγοί θέλουν περισσότερο να τονίσουν ότι η χειραφέτηση ως έννοια, θα έπρεπε να αποτελεί ένα από τα διακυβεύματα που πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη η εκπαίδευση, εφόσον θέλει να λέγεται ηθική. Φαίνεται να επιβεβαιώνουν την αρχική παραδοχή, ότι η ηθική (συνεπώς και η εκπαίδευση που την εμπεριέχει) δεν συνάδει με κανενός είδους επιβολή (ιδεολογίας, στερεοτύπων κλπ.), αλλά αντίθετα, ανοίγει δρόμους προκειμένου να ανακαλύψει και να υποστηρίξει ο/η καθένας/μία τις δικές του αξίες και ιδανικά, να μπορέσει να καθορίσει τις πράξεις του/της, αναλαμβάνοντας ακολούθως και τις ευθύνες αυτών των πράξεων. Στη διαδρομή αυτή, η εκπαίδευση οφείλει να στέκεται ενθαρρυντικά προς στους/τις εκπαιδευόμενους/ες με στόχο να (προ-)βλέπει για να φροντίσει και να υποστηρίξει, όπου χρειάζεται, όχι όμως να επιβλέπει για να επιβάλει και να διαμορφώσει σύμφωνα με καθολικά πρότυπα αναφοράς.

Φαίνεται εδώ ο ρόλος της ηθικής ως φιλοσοφικός βραχίονας που «κινείται στα θεμέλια και στις αρθρώσεις του παιδαγωγικού λόγου και της παιδαγωγικής πράξης: από τη μια, για να θεμελιώσει και από την άλλη για να ταράξει τα θεμέλια. Σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται να επαναλαμβάνεται το θεμελιώδες παράδοξο: ενώ η ηθική θεμελίωση αποτελεί κεντρικό αίτημα για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εάν αυτή αντιμετωπίζεται ως διαδικασία που απαιτεί υψηλούς

βαθμούς συνειδητότητας, από τη μια οφείλεται να διδάσκονται νόμοι, αξίες, θεσμοί, δικαιώματα και από την άλλη, να διδάσκεται η κριτική στάση. Ακόμα περισσότερο δε, να συγκροτηθεί αυτή η διδασκαλία ως πράξη ελευθερίας – δηλαδή, κατά τον Καντ, να δοθούν στηρίγματα στην επιδίωξη έλλογης ελευθερίας: τα πρόσωπα να αναλάβουν ως έργο δικό τους την αναγνώριση αλλά και την παραγωγή αξιών, και στη συνέχεια να αυτονομηθεί μέσα σε αυτές, διαμέσου αυτών, σε σχέση με αυτές – παράδοξο και διακύβευμα της ηθικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης» (Θεοδωροπούλου, 2002, 2003-4, σπ. αναφ. Θεοδωροπούλου, 2009: 402).

Μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι ο Freire, η Montessori και ο Neill θα θεωρούσαν αποτυχημένη την εκπαίδευση (είτε πρόκειται για την εκπαίδευση που λαμβάνεται από τους γονείς, είτε από το σχολείο) που συνεπάγεται με αβουλία, παθητικότητα, δουλοπρέπεια και υποταγή. Από την άλλη πλευρά, η χειραφέτηση και η εκπαίδευση που στοχεύει προς αυτή, δεν σημαίνει εξέγερση και αναρχία. Αντιθέτως, οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι η εκπαίδευση που στέφεται προς την χειραφέτηση (ή αλλιώς κριτική συνειδητοποίηση, αυτονομία/ειρήνη, ελευθερία, όπως την ορίζει ξεχωριστά ο καθένας), αποτελεί ένα μέσο που οπλίζει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες προκειμένου να διαχειριστούν (ή και να αποφύγουν εξ' αρχής) αυτή την ταλάντωση ανάμεσα στα άκρα. Η εκπαίδευση που περιγράφεται από τους παιδαγωγούς δίνει εφόδια ενάντια σε κάθε είδους φανατισμό (θρησκευτικό, πολιτικό, ιδεολογικό κλπ.). Φαίνεται να προσιδιάζει και με όσα περιγράφει ο Montaigne: «Το άτομο το ηθικά εκπαιδευμένο δεν είναι εκείνο που υπακούει παθητικά στην κοινωνική τάξη, αλλά δεν είναι, επίσης, εκείνο που εξεγείρεται συστηματικά. Ο στόχος της εκπαίδευσης, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο Montaigne, είναι η σοφία της μεσότητας [...] Η ηθική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα η εκπαίδευση του πολιτισμού της συμπεριφοράς και της συμβίωσης» (Vieillard-Baron, 2010: 147).

