



ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΥ, ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ *ΠΡΟΣ ΕΠΙΣΤΑΣΗ*

ΠΑΝΟΥ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ

Α. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην μελέτη αυτή πρόθεση είχαμε να διερευνήσουμε ένα εννοιολογικό και μεθοδολογικό πρόβλημα της φιλοσοφίας της παιδείας. Το πρώτο πρόβλημα αφορά τον ίδιο τον χαρακτηρισμό του αντικειμένου της φιλοσοφίας της παιδείας¹: πρέπει να ονομάζεται φιλοσοφία, ιδεολογία ή θεωρία το αντικείμενο αυτό; Το δεύτερο αφορά την μέθοδο προσεγγίσεως αυτού του αντικειμένου: πρέπει να ακολουθείται η θεματική, η συστημική, η αναλυτική, η κατά φιλόσοφο μέθοδος ή πιθανόν κάποια άλλη μέθοδος; Δυστυχώς, λόγω της μεγάλης εκτάσεως του κειμένου, θα περιορισθούμε στη διερεύνηση μόνο των δύο πρώτων προβλημάτων.

Η σπουδαιότητα του πρώτου προβλήματος είναι προφανής καθ' ότι αναφέρεται στον χαρακτηρισμό της «φύσεως» του αναφερομένου αντικειμένου και άρα, στο

* Η παρούσα στήλη έχει ως σκοπό να συνδέσει τη φιλοσοφία με την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Θέματα της Στοιχειώδους, Δευτεροβάθμιας και Ανωτάτης εκπαίδευσης που σχετίζονται με τις αναζητήσεις της φιλοσοφίας ή που απαιτούν την εμπλοκή της φιλοσοφίας για το φωτισμό τους, εμπίπτουν στην αρμοδιότητα της παρούσης στήλης.

Παρακαλούνται οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και όσοι ενδιαφέρονται για τα θεωρητικά προβλήματα της εκπαίδευσης να συνεργασθούν με τη στήλη και να επικοινωνούν με τους συντάκτες της.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΝΙΚΟΣ ΜΑΚΡΗΣ
ΚΩΣΤΑΣ ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ
ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΑΝΕΡΗΣ
ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΠΛΗΣΣΗΣ
ΝΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ
✓ ΠΑΝΟΣ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ
ΝΙΚΟΣ ΣΠΑΝΟΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΑΦΑΡΑΣ

ΜΑΡΚΟΣ ΒΑΡΔΑΚΗΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΒΡΕΤΤΑΚΟΣ
ΦΑΝΟΥΡΙΟΣ ΒΩΡΟΣ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΣ
ΜΥΡΤΩ ΔΡΑΓΩΝΑ-ΜΟΝΑΧΟΥ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗΣ
ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΚΑΤΣΙΜΑΝΗΣ
ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΟΥΤΣΑΚΟΣ
ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΚΩΣΤΑΡΑΣ

νόημα το οποίο δίδομε στο συγκεκριμένο αντικείμενο· και συγχρόνως στην στάση μας προς αυτό. Η ορισμένη ονομασία προσδίδει και ένα νόημα στο αντικείμενο το δε νόημα υποδηλώνει και συγκεκριμένες προσδοκίες σχετικά με την εγκυρότητα των πορισμάτων αλλά και της μεθοδολογίας αυτού του αντικείμενου. Η λύση επομένως του προβλήματος του χαρακτηρισμού είτε ως φιλοσοφίας είτε ως ιδεολογίας είτε ως θεωρίας, θα μας προσφέρει τουλάχιστον εννοιολογική και νοηματική σαφήνεια και καθαρότητα.

Η σπουδαιότητα του δεύτερου προβλήματος είναι λιγότερο προφανής· η μέθοδος προσεγγίσεως όμως καθορίζει, σε ένα μεγάλο βαθμό, εάν και κατά πόσον μπορεί να μελετήσει κανείς συστηματικά, αποδοτικά και με σχετική ευκολία και οικονομία τις φιλοσοφίες της αγωγής. Η εύρεση και η εφαρμογή επομένως της προσφορότερης μεθόδου προσεγγίσεως θα συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου και κόπου, καθώς και στην αποτελεσματικότερη μάθηση των φοιτητών ως μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Η σπουδαιότητα του τρίτου προβλήματος είναι ανάλογη με του δεύτερου διότι επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα αντικρύσουμε τις φιλοσοφίες της αγωγής, καθώς και την σημασία την οποία θα προσδώσουμε σε αυτές, ανάλογα με το αν τις θεωρούμε ισάξιες και ισότιμες ή όχι. Η αρχική μας αξιολογική θεώρηση θα δηλώσει και τις προσδοκίες μας σχετικά με την ποιότητα και την δύναμη των θέσεων και λύσεων κάθε μιας φιλοσοφίας. Η διαμόρφωση επομένως του καταλληλοτέρου τρόπου ταξινομήσεως θα συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση της ικανότητας του μελετητή να ελέγξει τον βαθμό πληρότητας, με τον οποίο απαντούν στα ερωτήματα της αγωγής οι διάφορες φιλοσοφίες, και συνακόλουθα, εάν και κατά πόσον είναι καλοί ή όχι οδηγοί στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον θα του δώσει την δυνατότητα να δει καθαρότερα τις ομοιότητες και τις διαφορές του, και άρα τις συγγένειες και τις αντιθέσεις τους.

