

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Δ. ΞΩΧΕΛΛΗΣ, ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Α.Π.Θ.

***Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ :
ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ, ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ***

1. Η σχέση παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου (παιδιού) ή εκπαιδευτικού και μαθητή αποτελεί συστατικό στοιχείο σε κάθε μορφής διαπαιδαγώγηση (αγωγή) ή εκπαίδευση, που διεξάγεται στην οικογένεια ή στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής και στο σχολείο. Στην παιδαγωγική-εκπαιδευτική αυτή σχέση ο παιδαγωγός-εκπαιδευτικός, λόγω της μεγαλύτερης πείρας και ωριμότητάς του, αποτελεί τον κύριο συντελεστή. Αυτό σημαίνει ότι από τη μια μεριά αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να καθοδηγήσει τον παιδαγωγούμενο-εκπαιδευόμενο και επωμίζεται την ευθύνη σε ό,τι αφορά τους στόχους και τη μεθόδευση της καθοδήγησης αυτής και από την άλλη ενσαρκώνει σε συγκεκριμένη μορφή αυτό που αυθόρμητα επιθυμεί και επιδιώκει ο εκπαιδευόμενος, δηλαδή την ενηλικίωση.

Ο δεύτερος συμμετέτοχος στη σχέση αυτή, ο παιδαγωγούμενος ή εκπαιδευόμενος, δραστηριοποιείται από την πλευρά του με διάφορους τρόπους, από την αποδοχή και υιοθέτηση έως την αμφισβήτηση ή και την απόρριψη των επιδράσεων που δέχεται από το περιβάλλον του, οι οποίες αντανακλούν συγκεκριμένες ενέργειες και προτάσεις των παιδαγωγών-εκπαιδευτικών από το περιβάλλον του, όπως π. χ. κάποιες οδηγίες, υποδείξεις και συμβουλές ή δείγματα συμπεριφοράς.

Στο πλαίσιο της εν λόγω σχέσης επιδιώκεται η διαμόρφωση και σταθεροποίηση της συμπεριφοράς του παιδαγωγούμενου-εκπαιδευόμενου, σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους ή με τις ισχύουσες νόρμες σε μια κοινωνική ομάδα. Μεταφέρονται επίσης μέσω της σχέσης αυτής οι πεποιθήσεις και αξίες της παλιάς προς τη νέα γενιά και επιχειρείται η σύνθεση ανάμεσα στα αιτήματα του κοινωνικού συνόλου και τις ανάγκες του ατόμου, ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν ή το μέλλον και γενικά ανάμεσα στο "Είναι" και το "Δέον" (Klika & Schubert, 2013: 24-28 και 46-47. Kron, (Hrsg., 1970).

Τα παραπάνω γνωρίσματα χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική-εκπαιδευτική σχέση ως φαινόμενο κοινωνικής αλληλεπίδρασης με στόχευση και μεθόδευση, καθώς και με το στοιχείο της

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019 αμοιβαιότητας. Αυτό επιβεβαιώνεται με σαφήνεια από ιστορική σκοπιά, όπως δείχνουν τα ακόλουθα δύο, ενδεικτικά αλλά κλασικά, παραδείγματα.

Το πρώτο παράδειγμα αναφέρεται στη *σωκρατική σχέση "δασκάλου" και "μαθητή"*, όπως μας είναι γνωστή από τους πλατωνικούς διαλόγους. Στο επίκεντρο της σχέσης αυτής βρίσκεται το ερώτημα πώς μπορεί ο άνθρωπος να ανταποκριθεί στο βαθύτερο νόημα της ζωής του. Η απάντηση που δίνεται είναι ότι αυτό είναι εφικτό όταν το άτομο δεν παρεκκλίνει από το σταθερό δρόμο της αρετής, με άλλα λόγια με την επικράτηση του "λογιστικού" πάνω στις δύο άλλες ψυχικές σφαίρες, το "θυμοειδές" και το "επιθυμητικό". Αυτό ισχύει όχι μόνο για το άτομο αλλά και για το κοινωνικό σύνολο, δηλαδή και στην πόλη πραγματώνεται δικαιοσύνη όταν κάθε τάξη πολιτών (άρχοντες, φύλακες και δημιουργοί) εκτελεί το έργο της.