Η ουσία δεν είναι να εξιδανικεύσουμε ή να απορρίψουμε τη χειραφετητική διάσταση της εκπαίδευσης. Έτσι κι αλλιώς, η ηθική μέσα στο έργο των παιδαγωγών που μελετήθηκαν, δεν εκφράζεται ούτε με την εξιδανίκευση, ούτε με την απόρριψη. Δεν είναι δογματική. Εκφράζεται μέσα από την ικανότητα κρίσης και διάκρισης: την ικανότητα συνειδητοποίησης. Συνειδητοποίηση του ποιος/ια είναι ο/η καθένας/μια σε σχέση με τον εαυτό του, τον άλλο, την κοινωνία και τον κόσμο που ζει.

«Τα σχολεία δεν θα αλλάξουν την κοινωνία, αλλά μπορούμε να δημιουργήσουμε μέσα σε αυτά θύλακες αντίστασης που παρέχουν παιδαγωγικά πρότυπα για νέες μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων – μορφές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες σφαίρες, πιο άμεσα εμπλεκόμενες στον αγώνα για μια νέα ηθική και άποψη κοινωνικής δικαιοσύνης» (Giroux, 2010: 110)

## Συμπεράσματα

Όπως έχει αναφανεί με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα και τη μελέτη του έργου των τριών παιδαγωγών η ηθική στην εκπαίδευση σχετίζεται περισσότερο με τον τρόπο αντιμετώπισης του άλλου. Διαπιστώνεται ότι ως ηθικό δεν αποκαλείται αυτομάτως ό,τι θεωρεί ορθό αυτός/η που βρίσκεται σε θέση ισχύος. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να προγραμματίζεται σαν να πρόκειται για μηχανή: σκοπός – στόχος – μέθοδος – αποτέλεσμα (και στο ενδιάμεσο έλεγχος), γιατί σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι παραγκωνίζει τον άλλο, ξεχνά ότι απευθύνεται σε άνθρωπο.

Στα αρχικά ερωτήματα που τέθηκαν σε σχέση με τα όρια της σχέσης εκπαιδευόμενου/ης, ο Freire, η Montessori και ο Neill απαντούν με την έννοια της δημοκρατίας. Η έννοια δεν αναφέρεται επιφανειακά. Πουθενά στο έργο τους δεν εντοπίστηκαν στοιχεία "έντεχνης καθοδήγησης/μεθόδευσης" προς κάποιο δικό τους προαποφασισμένο μαθησιακό στόχο. Οι στόχοι προκύπτουν και αντίστοιχα αναπροσαρμόζονται ανάλογα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του/της εκπαιδευόμενου/ης. Σε σχέση, λοιπόν, με το ερώτημα: «τί θέλησαν να αλλάξουν στην εκπαίδευση;», μια πρώτη απάντηση θα μπορούσε να είναι: έδωσαν το λόγο στους/τις εκπαιδευόμενους/ες.

Δεν μένουν όμως εκεί. Γιατί το να δίνεις το λόγο -σε κάποιον/α που, ίσως, δεν ξέρει (δεν έχει μάθει ακόμα) πως να τον χρησιμοποιεί- απλώς και μόνο για να προσμετρηθεί ως ένδειξη τήρησης δημοκρατικών διαδικασιών, φαίνεται σαν εμπαιγμός. Οι παιδαγωγοί δεν απευθύνουν τυπικά το λόγο στους/τις μαθητές/τριες, αλλά θέλουν να τους/τις εκπαιδεύσουν έτσι ώστε να έχουν λόγο, να έχουν φωνή και υπόσταση, να μπορούν να αρθρώσουν αντίλογο.