Αυτή είναι η δεύτερη προσπάθειά μας για την εξεύρεση ικανοποιητικών λύσεων στα εξεταζόμενα προβλήματα. Η πρώτη απόπειρα έγινε με αφορμή την έκδοση του βιβλίου μας *Φιλοσοφία της παιδείας*² και ενσωματώθηκε σε αυτό. Μετά από παραπέρα μελέτη και σκέψη πολύ, διαμορφώσαμε ορισμένες νέες λύσεις, τροποποιήσαμε άλλες και αναδιατυπώσαμε μερικές άλλες, τις οποίες επιθυμούμε να θέσουμε υπό την κρίση των φιλοσοφούντων. Αποτολμούμε αυτή την μορφή ανακοινώσεως, διότι θέλομε να πιστεύομε ότι οι προτεινόμενες λύσεις, αλλά και η συλλογιστική επιλύσεώς των, είναι πιθανόν να συμβάλουν σε ένα κάποιο βαθμό, η πρώτη στην μείωση της νοηματικής συγχύσεως και την κατάδειξη της ταυτότητας της φιλοσοφίας της παιδείας, η δεύτερη στην πληρέστερη καταγραφή και την βαθύτερη κατανόηση της σημασίας των μεθόδων προσεγγίσεως και των συνεπαγομένων των, και η τρίτη στην διαφορική και διακριτική θέαση των φιλοσοφιών της παιδείας και την συστηματικότερη και γονιμότερη μελέτη και γνώση των.

Παραμένει δυστυχώς ανεξέταστο το πρόβλημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των λύσεων, τις οποίες προσφέρουν οι διάφορες φιλοσοφίες της αγωγής: Πώς γνωρίζομε ή μπορούμε να γνωρίσομε, εάν και κατά πόσον οι προσφερόμενες λύσεις οδηγούν όντως σε επιθυμητά και προβλέψιμα αποτελέσματα, για να είμαστε έτσι σε θέση να κρίνομε τις φιλοσοφίες και συνεπώς να αποδεχθούμε τις λειτουργικές και να απορρίψομε τις δυσλειτουργικές;

B. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΩΝ

Πώς θα ονομάσομε, και γιατί, κάθε σύστημα σκέψεως το οποίο έχει ως αντικείμενο μελέτης τους επιδιωχθησόμενους σκοπούς της αγωγής των νέων, τα προσφορότερα μέσα και τα κριτήρια ελέγχου της πραγματώσεως των σκοπών, καθώς και την δέουσα σχέση σχολείου - κοινωνίας;

Τρεις είναι οι γνωστότερες ονομασίες: «εκπαιδευτική θεωρία», «εκπαιδευτική ιδεολογία», «εκπαιδευτική φιλοσοφία» ή φιλοσοφία της αγωγής ή ευρύτερα: φιλοσοφία της παιδείας. Ποιά από τις τρεις ονομασίες θεωρούμε σωστή ή σχετικώς σωστή; Θα απαντήσομε στο ερώτημα αναλύοντας και διευκρινίζοντας το νόημα αυτών των όρων και χρησιμοποιώντας όσο γίνεται συνοπτικότερη επιχειρηματολογία.

1. Η *θεωρία*, ως μερική γενίκευση, αναφέρεται στο ΤΙ ΕΙΝΑΙ, και ως εκ τούτου, βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και πορίσματα. Ως εμπειρική γενίκευση, δεν είναι δυνατόν να απαντήσει σε αξιολογικά ερωτήματα ή να ερμηνεύσει αξιολογικές κρίσεις. Μπορεί, π.χ., να μας πει μια θεωρία ποιός πρέπει να είναι ο επιθυμητός και επιδιωκτέος σκοπός της αγωγής των νέων;

Κάθε θεωρία είναι ανατρέψιμη, εφ' όσον στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και πορίσματα, τα οποία μπορούν να ανατραπούν ανά πάσαν στιγμή. Εάν τα δεδομένα ή τα πορίσματα ανατραπούν, ανατρέπεται και η θεωρία, και κατά συνέπεια αυτό, περί του οποίου ομιλεί. Η εκπαιδευτική λειτουργία όμως δεν είναι πρόβλημα να εκτίθεται στον κίνδυνο να διακόπτεται κάθε φορά που αναθεωρείται ή ανατρέπεται η θεωρία, η οποία την καθοδηγεί. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται κάτι πιο σταθερό και διαρκές από μια οιοσδήποτε διάψευση εκπαιδευτική θεωρία.

Για τους λόγους αυτούς και άλλους, τους οποίους δεν είναι ανάγκη να αναφέρουμε εδώ, κρίνομε τον όρο «θεωρία» ανακριβή και ελλιπή για να χαρακτηρίζει συστήματα σκέψεως, τα οποία αναφέρονται στους επιδιωχθησόμενους σκοπούς της αγωγής και τα αντίστοιχα πρόσφορα μέσα υλοποίησής των, καθώς και την πρόβλεψη σχέση σχολείου και κοινωνίας.

Ο όρος «θεωρία» είναι δόκιμος μόνο όταν εκφράζει οργανωμένα σύνολα γνώσεων, τα οποία αναφέρονται σε εμπειρικά ερωτήματα, όπως π.χ. «Ποιά εκπαιδευτικά μέσα είναι δυνατόν να πραγματώσουν τον δεδομένο σκοπό της αγωγής;» ή «ποιά είναι η απολεσματικότερη μέθοδος αξιολογήσεως των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας - διεργασίας;». Όλα τα ερωτήματα, τα περιγραφικά της αγωγικής λειτουργίας, ανήκουν στον κλάδο της παιδαγωγικής ή Θεωρίας της παιδείας (Θεωρία και πράξη της αγωγής). Όλα τα ερωτήματα, τα κανονιστικά της αγωγικής λειτουργίας, ανήκουν στον κλάδο της Φιλοσοφίας της Παιδείας.