Στην επίτευξη του παραπάνω στόχου συμβάλλει καθοριστικά, κατά την πλατωνική άποψη, η παιδεία ως «*παιδών ολκή τε και αγωγή*», η οποία επιδιώκει να στρέψει την ψυχή του ανθρώπου στην αναζήτηση και γνώση της αρετής και γενικότερα των αξιών. Η πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης αυτής, που περιγράφεται από τον Πλάτωνα πολύ εποπτικά στην περίφημη «*αλληγορία του σπηλαίου*» (Πολτεία, κεφ. Ζ), μεθοδεύεται ("*μαιευτική τέχνη*") σε τρεις φάσεις: *ειρωνεία, έλεγχος, και εκμείευση της νέας γνώσης*. Ο ψυχικός δεσμός που συνδέει τους δύο συμμετόχους στην αναζήτηση αυτή είναι ο *παιδαγωγικός έρωτας* του ώριμου ανθρώπου προς τον αναπτυσσόμενο, που σημαίνει ότι "*ξεχειλίζει η ψυχή του ώριμου ανθρώπου και θέλει να δημιουργήσει μέσα στην ψυχή του νέου*" (Spranger, 1971: 25).

Το δεύτερο ιστορικό παράδειγμα παιδαγωγικής σχέσης διαπιστώνεται στο *παιδαγωγικό έργο του Pestalozzi*. Κύριος στόχος είναι εδώ να οδηγηθεί ο παιδαγωγούμενος στην ηθική τελειότητα και αυτό μεθοδεύεται σε τρία στάδια: πρώτα να διαμορφωθεί στο παιδί ηθική συνείδηση, μετά να του παρασχεθούν βοήθειες ώστε να ξεπεράσει τις ατέλειες και αδυναμίες του και να αφοσιωθεί στις αξίες του καλού, του δικαίου και του αληθούς και τέλος να του δοθεί μια σωστή εικόνα για τα ηθικά του καθήκοντα στο κοινωνικό σύνολο.

Όλη αυτή η προσπάθεια υποστηρίζεται από τον ψυχικό δεσμό ανάμεσα στα δύο μέλη της παιδαγωγικής σχέσης, που δημιουργείται από την αγάπη του παιδαγωγού προς το παιδί κατά το πρότυπο της σχέσης μητέρας-παιδιού στην οικογένεια. "Τέτοιο είναι το θεμέλιο που πάνω του οικοδομούσα", λέει ο Pestalozzi, και «*έπρεπε τα παιδιά μου να γνωρίζουν από την αρχή της ημέρας μέχρι το τέλος της βραδιάς και σε κάθε στιγμή...πως η καρδιά μου ήταν σ' αυτά*

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019
 δοσμένη, πως η ευτυχία τους ήταν και δικιά μου ευτυχία και οι χαρές τους χαρές μου»
 (Κοσμόπουλος, 1971: 41).

Εξίσου επιβεβαιωτικά παραδείγματα για τα δομικά γνωρίσματα της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής σχέσης θα μπορούσε να αντλήσει κανείς και από άλλους νεότερους και σύγχρονους συγγραφείς (Ξωχέλλης, 2018: 25-26).

2. Στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα, στην κυριαρχούσα τότε *Αξιολογική Παιδαγωγική ή Σχολή Dilthey* (Xochellis, 1974), η σχέση παιδαγωγού και παιδιού ή εκπαιδευτικού και μαθητή, γνωστή με τον όρο "*παιδαγωγικό ζεύγος*", είχε αναγορευθεί σε κύριο αντικείμενο της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Το βασικό της γνώρισμα ήταν η «αυθεντία» του παιδαγωγού-εκπαιδευτικού, που απαιτούσε την αυτονόητη και απόλυτη αναγνώριση του κύρους του και επέβαλε συμμόρφωση και υπακοή από την πλευρά του παιδιού στις υποδείξεις και αξιώσεις του (Brüggen, 2007. Kron (Hrsg.), 1970). Η παιδαγωγική-εκπαιδευτική σχέση είχε ως συναισθηματικό περίβλημα την αγάπη από απόσταση του παιδαγωγού-εκπαιδευτικού από τη μια μεριά και το αίσθημα σεβασμού ή και φόβου του παιδαγωγούμενου-παιδιού από την άλλη. *Η άποψη αυτή για τη δομή της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής σχέσης έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην παιδαγωγική θεωρία και στην εκπαιδευτική πράξη για μεγάλο χρονικό διάστημα στην Ευρώπη.*