Δεν θέτουν ερωτήσεις αναμένοντας (ή καθοδηγώντας προς) τις "σωστές" απαντήσεις, αλλά προσδοκούν και είναι έτοιμοι να δεχθούν αυτό που δεν γνωρίζουν ακόμα για τον άλλο. Σε αυτή την περίπτωση, ο διάλογος αποκτά ηθικά χαρακτηριστικά, επειδή βασίζεται στο σεβασμό της ετερότητας. Θα λέγαμε ότι σήμερα ο παιδαγωγικός λόγος είναι κυρίως ρυθμιστικός και δεν φαίνεται να καρποφορεί. Οι παιδαγωγοί μας υπενθυμίζουν ένα είδος (φιλοσοφικού, δημοκρατικού) διαλόγου<sup>51</sup> που παρατηρούμε ότι λείπει σήμερα από την εκπαίδευση ή συναντάται σε μεμονωμένες περιπτώσεις (εναπόκειται στη βούληση του/της εκπαιδευτικού).

---

<sup>51</sup> Βλ. Θεοδορωπούλου: 2012, 2013, 2019

Όπως διαπιστώθηκε, ο Freire, η Montessori και ο Neill, ανήκουν στους παιδαγωγούς που άνοιξαν το δρόμο για τη δημοκρατική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση που περιγράφεται στο έργο τους είναι μια αυτό-οργανωμένη μαθησιακή κοινότητα, όπου η γνώση προέρχεται από εγγενή κίνητρα, εντός και εκτός σχολικής αίθουσας, ακολουθώντας το ρυθμό και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Σε σύγκριση με την εκπαίδευση των παιδαγωγών και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές/τριες σήμερα φαίνεται να έρχονται σε επαφή με τα προαποφασισμένα από άλλους/ες ενδιαφέροντά τους, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι παραμένει μια "ψευδαίσθηση" δημοκρατίας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο ερώτημα, λοιπόν, κατά πόσο εντάσσονται σήμερα οι ιδέες αυτών των παιδαγωγών στην εκπαίδευση, μπορεί εύκολα να διαπιστώσει κανείς ότι δεν έχει ακόμα αναγνωριστεί το δικαίωμα των μαθητών/τριών για συμμετοχή, έστω π.χ. στην επιλογή θεματολογίας της διδασκόμενης ύλης, γεγονός που αφήνει την ηθική και την έννοια της δημοκρατίας κάπως μετέωρη.

Το θέμα της χειραφετητικής διάστασης της εκπαίδευσης φαίνεται να τίθεται διαρκώς από τους/τις παιδαγωγούς, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες ότι η ελευθερία<sup>52</sup> δεν πρέπει να είναι υπό διαπραγμάτευση και υπό όρους. Ο/η εκπαιδευόμενος/η δεν χρειάζεται να περιμένει κατευθυντήριες γραμμές για το τί πρέπει να πράξει και πως. Οι τρεις παιδαγωγοί είναι βέβαιοι ότι μπορεί ο/η καθένας/μία να κρίνει και να αποφασίζει για τον εαυτό του και εκεί εντοπίζεται η θέση της ηθικής στην εκπαίδευση: πρέπει να δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσει ο/η μαθητής/τρια τη δική του/της προσέγγιση στη μάθηση με βάση τα ενδιαφέροντά του/της. Και αυτό είναι ένα από τα στοιχεία που θέλησαν να αλλάξουν στην εκπαίδευση: να μην θεωρείται μαζικό προϊόν, αλλά μια ευκαιρία για εξερεύνηση του κόσμου και των δυνατοτήτων τους. Προσδοκούν τα σχολεία να μετατραπούν σε τόπους νοήματος, για όλους/ες μαζί και τον/την καθένα/μία ξεχωριστά.

Σήμερα που η εκπαίδευση στρέφεται σε "νέα εκπαιδευτικά μοντέλα", το επίκεντρο των οποίων όμως φαίνεται να είναι η εύρεση έξυπνων μεθόδων μετάδοσης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, ο Freire, η Montessori και ο Neill έρχονται να μας υπενθυμίσουν ότι μπορεί να υπάρχει και διαφορετικός δρόμος. Όσο σημαντικές κι αν είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες για έναν άνθρωπο θα ήταν ανεπαρκές να ταυτίζαμε την εκπαίδευση μόνο με τη μετάδοση και την

---

<sup>52</sup> «Η «θετική» έννοια της ελευθερίας προκύπτει αν προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα: «Ποιος με κυβερνάει;» Ή: «Ποιος είναι αυτός που θα μου πει τί πρέπει να είμαι και τι δεν πρέπει να είμαι, τι να κάνω ή να γίνω;» (Berlin, 1975: 11).

απόκτηση αυτών, πόσο μάλλον θα ήταν, ίσως, έως και επικίνδυνο να ισοθετούσαμε τη στάση: όσο περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες τόσο το καλύτερο.