Ως παράδειγμα έργου εις το οποίο χρησιμοποιείται ο όρος θεωρία, με τέτοια ανακρίβεια η οποία προκαλεί νοηματική σύγχυση, αναφέρομε το βιβλίο του R. Pratte, *Contemporary Theories of Education*.³

2. Η *ιδεολογία*, ως σύνολο πεποιθήσεων, προθέσεων και προσδοκιών, αναφέρεται στο ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ή ΝΑ ΓΙΝΕΙ, και ως εκ τούτου, βασίζεται εν μέρει σε εμπειρικά δεδομένα και εν μέρει σε αξιωματικές και αξιολογικές παραδοχές. Σκοπεύει δε η ιδεολογία (λειτουργεί δηλ.) εις το να δικαιολογήσει μια κατάσταση ή να συνδράμει στην δημιουργία μιας νέας. Το ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ περιέχει το τί και το γιατί,

αλλά αυτά αγγίζουν το «ότι» και το «διότι» του θρησκευτικού δόγματος· ανάγονται δηλ. σε διακηρύξεις πίστεως μάλλον παρά σε επιχειρήματα: εμπειρικά, λογικά και αξιολογικά. Συνεπώς, η αποδοχή της «αλήθειας» μιας ιδεολογίας είναι σχεδόν θέμα πίστεως.

Κάθε ιδεολογία είναι μη ανατρέψιμη. Γίνεται αποδεκτή ή επιβάλλεται, συνήθως δια της υπέρτερης βίας, και απορρίπτεται ή καταλύεται, πάλι δια της υπέρτερης βίας — όχι δια της καλύτερης επιχειρηματολογίας. Η εκπαιδευτική λειτουργία όμως δεν είναι πρόπον να στηρίζεται σε δόγματα, ούτε αποδέχεται την βία ως τρόπο επίλυσεως ιδεολογικών διαφορών ή «αποδοχής δια της επιβολής» ιδεών και θέσεων. Στηρίζεται και συντηρείται ως εκ της φύσεως της αποστολής της, στον ανθρώπινο λόγο και αποδέχεται μόνον επιχειρήματα. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί, και δεν πρέπει, να εκτίθεται στον κίνδυνο να χαρακτηρίζεται τότε ορθόδοξος και τότε αιρετικός, ούτε να εμπλέκεται σε σχετικές ιδεολογικές διαμάχες, υποστηρίζοντας ή δικαιολογώντας την πρακτική του, κατά την εκτέλεση του μορφωτικού — παιδευτικού έργου του. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται κάτι σταθερό μεν αλλά αναθεωρήσιμο· άρα βελτιώσιμο.

Ο όρος ιδεολογία έχει έναν έντονα προσυλητιστικό και προπαγανδιστικό χαρακτήρα, ο οποίος είναι ριζικώς αντίθετος προς την λειτουργία της παιδείας — η οποία είναι ή δεν μπορεί να είναι άλλη, από την ελεύθερη (ή την ανθρωπίνως ελεύθερη) διαμόρφωση αξιών, απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η κατήχηση (indoctrination), το κύριο χαρακτηριστικό του προσυλητισμού, έρχεται σε αντίθεση με την διαφώτιση, το κύριο χαρακτηριστικό της παιδείας.

Για τους λόγους αυτούς, και άλλους, τους οποίους δεν είναι ανάγκη να αναφέρουμε εδώ, κρίνουμε τον όρο «ιδεολογία» ανακριβή και παραπλανητικό για να χαρακτηρίζει συστήματα σκέψεως, τα οποία αναφέρονται στους επιδιωχθησόμενους σκοπούς της αγωγής και τα αντίστοιχα πρόσφορα μέσα υλοποιήσεώς των καθώς και στην δέουσα σχέση σχολείου και κοινωνίας.

Ως παράδειγμα έργου εις το οποίο χρησιμοποιείται ο όρος ιδεολογία, με ανεπαρέκστατη δυστυχώς αιτιολόγηση, αναφέρομε το βιβλίο του W.F. O' Neill, *Educational Ideologies, Contemporary Expressions of Educational Philosophies*.⁴

3. Η *Φιλοσοφία*, ως συγκροτημένο σύστημα θέσεων και υποθέσεων (καταφάσεων και εικασιών) καθώς και τρόπων σκέψεως, στηρίζεται εν μέρει σε εμπειρικά δεδομένα και πορίσματα, εν μέρει σε αξιωματικές παραδοχές και αξιολογικές κρίσεις και εν μέρει σε λογικά συμπεράσματα, τα οποία συνάγονται από τις παραδοχές και τα δεδομένα. Η φιλοσοφία αναφέρεται όχι μόνο στο *ΤΙ ΕΙΝΑΙ* και στο *ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ*, αλλά και στο αιτιολογημένο *ΔΙΟΤΙ*. Συνεπώς η «αλήθεια» ή η αποδοχή της αλήθειας μιας φιλοσοφίας ευρίσκεται/εξαρτάται από την «ποιότητα» των επιχειρημάτων της.

Κάθε φιλοσοφία είναι, ως ένα βαθμό, ανατρέψιμη και βελτιώσιμη. Εάν τα δεδομένα ή τα εμπειρικά πορίσματα ή οι αξιολογικές κρίσεις ή οι αξιωματικές παραδοχές αλλάξουν ή τα επιχειρήματα ή τα συμπεράσματα βελτιωθούν, τότε είναι δυνατόν να ανασυγκροτηθεί και εν μέρει να βελτιωθεί ένα φιλοσοφικό σύστημα. Το «τι είναι», το «τι πρέπει», και το «γιατί πρέπει», είναι προφανές ότι αλληλοεπηρεάζονται και τροποποιούνται ανάλογα με τις αλλαγές οι οποίες επέρχονται σε οποιοδήποτε από αυτά. Τα νέα επιστημονικά πορίσματα, π.χ. τροποποιούν το «τι», αυτό εν συνεχεία

επιδρά στο «τι πρέπει» και αυτό στο «γιατί πρέπει». Το τελευταίο οδηγεί σε νέα ερμηνεία των δεδομένων ή των πορισμάτων, κ.ο.κ. σε μια ατέρμονα ανελκτική πορεία αναζητήσεων, αναθεωρήσεων, σημασιολογήσεων... Αυτή τούτη η συνεχής πορεία ανέλιξης καταδειχνει την αναγκαιότητα του λόγου για τον οποίο κάθε γενιά έχει το δικαίωμα και την υποχρέωση να επανεξετάζει το ζήτημα των επιδιωχθησόμενων σκοπών της αγωγής, των προσφοροτέρων μέσων υλοποίησής των, καθώς και των επιθυμητών σχέσεων σχολείου-κοινωνίας, ώστε η παρεχόμενη αγωγή να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες, στις νεώτερες αντιλήψεις και στις καινούργιες αξίες της επερχόμενης γενεάς.