Στις δεκαετίες του 1960 και 1970 του 20ού αιώνα αμφισβητήθηκε η παραπάνω άποψη και η αντίστοιχη παιδαγωγική-εκπαιδευτική πράξη, γιατί θεωρήθηκαν ως αφετηρία και πηγή ανελεύθερης ή και καταπιεστικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η έντονη κριτική που ασκήθηκε στις παραδοσιακές αντιλήψεις και στις εφαρμοζόμενες πρακτικές στην οικογένεια και στο σχολείο οδήγησε σε μια βαθιά κρίση της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής σχέσης, που πήρε μεγάλη έκταση στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. ως "*κίνημα αντιαυταρχικής αγωγής και εκπαίδευσης*". Το κίνημα αυτό, στη βάση του οποίου διαμορφώθηκε η λεγόμενη *Κριτική Παιδαγωγική*, είχε κυρίως δύο ρεύματα, τις παιδαγωγικές-εκπαιδευτικές απόψεις και προτάσεις του Neill από τη μια μεριά και την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη που υποστηρίχτηκε στους κόλπους του φοιτητικού κινήματος από την άλλη.

Ο Neill, ξεκινώντας από μια έντονη κριτική στην τεχνολογική και καταναλωτική κοινωνία και στο αξιακό της σύστημα, χαρακτήριζε τον σύγχρονο άνθρωπο, λόγω της καταπιεστικής αγωγής του, ως "μαζάνθρωπο" και την ηθική και θρησκευτική του συμπεριφορά ως "ψεύτικη". Η κριτική του ανέτρεπε πλήρως την παραδοσιακή δομή και τα γνωρίσματα της παιδαγωγικής-

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019
 εκπαιδευτικής σχέσης και αποσκοπούσε σε μια διαφορετικής μορφής παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία.

Η προσέγγιση του Neill είχε ως θεωρητική της αφετηρία τη συνύφανση των αρχών της Φυσιολατρικής Παιδαγωγικής του Rousseau με βασικές θέσεις της Ψυχαναλυτικής Σχολής του Freud και ως στόχο να τοποθετήσει το παιδί στο επίκεντρο της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής σχέσης, στην οποία να κυριαρχούν η ελευθερία, η εμπιστοσύνη και την αγάπη. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η εκπαίδευση έπρεπε να αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και να θεωρεί ως κύριο μέλημά της να κάνει τα παιδιά ανθρώπους "στων οποίων την κλίμακα αξιών την πρώτη θέση να κατέχει η καλοσύνη" και το σχολείο να είναι "*κατάλληλο για τα παιδιά και όχι τα παιδιά κατάλληλα για το σχολείο*" (Neill, 1975:11). Για τον λόγο αυτόν στο "*Σχολείο του Σάμμερχιλ*", όπως ονομαζόταν το σχολείο που ίδρυσε, η παρακολούθηση των μαθημάτων δεν ήταν υποχρεωτική για τα παιδιά, δεν υπήρχαν δεσμευτικό πρόγραμμα, βαθμοί και εξετάσεις, ενώ στον τομέα της ηθικής και θρησκευτικής αγωγής δεν ίσχυαν προκαθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και απαγορεύσεις.

Οι απόψεις και προτάσεις του Neill απέβλεπαν γενικά στην (ψυχολογική) ευτυχία του ανθρώπου ως ατόμου, δηλαδή να είναι το άτομο ψυχολογικά ικανοποιημένο και ισορροπημένο, άσχετα από την κατοπινή εξέλιξη και δραστηριότητά του στο κοινωνικό σύνολο. Αγωγή και εκπαίδευση όμως, όπως μας είναι δεδομένες στην ιστορική εμπειρία και στην καθημερινή παιδαγωγική-εκπαιδευτική πράξη, αποτελούν παροχή βοθημάτων και ερεισμάτων από την πλευρά των ενηλίκων στο παιδί για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και για την ένταξη και δραστηριοποίησή του στο εκάστοτε συγκεκριμένο πλαίσιο κοινωνικών συνθηκών. Επιδιώκεται δηλαδή να δημιουργηθούν, μέσω της αναπόφευκτης προσαρμογής του ατόμου στις συνθήκες που επικρατούν, δυνατότητες για ατομική πρόοδο και κοινωνική ανάπτυξη. *Με άλλα λόγια, οι ασκούμενες επιδράσεις από την πλευρά των ενηλίκων και του κοινωνικού περιβάλλοντος πάνω στο παιδί αποβλέπουν από τη μια μεριά - δεν γίνεται αλλιώς - στην προσαρμογή του αναπτυσσόμενου στις υφιστάμενες συνθήκες και από την άλλη στην ανάπτυξή του ως ατόμου, καθώς και στην εξέλιξη του κοινωνικού συνόλου. Έχουν επομένως ταυτόχρονα μια στατική-συντηρητική και μια δυναμική- ανανεωτική διάσταση.*