Οι παιδαγωγοί δεν εντάσσουν απλώς στο έργο τους τις έννοιες που σχετίζονται με την ηθική στην εκπαίδευση, αλλά φωτίζουν και μια άλλη όψη των εννοιών της ελευθερίας, της φροντίδας, της δημοκρατίας και του διαλόγου. Μας επισημαίνουν ότι οι εν λόγω έννοιες δεν προκύπτουν απλά εν απουσία του αντιθέτου τους. Ελευθερία δεν σημαίνει έλλειψη περιορισμού και δεν είναι κάτι που μπορεί να "μου επιτρέπεται". Φροντίδα δεν σημαίνει ανημποριά του φροντιζόμενου προσώπου, ούτε συνάδει με την υπεροχή και την υποχρέωση. Διάλογος δεν προκύπτει απαραίτητα εν απουσία μονολόγου.

Ακολουθώντας τη φιλοσοφία τους για την εκπαίδευση και τη ζωή καλούμαστε ενδεχομένως να τολμήσουμε να "ξεβουλευτούμε" από τις θέσεις μας και να δεχτούμε το άνοιγμα προς το νέο, -και ακόμη άγνωστο-, φτάνοντας, ίσως, πιο κοντά στην (ηθική) αλήθεια.

### **Προτάσεις για συζήτηση – περαιτέρω έρευνα**

Η παρούσα εργασία εστιάζοντας στο έργο τριών προοδευτικών παιδαγωγών του περασμένου αιώνα φτάνει στο συμπέρασμα ότι η ηθική στην εκπαίδευση μας "αναγκάζει" να δούμε το πρόσωπο του/της εκπαιδευόμενου/ης, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του/της. Μας υπενθυμίζει ότι η εκπαίδευση απευθύνεται σε ένα άλλο πρόσωπο το οποίο πρέπει να σεβαστούμε. Μας καλούν επί της ουσίας να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν είμαστε σε θέση να το γνωρίζουμε και δεν έχουμε δικαίωμα να του επιβληθούμε. Τα παιδιά, οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν αποτελούν ένα μέσο διατήρησης και διαιώνισης των πεποιθήσεών μας, πολύ περισσότερο δε, δεν χρειάζεται να αποτελούν ένα βατήρα πρόσβασης ενός δικού μας ιδεατού εαυτού. Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει ισχυρή αυτοεπίγνωση και ικανότητα συνειδητοποίησης· ζητά από τον/την εκπαιδευτικό να βρίσκεται σε εγρήγορση προκειμένου να αντιλαμβάνεται τα διαφορετικά επίπεδα διάδρασης και τις πιθανές επιδράσεις της προσέγγισής του.

Το έργο τους μας παραπέμπει στη φιλοσοφική εκπαίδευση όπου πρωταγωνιστεί η διαλογική εμπειρία. Όπως επισημαίνει η Θεοδωροπούλου: «Η διαλογική εμπειρία είναι εμπειρία άσκησης και

ως τέτοια οφείλει να έχει πρώτα απασχολήσει τον/την ίδια τον/την εκπαιδευτικό. Δεν βρίσκεται σε όσα έχει και μπορεί (να επιλέξει) να παραχωρήσει, αλλά σε όσα δεν έχει και οφείλει να κάνει τον κόπο και το δρόμο να τα βρει. Ο διάλογος βρίσκεται από τη μεριά του άλλου» (Θεοδωροπούλου, 2011: 19). Που βρίσκεται σήμερα αυτός ο διάλογος; Χρειάζεται περαιτέρω έρευνα γύρω από τα ηθικά ζητήματα που τέθηκαν από τα ευρήματα της εργασίας. Φαίνεται ότι εναπόκεινται στη θέληση (και την ενσυναίσθηση, την προσωπική ηθική, ίσως) του/της εκπαιδευτικού ο τρόπος που θα αντιμετωπίσει/θα φροντίσει τον άλλο, ο τρόπος που θα αντιμετωπίσει τη δυσκολία ή ακόμα και την άρνησή του. Πού στρέφεται, όμως, η εκπαιδευτική πολιτική; Πώς εκπαιδεύεται και πως υποστηρίζεται ο/η εκπαιδευτικός για τα ηθικά ζητήματα που αναπόφευκτα έρχεται να αντιμετωπίσει; Πώς προετοιμάζεται; Ενδιαφέρον θα είχε, επίσης, να ερευνηθεί η μεγάλη αύξηση των μαθησιακών δυσκολιών/ "παρεκκλίνουσων συμπεριφορών" που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια. Θα μπορούσε, σε κάποιες περιπτώσεις, να είναι δυσκολία των μαθητών/τριών να προσαρμοστούν στο σύστημα που τους επιβάλλεται (με βάση όσα περιγράφουν οι παιδαγωγοί), συνεπώς αδυναμία του συστήματος να προσαρμοστεί στις δικές τους ανάγκες;