Ο χαρακτηρισμός «Φιλοσοφία της παιδείας» περιέχει και την *θεωρητική* διάσταση της κάθε εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, εφ' όσον οι ε.φ. αναφέρονται σε εμπειρικά πορίσματα τα οποία, όταν επαληθεύονται, την ενισχύουν και όταν δεν επαληθεύονται, την αποδυναμώνουν· περιέχει και την *ιδεολογική* διάσταση της κάθε εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, εφ' όσον οι ε.φ. αναφέρονται στην δέουσα σχέση σχολείου - κοινωνίας, η οποία προσδιορίζει τον επιθυμητό κοινωνικό ρόλο του σχολείου (δεν αποδέχεται δηλ. αδιάφορα αυτό ή εκείνο το ιδανικό)· περιέχει επίσης και την *μεταφυσική* διάσταση της κάθε εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, εφ' όσον οι ε.φ. αναφέρονται στα καθολικά και πανανθρώπινα στοιχεία της αγωγικής διαδικασίας - διεργασίας, και δεν περιορίζονται μόνο στα στοιχεία της εντοπιότητας και της καιρικότητας της κάθε κοινωνίας.

Για τους λόγους αυτούς και άλλους σχετικούς, κρίνομε ότι ο όρος «φιλοσοφία» είναι ακριβέστερος και δεόντως περιγραφικός και δηλωτικός του αντικειμένου, το οποίο αναφέρεται στους επιδιωχθησόμενους μορφωτικούς σκοπούς και τα αντίστοιχα πρόσφορα μέσα υλοποίησής των, καθώς και στην δέουσα σχέση σχολείου - κοινωνίας.

Ως παράδειγμα έργου εις το οποίο χρησιμοποιείται ο όρος φιλοσοφία, αναφέρομε το κλασικό βιβλίο του J. S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*.⁵

Η ονομασία «Φιλοσοφία της παιδείας» και όχι «εκπαιδευτική ιδεολογία» ή «εκπαιδευτική θεωρία» κρίνομε ότι αποτελεί την σωστή λύση του προβλήματος του χαρακτηρισμού του αντικειμένου της αγωγής.

Γ. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΣ

Ποιά μέθοδο θεωρούμε καταλληλότερη για την προσέγγιση του αντικειμένου της Φιλοσοφίας της παιδείας; Ειδικότερα, ποιά μέθοδος προσεγγίσεως, κατά την κρίση μας, είναι πιθανότατα η πιο αποτελεσματική και αποδοτική για την παρουσίαση, ανάπτυξη και συζήτηση των φιλοσοφιών της αγωγής σε φοιτητές, μελλοντικούς εκπαιδευτικούς; Θα απαντήσομε στο ερώτημα αφού πρώτα εκθέσομε συνοπτικώς τις κυριότερες και γνωστότερες μεθόδους και κατόπιν τις αναλύσομε κριτικά και τις αξιολογήσομε συγκριτικά.

Οι κυριότερες και γνωστότερες μέθοδοι προσεγγίσεως της φιλοσοφίας της παιδείας είναι η συστηματική, η προβληματική (θεματική), η αναλυτική και η κατά φιλόσοφο μέθοδος· στις μεθόδους αυτές θα προσθέσομε και την συνδιαλεκτική, την οποία παρουσιάζομε για πρώτη φορά σε αυτή τη μελέτη.

1. Η *συστημική* μέθοδος προσεγγίζει τα ερωτήματα, τα οποία αφορούν την αγωγή των νέων, κατά φιλοσοφική σχολή παρέχοντας ολοκληρωμένο σύστημα λύσεων και απαντήσεων. Όταν ακολουθείται αυτή η μέθοδος, επιλέγονται πρώτα οι φιλοσοφίες της αγωγής, οι οποίες, κατά την κρίση του συγγραφέως, είναι πιθανόν να λύσουν ή να διασαφηνίσουν τα προβλήματα της αγωγής και μετά εκτίθενται οι θέσεις και οι λύσεις, καθώς και οι αντίστοιχες αιτιολογήσεις, τις οποίες προσφέρει κάθε φιλοσοφία της αγωγής, στα διάφορα προβλήματα της αγωγής, όπως το πρόβλημα των επιθυμητών και λειτουργικών σκοπών, το πρόβλημα του επιθυμητού και εφικτού προγράμματος σπουδών, το πρόβλημα των αναγκαίων και επωφελών σχέσεων παιδαγωγικών - εκπαιδευομένων, το πρόβλημα των αποτελεσματικών και αποδοτικών μεθόδων διδασκαλίας μάθησης, και αξιολόγησης, κ.ο.κ.

Η δομή της συστημικής μεθόδου μπορεί να παρασταθεί ως εξής:

	Λύση (θέση) στο α πρόβλημα
«Χ» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ	Λύση (θέση) στο β πρόβλημα
	Λύση (θέση) στο γ πρόβλημα

Στα περισσότερα και αξιολογότερα ίσως βιβλία φιλοσοφίας της παιδείας, στον ελληνόφωνο και αγγλόφωνο κόσμο, χρησιμοποιείται η συστημική μέθοδος προσεγγίσεως. Ως παράδειγμα εφαρμογής της συστημικής μεθόδου αναφέρομε το έργο του J.D. Butler *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*.⁶

2. Η *Προβληματική (θεματική)* μέθοδος προσεγγίζει τα ερωτήματα, τα οποία αφορούν την αγωγή των νέων κατά πρόβλημα και θέμα, παρέχοντας τις απαντήσεις στην αντίστοιχη σειρά. Όταν ακολουθείται η μέθοδος αυτή, προσδιορίζονται πρώτα τα ερωτήματα, τα οποία κρίνει ο συγγραφέας ότι πρέπει να απαντηθούν, και μετά παρατίθενται οι απαντήσεις τις οποίες προσφέρει κάθε μια από τις φιλοσοφίες της αγωγής και τις οποίες επιθυμεί να συμβουλευθεί.