Το "*Σχολείο του Σάμμερχιλ*" αποτελεί ένα αξιοπρόσεκτο και συγκεκριμένο παράδειγμα-πείραμα παράδειγμα εκπαιδευτικής πράξης στο πλαίσιο μιας εξωπραγματικής νησίδας, με στόχο την ατομική ανάπτυξη του παιδιού και χωρίς τη φροντίδα για την μελλοντική του δραστηριότητα

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

στο κοινωνικό πλαίσιο και για τη βελτίωση και αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών. Απευθυνόταν επίσης σε μια μικρού φάσματος και προβεβλημένη οικονομική και κοινωνική τάξη. Η στενή σύνδεσή του σχολείου αυτού με την προσωπικότητα του δημιουργού του είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο αυτό αντιμετώπισε μεγάλες δυσκολίες και παρήκμασε μετά τον θάνατο του Neill.

Έντονη ήταν επίσης η αμφισβήτηση του αξιακού συστήματος και των παραδοσιακών προτύπων παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πρακτικής από το φοιτητικό κίνημα των δεκαετιών 1960 και 1970, το οποίο στηριζόταν θεωρητικά στη συνύφανση Μαρξισμού και Φροϋδισμού. Ο Μαρξισμός όμως ερμηνευόταν σύμφωνα με τη "Σχολή της Φραγκφούρτης" και είχε αισθητές διαφορές σε σύγκριση με την "ορθόδοξη" εκδοχή του σε τρία τουλάχιστον βασικά σημεία: τη σχέση υποδομής ή βάσης και εποικοδομήματος, τον φορέα της επανάστασης και τα κριτήρια για τη σχηματοποίηση των κοινωνικών τάξεων. Έτσι, υποστηριζόταν η άποψη ότι είναι δυνατή η σταδιακή αλλαγή του κοινωνικού συστήματος μέσω της διαδικασίας αγωγής και εκπαίδευσης, την οποία το κίνημα αυτό επιχειρούσε να αλλάξει όσο πιο νωρίς γίνεται, δηλαδή από την προσχολική ηλικία. Επίσης, ως φορείς της αλλαγής θεωρούνταν η φοιτητική νεολαία και η διάνοξη, αντί για την εργατική τάξη, ενώ ήταν δοαφοροποιημένα και τα παραδοσιακά μαρξιστικά κριτήρια για τον προσδιορισμό των κοινωνικών τάξεων.

Η σφοδρή κριτική του κινήματος αυτού στις παραδοσιακές εστίες της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας της «αστικής» κοινωνίας εντάσσονταν στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτικών του επιδιώξεων. Υπό την έννοια αυτή η οικογένεια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούσαν "πρακτορεία της άρχουσας τάξης", που εφάρμοζαν αυταρχικές και καταπιεστικές πρακτικές για να παραλύσουν το εγώ του ατόμου για να δημιουργήσουν παθητικούς και υποτακτικούς πολίτες, με τελικό στόχο την αναπαραγωγή και εμπέδωση της αστικής ιδεολογίας.