Τα ευρήματα είναι περιορισμένα και περιγράφουν την οπτική των συγκεκριμένων παιδαγωγών. Το έργο τους μας δίνει ένα κίνητρο να εμβαθύνουμε και να προβληματιστούμε ακόμα περισσότερο σε έννοιες που έχουν να κάνουν με την ηθική στην εκπαίδευση. Μας καθιστά αναγκαίο, ακόμα, να ερευνήσουμε τη συμβολή που θα μπορούσε να έχει η φιλοσοφία στην (και για την) εκπαίδευση, να αναλογιστούμε τα οφέλη που μπορεί να έχει τόσο για την εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού, όσο και του/της εκπαιδευόμενου/ης.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ξενόγλωσση**

Cahill, R. (2000). Summerhill showdown. *Australian Rationalist*, (53), 27-29

Freire, P. (1985). *The politics of education culture, power, and liberation*, trans Macedo, D. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. Continuum. London, New York.

Giroux, X. A. (2010a). Rethinking education as a practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8 (6), 715-721.

Kohan, W. (2021). Why Paulo Freire more than ever? *Academia Letters*, Article 277.

Neill, A. S. (1995). *Summerhill School, A New View of Childhood*, New York: St. Martin's Griffin

Noddings, N. (2013). *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press

Perry, P. (2000). *A composition of consciousness roads of reflection from Freire and Elbow*, PeterLang

### **Ελληνόγλωσση**

Adorno, T., (2000). *Θεωρία της ημιμόρφωσης*, (εισαγ., μτφρ.) Αναγνώστου Λ. Αλεξάνδρεια.

Αλτουσερ, Λ. (1999). *Θέσεις*. Μτφ. Γιατανάγας Ξ. Θεμέλιο.

Berlin, I. (1975). *Δύο έννοιες της ελευθερίας*, Μαρμαρινός Ι. Γ. (μτφρ.)

Chosmky, N., (2011). Δημοκρατία και εκπαίδευση. Στο: Νικολακάκη, Μ. (Επιμ). *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα*, σσ. 101-124. Αθήνα: Σιδέρης.

Γέρου, Θ. (1977α). Εισαγωγή στο *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφ Γ. Κρητικός, σσ. 9-24. Αθήνα: Ράππα.

Giroux, H. (2010b). Αναπαραγωγή και Αντίσταση στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο: Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.



- Giroux, H. (2011). Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος. Στο: Νικολακάκη, Μ. (Επιμ). *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα* σσ. 21-16. Αθήνα: Σιδέρης.
- Γουδέλη, Μ. (1975). *Ψυχική υγιεινή του παιδιού*. Αθήνα: Μοντεσσοριανή σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη.
- Γούναρη, Π. (2014). Για μια κριτική παιδαγωγική της ανυπακοής. *Proceedings of the IV International Conference in Critical Education* σσ. 298-311.
- Dupeyron, J. F (2014). Η εκπαίδευση ως ηθο-ποιητική διαδικασία. Στο Έ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Μτφρ., Εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: όψεις της πράξης* (σσ. 427-452). Αθήνα: Πεδίο. Joosten A. M. (1978). Πρόλογος, στο *Το όραμα μιας νέας αγωγής*, μτφ. Μπάμπης Γραμμένος, Αθήνα: Γλάρος.
- Φαφαλιού, Ε. (2013). Επιστήμονας ή Άγιος; Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της μοντεσσοριανής αγωγής. Στο Χασάπης Δ. (Επιμ.) *Το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: Προβληματισμοί και προοπτικές 20-21 Δεκεμβρίου 2013. Ίδρυμα Μαρίας και Σωτήρη Γουδέλη*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα, 2013.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκου, Χρ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική, θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας, θεωρία και μάθησης*. Αθήνα: Παπαζήση σ.σ. 332-333
- Φραγκούλης, Ι. (2004). Προσωπογραφία Paulo Freire, στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 3, σελ.29-30.
- Frierson, P., R., (2021). The Moral Philosophy of Maria Montessori, *Journal of the American Philosophical Association*, σσ. 1-22. Downloaded from <https://www.cambridge.org/core>.
- Freire, P. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφ Γ. Κρητικός, Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977β). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μτφ Σ. Τσάμης, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Freire, P., (2011). Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο. Στο: Νικολακάκη, Μ. (Επιμ). *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα*, σσ. 87-94. Αθήνα: Σιδέρης.
- Fromm, E. (1972). Πρόλογος στο *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*, μτφ/ Λάμπρος Κ., Αθήνα: Μπουκουμάνη, σελ. 13-22.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2002): Η ηθική της εκπαίδευσης: η μελαγχολία της αμφιθυμίας και η ασύμπτωτη επιθυμία. Στο Πολεμικός Ν., Καϊλα Μ., Καλαβάσης Φρ. (Επιμ), *Εκπαιδευτική*.

*Οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*, Τόμος Γ', Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, Αθήνα, 2002, σσ. 525-536.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2003-4). «?εγώ (άλλος)...? υποκείμενο (αντικείμενο)... Μετέωρη ολοκλήρωση και παιδαγωγικό ανάγωγο (;)», *Παιδαγωγικός Λόγος*, Τόμος Θ', τεύχος 1, σσ. 105-123.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2010). ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Το φάσμα της φιλοσοφίας της παιδείας. Στο Έ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Μτφρ., Εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 19-78.

Θεοδωροπούλου, Ε. (2010β). Η σημασία του "τακτ" για τη φιλοσοφία της παιδείας: ένα κατώφλι, στο Θεοδωροπούλου, Ε., (επιμ., μτφρ., εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*. Αθήνα, Πεδίο, σσ. 377-415.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2012). Η διαλογική εκζήτηση στην εκπαίδευση και η φιλοσοφική δυστροπία, *Διά-λογος*, Επετηρίδα Φιλοσοφικής Έρευνας, Αθήνα: Παπαζήσης, 2012 σσ. 241-269.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2013). Η προβληματοποίηση: προοίμιο στην αναστοχαστική επιταγή. Στο Α. Κοντάκος & Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – 5. Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 47-79.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2014α). Χαιρετισμός. Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα-26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη, Μοσχάτο*. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου. Τόμος Β (σσ. 9). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2014β). ΕΙΣΑΓΩΓΗ: «I would prefer not to» (;). Η πράξη όταν βαθαίνει απότομα. Στο Έ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Μτφρ., Εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: όψεις της πράξης* (σσ. 21-63). Αθήνα: Πεδίο.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2014γ). «Φαντασία νεκρή φανταστείτε»...το παράδοξο μιας επίκλησης στην εκπαίδευση. Στο Σαραφίδου, Κ., (Επιμ.) Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας, «*Η δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*», σσ. 181-200.

Θεοδωροπούλου, Έ., Moreau D. & Cohier C. (Επιστ. Επιμ.) (2018). Η ηθική στην Εκπαίδευση. *Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και φιλοσοφικά ξέφωτα* [Εισαγωγικό σημείωμα]. Ρόδος: Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.).

Θεοδωροπούλου, Έ. (2018). «Στα περί-χωρα του ευ ζην και η 'διορατική θέα των θεμελίων των δυνατών οικοδομημάτων'»/«Dans les parages du bien-être et la 'vue perspicace des fondements des bâtiments possibles'»/«In the sur-roundings of well-being and the 'perspicacious view of the foundations of possible buildings'» στο: *Éthique en Éducation. Dépistages et clairières*

*philosophiques* (dir. Elena K. Théodoropoulou, Didier Moreau, Christiane Gohier). Rhodes : Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique et Appliquée, 2018, σσ. 103-136.

Θεοδοροπούλου, Ε. (2019). Η αντίσταση μιας διαφοράς – περί διαλόγου, στο: *Το Ελληνικό βλέμμα – Revista De Estudos Helênicos*, Ν. 6, <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ellinikovlemma/article/view/48861/32656>

Jutras, Fr. (2014). A deliberative approach to professional ethics in the teaching profession based on its core values. Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα- 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη, Μοσχάτο*. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου. Τόμος Β (σσ. 25-29). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ.

Καμπεζά, Μ. (2008). Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 39-52.