Ας πάρουμε ένα παράδειγμα, για να κάνομε σαφέστερη την μέθοδο αυτή, υποθέτοντας ότι υπό διερεύνηση είναι το πρόβλημα των σκοπών της αγωγής. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή την προσέγγιση, θα αναζητήσομε τις λύσεις, τις οποίες δίνουν στο πρόβλημα αυτό η ιδεαλιστική π.χ. φιλοσοφία της αγωγής, η ρεαλιστική, η πραγματιστική, κτλ. Αφού θα έχομε εκθέσει τις απαντήσεις οι οποίες μας ενδιαφέρουν, θα επιλέξομε την κατά την γνώμη μας σωστότερη απάντηση (προφανώς μετά από κριτική ανάλυση και αξιολόγηση) ή θα αναζητήσομε τα κοινά σημεία αυτών των απαντήσεων ή θα προχωρήσομε στην σύνθεση μιας γενικότερης(ς) απάντησης ή θα σχολιάσομε τις απαντήσεις ή θα αρκεσθούμε απλώς στην παράθεση των απαντήσεων, ή θα κάνομε ό,τι άλλο κρίνομε σωστό και σύμφωνο με τον σκοπό της μελέτης μας. Οι απαντήσεις, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, είναι αναλυτικές και αμέσως συγκρίσιμες.

Η δομή της προβληματικής (θεματικής) μεθόδου μπορεί να παρασταθεί ως εξής:

	Λύση 1η — κατά την ιδεαλιστική π.χ. φ.α.
ΠΡΟΒΛΗΜΑ «α»	Λύση 2η — κατά την ρεαλιστική π.χ. φ.α.
	Λύση 3η — κατά την πραγματιστική π.χ. φ.α.

Πολλά αξιόλογα βιβλία, στον ελληνόφωνο και αγγλόφωνο κόσμο, τα οποία ακολουθούν την προβληματική (θεματική) μέθοδο προσεγγίσεως δεν υπάρχουν. Ως παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου αυτής αναφέρομε το βιβλίο του J.S. Grubacher, *A History of the Problems of Education*.⁷

3. Η *αναλυτική* μέθοδος προσεγγίζει τα ερωτήματα, τα οποία αφορούν την αγωγή των νέων, όχι τόσο με σκοπό να τα απαντήσει — εάν μπορεί βεβαίως να τα απαντήσει, διότι το θεωρούμε αυτό αδύνατον ή σχεδόν αδύνατον, λόγω ακριβώς της φύσεως της αναλυτικής φιλοσοφίας, στην οποία στηρίζεται αυτή η μέθοδος — όσο α) να αναλύσει, να διευκρινήσει και να ξεκαθαρίσει τα νοήματα όρων ή προτάσεων, τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όταν συζητούν π.χ. περί των σκοπών και μέσων της αγωγής (νοηματική ή σημασιολογική ανάλυση)· β) να ελέγξει την ορθότητα της διαδικασίας συναγωγής συμπερασμάτων (λογική ανάλυση)· γ) να διαπιστώσει την εμπειρική επάρκεια συγκεκριμένων παραδοχών ή προτάσεων, χρησιμοποιώντας κυρίως την επιστημονική μέθοδο επαληθεύσεως (εμπειρική ανάλυση).

Πολλά βιβλία έχουν γραφεί τα τελευταία τριάντα χρόνια, τα οποία ακολουθούν την αναλυτική μέθοδο προσεγγίσεως.⁸ Ως δείγμα εφαρμογής αυτής της μεθόδου αναφέρομε το βιβλίο του R.S. Peters, *Ethics and Education*.⁹

4. Η *κατά φιλόσοφο μέθοδος* προσεγγίζει τα ερωτήματα, τα οποία αφορούν την αγωγή των νέων, σύμφωνα με το σύστημα κάθε φιλοσόφου της παιδείας, εκθέτοντας τις απαντήσεις τις οποίες δίνουν οι επιλεγμένοι για την μελέτη μας φιλόσοφοι. Επειδή υπάρχει μεγάλη ποικιλία στα θέματα, τα οποία θίγουν, την έμφαση την οποία δίνουν καθώς και την σειρά την οποία ακολουθούν οι συγγραφείς βιβλίων φιλοσοφιών της παιδείας δεν είναι δυνατόν να διακρίνομε και να περιγράψομε την συγκεκριμένη δομή αυτής της μεθόδου προσεγγίσεως.