Σε αντίθεση με τις παιδαγωγικές-εκπαιδευτικές απόψεις και πρακτικές του "κατεστημένου", το φοιτητικό κίνημα επιχειρούσε να δημιουργήσει μια διαφορετικής μορφής παιδαγωγική-εκπαιδευτική σχέση και διαδικασία, με στόχο την απελευθέρωση του ατόμου από υφιστάμενες εξαρτήσεις και τη μετατροπή της αστικής σε σοσιαλιστική κοινωνία, με κύρια γνωρίσματά της την ελευθερία και την κοινωνική δικαιοσύνη. *Αγωγή και εκπαίδευση είχαν δηλαδή ως άμεσο στόχο τους την κοινωνική αλλαγή.*

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

Δεν θα κρίνω την ορθότητα των ιδεολογικών προϋποθέσεων ούτε το υλοποιήσιμο της κοινωνικής αλλαγής που οραματίστηκε και επεδίωξε το φοιτητικό κίνημα. Το θέμα αυτό έχει αποτελέσει ήδη αντικείμενο συζήτησης στο πλαίσιο αξιόλογων κοινωνιολογικών μελετών (Kefranides, 1999). Εδώ θέλω να καταθέσω μόνο τις ακόλουθες δύο κριτικές παρατηρήσεις.

Επισημαίνω πρώτα ότι η αντιαυταρχική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη που καλλιεργήθηκε στους κόλπους του φοιτητικού κινήματος ήταν εσφαλμένη στη βάση του. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι στην παιδαγωγική-εκπαιδευτική σχέση και διαδικασία δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν οι επιδράσεις που δέχεται η νέα γενιά από την πλευρά των ενηλίκων. Δηλαδή αγωγή και εκπαίδευση δεν είναι πραγματοποιήσιμες στο κενό αλλά στηρίζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα - αυτό το γνωρίζουμε από την καθημερινή μας εμπειρία και την ιστορική γνώση - στις παρεμβάσεις και βοήθειες της εκάστοτε παλιάς γενιάς. Η παιδαγωγική-εκπαιδευτική προσέγγιση του φοιτητικού κινήματος, αγνοώντας την πραγματικότητα αυτή, δημιούργησε άκριτα μια έντονη αντίθεση ανάμεσα στην παλιά και τη νέα γενιά και επιχείρησε να πραγματώσει το ανέφικτο αξίωμα της απόλυτα ελεύθερης αγωγής.

Επίσης, η παιδαγωγική-εκπαιδευτική προσέγγιση του φοιτητικού κινήματος, στην προσπάθειά της να πραγματώσει την απόλυτη ελευθερία των παιδιών οδηγήθηκε σε εν μέρει ακραίες εφαρμογές, όπως είναι π. χ. η σημειωθείσα ανοχή ή και ενθάρρυνση παιδιών προσχολικής ηλικίας, στα λεγόμενα τότε «παιδομάγαζα», για εκδήλωση ψυχολογικά επιζήμιων σεξουαλικών συμπεριφορών.

Επομένως το φοιτητικό κίνημα αστόχησε αφενός, υπερτονίζοντας την ελευθερία του παιδιού και απορρίπτοντας απόλυτα τις αναγκαίες για την αγωγή και εκπαίδευσή του επιδράσεις των ενηλίκων και υποστήριξε αφετέρου προτάσεις και εφαρμογές που μπορούσαν να αποβούν επιβλαβείς για παιδιά της προσχολικής και παιδικής ηλικίας (Bott, (Hrsg.), 1970).

3. Οι απόψεις και προτάσεις των δύο αυτών κινήματων στις δεκαετίες του 1960 και 1970 του 20ού αιώνα εξέφραζαν την απόλυτη αντίθεσή στις παραδοσιακές απόψεις και στις εφαρμοζόμενες πρακτικές στην παιδαγωγική-εκπαιδευτική σχέση και διαδικασία. Οι κριτικές και οι αμφισβητήσεις τους αποτελούν γενικά ένα γνωστό από την ιστορία του πολιτισμού κοινωνικό φαινόμενο: τη διάσταση ή και σύγκρουση των γενεών για τα διαφορετικά αξιακά τους συστήματα. Διεκδικούν όμως μια ιδιαιτερότητα, σε σύγκριση με άλλες περιπτώσεις διάστασης μεταξύ των γενεών, λόγω του εύρους και της έντασης με την οποία εκδηλώθηκαν και υποστηρίχθηκαν, καθώς και των συζητήσεων που προκάλεσαν.