Καλησπέρη, Γ. (2013). Ο ρόλος των γονέων στη μοντεσσοριανή αγωγή. Στο Χασάπης Δ. (Επιμ.) *Το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: Προβληματισμοί και προοπτικές 20-21 Δεκεμβρίου 2013. Ίδρυμα Μαρίας και Σωτήρη Γουδέλη*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα, 2013.

Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λενακάκης, Α. & Τσιπούρας, Σ. (2014). Δημιουργικότητα και Τέχνες στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας με θέμα «Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση»*. Δράμα, 28-29 Νοεμβρίου 2014, σσ. 1082-110.

Meisterjahn-Knebel, G. (2013). Η διεθνής διάδοση της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής: Παγκόσμιες οπτικές και διαπολιτισμικές πτυχές. Στο Χασάπης Δ. (Επιμ.) *Το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: Προβληματισμοί και προοπτικές 20-21 Δεκεμβρίου 2013. Ίδρυμα Μαρίας και Σωτήρη Γουδέλη*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα, 2013.

Montessori, M. (1978). *Το όραμα μιας νέας αγωγής/* μτφ. Μπάμπης Γραμμένος, Αθήνα: Γλάρος.

Montessori, M. (1980). *Ο δεκτικός νους/* μτφ. Ζωή Χατζηδάκη, Αθήνα: Γλάρος.

Montessori, M. (1986). *Παιδαγωγικό μανιφέστο /* μτφ. Μαρίνα Λώμη, Αθήνα: Γλάρος.

Neill, A. S. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*, μτφ. Λάμπρος Κ., Αθήνα: Μπουκουμάνη.

- Neill, A. S. (1975). *Ελευθερία όχι αναρχία*, μτφ/ Γραμμένος Ε., Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Neill, A. S. (1977). *Νηλ, Νηλ, Ορεντζήλ*, Αυτοβιογραφία, μτφ. Μαστοράκη Τζ., Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Νικολακάκη, Μ. (2011). «Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και Δυνατότητες». Στο: Νικολακάκη, Μ. (Επιμ). *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπάς, Α. (1985). Η εκπαίδευση στο μεταίχμιο της αυταρχικής και αντιαυταρχικής αγωγής, στο: *Παιδαγωγική επιθεώρηση*. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6557/6586>
- Παπαστεφανάκη, Ε. (2014). Η Ρόζα Ιμβριώτη και το εκπαιδευτικό της έργο. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο 10, 11, 12 Οκτωβρίου 2014 σσ. 310-316.
- Παπαστεφανάκη, Ε. (2015). «Η Ρόζα της εκπαίδευσης, της επανάστασης». Η ιδεολογική χρήση των Ελλήνων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Η περίπτωση της Ρόζας Ιμβριώτη. Στο Ι.Α.Κ.Ε. 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο.
- Παπαστεφάνου, Μ. (2010). Φιλοσοφία, ηθική, και εκπαίδευση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές* σσ. 55-65. Αθήνα: Κριτική.
- Πέτρου, Α. (2010). Παιδεία, εκπαίδευση, ηθική της χειραφέτησης και δημοκρατική πολιτεότητα. Στο: Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.). *Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Αλέξιος Πέτρου Ηθική και εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική, σσ. 119-135.
- Saffange J. F. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Επιμ. Jean Saussaye, μτφ. Καρακατσάνη, Δ. σσ. 291-309.
- Severino, A. J., (2014). ΠΡΟΛΟΓΟΣ: Η φιλοσοφία της Παιδείας σήμερα. Στο Έ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Μτφρ., Εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: όψεις της πράξης* (σσ. 13-19). Αθήνα: Πεδίο.
- Strand, T. (2014). Η φιλοσοφία της παιδείας στο παρόν. Στο Έ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Μτφρ., Εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: όψεις της πράξης* (σσ. 99-119). Αθήνα: Πεδίο.
- Χασάπης, Δ. (2013). Εισαγωγή, στο Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της μοντεσσοριανής αγωγής. Στο Χασάπης Δ. (Επιμ.) *Το μοντεσσοριανό σύστημα εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: Προβληματισμοί και προοπτικές 20-21 Δεκεμβρίου 2013. Ίδρυμα Μαρίας και Σωτήρη Γουδέλη*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα, 2013.

Weigand, G. (2014). Η σχολή του προσώπου. Στο Έ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Μτφρ., Εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: όψεις της πράξης* (σσ. 483-501). Αθήνα: Πεδίο.