Πολλά βιβλία φιλοσοφίας της παιδείας έχουν γραφεί με αυτή την μέθοδο. Ως δείγμα εφαρμογής της κατά φιλόσοφο μεθόδου αναφέρομε το έργο του W. Franke-
na, *Three Historical Philosophers of Education: Aristotle, Kant and Dewey*.¹⁰

5. Η *συνδιαλεκτική* μέθοδος προσεγγίζει τα ερωτήματα, τα οποία αφορούν την αγωγή των νέων με ένα συνδυαστικό τρόπο. Ακολουθεί την συστηματική μέθοδο στο εκθετικό μέρος — το μέρος του βιβλίου όπου παρουσιάζονται επιλεγμένες σημαντικές φιλοσοφίες της αγωγής· την αναλυτική μέθοδο στο κριτικό—στοχαστικό (ή παραγωγικό/πραξιακό), το μέρος όπου αναλύονται, κρίνονται και αξιολογούνται οι φιλοσοφίες της αγωγής και όπου παρέχονται θέματα για την πρακτική άσκηση στο φιλοσοφείν των μελετητών—μελλοντικών εκπαιδευτικών (το μέρος όπου παράγεται φιλοσοφικός λόγος από τον συγγραφέα και ζητείται να παραχθεί λόγος φιλοσοφικός και από τον μελετητή του βιβλίου)· και την προβληματική (θεματική) μέθοδο στο καταληκτικό μέρος, το μέρος δηλαδή όπου επανεκτίθενται συνοπτικός οι βασικές θέσεις - απαντήσεις των εξεταζομένων φιλοσοφιών της αγωγής κατά πρόβλημα και θέμα, σε συγκριτική αντιπαράθεση.

Η συνδιαλεκτική μέθοδος προσεγγίσεως είναι δική μας επινόηση και την έχουμε χρησιμοποιήσει με την τότε αρχική μορφή της, στην Α' έκδοση του βιβλίου μας *Φιλοσοφία της παιδείας: Συνδιαλεκτική προσέγγιση*.¹¹

Μετά την συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων μεθόδων προσεγγίσεως της φιλοσοφίας της παιδείας, θα προχωρήσομε τώρα στην κριτική ανάλυση και αξιολόγησή των, ώστε να μπορέσομε να καταλήξομε και να προτείνομε εν συνεχεία την

κατά την γνώμη μας καλύτερη ή σχετικώς καλύτερη μέθοδο προσεγγίσεως.

Το μέγιστο το οποίον πιθανόν να καταφέρει η αναλυτική μέθοδος προσεγγίσεως της φιλοσοφίας της παιδείας, είτε με την νοηματική και σημασιολογική ανάλυση, είτε με την λογική, είτε με την εμπειρική, είναι η διευκρίνιση νοημάτων και σημασιών, η επισήμανση επαγωγικών λαθών και ίσως η διαπίστωση της εμπειρικής επάρκειας ή ανεπάρκειας προτάσεων και παραδοχών, μη αναλυτικών φιλοσόφων της παιδείας. Αλλά όσο και να ξεκαθαρίζει τα νοήματα, όσο και να ελέγχει την εγκυρότητα της διαδικασίας συναγωγής συμπερασμάτων, δεν μπορεί τελικά να μας πει *ποιοί πρέπει να είναι οι σκοποί της αγωγής των νέων, ποιά είναι τα προσφορότερα μέσα υλοποίησέως των και ποιά πρέπει να είναι η δέουσα σχέση σχολείου - κοινωνίας.*

Ενώ δεν παραδέχεται τα υπάρχοντα συστήματα φιλοσοφιών της αγωγής η αναλυτική φιλοσοφία, δεν είναι εντούτοις η ίδια ικανή να οικοδομήσει δικό της σύστημα· αρκείται έτσι σε κριτικά σχόλια. Επειδή δεν έχει «τι» να πει, «συμβουλεύει» αυτούς, οι οποίοι αρκετά έχουν να πουν, «πώς» να το πουν. Η λεγόμενη αναλυτική φιλοσοφία της παιδείας είναι περίπου μια ατέρμων συζήτηση περί του προφανούς ή του σχεδόν προφανούς, συζήτηση η οποία συχνά καταλήγει στην κενολογία. Λόγος πολὺς περί του «πώς» και τίποτα ή σχεδόν τίποτα περί του «τι πρέπει».¹³

Η αναλυτική μέθοδος είναι χρήσιμη μόνον ως συμπληρωματική μέθοδος νομίζουμε, των άλλων μεθόδων προσεγγίσεως.

Η κατά φιλόσοφο μέθοδος προσεγγίσεως είναι απολύτως απαραίτητη, όταν χρειάζεται να μελετηθεί η σκέψη συγκεκριμένων φιλοσόφων· υστερεί όμως καταφανώς, όταν μελετάται η φιλοσοφία της παιδείας ως ενιαίο αντικείμενο. Επιπλέον οι φιλόσοφοι της παιδείας είναι πολύ περισσότεροι από όσους είναι παιδαγωγικώς σωστό να παρουσιασθούν σε ένα εισαγωγικό βιβλίο περί φιλοσοφίας της παιδείας. Η μέθοδος δε αυτή κάνει πολύ δύσκολη την κριτική αξιολόγηση των φιλοσοφικών σχολών. Η κρίση μας είναι ότι η κατά φιλόσοφο μέθοδος προσεγγίσεως είναι η πιο κατάλληλη για περιπτωσιακές μελέτες· είναι επίσης αρκετά χρήσιμη ως συμπληρωματική της συστημικής μεθόδου προσεγγίσεως.

Η προβληματική (θεματική) μέθοδος προσεγγίσεως έχει το πλεονέκτημα ότι παρέχει την δυνατότητα της συστηματικής εξετάσεως των προβλημάτων και θεμάτων της αγωγής καθενός χωριστά, και με καθορισμένη σειρά, χωρίς την ταυτόχρονη ανάμιξη άλλων προβλημάτων και θεμάτων ή την εξέταση των ιδίων θεμάτων και προβλημάτων πολλές φορές. Παρέχει επίσης την δυνατότητα καθολικής θεωρήσεως ενός ευρύτατου φάσματος λύσεων, απαντήσεων, θέσεων και απόψεων με ζηλευτή ακαδημαϊκή αυστηρότητα. Αυτά όμως τα πλεονεκτήματα μετατρέπονται σε μειονεκτήματα λόγω της συγχύσεως, η οποία προκαλείται από την αναπόφευκτη συνεχή αναφορά σε διαφορετικές φιλοσοφίες της αγωγής και τις πολλαπλές επαναλήψεις. Το μεγαλύτερο ίσως μειονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι σχεδόν μοιραίως οδηγεί στον εκλεκτικισμό (με την επιλογή απαντήσεων και λύσεων από διαφορετικές φιλοσοφίες της αγωγής) και σε ορισμένες περιπτώσεις πιθανόν να οδηγήσει και στον ανεπίτρεπτο σχετικισμό.