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

Πέρα από τα κοινά τους αυτά σημεία, είχαν και πολύ σημαντικές διαφορές ως προς την ιδεολογική τους αφετηρία και στοχοθεσία, καθώς και την κοινωνικοπολιτική και εκπαιδευτική τους φιλοσοφία. Η προσέγγιση του Neill είχε ως κύριο στόχο την αλλαγή της εκπαίδευσης με έμφαση στην ανάπτυξη του ατόμου ανεξάρτητα από την ένταξη και δραστηριοποίησή του στο κοινωνικό σύνολο. Το φοιτητικό κίνημα, αντίθετα, είχε ως άμεση προτεραιότητα την άμεση αλλαγή του κοινωνικού συστήματος, αξιοποιώντας αγωγή και εκπαίδευση για την πραγμάτωσή της.

Παρά τις διατυπωθείσες επιφυλάξεις και κριτικές επισημάνσεις που έχουν καταγραφεί για τα δύο αυτά κινήματα, δεν είναι δυνατό να αγνοήσει κανείς τη συνεισφορά τους. Πρέπει δηλαδή να επισημανθεί ότι μέσω της κριτικής που άσκησαν εντοπίστηκαν υφιστάμενες αδυναμίες στις παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές αγωγής και εκπαίδευσης και έτσι προκλήθηκε και προωθήθηκε ένας γόνιμος προβληματισμός για τους στόχους και τη μεθόδευση της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής σχέσης και διαδικασίας. Ο προβληματισμός αυτός εξακολουθεί να είναι και σήμερα χρήσιμος, δηλαδή και στο παρόν αποτελούν οι συζητήσεις αυτές μια πηγή για να αντλήσουμε μερικά συμπεράσματα, τα οποία, κατά τη γνώμη μου, θα μπορούσαν να είναι τα ακόλουθα.

α) Να γίνει πλήρης συνείδηση και κυρίως πράξη ότι η παιδαγωγική διαδικασία αποτελεί μια αμφίδρομη κοινωνική σχέση με βασικό της γνώρισμα την αμοιβαιότητα. Ο καθοδηγητικός ρόλος του παιδαγωγού-εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητος, το κύρος όμως και η αναγνώρισή του δεν αποτελούν αυτονόητο παράγωγο της γονεϊκής ή επαγγελματικής του ιδιότητας, αλλά προκύπτουν μέσα από το παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό γίνεσθαι και υπόκεινται στην ελεύθερη κρίση και συγκατάθεση του παιδιού. Υπό την έννοια αυτή η καθοδήγηση του παιδαγωγού-εκπαιδευτικού και η ελευθερία του παιδιού συνδέονται μεταξύ τους. Η παραγνώριση της αρχής αυτής παραποιεί την υφή της παιδαγωγικής σχέσης και διαδικασίας (Παπάζ, χ. ε.:155).

β) Δεν υπάρχει γενικά αγωγή ή εκπαίδευση χωρίς βοήθειες και καθοδήγηση από την πλευρά των ενηλίκων και του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι ενέργειες αυτές οφείλουν βέβαια να σέβονται την ελευθερία δράσης και να καλλιεργούν την πρωτοβουλία του παιδιού, αλλιώς οδηγούν σε εκφυλισμό της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής σχέσης. Γνώμονα για κάθε μορφής παιδαγωγική και εκπαιδευτική σχέση και διαδικασία πρέπει να αποτελεί η αρχή ότι οι επιδράσεις που ασκούνται πάνω στο παιδί από το περιβάλλον του πρέπει να προσανατολίζονται στον στόχο

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

να δημιουργήσουν ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες, οι οποίοι να δραστηριοποιούνται στο κοινωνικό σύνολο ως αυθύπαρκτα όντα με ελευθερία, αυτοπεποίθηση και κοινωνική ευθύνη. Ελευθερία δεν σημαίνει ωστόσο ασυδοσία, όπως παρερμηνεύτηκε ο Neill από τους οπαδούς του, αν και ο ίδιος ήταν στο σημείο αυτό σαφής και κατηγορηματικός.

γ) Επιβάλλεται να ληφθεί υπόψη ότι στις περιγραφείσες δύο περιπτώσεις έντονης αντιπαράθεσης με τις κατεστημένες αντιλήψεις και πρακτικές στην αγωγή και εκπαίδευση αμφισβητήθηκαν στην ουσία το αξιακό σύστημα, οι πεποιθήσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς της παλιάς γενιάς. Αυτό σημαίνει ότι κάθε αμφισβήτηση ή κρίση της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας και σχέσης έχει αξιολογική βάση. Επομένως έχει σημασία για την αντιμετώπισή της η αποσαφήνιση του συστήματος αξιών, δηλαδή - με παιδαγωγικούς όρους - των σκοπών αγωγής και εκπαίδευσης στην οικογένεια και στο σχολείο.

δ) Είναι γεγονός ότι οι μέθοδοι αγωγής και διδασκαλίας στην οικογένεια και το σχολείο, που εφαρμόζονταν κατά το χρονικό διάστημα στο οποίο αναφέρονται τα δύο παραπάνω κινήματα, καθώς και γενικότερα οι τρόποι συμπεριφοράς των ενηλίκων απέναντι στα παιδιά είχαν συχνά γνωρίσματα αυταρχικής και δασκαλοκεντρικής συμπεριφοράς. Αυτό επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ίδιες δεκαετίες και λίγο μετά. (Ξωχέλλης, 2018: 67-74). Τα πορίσματα των ερευνών αυτών μπορούν να συνοψιστούν σχηματικά σε ένα πολύ γενικό συμπέρασμα και συγχρόνως στην ακόλουθη υπόδειξη για την παιδαγωγική πράξη: *Σε κάθε χρονική περίοδο επιβάλλεται να επανεξετάζουμε τις μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης της νέας γενιάς με κριτήριο τη δημιουργία πολιτών με αυτοτελή κρίση και αίσθημα κοινωνικής ευθύνης στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού κοινωνικού συνόλου.*

Βιβλιογραφία

Bott, G. (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam, Frankfurt/M 1970.

Brüggen, F.: Autorität pädagogisch, στο *Zeitschrift für Pädagogik*, 5/2007, 25-37.

Kelpanides, M.: Das Scheitern des Marxismus und der Aufstieg des westlichen Neomarxismus, Frankfurt/M 1999.

Klika ,D. & Schubert, V.: Einführung in die Erziehungswissenschaft, Weinheim 2013.

Κοσμόπουλος, Α.: Το παιδαγωγικό ημερολόγιο του ΠΕΣΤΑΛΟΤΣΗ, Αθήνα 1971.

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

Kron, F. W. (Hrsg.): Das erzieherische Verhältnis, Bad Heilbrunn 1970.

Neill, A. S.: Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, μετ. Κ. Λάμπρου, Αθήνα 1975.

Xochellis, P.: Erziehung am Wendepunkt, München 1974.

Ξωχέλλης, Π. : Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, ένατη έκδοση, Θεσσαλονίκη 2018.

Ξωχέλλης, Π. & Τσολάκης, Γ.: Εκπαιδευτικό έργο και σχέση δασκάλου-μαθητή στο ελληνικό σχολείο, Θεσσαλονίκη 2011.

Παπάς , Α.: Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής, τέταρτη έκδοση, Αθήνα χ. ε.

Πλάτων: Συμπόσιο. Κείμενο, μετάφραση και ερμηνεία Ι. Συκουτρή, Αθήνα 1988.

Πλάτων: Πολιτεία. Εισαγωγικό σημείωμα, μετάφραση και ερμηνευτικά σημειώματα Ν. Μ. Σκουτερόπουλου, Αθήνα 2002.

Pestalozzi, J. H.: Sämtliche Werke (K. A.), Berlin & Leipzig 1927/64.

Σίτος, Σ. Κ.: Πλατωνικά παιδαγωγικά κείμενα, Ιωάννινα 1990.

Σκουτερόπουλος: Η Πολιτεία του Πλάτωνος και η νεωτέρα Παιδαγωγική, Αθήνα 1961.

Spranger, E.: Το αίνιγμα Σωκράτης, μτφ. Β. Κονιδιτσιώτη, Αθήνα 1971.

Συκουτρή, Ι.: Πλατωνικός ευαγγελισμός, Αθήνα 1932.

Sünkel, W.: Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis, 2. Auflage, Weinheim und München 2013.

Flitner, A.: Αυταρχική ή φιλελεύθερη αγωγή. Κριτική θέωρηση των προβλημάτων της σύγχρονης Παιδαγωγικής, μτφ. Ι. Χριστιά, Αθήνα 1997.

Χατζηστεφανίδης, Θ.: Ριζοσπαστικά εκπαιδευτικά κινήματα του 20ού αιώνα, Αθήνα 1990.