Η συστημική μέθοδος προσεγγίσεως προσφέρει τα περισσότερα πλεονεκτήματα· προφανώς ίσως αναγνώριση των πλεονεκτημάτων της μεθόδου αυτής αποτελεί η συχνότητα χρησιμοποιήσεώς της από συγγραφείς βιβλίων φιλοσοφίας της παι-

δείας. Με την μέθοδο αυτή η διαπραγμάτευση των ζητημάτων είναι ευκολότερη, οικονομικότερη και τελικά συστηματικότερη· έτσι αποφεύγονται οι άσκοπες επαναλήψεις και οι αναπόφευκτες παρανοήσεις και συγχύσεις. Η μέθοδος αυτή παρέχει την δυνατότητα της πληρέστερης δυνατής παρουσιάσεως των φιλοσοφιών της αγωγής, όπως π.χ. του επιστημολογικού και αξιολογικού των υποβάθρου, των θέσεων, των λύσεων και των προτάσεών των, καθώς και της συλλογιστικής, η οποία οδηγεί σε αυτές. Έχει όμως και ορισμένα μειονεκτήματα αυτή η μέθοδος· το κυριότερο από αυτά ίσως είναι ότι δεν ευνοεί την συγκριτική αντιπαράθεση των διαφορετικών λύσεων και θέσεων, τις οποίες προσφέρουν οι διάφορες φιλοσοφίες της αγωγής.

Η συνδιαλεκτική μέθοδος προσεγγίσεως έχει όλα τα πλεονεκτήματα της συστημικής μεθόδου, εφ' όσον την ακολουθεί κατά το μέγιστο μέρος, και επιπλέον αίρει το κύριο μειονέκτημά της, με την εφαρμογή της προβληματικής (θεματικής) μεθόδου στο καταληκτικό κεφάλαιο του βιβλίου όπου γίνεται η συγκριτική αντιπαράθεση των προτεινομένων λύσεων, κατά πρόβλημα και θέμα. (Η συγκριτική αντιπαράθεση βοηθά στην αξιολόγηση των λύσεων, τις οποίες προσφέρουν στα διάφορα επίμαχα προβλήματα της αγωγής οι φιλοσοφικές σχολές· βοηθά επίσης στην διακρίβωση των ομοιοτήτων και των διαφορών των προσφερομένων λύσεων). Επιπλέον η συνδιαλεκτική μέθοδος ενσωματώνει ένα μέρος της αναλυτικής μεθόδου, παρέχοντας γλωσσική, λογική και σημασιολογική ανάλυση.¹⁴

Ας περιγράψουμε εν συνεχεία, ειδικότερα και εκτενέστερα, την μέθοδο αυτή, όπως την έχουμε σχεδιάσει, ώστε να ανταποκρίνεται στις ακαδημαϊκές και μορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Κάθε κεφάλαιο προτείνεται να αποτελείται από το εκθετικό/γνωσιακό μέρος και από το κριτικό - στοχαστικό (ή παραγωγικό/πραξιακό). Στο εκθετικό μέρος του κεφαλαίου παρέχεται η ήδη υπάρχουσα φιλοσοφική γνώση στον χρήστη του βιβλίου, ο οποίος καλείται να την αποκτήσει «καταναλώνοντας» τον παρεχόμενο φιλοσοφικό λόγο (να γνωρίσει δηλ. τις παραδοχές, τις θέσεις, τις λύσεις και την συλλογιστική των φιλοσοφιών της αγωγής)· στο κριτικό - στοχαστικό μέρος του κεφαλαίου αναλύονται και κρίνονται οι παραδοχές, οι θέσεις, οι λύσεις και η συλλογιστική των φιλοσοφιών αυτών και προτείνονται επίμαχα ζητήματα για φιλοσοφική διερεύνηση από τους μελετητές του βιβλίου, οι οποίοι καλούνται να παραγάγουν δικό τους φιλοσοφικό λόγο, ασκούμενοι έτσι στο φιλοσοφείν περί παιδείας.¹⁵

Με αυτό τον σχεδιασμό του κάθε κεφαλαίου επιτυγχάνεται ένας δυαδικός σκοπός, η μάθηση και ο στοχασμός. Η μεν μάθηση συντελείται στην «δογματική» ή ληπτική φάση της μαθήσεως, κατά την οποία ο μελετητής μαθαίνει περί των φιλοσοφιών της αγωγής, ο δε στοχασμός δημιουργείται (γεννάται) στην «διαλεκτική» ή επιλεκτική φάση, κατά την οποία ο μελετητής στοχάζεται κριτικά και όχι πλέον αποδεκτικά, όπως στην ληπτική φάση της μαθήσεως.¹⁶ επιπλέον διαλέγεται ο μελετητής με τις διάφορες φιλοσοφίες της αγωγής, τις κρίνει και διαμορφώνει προοδευτικά δική του άποψη και μετά λόγου γνώμη. Ο στοχασμός βέβαια αυτός δεν είναι παρά μια άλλη μορφή και διαδικασία μαθήσεως, υψηλότερου και συνθετοτέρου όμως επιπέδου.

Συνοπτικά, προτείνεται το β' μέρος κάθε κεφαλαίου, να συντίθεται από τις εξής ενότητες: α) αξιολογικές κρίσεις, σημασιολογικές αναλύσεις και παιδαγωγικές παρατηρήσεις· β) ερωτήσεις και κρίσεις του μελετητή· γ) ζητήματα για φιλοσοφική

διερεύνηση/πρακτική άσκηση του μελετητή· δ) τί αποδέχεται από την «χ» φιλοσοφία της αγωγής ο μελετητής;

Δεν είναι βεβαίως η πρώτη φορά κατά την οποία συγγραφείς βιβλίων φιλοσοφίας της παιδείας αναλύουν και κρίνουν τις διάφορες φιλοσοφίες της αγωγής· παρέχουν θέματα για φιλοσοφική διερεύνηση από τους αναγνώστες αυτών των βιβλίων· αντιπαραθέτουν κριτικά τις κυριότερες θέσεις και απαντήσεις των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών. Μεμονωμένα, αυτά τα στοιχεία υπάρχουν, όλα μαζί όμως, οργανικώς συντεθειμένα, δεν υπάρχουν. Η συνδιαλεκτική μέθοδος με τον συνδυασμό στοιχείων της συστημικής, της προβληματικής και της αναλυτικής μεθόδου καθώς και την διαμόρφωση της δισδιάστατης δομής των κεφαλαίων αποτελεί νέα σύνθεση.

Για λόγους, τους οποίους έχουμε ήδη εκθέσει, θεωρούμε την συνδιαλεκτική μέθοδο ως την πλέον κατάλληλη για την εισαγωγική προσέγγιση του αντικειμένου της φιλοσοφίας της παιδείας.

Δ. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εξετάσαμε στην μελέτη αυτή το πρόβλημα του σωστού χαρακτηρισμού των φιλοσοφιών της αγωγής και το πρόβλημα της παραγωγικότερης μεθόδου προσεγγίσεως. Ελπίζουμε ότι οι λύσεις τις οποίες διαμορφώσαμε και παρουσιάσαμε να φέρουν όντως τα αποτελέσματα, τα οποία προσδοκούμε. Εάν αποδειχθεί ότι όλες ή ορισμένες είναι απρόσφορες ή άστοχες, τότε προφανώς πρέπει να απορριφθούν και να αναζητηθούν άλλες ευστοχότερες και προσφορότερες· συγχρόνως θα πρέπει να απορριφθεί ως άγονη και η συλλογιστική την οποία χρειάστηκε και ανέπτυξε για να τις εύρει ή εφεύρει, ο συγγραφέας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Θα έχει ήδη παρατηρήσει ο αναγνώστης ότι χρησιμοποιείται ο παραδοσιακός όρος για να κάνει δυνατή την κατ' αρχήν συνεννόηση συγγραφέα - αναγνώστη.
2. Αθήνα, 1985.
3. Scranton, Intext Educational Publishers, 1971. Βλ. κυρίως τις σσ. 1-33.
4. Santa Monica, California, Goodyear Publishing Co., 1981. Το αξιολογώτατο αυτό έργο προσφέρει μια νέα θεώρηση και ταξινόμηση των εκπαιδευτικών φιλοσοφιών. Η θεώρηση μάλιστα αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «κοινωνιολογική προσέγγιση» της φιλοσοφίας της παιδείας.
5. Δ' έκδοση, Ν.Υ., Mc Craw-Hill, 1968.
6. Ν.Υ., Harper & Brothers, 1951.
7. Ν.Υ., Mc Craw-Hill, 1947.
8. Αυτό, κατά την γνώμη μας, δεν έχει προαγάγει την φιλοσοφία της παιδείας τόσο όσο ορισμένοι διατείνονται. Νομίζουμε ότι πολλοί από αυτούς τους φιλοσόφους «κρύβονται πίσω» από την φαινομενικώς ουδέτερη αναλυτική φιλοσοφία και αποφεύγουν έτσι να εκθέσουν απόψεις, να κρίνουν, αλλά και να κριθούν. Η αναλυτική φιλοσοφία λειτουργεί ως ένας ευσχημος τρόπος αποφυγής ή υπεκφυγής.
9. Chicago, Scott, Foresman & Co., 1966.
10. Chicago, Scott, Foresman, & Co., 1965.
11. Αθήνα, 1985.
12. Το πιο εκπληκτικό ίσως παράδειγμα, το οποίο καταδειχνει την αδυναμία της αναλυτικής φιλοσοφίας να παρουσιάσει και να διερευνήσει επαρκώς τα ζητήματα της φιλοσοφίας της παιδείας είναι, κατά την γνώμη μας, το βιβλίο του W. O. Martin, *Realism in Education*, Ν.Υ., Harper & Row, 1969. Χρησιμοποιώντας ο Martin την αναλυτική μέθοδο για να εκθέσει και να αναπτύξει την ρεαλιστική φιλοσοφία της αγωγής, δεν καταφέρνει να κάνει γνωστή στον αναγνώστη ούτε στην βασική της θέση, ούτε τις λύσεις τις οποίες προτείνει, ούτε και την προβληματική, η οποία οδηγεί σε αυτές τις λύσεις. Αντί αυτής εκτρέπεται σε μεθοδολογικές παρατηρήσεις, εννοιολογικές διασαφήσεις και κενολογία ατέλειωτη.

13. Παράδειγμα άσκοπης κενολογίας θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει πολλά από τα έργα του Isr. Sheffer.
14. Την συνδιαλεκτική μέθοδο, με την σημερινή τροποποιημένη και βελτιωμένη της μορφή, θα χρησιμοποιήσαμε στην γ' έκδοση του βιβλίου μας *Φιλοσοφία της παιδείας*.
15. Βλ. σχετικώς, Th. Katen, *Doing Philosophy*, N.Y., Prentice - Hall, 1973.
16. Περί της δογματικής και επιλεκτικής φάσεως στην λειτουργία της μαθήσεως, βλ. H. Perkinson, *Since Socrates, Studies in the History of Western educational Thought*, N.Y., Longman, 1980.
Βλ. επίσης, Π. Πολυχρονόπουλου, «Από την Αυταρχική στην Συνδιαλεκτική Παιδαγωγική», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 16 (Απρ. - Ιουν.), 1984.

ΠΑΝΟΣ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ
ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